

FUNDAMENTOS
DA EDUCAÇÃO

CRISE E
RECONSTRUÇÃO

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP
Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP
Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp
Profa. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas
Profa. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Profa. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS
Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR
Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Profa. Dra. Maria del C. L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada
Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho
Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján
Profa. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata
Profa. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Flávio Brayner

FUNDAMENTOS
DA EDUCAÇÃO

CRISE E
RECONSTRUÇÃO

MERCADO®
LETRAS

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

Brayner, Flávio

Fundamentos da educação : crise e reconstrução / Flávio
Brayner. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-378-9

1. Educação – Filosofia 2. Modernidade 3. Pedagogia
I. Título.

15-08049

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Filosofia 370.1
2. Filosofia da educação 370.1

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
foto de capa: Marina Meirelles Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

OUTUBRO/2015

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

Para Lucas, Gil e José.

Agradecimentos

O ensaio que segue foi apresentado ao concurso de Professor Titular de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em Julho de 2010. A banca que o examinou, formada pelos professores José Luis Sