

colecção  
193 primeiros  
passos



Paulo Ghiraldelli Jr.

# O QUE É PEDAGOGIA

**editora brasiliense**

**Paulo Ghiraldelli Jr.**

**O QUE É  
PEDAGOGIA**

**editora brasiliense**

Copyright © by Paulo Ghiraldelli Jr., 1987

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada,  
armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada,  
reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer  
sem autorização prévia da editora.

Primeira edição, 1987

3ª edição, 1996

5ª reimpressão, 2006

Revisão: *Irene Hikishi e Irati Antonio*

Capa: *Daisy Startari*

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

Ghiraldelli Júnior, Paulo

O que é pedagogia / Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo:  
Brasiliense, 2006. - (Coleção primeiros passos ; 193)

5ª reimpr. da 3. ed. de 1996. ISBN 85-11-01193-5

1. Pedagogia I. Título. II. Série.

06-0192 CDD- 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia 370

editora brasiliense s.a.

Rua Airi, 22 - Tatuapé - CEP 03310-010 - São Paulo - SP

Fone/Fax: (0xx11) 6198-1488

[www.editorabrasiliense.com.br](http://www.editorabrasiliense.com.br)

*Para Martha*

Este livro possui três dívidas e uma esperança. Uma dívida em relação ao amigo das horas difíceis, Celestino Alves da Silva Jr. Outra, ao José Carlos Libâneo, que nas concordâncias e, depois, nas divergências solidificou nossa amizade. Uma terceira, em relação a Olgária Chaim Féres Matos, um anjo que cruzou minha vida e que me deu um presente — aquele que Nietzsche prezava demais —, que é a possibilidade de fazermos experiências com o pensamento. Uma esperança, compartilhada amorosamente com Martha: que a Paula e o Paulo Francisco não sejam insensíveis, ainda que isso lhes traga dissabores.

## Sumário

PEDAGOGIA: UTOPIA, CIÊNCIA, FILOSOFIA .....	8
PEDAGOGIA E INFÂNCIA .....	10
A INFÂNCIA E A PEDAGOGIA NA "SOCIEDADE DO TRABALHO" .....	13
SUBJETIVIDADE, INFÂNCIA E PEDAGOGIA .....	16
PEDAGOGIA E DIDÁTICA .....	20
DO MUNDO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO: A "QUESTÃO DO SUJEITO" E A "CRISE DA PEDAGOGIA" .....	22
CORPO E CONSUMIDOR: AS NOVAS FIGURAS DA SUBJETIVIDADE À DISPOSIÇÃO DO "TECNICISMO PEDAGÓGICO" .....	27
REFLEXÕES METAPEDAGÓGICAS: RORTY E O INTELLECTUAL IRONISTA, HORKHEIMER E O PESSIMISMO.....	31
REFLEXÕES METAPEDAGÓGICAS: ADORNO, RORTY E A IMAGINAÇÃO .....	35
PEDAGOGIA E INSENSIBILIDADE .....	39
INDICAÇÕES PARA LEITURA .....	42
SOBRE O AUTOR.....	46

"Antes de cumprir oitenta anos, e preparando uma entrevista, Marcuse e eu mantivemos uma longa discussão sobre como poderíamos e deveríamos explicar a base normativa da Teoria Crítica. No verão passado, quando o vi pela primeira vez após essa discussão, Herbert estava sob cuidados intensivos de um hospital de Frankfurt, com todo tipo de aparato controlando-o à direita e à esquerda. Nenhum de nós sabíamos que isso era o princípio do fim. Naquela ocasião, em verdade nosso último encontro filosófico, Herbert lembrou a polêmica que mantivemos anos antes, e me disse: 'Sabe, já sei de onde se originam nossos juízos de valor mais básicos: na compaixão, em nosso sentimento pelo sofrimento dos demais'."

*Jürgen Habermas, 1980.*

# PEDAGOGIA: UTOPIA, CIÊNCIA, FILOSOFIA

*Paidagogia* designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. O *paidagogo* (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a *didascaléia*, onde receberiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo.

Nos nossos tempos, o termo pedagogia ganha outras conotações. Três tradições de estudos educacionais se responsabilizam pela sua configuração atual: a francesa, na linha da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), e as tradições alemã e americana, segundo as filosofias e psicologias de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952).

Entre o final do século XIX e o início do XX, Durkheim se empenha em conceituar "pedagogia", "educação" e "ciências da educação". A educação é definida como o fato social pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica. A pedagogia, por sua vez, é vista não propriamente como teoria da educação, ou pelo menos não como teoria da educação vigente, mas como literatura de contestação da educação em vigor e, portanto, afeita ao pensamento utópico. Contrariamente, teorias da educação real e vigente deveriam seguir as ciências da educação. Essas seriam compostas, principalmente, pela sociologia e pela psicologia. À primeira, Durkheim incumbe de substituir a filosofia na tarefa de propor fins para a educação; à segunda caberia o trabalho de fornecer os meios e instrumentos para a didática.

Herbart, antes de Durkheim, e Dewey, concomitante e após ele, compreendem o termo pedagogia no interior de outras constelações Conceituais. Herbart não separa ciência e pedagogia; ao contrário, é exatamente ele o formulador, em nossos tempos, da idéia da "pedagogia



como ciência da educação". Para tal, fundamenta a pedagogia na psicologia. Dewey, por outro lado, não separa pedagogia e filosofia.

Dewey pertence a uma corrente filosófica denominada pragmatismo. Podemos dizer que a contribuição dessa corrente para a discussão filosófica contemporânea é a contestação da idéia tradicional de verdade — a verdade como correspondência — em favor da idéia pragmática de verdade — "a verdade é o útil". Sendo assim, uma filosofia, ou melhor, uma teoria do conhecimento de cunho filosófico, pode ser vista como verdadeira, para Dewey, a partir de seus resultados práticos — sua "utilidade". Ora, pergunta Dewey, qual o melhor lugar para averiguar a veracidade — a validade — de uma teoria do conhecimento senão na situação de ensino? Desse modo, Dewey subverte a consagrada relação entre filosofia e educação. O importante é menos o estabelecimento de fins para a educação propostos pela filosofia e mais a averiguação da veracidade de uma filosofia (uma teoria do conhecimento) proporcionada pela educação. A educação torna-se o banco de provas da filosofia. A filosofia, então, é uma filosofia *da educação*. Pedagogia, filosofia e filosofia da educação, na concepção deweyana, tornam-se, em alguma medida, sinônimos.

Herdeiros dessas três tradições, os estudiosos contemporâneos da educação utilizam-se do termo pedagogia, alternada ou concomitantemente, negativa ou positivamente, nas acepções definidas acima, isto é, como utopia educacional, como ciência da educação e como filosofia da educação.

# PEDAGOGIA E INFÂNCIA

A pedagogia, como a conhecemos hoje, possui suas características básicas estabelecidas com o advento do mundo moderno. Fundamentalmente, ela se define a partir dessa noção essencialmente moderna que é a infância. Isto é, a pedagogia, ou melhor, a pedagogia moderna, é caudatária de dois modos de pensar e compreender a criança cujas origens encontram-se nos séculos XVI, XVII e XVIII.

No século XVI vemos uma alteração dos sentimentos dos adultos para com as crianças. Antes tratadas com indiferença ou com paparicação, a partir dessa época, pelo menos entre os homens de letras, elas serão objetos de discursos que tentarão convencer os pais e a sociedade a abandonar as velhas atitudes em favor de um comportamento mais racional. Assim, o filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592) foi um dos vários militantes contra a paparicação. Dirigindo-se aos pais, ele argumenta que o tipo de atenção que demonstram pelas crianças pequeninas, beijando-as e abraçando-as, não revelaria outra coisa senão uma busca de prazer para si próprios, e não uma disposição de afeto voltada para as crianças. Assim agindo, os pais estariam se utilizando das crianças para seu entretenimento lúdico, comportamento esse que, segundo vários intelectuais da época, deveria ser extirpado em favor do reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto e, por isso, merecedora de um tratamento pautado por uma disciplina racional, única atitude capaz de fazê-la ultrapassar a infância e se tornar um adulto responsável.

Mais tarde, ou mesmo já na época de Montaigne, a escola se reorganiza para se ocupar dessa função disciplinar e instrutiva em favor da criança, contra a paparicação promovida no lar. A escola torna-se algo parecido ao que é hoje: um local com divisões internas para o estudo e para o lazer, regrado por discriminação de séries a partir das diferenças de idades e do grau de dificuldade do conteúdo do ensino etc. A "teoria do

homúnculo", ou seja, a idéia de que a criança é apenas um homem pequeno, começa a perder espaço para uma idéia mais qualitativa a respeito da singularidade da vida mental e afetiva da criança: dissemina-se paulatinamente a noção de infância, e com ela a pedagogia moderna dá os primeiros passos.

No século XVIII, a idéia da criança como ser singular já está melhor estabelecida. Assim, o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) não se preocupa com a aparição, e sua pena se dirige no sentido de uma melhor estruturação da noção de infância.

Rousseau acredita que a verdade depende de uma disposição de "sinceridade do coração" e, portanto, tem seu berço na intimidade, enquanto na vida pública reina a máscara social, a mera aparência — no limite, a mentira. Ora, a infância seria a época em que estamos de posse do melhor de nós, porque não entramos ainda em contato com a realidade social e cultural corruptora, e só por isso já deveria ser preservada, Mas também seria a fase da vida sobre a qual qualquer esforço pedagógico deveria estar direcionado para o cultivo da intimidade e, digamos assim, para o cultivo do coração, do que é natural no homem e de onde poderiam vir os melhores frutos. No seu romance filosófico-pedagógico, *Emílio ou Da educação* (1762), Rousseau diz que o garoto Emílio, antes de olhar em microscópios ou telescópios, deve inventá-los. Trata-se, então, do cultivo do que é tomado como íntimo *par excellence*, que é a criatividade, isso é, o que não pode estar afeito ao convencional, ao social. Nada mais moderno — e burguês — que o apreço pela privacidade. A pedagogia que aqui se inaugura trabalhar, muitas vezes, de modo confessional, irá premiar a relação íntima e a disciplina interior, autônoma e não heterônoma — privilegiará a criança como indivíduo.

Esses dois momentos — o do século XVI e o do XVIII, o de Montaigne e o de Rousseau — estão na base da construção da idéia de infância e, mais que isso, dão força ao pressentimento do homem moderno de que, existindo de fato e *naturalmente* a infância como uma época especial de cada ser humano, havemos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e que, para tal, necessitamos evitar interferências desastrosas no mundo da criança. A escola é reorganizada para ser o "mundo da criança", no qual as intromissões não poderão ser feitas em nome do "mundo lá fora", mas, pelo contrário, é esse que está errado no tratamento das crianças e que, portanto, deve mudar. Inclusive o lar e toda a vida pública devem mudar. Daí a insistência da escola, nessa época, em se estender até o lar, o que ela consegue com sucesso (um

dos muitos exemplos desse sucesso: o que chamamos hoje de classe média faz do quarto das crianças um pequeno escritório para afazeres escolares). Então, a sociedade é educada, por meio da legislação liberal, no sentido de mandar seus filhos à escola, e para compreender a existência da infância e sua ligação com a escola. É o que se apresenta nas cartas liberais de direitos humanos que derivam em cartas de direitos da criança e, enfim, o que aparece disseminado socialmente no ditado popular "lugar de criança é na escola". Assim, a pedagogia que nasce com os tempos modernos, em certo sentido, objetiva apartar a criança do lar, do trabalho, enfim, da chamada realidade.

# **A INFÂNCIA E A PEDAGOGIA NA "SOCIEDADE DO TRABALHO"**

A escola moderna, a escola como a conhecemos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisões por séries a partir de critérios cronológicos etc., é uma idéia e uma realização articulada com o surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos e que está na base da noção de infância gerada com o advento dos chamados tempos modernos (esse período que, com alguma liberdade, podemos datar entre os séculos XVI e XIX). No entanto, com a Revolução Industrial e os desdobramentos do capitalismo oitocentista, as crianças, que com o surgimento e consolidação da noção de infância começavam a ser vistas como seres destinados à escola, são colocadas (ou recolocadas) crescentemente no mundo do trabalho. Quando se inicia o século XX, a escola torna-se de direito o lugar da infância, mas não seu lugar de fato. Então, a separação entre o mundo da criança e o mundo do trabalho, que parecia estar na base da modernidade e que havia conquistado a consciência científica e democrática, torna-se um problema. E a pedagogia manifesta-se por meio de uma nova linguagem: a "escola está separada da vida", está "apartada da realidade".

A pedagogia, que até então, mesmo com alguma hesitação, dava indicações de querer se manter na determinação original de levar a criança ao mundo do deleite com os bens culturais, entendido como mundo fora do trabalho (o que lembrava sua função originária na Grécia antiga), é convocada a harmonizar esses mundos, até então vistos como inconciliáveis. Para tal, a pedagogia se redefine. O pensamento pedagógico, na medida em que se propõe resolver a tensão entre escola e trabalho, soluciona a questão subordinando a primeira ao segundo. Quase todas as tendências do pensamento pedagógico laico do início do século XX passam a advogar algum

tipo de união entre ensino e trabalho. As reflexões de Durkheim, Dewey e Gramsci exemplificam essa situação.

Entendendo que a expansão da educação escolar possibilita à sociedade a diversificação das especialidades profissionais, Durkheim a vê com bons olhos na medida em que, assim fazendo, estaria colaborando para tornar complexa a divisão do trabalho social. Para ele, uma sociedade com tal complexidade e diversificação rege-se por uma "solidariedade orgânica", funciona como um corpo que se mantém coeso pela interdependência de seus órgãos. Sendo assim, a educação escolar, potencializando a diversificação profissional, é louvada por colaborar com a harmonia e a conservação da vida social.

Se na sociologia de Durkheim as relações entre educação e trabalho são, digamos, exteriores, na filosofia da educação de Dewey elas encontram uma unidade na noção de "ocupações ativas". Ampliando a noção de trabalho de um lado, de modo a poder nela inserir as mais diversas atividades que reúnem reflexão intelectual e atividade manual, e restringindo de outro, ao desligá-la de qualquer conotação econômica, Dewey a integra na sua definição de "ocupações ativas", não apenas centro de sua psicologia, que privilegia o "interesse" do educando, como também elemento integrante do que ele entende ser o experimento científico, base de seus procedimentos pedagógico-didáticos.

Por fim, nos escritos do pensador marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), a relação entre educação e trabalho, em parte caudatária das elaborações do movimento operário dos Oitocentos, advogava a fórmula educacional "combinação de trabalho produtivo pago com educação intelectual", acrescentando a essa a observação de que, no século XX, o trabalho é o "princípio imanente da escola elementar", o que a faz integrante do mundo moderno.

Assim, se Durkheim apresenta a colaboração mútua entre trabalho e escola como um fato alvissareiro porque contribuiria com a manutenção da vida social, Dewey e Gramsci se regozijam com o mundo contemporâneo na medida em que entendem que, nesse mundo, o trabalho se introduz na própria alma da vida escolar e da pedagogia, revigorando a educação.

Nesse contexto, a noção de infância é alterada. Sua dissociação do sentimento amoroso, ao qual estava originalmente ligada, se completa e ela se transforma em conceito — conceito científico. A criança não deixa, é claro,

de ser considerada um indivíduo, mas agora sua caracterização como tal — sua identidade como ser infantil — é confeccionada científica e tecnicamente: seus gostos, interesses, formas de pensamento, emoções etc. são dissecados e determinados nas suas peculiaridades pela psicologia, pela sociologia, pela medicina em geral e pela puericultura em particular etc. A criança, por um lado, e o trabalho, por outro, são observados, mensurados, qualificados de modo que, no ambiente escolar, que agora os reúne, se encontrem segundo um *ótimo*. Pois, nesse contexto, o próprio trabalho, assumido em suas conotações amplas, passa a ser considerado elemento inerente à vida infantil.

Assim, quando o epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1983) escreve, já não se trata mais de sabermos se a inteligência da criança provém da ação — o que é sabido por todos, diz ele. Trata-se, sim, de investigarmos como são as relações espontâneas entre ação e pensamento. O que Piaget conclui, passando da psicologia à pedagogia, é que, além de colocar as crianças em ação com a manipulação de materiais, deve-se também levá-las a "tomar consciência" da ação, o que implicaria uma escola que não as fizesse somente escutar, mas também as colocasse em situação de fazer e de falar: o que ele defende, então, são os princípios da "escola ativa", ligada ao movimento heterogêneo, americano e europeu, da Pedagogia Nova. Generaliza-se a idéia da criança como um *ser prático*. Se o ideário pedagógico do século XX quer ainda se referir a uma essência da infância, então se obriga a fazê-lo de forma paradoxal. A essência residiria na existência: o que é próprio da criança seria o seu manifestar como um ser espontaneamente ativo, curioso, que trabalha com o mundo em um processo paulatinamente teleológico de manipulação e transformação das coisas. É isso que, em grande parte, a caracterizaria como ser humano. Na promoção do que seria humano na criança e, mais que isso, propriamente infantil, a pedagogia se apresenta como pedagogia do trabalho.

# SUBJETIVIDADE, INFÂNCIA E PEDAGOGIA

Como na Antigüidade clássica, também no mundo moderno as vicissitudes da pedagogia estão intimamente ligadas aos caminhos traçados pela filosofia.

As diferenças internas da pedagogia — o que nos obriga a falar não em pedagogia, no singular, mas em pedagogias — resultam da maneira como a filosofia moderna passou a depender da figura do sujeito (e também como ela, contemporaneamente, veio a criticar e desconstruir essa noção).

A noção de sujeito, como a tomamos hoje, não é uma constante na história do pensamento. A Antigüidade clássica não a conheceu. Os antigos, deixando de explicar o mundo por meio dos mitos, e assim enveredando no cultivo do pensamento racional, inauguraram a filosofia com a pergunta "o que é a realidade?". Em contraposição ao mito, às aparências, o que se queria com tal pergunta era encontrar a verdade, o essencialmente real. Os gregos antigos obtiveram uma dupla resposta: o real é *physis* (natureza); o real é o ser (essência). A primeira resposta provém da Jônia, e funda a filosofia como cosmologia. A segunda vem de

Eléia, e traça os rumos da filosofia como antologia e metafísica. Ora, a pergunta dos modernos é outra. Em vez de indagar pelo real, os modernos querem saber "como é possível o conhecimento (do real)?" A filosofia moderna, ao perguntar pelo conhecimento, se centra na epistemologia. Os modernos colocam entre a realidade (objeto) e o conhecimento uma instância: o sujeito, a subjetividade.

Enquanto os antigos consideravam o existente como presença, os modernos irão entendê-lo como representação. Assim, se a verdade para os primeiros é algo que se desvela, os modernos irão tomá-la como certeza. Ou seja, a verdade, para os modernos, depende de uma instância: a subjetividade.



No século XVII, com o filósofo francês René Descartes (1596-1650), a subjetividade está articulada à noção de *sujeito do conhecimento*. No século XVIII, de certo modo renunciando o romantismo do XIX, o filósofo Jean-Jacques Rousseau relaciona a subjetividade com a noção de *pessoa*, ou seja, de consciência moral. Mas, em ambos os casos, a subjetividade de que falamos não é uma condição dada imediatamente ao homem vivente, mas sim uma situação alcançada no e pelo trabalho de busca da verdade (certeza). Alçar-se a uma determinada instância da subjetividade, o que se realiza na própria atividade e desiderato da filosofia, que é a busca da verdade, é algo que, em cada um desses autores, relaciona-se com as análises e considerações a respeito da *condição humana*. Pertencem a essas considerações as reflexões sobre o que entendem por infância. Em ambos, estabelece-se uma relação entre infância, filosofia e pedagogia.

Como o filósofo grego Platão (427-347 a.C.), Descartes também vê um escândalo na condição humana. Para o primeiro, o escândalo é o homem estar no mundo; para o segundo, que o homem comece por ser criança. Se em Platão a união entre corpo e alma — a condição de o homem estar no mundo — torna a segunda prisioneira do primeiro, o que caracteriza a condição humana como um patamar de erro estabelecido pela queda, isso é, pelo fato de a alma não estar mais em casa (o mundo das idéias, no qual reina não a aparência, mas a essência das coisas), para Descartes essa união é conforme à natureza e são os primeiros anos dela — o fato de nascermos crianças — que condenam a alma a uma espécie de aprisionamento (aprisionamento no erro, na incapacidade de se guiar por "idéias claras e distintas"). Descartes entende que o fato de termos sido crianças nos manteve durante muito tempo sob o governo de apetites e preceptores — o corpo e a cultura —, de modo que, uma vez adultos, nossos juízos não são tão puros e sólidos quanto seriam se tivéssemos tido o uso de nossa razão por inteiro desde o nascimento e se tivéssemos sido conduzidos só por ela. A primeira e principal causa de nossos erros são os preconceitos da infância. Trata-se então, segundo Descartes, de substituir o homem à criança. E essa é a própria tarefa da filosofia. Mais tarde, nessa tradição, o filósofo alemão Emmanuel Kant (1724-1804) irá definir o esclarecimento — o Iluminismo (*Aufklärung*) — como a saída da condição de minoridade. *Sapere aude!*, ousai saber, diz ele: tenha a coragem de saber guiando-se por si mesmo, pelo seu próprio entendimento.

Para Descartes, escapar da condição da menoridade implica suspender juízos que fazemos a partir de saberes vindos da sensação, da imaginação e da memória. Feito isso, o que nos sobra é o puro intelecto — que é o núcleo válido da subjetividade na tarefa de obtenção de idéias claras e distintas e, portanto, assento da verdade (certeza). Assim, a filosofia de Descartes está na base do que mais tarde são denominadas pedagogias intelectualistas. No século XX, as posturas herdeiras desse tipo de pensamento ficarão conhecidas como pertencentes ao campo da Pedagogia Tradicional.

Rousseau, por sua vez, faz um percurso filosófico no qual se insere um novo critério de verdade, bem como uma variante no delineamento da subjetividade. A ele importa, como para Descartes, o amor à verdade como atividade nuclear da filosofia, e, como esse, só quer se satisfazer com a admissão do que é evidente. No entanto, se para Descartes o critério de verdade (certeza) de uma idéia é a "clareza e distinção", isso é, um critério puramente intelectual, para Rousseau outra regra se impõe. Ele diz averiguar os conhecimentos resolvido a admitir como evidentes todos aos que, na "sinceridade do meu coração, não puder recusar meu assentimento". A subjetividade reclamada por Rousseau para assento da verdade não implica somente o intelecto, mas está nutrida da sensibilidade moral. O sujeito rousseauiano é, na terminologia filosófica, não um puro sujeito do conhecimento, mas uma pessoa, isso é, uma consciência moral.

Assim, enquanto o critério de verdade em Descartes exige uma subjetividade imediatamente transparente a si mesma, Rousseau a pressupõe sinonimizada à intimidade, ao mundo interior. Em Rousseau, a obtenção da certeza depende da sinceridade do coração, e se neste, como ele próprio afirma, não há perversidade original, então a subjetividade íntima melhor se apresenta na infância. Eis que, ao contrário de Descartes, para quem a infância é, no mínimo, um empecilho para a filosofia, para Rousseau, poderíamos dizer, ela é o estado filosófico *par excellence*.

A intimidade, então pensada como algo ligado à natureza e melhor constituída em seu estágio original pois não corrompida pelas convenções sociais, pelas máscaras e pelo teatro social, é uma idéia que faz da infância o santuário da verdade e, portanto, um terreno privilegiado pela filosofia. Toda educação, para Rousseau, não deve ter como pressuposto a idéia de que a infância é uma época que macula a razão, mas, ao contrário, deve entendê-la como um período a ser preservado, pois é nele que a autêntica individualidade e a disposição para a verdade podem ser cultivadas. A idéia

de considerar positivamente a lógica e a disposição afetiva infantis estará na base, mais tarde, no século XX, dos pensamentos inerentes ao campo da Pedagogia Nova.

# PEDAGOGIA E DIDÁTICA

Na Grécia antiga, a *didascaléia* era a escola de instrução. *Didasco* pode ser entendido como ensinar, instruir. A *didáxis* era a lição. No advento dos tempos modernos, quando o pastor Jan Amos Comenius (1592-1641) escreve a *Didactica Magna* (1630), o termo didática ganha um sentido mais formal, que permanece nos anos subseqüentes. Tal acepção está expressa no subtítulo do livro de Comenius, "Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos". A idéia, sem dúvida iluminista, de que é possível ensinar tudo a todos, talvez não tenha feito tanta história quanto a de que a didática é como uma arte, ou seja, algo que oscila entre uma disposição genial do mestre e um conjunto de regras e técnicas de ensino. Sob essa segunda acepção é que ela se tornou um campo de atuação no interior da pedagogia.

Assim, a pedagogia, tomada como utopia educacional, ciência ou filosofia da educação, diz respeito, em geral, à teoria da educação, enquanto a didática diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer segundo os princípios extraídos da teoria. *Grosso modo*, podemos dizer que à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova correspondem uma didática tradicional e uma didática nova. Boa parte dos manuais, no século XX, apresentam tais didáticas batizando-as como herdeiras, respectivamente, das pedagogias de Herbart e de Dewey.

O processo de ensino a aula —, derivado de uma didática herbartiana, seguiria cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. A aula começa, então, com o professor recordando o assunto da aula anterior (preparação). O assunto antes exposto deve encaminhar para a necessidade de novos estudos, o que convoca a nova lição (apresentação). Baseando-se em analogia, o professor recorre aos procedimentos utilizados na resolução dos problemas da lição anterior para solucionar os novos problemas (associação). Em seguida, mostra como as regras recém-aprendidas podem servir para diversos casos (generalização). Por fim, coloca

os alunos no trabalho de resolução de problemas semelhantes ao da aula dada (aplicação), inclusive com o objetivo de verificar o conhecimento aprendido.

O processo de aprendizagem derivado de uma didática deweyana cumpriria, por analogia ao descrito acima, cinco passos: atividade, problema, coleta de dados, hipótese e experimentação. O processo se inicia com o professor propondo trabalhos de diversas ordens (atividade). As curiosidades e questões oriundas desses trabalhos são recolhidas pelo professor, que as coloca na forma de problemas teóricos (problema). Para resolver tais problemas, estudantes e professor devem recorrer à pesquisa (coleta de dados), procurando informações nas bibliotecas e outros meios disponíveis. Assim, estudantes e professor podem conjecturar soluções para o problema (hipótese). Por fim, se for o caso, cabe experimentar as hipóteses selecionadas (experimentação).

A didática herbartiana centra-se no professor. Ele domina o saber e deve transmiti-lo. A didática deweyana centra-se no estudante. Estes devem participar ativamente da formulação dos problemas e da sua solução. No primeiro procedimento, privilegia-se o resultado da aprendizagem enquanto apreensão de conhecimentos estabelecidos. No segundo, o próprio processo — de certo modo um esquema do método científico-experimental — faz parte do que deve ser assimilado pelos estudantes. O primeiro procedimento é reconhecido como organizador da "aula tradicional"; o segundo, o envolvido no mote da Pedagogia Nova, o "aprender a aprender".

# DO MUNDO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO: A "QUESTÃO DO SUJEITO" E A "CRISE DA PEDAGOGIA"

O pensamento moderno está interligado com a noção de sujeito. A filosofia moderna se define como uma filosofia do sujeito. Assim, a pedagogia, nas versões tradicional ou nova, depende do que, modernamente, definimos como subjetividade. Em contrapartida, o pensamento contemporâneo caracteriza-se, em boa medida, por sua crítica à noção de sujeito. A filosofia moderna vê na subjetividade uma instância necessária para a solução do problema da verdade, isso é, da possibilidade de podermos, com segurança, afirmar a verdade de algo. A filosofia contemporânea, secundarizando ou mesmo abandonando a problemática da verdade — pelo menos nos termos consagrados —, volta os olhos para a própria figura do sujeito, para a própria subjetividade, que passa então a constituir o alvo de preocupação e crítica. A pedagogia, nesse quadro, perde suas referências e entra em crise. O mundo contemporâneo assiste a uma comentada "crise da educação" que, de certo modo, relaciona-se com a "crise da pedagogia" diante dos impasses da filosofia a respeito da "questão do sujeito". Esquemáticamente, é o que segue.

De um modo geral, a filosofia moderna entende a subjetividade como uma composição das formas de consciência. A consciência é um conhecimento de si e das coisas e, ao mesmo tempo, reflexão, ou seja, o conhecimento desse conhecimento. Apresenta-se, basicamente, em três formas: como *eu* psicológico, como consciência moral — a *pessoa* — e como *sujeito do conhecimento*. Como *eu* psicológico ela é o conjunto das vivências do indivíduo, isso é, os estados corporais e mentais relativos a si mesmo e ao mundo, que, unificados, proporcionam o sentimento de identidade desse

indivíduo. Como consciência moral, isso é, como pessoa, ela é espontaneidade livre e racional que está na base das deliberações e julgamentos a respeito de direitos e deveres, em suma, na valoração e assunção de responsabilidades. Por fim, como sujeito do conhecimento, a consciência é atividade sensível e intelectual capaz de análise, síntese e representação, distinguindo-se assim dos objetos, com os quais pode trabalhar em nível conceitual, inclusive formulando significações, juízos, idéias e teorias. Diferentemente do eu psicológico, que singulariza o indivíduo, a pessoa e o sujeito do conhecimento são instâncias que aspiram à universalidade nos seus julgamentos sobre o bem e o mal e sobre o verdadeiro e o falso.

Essa noção de subjetividade permite à filosofia moderna pensar o homem como autor — de suas idéias e de seus atos. E, em certo sentido, admitir esse autor — enfim, o sujeito — como perfeitamente transparente para si mesmo. Toda a pedagogia moderna se organiza em torno dessa noção de subjetividade. Ela pressupõe a possibilidade — considerada até então inscrita na *natureza humana* — de a criança se tornar um adulto consciente de suas idéias e senhor de sua vontade, portanto de seus atos. Trata-se da perspectiva iluminista de autodeterminação individual, que implica autonomia intelectual e moral — a idéia do ser humano como ser naturalmente livre. Tudo isso se torna problemático segundo o pensamento contemporâneo, o qual se põe no leito da crítica dos vários matizes do humanismo.

A noção moderna de subjetividade começa a ser problematizada ao decorrer do século XIX. O pensador alemão Karl Marx (1818-1883) põe em relevo a noção de ideologia: oriunda da relação da vida individual com a trama social, a ideologia é *falsa consciência*. Outro alemão, Friedrich Nietzsche (1844-1900), põe em questão a própria unidade da consciência e alerta para a determinação advinda dos *impulsos* de diversas ordens, não dados à claridade da consciência. *Je est un autre*, diz o poeta Arthur Rimbaud (1854-1891), com o endosso de várias correntes de pensamento do século seguinte.

Tomando duas dessas correntes como paradigmáticas em relação ao pensamento contemporâneo, podemos exemplificar os desdobramentos dessa crítica ao sujeito por meio de referências ao filósofo alemão Theodor Adorno (1903-1969) e ao francês Michel Foucault (1926-1984).

Em Adorno, a subjetividade moderna se vê barrada com a substituição do horizonte social liberal pelo horizonte da "sociedade administrada". Ainda que a sociedade liberal jamais tenha efetivamente existido, o que importa, para Adorno, é lembrar que a idéia de indivíduo autônomo, núcleo da subjetividade moderna, está articulada com o horizonte social liberal. Quando este desaparece, com o advento de um mundo no qual a vida se vê diante de macroestruturas de divulgação ideológica e de controle impessoais — a "sociedade administrada" —, o indivíduo autônomo apresenta-se como um ideal que se sabe irrealizável e a subjetividade moderna torna-se uma quimera. Adorno, junto com Max Horkheimer (1895-1973), exemplifica isso nas suas observações sobre a família.

Se pensarmos na família burguesa tradicional, diz ele, visualizamos um pai com certo poder econômico e muitas vezes político, dos quais deriva seu respeito na sociedade e no lar, perante esposa e filhos. Esperamos então, continua ele, que no interior dessa família apareça alguma insurreição dos filhos contra a autoridade paterna, produzindo um conflito importante na estruturação da individualidade — na personalidade — dos jovens. Essa família, estudada pela psicanálise, que dela extraiu a teoria do complexo de Édipo, não existe mais. Quando pensamos na família contemporânea, continua Adorno, temos de admitir que ela participa bem menos na formação do indivíduo. Os pais, não possuindo a mesma mobilidade econômica a eles conferida pelo horizonte social liberal, já não são vistos como dignos de enfrentamento por parte dos filhos. A família perde a capacidade de se manter como uma das instâncias de produção da individualidade, base sobre a qual a pedagogia, com o que aprendeu da filosofia, quer construir o sujeito, a subjetividade moderna.

Adorno sintetiza essa situação em uma linguagem peculiar: o sujeito em si já não existe, embora continue existindo para si. Ou seja, na falta de uma nova subjetividade, o homem se vê obrigado a acoplar as experiências individuais a sua velha noção de sujeito — o indivíduo autônomo —, ainda que se saiba o quanto essa noção é um fantasma em um mundo em que a autonomia é impossível.

Foucault, por sua vez, vê o sujeito como um triplo resultado: como exigência do discurso, como peça momentânea surgida no conjunto de dispositivos disciplinares e, ainda, como produto de práticas de controle. Não há, para ele, qualquer instância unitária substancial que mereça ser considerada sujeito, como acredita a filosofia moderna. Se afirmamos que o



sujeito não é sinônimo de consciência, porque não sabemos mais delimitar o que vem a ser consciência, tampouco podemos tomá-lo, agora, como sinônimo de "instintos", "imaginação", "corpo", "unidade do ser humano" etc. Não há, para Foucault, uma instância perene, nuclear, da subjetividade. Mesmo nas suas análises em relação ao poder, quando pontua por um lado poder e por outro o indivíduo, Foucault não deixa de lembrar que não se trata de substancializar qualquer um deles. Diz ele que o indivíduo não é *o outro* do poder. Dessubstanciando ambos, vê o poder como uma rede e o indivíduo não como um átomo sobre o qual o poder se aplicaria, mas como resultado momentâneo produzido pelo seu atravessamento. Assim, se o indivíduo do qual fala o humanismo liberal se torna, segundo Adorno, mera ideologia, para Foucault ele é menos que isso — é um erro.

A noção do homem como senhor de suas próprias idéias e atos, dados a si mesmo em perfeita transparência, é considerada ora como mera ideologia — quando Adorno diz que a subjetividade referida a esse conceito de homem existe em si mas não existe para si —, ora como ficção ou erro — quando Foucault desconsidera qualquer instância unitária na qual a subjetividade possa ganhar perenidade.

Desse modo, a filosofia social adorniana afirma, ao denunciar a inexistência do mundo liberal, que as instâncias de produção da subjetividade moderna não encontram substitutos no mundo contemporâneo, e que, então, estabelece-se uma nova situação na qual o destino da criança é tornar-se um adulto infantilóide, na medida em que, na infância, ela não se confrontou com as resistências necessárias à conformação de sua personalidade individual. Poder-se-ia dizer, nesse sentido, que no mundo contemporâneo a infância desaparece, isso é, ela não acontece, e, assim, tampouco é possível uma subjetividade calcada na noção de autoria e de responsabilidade.

Por sua vez, uma filosofia social inspirada em Foucault pode dizer que a infância não desaparece, mas sim que ela nunca existiu de forma substancial. Ela teria sido, sempre (ou seja, desde o advento da modernidade, quando dela se começa a falar), um feixe de técnicas e procedimentos — pediátricos, psicológicos, pedagógicos etc. — que revelam apenas o exercer do poder, de modo que, se tirarmos cada uma dessas técnicas do feixe, como em um jogo de palitos, o que restará será o vazio.

Diante de tudo isso, a pedagogia moderna fica atônita. As idéias de "natureza da criança", com a qual ela lida, e de indivíduo autônomo, núcleo da subjetividade moderna — esteja esta calcada ou não na noção de trabalho —, que é o alvo por ela almejado para toda a educação humanista, caem por terra. O mundo contemporâneo assiste, então, à "crise da educação", que é antes de tudo uma crise da pedagogia.

# **CORPO E CONSUMIDOR: AS NOVAS FIGURAS DA SUBJETIVIDADE À DISPOSIÇÃO DO "TECNICISMO PEDAGÓGICO"**

"O rei morreu, viva o rei!", é o que diz a pedagogia: "o sujeito desapareceu, eis o sujeito!". Se o pensamento contemporâneo anuncia a "morte do sujeito", a pedagogia, até por ser nuclearmente um discurso positivo-normativo, não tarda em buscar novo ponto de apoio. Assim, por um lado, segue a tendência do nosso século de localizar a subjetividade, enquanto identidade, no corpo; por outro lado, em conjunto com o ideário hegemônico deste fim de século — o neoliberalismo —, anuncia a sinonimização do sujeito ao consumidor.

Tendo perdido sua base no humanismo a partir do momento em que a filosofia do sujeito entra em crise, a pedagogia, enquanto discurso positivo, quer encontrar instâncias que funcionem em substituição à subjetividade, ou melhor, quer encontrar o núcleo válido, a verdadeira subjetividade que até então não teria sido considerada — uma subjetividade para além da subjetividade moderna (uma subjetividade pós-moderna?).

Enquanto identidade, o sujeito é visto, nesse novo quadro de referências, como corpo. Trata-se, é claro, de uma tendência presente desde o final do século XIX. É desse período a generalização da prática de colocar espelhos no interior dos lares, o que pode ser considerado como sintoma de que os indivíduos cada vez mais entendem ser o que seus corpos são, ou melhor: ser o que eles, os corpos, enquanto objetos que se dão ao olhar, mostram. Todavia, nessa época e na primeira metade do século XX, a localização da identidade subjetiva no corpo ainda não dispensa a consciência enquanto sede de idéias, crenças e convicções. Os indivíduos, então, são cristãos, são nazistas, são comunistas etc., e, nesses casos, o verbo

ser remete não só a aspectos corporais — que, é claro, já são importantíssimos —, mas a ideários relativamente complexos. É claro que cada uma dessas identidades implica gestos, posturas etc. próprios, mas todo o aspecto corporal está ainda submetido a algum ideário organizado racionalmente. Isso se altera profundamente no pós-guerra e, principalmente, nos dias de hoje. A identidade individual e grupai passa a depender quase que exclusivamente do corpo: as pessoas são altas ou baixas, gordas ou magras, jovens ou velhas, negras ou brancas, homens ou mulheres, homossexuais ou heterossexuais, aidéticos ou não-aidéticos etc. Cada um é o que é o seu corpo.

Assim, no filme *Philadelphia* (1993), de Jonathan Demme, por exemplo, a luta por direitos civis nos Estados Unidos é mostrada não a partir de manifestações de partidos e de grupos, ou de pessoas neles engajadas direta ou indiretamente, mas a partir de disposições de indivíduos que se apresentam pelos seus corpos, negros, homossexuais. Não à toa a questão central gira em torno da AIDS, do corpo doente.

Nos nossos dias, o corpo é tomado não só como elemento central da subjetividade enquanto identidade, mas também avaliado como uma *melhor* subjetividade. A subjetividade surgida com o advento dos tempos modernos seria menos apta à dinâmica da vida contemporânea na medida em que resistente aos processos de mudança contínua. O corpo, ao contrário, estaria pronto para múltiplas performances. Se a consciência pode revelar-se anacrônica diante dos processos de mudança contínua — por conter, ainda, crenças e convicções —, o corpo, aliás como sempre fez, se mostra altamente adaptável.

A educação torna-se, então, treinamento, e a pedagogia se desloca para o terreno das técnicas de treinamento. Esse é um dos aspectos que, na atualidade, conduz a pedagogia a se igualar à didática. Esta por sua vez, passa a ser identificada com um conjunto de procedimentos favoráveis a uma prática educacional que, por mais intelectualizada que possa parecer, é reduzida ao treinamento. É nesse campo que saem de cena as didáticas associadas à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, surgindo em seu lugar o "tecnicismo pedagógico".

Mas não só. O "tecnicismo pedagógico" se assenta também na idéia do sujeito como consumidor. Se a autonomia é a característica básica da noção de sujeito, e se ela deixa de ser possível (Adorno) ou, tomada como

substancial, é descoberta como uma ficção (Foucault), então o mundo contemporâneo entende que encontrou o lugar no qual ela está de fato protegida, seu lugar *par excellence*: o consumo, real ou virtual. É no consumo — nas lojas de departamentos, nos supermercados, diante das vitrines dos grandes shoppings centers, nas telas dos computadores, na televisão etc. — que o homem pode se sentir sujeito, pois é nele que dispõe dos objetos. Se o sujeito é aquele que, por definição, põe o objeto, então ele pode agora se apresentar de uma maneira melhor, na medida em que dispõe de tudo, pois tudo lhe é apresentado como objeto — de consumo, real ou virtual.

Se o sujeito é o consumidor, o discurso que o define e que a ele é destinado é o do *marketing*. Tanto a criança, que deve ser educada, quanto o adulto, no qual a criança deve se transformar, são integrados em nova constelação que redefine a infância e a vida adulta. Elas deixam de ser fases naturais da vida humana para aparecer em *flashes* permitidos pelas campanhas publicitárias. Assim, a infância deixa de ser algo precioso, uma fase da vida que deveria ser preservada — como queriam os primeiros humanistas modernos —, e também não é mais vista como a época de desenvolvimento de um ser prático — como advogaram os intelectuais da primeira metade do século XX. Agora, a criança é criança segundo o definido pela campanha publicitária da semana — para não dizer do dia — que lhe diz "vá, consuma tal e tal objeto, ele é feito para sua idade!". Nesse caso, perde a validade não só a pedagogia humanista como também seus desdobramentos nas pedagogias do trabalho.

Aliás, a pedagogia deixa de ser reflexão e teoria da educação e, nas formas determinadas do "tecnicismo pedagógico", se circunscreve à atividade de formulação de regras (didáticas e administrativas) para obtenção de performances. Diferentemente das Pedagogias Tradicional e Nova, o "tecnicismo pedagógico" não vê mais qualquer sentido em manter o centro do processo educativo nas mãos do professor e do aluno: ele se desloca, então, para os meios didáticos. Tudo gira, em um primeiro momento, em torno da ênfase nos manuais descartáveis, nos *slides*, nas "cartilhas de ensino programado" e, num segundo momento, na maquinaria informatizada. Por outro lado, a própria escola se reordena em termos empresariais, no sentido da otimização de sua administração e da objetivação de suas metas voltadas para os fins propostos pelo *marketing*. Nesses termos, o "tecnicismo pedagógico" se estabelece e obtém sucesso na medida em que redefine o que é sucesso, admitido agora como performance

pós-treinamento. Entende, assim, ter solucionado a "crise da educação" enquanto crise da pedagogia, famosa nos anos 50, 60 e 70 no mundo ocidental, principalmente nos Estados Unidos.

# REFLEXÕES METAPEDAGÓGICAS: RORTY E O INTELLECTUAL IRONISTA, HORKHEIMER E O PESSIMISMO

Tanto a pedagogia moderna — na versão humanista clássica ou nas formas das pedagogias do trabalho — quanto o "tecnicismo pedagógico" pressupõem a idéia de um sujeito: um substrato, algo comum aos homens, capaz de fornecer um parâmetro seguro para o discurso pedagógico e para a prática educativa. É claro que a subjetividade deslocada para o corpo ou articulada com a figura do consumidor pouco guardam da subjetividade moderna, assentada nas noções de psique complexa e razão. Mas, em qualquer dos casos, pensa-se ou em algo substancial — um fundamento (absoluto) para a prática educativa — ou em um ponto de apoio, este não necessariamente menos rígido que aquele. No limite, esse tipo de pensamento advoga a existência de algum tipo de natureza humana: o homem como "ser racional", "ser prático", o homem como "o conjunto das relações sociais", como "unidade biológica especial", "ser de linguagem" etc. A filosofia contemporânea, de um lado, faz a crítica da noção moderna de sujeito — o homem como autor de suas idéias e de seus atos —, de outro lado, enquanto pensamento pós-metafísico, fustiga o essencialismo contido nessa perspectiva. Entre as posições antiessencialistas do pensamento contemporâneo situa-se o norte-americano Richard Rorty.

Rorty, vinculado ao neopragmatismo, vem advogando que a utopia de uma comunidade democrática e feliz não depende de sua articulação com um pensamento que acredita encontrar na essência da ação humana a *razão*, guardiã da verdade (absoluta), capaz, então, de legitimar a própria maneira democrática de viver. Os que partilham esse tipo de pensamento essencialista seriam aqueles que acreditam em que a luta pela perfeição individual está em harmonia com o sentido da comunidade. Segundo Rorty, são os que crêem na fusão entre o público e o privado como um *fato*,

proporcionado pela existência de uma natureza humana comum. Essa tese não estaria a favor da sociedade democrática, como pensam seus adeptos. Pelo contrário, se se entende a sociedade como um espelho que reflete o que existe nas profundezas da natureza humana, e se se elege isso como verdade (absoluta), corrói-se o espírito da própria sociedade democrática, que é o de reger-se pela idéia de contingência. O mesmo ocorre quando, inversamente, entende-se o homem como o espelho do que seria a essência da sociedade. Em ambos os casos, toma-se o consenso que se estabelece na democracia não como algo efêmero, contingente, mas como um fato — uma verdade que, se se quer absoluta, está pronta para impedir outras interpretações, o que não condiz com o espírito democrático.

Em outras palavras, na utopia rortyana os habitantes ideais de uma sociedade democrática e feliz seriam aqueles que, mesmo elegendo a crueldade como o pior dos males, e desejando a extirpação da humilhação, ainda assim não teriam resposta teórica — a partir de um fundamento, portanto — para a pergunta "por que não se há de ser cruel?". Segundo aqueles que Rorty chama intelectuais ironistas — ele próprio um deles —, não há apoio teórico não circular para a crença de que a crueldade é horrível. Da mesma maneira, eles não acreditariam na existência de resposta para a pergunta "como é que uma pessoa decide quando lutar contra a injustiça e quando dedicar-se a projetos privados de autocriação?". Essa pergunta, diz Rorty, deixa os ironistas tão impotentes quanto as perguntas "é correto entregar inocentes para serem torturados, para salvar a vida de muitos outros inocentes?", e, em caso de resposta afirmativa, "quais são os valores corretos desses muitos outros?". "Quando é que se pode favorecer os membros da nossa família ou da nossa comunidade relativamente a outros seres humanos escolhidos ao acaso?" Quem quer que pense haver respostas teóricas bem fundamentadas para esse tipo de pergunta, diz Rorty, isso é, que pense haver algoritmos para resolver dilemas morais desse tipo, continua a ser, no seu íntimo, um teólogo ou um metafísico. Tal pessoa, continua ele, acredita numa ordem situada para além do tempo e da mudança e que simultaneamente determina o sentido da existência humana e estabelece uma hierarquia de responsabilidades. Pensar o contrário dessa pessoa, isso é, ser um ironista, não significa ser hostil para com a solidariedade. Pelo contrário, o intelectual ironista seria aquele que vê a solidariedade humana não como um fato reconhecível quando pudéssemos remover os "preconceitos" ou quando pudéssemos alcançar as profundezas, até então ocultas, do *mundo* ou do que se denominou *sujeito*, "eu", mas



como um objetivo a atingir: "Um objetivo a atingir não pela investigação, mas pela imaginação, pela capacidade imaginativa de ver pessoas estranhas companheiras de sofrimento". "A solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas sim criada". E Rorty continua: "é criada com o aumento da nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e da humilhação de outros tipos, não familiares, de pessoas". Uma sensibilidade assim aumentada tornaria mais difícil a marginalização de pessoas diferentes de nós. Estaríamos mais propensos a não pensar que tais pessoas sentem de maneira que nós não sentiríamos ou que elas estão padecendo porque sempre existiu o sofrimento e que, por isso, não teríamos motivos para aliviá-lo.

Rorty aposta na possibilidade de se ter um processo para se chegar a isso. Talvez ele até concordasse em designá-lo por *educação*, tomando o termo, nesse caso, ampliadamente. E qual seria esse processo? Diz ele que a questão de se conseguir ver outros seres humanos como "um de nós" e não como "eles" é uma questão de descrever pormenorizadamente como são as pessoas que não nos são familiares e de nos redescrevermos a nós próprios. Tratar-se-ia de uma missão não da teoria, mas de gêneros como a etnografia, o texto jornalístico, o docudrama e, especialmente, o romance. Obras de ficção como as de Dickens, por exemplo, ofereceriam pormenores sobre tipos de sofrimentos suportados por pessoas em quem até então não havíamos reparado. Obras de ficção como as de Laclos, por exemplo, nos dão pormenores sobre tipos de crueldade de que nós próprios somos capazes, então, fazendo-nos redescrever a nós próprios. Assim, por isso mesmo, diz Rorty, o romance, o filme e o programa de televisão vieram a substituir, de forma gradual mas constante, o sermão e o tratado enquanto veículos de mudança e de progresso no plano moral.

A utopia rortyana, segundo suas próprias palavras, incluiria uma viragem geral contra a teoria e em favor da narrativa, significando o abandono da tentativa de captar todos os lados da vida numa única perspectiva, de os descrever num único vocabulário. Pararíamos de procurar um metavocabulário capaz de dar conta de todos os vocabulários possíveis. Teríamos a linguagem como contingente. Veríamos a realização de utopias, inclusive dessa, como um processo infundável — "uma realização infundável e prolífera da Liberdade, e não uma convergência para uma Verdade prévia".

*Mutatis mutandis*, o intelectual ironista de Rorty guarda proximidades com Max Horkheimer. Para este, na linha de outro filósofo alemão,

Schopenhauer (1788-1860), a compaixão não é fruto do conhecimento, mas é este que se forma a partir daquela. Como Rorty hoje, Horkheimer, ao longo de seus escritos e principalmente nos últimos textos dos anos 70, advoga a idéia de que não podemos dizer o que é o Bem, mas podemos apontar o mal. Todavia, enquanto Rorty, nessa perspectiva, é otimista em relação aos desdobramentos sociais contemporâneos — mantendo como *possibilidade* a utopia de uma sociedade democrática e feliz — Horkheimer vê com profunda desconfiança o otimismo. Para ele, o pessimismo é uma atitude responsável e corajosa. Responsável: porque o pessimista é aquele que, ainda que sabendo tratar-se de mais uma interpretação, prefere entender o mundo como imerso na desgraça, pois cada minuto de felicidade de um ser vivo na face da Terra significa a infelicidade de outro, homem, planta, animal; se alguém é completamente feliz nessa situação — a *condição humana* —, está a um passo de ser alguém cruel. Corajosa: porque o pessimista é aquele que, apesar de ver o mundo sob o império do infortúnio, luta diariamente, sem necessitar da esperança da utopia, contra o mal na busca de tentar diminuir os efeitos da crueldade.

Rorty e Horkheimer substituem a crença em um ponto de apoio teoricamente seguro como base para a vida social e, portanto, para a educação — a crença que norteia as pedagogias oficiais, ou seja, a pedagogia original humanista, as pedagogias do trabalho e, de certo modo, o "tecnicismo pedagógico"— pela idéia de que a *verdadeira* sociedade democrática, que odeia a humilhação, é justamente aquela habitada por pessoas que não acreditam que o modo como vivem pode ser considerado melhor a partir de uma legitimidade teórica. No entanto, para Rorty a pedagogia talvez ainda possa ser tomada em uma de suas acepções modernas, ou seja, como utopia educacional, enquanto para Horkheimer a pedagogia, uma vez entrelaçada com a utopia, se tornaria coadjuvante da crueldade, pois um mundo completamente feliz só o seria porque tratar-se-ia da felicidade do "Admirável mundo novo", ou a do nosso próprio mundo — neste, a felicidade é uma conquista farmacêutica.

# REFLEXÕES METAPEDAGÓGICAS: ADORNO, RORTY E A IMAGINAÇÃO

Rorty certamente seria visto por Adorno como este via a si mesmo: como alguém que ama o bem porque odeia o mal (diante de uma criança que insiste em arrancar as asas de um inseto, Adorno diz que não pode ver mal na repreensão com uma palmada). Todavia, se Rorty toma os ditos princípios universais até mesmo como nocivos, Adorno os qualifica, de certo modo, como inúteis. Não acredito, diz ele, que, diante dos cruéis, possamos apelar a valores eternos; os cruéis agiriam — como sempre agiram — com desprezo. Assim, continua ele, se quisermos pensar em que a educação poderia contribuir para se evitar a repetição de Auschwitz, devemos atentar para como é possível os homens estarem aptos a torturar outros homens e a tornar infelizes outros seres. De *onde vem* a barbárie?

Há muito a filosofia poderia fornecer uma resposta a essa pergunta para a pedagogia. Em contrapartida, há muito uma resposta poderia ser fornecida, entre tantos processos da civilização, pela educação e pela pedagogia à filosofia.

Assim, do ponto de vista da filosofia, Adorno — em companhia de Horkheimer — quer que observemos o Iluminismo. Se olharmos atentamente para a "dialética do Iluminismo"— lembrando que este, de certa forma, sempre se autodenominou sinônimo de filosofia —, poderíamos ver que seu desdobrar se dá no objetivo de combater o medo, a angústia ante o desconhecido. Livrar-se do medo, sublimá-lo ou reprimi-lo seria o motivo do Iluminismo e da filosofia enquanto seu arauto. Seu programa, portanto, seria o do "desencantamento do mundo", isso é, o programa que quer afastar a imaginação em favor do conhecimento, que quer destituir os mitos em favor da explicação racional e empírico-racional, de modo a fazer recuar os mistérios até termos um mundo sem mistérios. Todavia, sabe-se o quanto a razão teve de se fazer forte para combater a dureza dos mitos. O resultado é

que o homem racional, moderno e esclarecido — o *Aufklärer* —, que discerne com pretensa tranqüilidade o que é mítico e religioso daquilo que é objetivamente válido, as conclusões científicas e técnicas que ele adota ou pensa adotar, é certamente um homem que teve de optar pela "frieza burguesa" — sua felicidade é a mesma da dos personagens mais aplicados de Sade: a "feliz apatia". A via da repressão ao medo, que deveria refinar os homens, tornou-os indiferentes e, portanto, cruéis. Ao mesmo tempo, os que não se refinaram, mas que pelo processo do Iluminismo e da civilização tiveram de fazer do seu horizonte o proposto pela cultura refinada, pela ciência e pela tecnologia — a modernidade —, não tiveram o medo sublimado, mas reprimido. Ora, o medo apenas reprimido significa o enclausuramento de forças instintuais violentas que, a qualquer momento, tendem a reaparecer. Então, se exercerão não contra os mecanismos rígidos da civilização, mas contra as pessoas que não se enrijeceram, aquelas que aparecem como as que, por não serem duras, não adotaram completamente o padrão civilizatório. Acusados de não civilizados, sobre eles recairá a barbárie.

É isso que a filosofia pode ensinar à pedagogia: que o medo não deve ser reprimido. Diz Adorno que "quando o medo não é reprimido, quando nos permitirmos ter realmente tanto medo quanto essa realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido". No mesmo sentido, mas em contrapartida, a pedagogia lembra que o processo de endurecimento do Iluminismo, no plano filosófico da cultura ocidental, é o correlato à "educação pela dureza", no plano pedagógico dessa mesma cultura. Segundo Adorno, a "idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada". "A idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar a dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo". E ele continua: "o elogiado objetivo de 'ser duro' de uma tal educação significa indiferença com a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente".

Mas o que significa "tornar consciente" o mecanismo de produção da barbárie? Pelo lado de Rorty, não se trata da construção de *theoria*. O privilégio que, no seu programa, ganha a narrativa — e que poderia servir à reflexão contemporânea da pedagogia — não se insere no bojo do que se poderia chamar de uma *mera* "saída pela via estética". A filosofia de Rorty é política, isso é, ela objetiva a convivência entre os homens, e então o romance aparece como uma das maneiras, senão a melhor, de podermos pensar na peculiaridade dos homens e assim diminuir a distância entre pessoas diferentes, na busca da extirpação da admissão da crueldade. Pelo lado de Adorno, também não estamos no âmbito da busca da *theoria*. Adorno e Horkheimer viram os ganhos que poderíamos ter lendo a filosofia como narrativa que eleva à tona a crueldade, *mutatis mutandis*, como Rorty pretende fazer com o romance.

Se o que Rorty faz é para pôr na ordem do dia o sofrimento alheio e nossa própria crueldade, a fim de que possamos redescrever os outros e redescrevermos a nós mesmos, em busca da possibilidade de identificação entre pessoas diferentes, Adorno e Horkheimer, por sua vez, querem mostrar a crueldade, para que possamos talvez voltar a sentir medo. Se a filosofia é originalmente um espanto com o mundo — como ensinaram Platão e Aristóteles —, então Adorno e Horkheimer querem que ela, agora, se espante consigo mesma. Daí sua predileção pela leitura dos "autores sombrios da burguesia" — um programa que talvez pudesse servir à reflexão contemporânea da pedagogia.

Ao contrário de uma história da filosofia que elimina os "escritores sombrios da burguesia" (Hobbes, Schopenhauer, Nietzsche, Sade etc.), ou que os menciona para colocá-los em descrédito, Horkheimer e Adorno filosofam com esses escritores, potencializando suas observações. Dizem eles: "ao contrário de seus apologetas, os escritores sombrios da burguesia não tentaram distorcer as conseqüências do esclarecimento recorrendo a doutrinas harmonizadoras. Não pretenderam que a razão formalista tivesse uma ligação mais íntima com a moral que com a imoralidade. Enquanto os escritores luminosos protegiam pela negação a união indissolúvel da razão e do crime, da sociedade burguesa e da dominação, aqueles proferiam brutalmente a verdade chocante".

Se o Iluminismo extirpou a imaginação em favor do saber, Rorty por um lado — com a leitura do romance — e Adorno e Horkheimer por outro — com a leitura da filosofia — querem reativar a imaginação. Para o primeiro,

porque é pela imaginação — própria da literatura — que podemos *inventar* (e não *descobrir*) uma sensibilidade mais aguçada para a dor, de modo a nos colocarmos decisivamente contra a crueldade. Para os segundos, porque é pela imaginação — que uma parte da história da filosofia não pôde abafar — que talvez possamos ver o mundo atual como o pesadelo *que ele é* e, assim, estremecermos de novo diante da realidade tenebrosa. A imaginação, em Rorty, aumenta a sensibilidade; a imaginação, em Adorno e Horkheimer, talvez a restitua, ainda que negativamente, de modo a nos libertar da condição divina em que nos metemos — a condição de quem se livrou dos sentidos e se tornou imune à dor — principalmente com a modernidade e, mais ainda, com o mundo contemporâneo.

\* \* \*

A reflexão desses três filósofos nos remete à idéia de que talvez ainda se possa dar continuidade no mundo contemporâneo à reflexão pedagógica, contrariando assim o "tecnicismo pedagógico" que proclama o fim da pedagogia enquanto um pensar complexo sobre a educação. Ao mesmo tempo, poderíamos escapar de situações anacrônicas, como aquelas a que se é levado com as tentativas de ressurreição das pedagogias vinculadas ao humanismo e ao paradigma do trabalho.

## PEDAGOGIA E INSENSIBILIDADE

O que é pedagogia? A modernidade reconstrói o termo na medida em que o associa à utopia educacional, à ciência da educação e à filosofia da educação, deixando no passado as conotações ligadas às idéias de "condução da criança" e de "preceptorado", mais afinadas com sua origem. Os tempos modernos secundarizam a noção de pedagogia como mera atividade prática, o "tomar conta das crianças", privilegiando a acepção enquanto indicadora de um *programa*, enquanto um *conhecimento específico*, um *saber complexo a respeito da educação das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações disso com a vida social em geral*.

Esse saber, de um modo geral, como nota o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1941) nas primeiras décadas do século XX, se agrupou em dois pólos: psicologia e ética. De um lado, diz Benjamin, a pergunta que se coloca para a teoria educacional burguesa é aquela sobre a natureza do educando: a psicologia da infância, da adolescência; de outro lado, a finalidade da educação: o homem íntegro, o cidadão. Esse pensamento, continua ele, essencializa tanto a criança quanto o adulto, e a tarefa da pedagogia oficial é a de adaptação mútua entre esses dois momentos; em outras palavras, a adaptação mútua entre homem e sociedade. No entanto, diz ele, "na verdade ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente da sua posição".

Pensando a partir dessas observações de Benjamin, e caminhando para além delas, poder-se-ia dizer que as pedagogias oriundas do advento do mundo moderno, ligadas ao humanismo clássico, e também aquelas da sociedade industrial do século XIX e primeira metade do século XX, ligadas ao paradigma do trabalho, são construções teóricas que se baseiam na idéia de que a sociedade é espelho do homem e/ou vice-versa. Uma vez envoltas nessa "teoria do espelho", essas pedagogias acreditam na educação como

uma forma de *correção da imagem*, isso é, corrige-se o original e a cópia se ajustará automaticamente.

O "tecnicismo pedagógico", próprio do mundo contemporâneo, se desgarrar dessa compreensão na medida em que, reinstaurando uma nova configuração para a subjetividade — corpo e o consumidor —, não se vê impelido a adotar uma "teoria do homem" e/ou uma "teoria da sociedade", e passa então a entender a educação como o que se deve fazer a partir da escolha *ótima* de procedimentos que visam a melhor performance para a aquisição de determinadas habilidades. Se as pedagogias forjadas com o mundo moderno estão voltadas para a necessidade de compreensão da infância — para mantê-la ou corrigi-la —, o "tecnicismo pedagógico" afina-se com os tempos atuais, quando a noção de infância está tensionada e dá mostras de poder desaparecer. Se os meios de comunicação de massa podem transformar crianças em símbolos sexuais, em gerentes de empresas e — as pobres, preferencialmente em potenciais vítimas de punições que até então só cabiam aos adultos, então tudo isso é sinal de que a noção moderna de infância já não produz o mesmo impacto emocional que antes. No nosso mundo contemporâneo, cabe perfeitamente como pedagogia oficial o "tecnicismo", que não se baseia em uma reflexão sobre a criança, mas que tem como ponto de apoio o que o *marketing* define, momentânea e seguramente, como criança.

Assim, se os tempos modernos são os tempos da pedagogia enquanto reflexão assentada sobre a infância, a época contemporânea — com o "tecnicismo pedagógico" à frente — descarta a pedagogia nesse sentido e, concomitantemente, agasalha o "fim da infância".

Walter Benjamin talvez tenha sido um dos primeiros a viver a transição do mundo moderno para o mundo contemporâneo no que se refere à questão do "fim da infância". Então, em meio ao nascer do nazismo, Benjamin lê histórias para crianças no microfone de uma rádio em Berlim. Se o tempo da infância é o tempo próprio à imaginação e à utopia, e se é isso exatamente o que as sociedades contemporâneas querem abolir — e o Estado totalitário faz a apologia da juventude na medida em que quer integrá-la rapidamente ao mundo adulto enrijecido —, então Benjamin se empenha em um trabalho radiofônico pedagógico, em última instância, um trabalho em favor do tempo mágico e lúdico. Essa pedagogia radiofônica não está voltada para um *ajuste* entre o que seria a essência da criança e a essência e o sentido da sociedade — e muito menos, é claro, para a



performance —, mas para o cultivo do sonho, da ficção, em uma palavra, da imaginação, que os tempos contemporâneos condenam em nome da eficiência. Não se trata de, mantendo agora uma nova noção essencialista da criança — ser que vive na imaginação, por exemplo —, querer reconstruí-la nutrindo-a do que ela vem socialmente perdendo. Não, nada disso. O que Benjamin percebe é que uma dimensão da vida (e do que poderia ser a Razão, se ela não se reduzisse ao *Logos*, após ter se alienado de *Eros* e *Cronos*), na qual cabe o sonho, a criatividade imaginativa e rememorativa, está condenada pelo mundo contemporâneo na medida em que esse, associando a juventude à rapidez de movimentos, privilegia a eficiência. Benjamin sempre soube do caráter paradoxal dessa sua pedagogia: sua atitude iluminista para com as crianças e jovens é a de criar uma cultura contrária ao amortecimento, à insensibilidade, mesmo que se saiba que a insensibilidade é um dos legados do Iluminismo.

\* \* \*

Benjamin na primeira metade do século, Horkheimer e Adorno no pós-guerra e Rorty atualmente estão preocupados com a *insensibilidade*. Todos eles, a despeito das diferenças entre o pessimismo frankfurtiano e o otimismo do neopragmatismo, se empenharam na denúncia da insensibilidade e procuraram forjar elementos de luta contra ela. A insensibilidade seria uma marca do mundo contemporâneo ou a denúncia de sua existência mera idiossincrasia de homens de letras, "romantismo"? Haveria motivos para a reflexão pedagógica dar crédito a esses pensadores democratas ou, ao contrário, ela deveria vê-los com desconfiança?

A verdade é que, sobre a insensibilidade, também o lado contrário ao desses filósofos atestou a mesma coisa. Adorno lembra o que certos chefes nazistas costumavam dizer: pelo menos, não se pode falar que o nacional-socialismo é entediante. Bombardeavam a opinião pública com notícias terríveis, inclusive de grandes derrotas, quase sabendo que era a única forma, no mundo da "sociedade administrada", de fazer reavivar por alguns segundos o amortecido *sensorium* das massas. Tudo se passava como se tratassem o povo como um viciado em drogas, que para sentir alguma coisa necessita crescentemente de uma dose maior da droga. A pedagogia radiofônica de Benjamin era, basicamente, um alerta contra o sensacionalismo.

## INDICAÇÕES PARA LEITURA

O interessado em pedagogia não deve desprezar os textos históricos. Há pelo menos dois obrigatórios. O primeiro é *L'évolution pédagogique en France* (1938), de Emile Durkheim, que foi traduzido para o português e publicado pela Artes Médicas com o título *A evolução pedagógica* (Porto Alegre, 1995). O segundo é a história da pedagogia de Wilhelm Dilthey, do tomo IX das *Gesammelte Schriften* (1934), e que possui uma tradução para o espanhol publicada pela Losada com o título *Historia de la pedagogia* (Buenos Aires, 1957). Confeccionados por dois consagrados mestres da história da educação e da pedagogia, esses dois livros, é claro, trazem as marcas inconfundíveis de suas posturas filosóficas e sociológicas. Explorei suas divergências no livro *Educação e razão histórica* (São Paulo, Cortez, 1994), que talvez possa ser útil ao leitor não familiarizado com as teorias de Dilthey e Durkheim. Esse livro, inclusive, contém uma extensa bibliografia sobre história e historiografia da pedagogia e da educação, que poderá ampliar o quadro de referências do leitor iniciante.

Para uma compreensão geral da pedagogia moderna, o leitor poderá recorrer, de início, aos manuais consagrados. Cito três segundo as edições que tenho em mãos: Eby, Frederick. *História da educação moderna*. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Globo, 1962; Debesse, Maurice, e Mialaret, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas — história da pedagogia*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977; Luzuriaga, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1984. A essa lista pode ser acrescentado um texto mais recente e bastante útil: Manacorda, Mario Aliguiero. *História da educação*. São Paulo, Cortez, 1989.

Sobre Herbart, Durkheim e Dewey, o leitor poderá investigar: Herbart, *E Pedagogia general derivada dei fin de la educación*. Madrid, Ediciones de La Lectura, s/d; Durkheim, É. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1955; Dewey, J. *Democracia e educação*. São Paulo, Companhia Editora

Nacional, 1959. Acrescento a essa lista um texto bastante interessante sobre Durkheim: Fernandes, Heloísa Rodrigues. *Sistema social dominante e moralização infantil*. São Paulo, Escuta/Edusp, 1994.

Sobre os clássicos citados, Platão, Montaigne, Descartes, Rousseau, Marx, Piaget, Schopenhauer, Nietzsche etc., o leitor poderá recorrer à coleção "Os Pensadores", da Nova Cultural.

A respeito das articulações entre pedagogia, trabalho e compreensão da criança como ser prático, o leitor poderá tirar suas próprias conclusões a partir de: Luzuriaga, L. *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada, 1961.

Os já consagrados escritos de Phillippe Ariès sobre a infância são de leitura obrigatória. No Brasil, eles estão parcialmente traduzidos e publicados pela Guanabara, com o título *História social da criança e da família* (Rio de Janeiro, 1981). Para a articulação entre subjetividade e infância, o leitor deve atentar para *O Emílio ou Da educação*, de Jean-Jacques Rousseau (Rio de Janeiro, Difel, 1979), e para os escritos de René Descartes publicados pela coleção "Os Pensadores", principalmente as "Meditações" e "As paixões da alma". Uma leitura crítica de Descartes é fornecida pelo interessante livro de Olgária Chaim Féres Matos, *O Iluminismo visionário: Benjamin leitor de Descartes e Kant* (São Paulo, Brasiliense, 1993).

A interpretação da modernidade e do mundo contemporâneo expostos cita autores como Michel Foucault e Theodor Adorno. Acredito ser desnecessário enumerar suas obras aqui, dado que a maioria dos textos desses autores está traduzida para o português e é de fácil acesso. É claro que vale a pena lembrar três publicações recentes. Sobre Foucault: *Tempo Social — Revista de Sociologia da USP*. São Paulo (7), out. de 1995. Nesse número da revista, inteiramente dedicado a Foucault, entre vários textos interessantes há dois artigos especiais, o de Jurandir Freire Costa e o de Luís Cláudio Figueiredo. Sobre Adorno: Wolfgang Leo Maar traduziu entrevistas e falas de Adorno sobre o tema da educação: Adorno, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. Sobre a Escola de Frankfurt: Matos, Olgária C. F. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo, Brasiliense, 1989. Um autor que não citei, mas que é importantíssimo para a compreensão da modernidade aqui apresentada, é Martin Heidegger, principalmente o seu ensaio "A época das concepções de mundo". Esse ensaio está em *Holzwege* (1949), do qual há traduções e publicações

recentes em francês e espanhol, respectivamente, *Chemins qui ne mènent nulle part* (Paris, Gallimard, 1990) e *Caminos de bosque* (Madrid, Alianza, 1995).

Alguns assuntos expostos nos últimos capítulos estão mais aprofundados em textos cuja divulgação se deu internamente ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP — Marília (SP), por conta dos trabalhos da Linha de Pesquisa "Educação e Filosofia". Dois deles: "Subjetividade, infância e pedagogia" e "Pedagogia e infância em tempos neoliberais" foram confeccionados entre 1994 e 1995 por conta de eventos internos e encontram-se à disposição do leitor naquela unidade da UNESP. Por fim, muito me servi de meus últimos estudos contidos em *A modernidade e o "interesse pelo corpo" em Max Horkheimer e Theodor Adorno* (dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, sob orientação de Olgária Matos). Lembro, ainda, dois textos que alimentam a reflexão pedagógica com a literatura da Escola de Frankfurt, o primeiro, de minha autoria, o segundo, escrito por Olgária Matos: "Arrancar o véu: reflexão sobre a formação do professor, a ciência, a ética e a cidadania", *Anais da Seminário Nacional sobre Licenciaturas*. Curitiba, SESu/MEC/UFPR, 1995; "O nome anônimo", *Folha de S. Paulo* (caderno "Mais!"), 19/11/1995.

Os livros de Richard Rorty estão sendo traduzidos para o português e para o espanhol. *Philosophy and the mirror of nature* e *Contingency, irony and solidarity* possuem traduções para o português, o primeiro pela Editora Dom Quixote, de Lisboa, publicado em 1988, o segundo pela Editora Presença, também de Lisboa, publicado em 1992. O primeiro livro também foi traduzido pela Relume Dumará, do Brasil. Em espanhol temos, entre outros, uma bela coletânea: Rorty, Richard. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. Barcelona, Paidós, 1993. Rorty esteve no Brasil em maio de 1994, para um seminário do Banco Nacional de Idéias. As conferências do evento foram publicadas em: *O relativismo enquanto visão de mundo*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1994. Já há alguns anos o psicanalista brasileiro Jurandir Freire Costa tem se preocupado em divulgar e utilizar a obra de Rorty entre nós, produzindo ensaios fertilíssimos em psicologia social e filosofia. Eis dois de seus mais recentes livros: *A face e o reverso*. São Paulo, Escuta, 1995; *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

Os textos de Walter Benjamin foram razoavelmente divulgados no Brasil nos últimos anos. O leitor pode consultar as *Obras escolhidas* (São Paulo, Brasiliense) e, para o assunto em questão, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (São Paulo, Summus). Um livro interessante: Bolie, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo, FAPESP/Edusp, 1994.

Sobre o tema do "fim da infância", duas referências. A primeira: o caderno "Mais!" da *Folha de S. Paulo* de 24 de julho de 1994, que possui a chamada "Adeus, meninos", com textos de Renato Janine Ribeiro, Olivier

Mongin, Contardo Cailigaris e outros. Essa publicação motivou o Seminário Nacional "Infância, escola e modernidade", organizado pela Universidade Federal do Paraná, com a participação de Heloísa Rodrigues Fernandes, Renato Janine Ribeiro, Carlos Faraco, Willi Bolle, Jeanne Marie Gagnebin, Edgar de Assis Carvalho, José Carlos Libâneo e a minha.

## **SOBRE O AUTOR**

Paulo Ghiraldeili Jr. nasceu em São Paulo em 23 de agosto de 1957. É livre-docente pela UNESP, onde trabalha com Filosofia e com Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília.



A escola deve ser um ambiente de "preparação para a vida", ou deve apenas se preocupar em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho?

O ensino deve centrar-se na atividade do professor ou, ao contrário, considerar o aluno como centro do processo educativo?

É em torno de questões como essas que a diversas pedagogias vivem divergindo. Enquadradas no sistema ou não, cada uma defende suas próprias posições sociais, econômicas e políticas.

*Áreas de Interesse: Educação, Pedagogia*

brasiliense  
**B**

ISBN 85-11-01193-5

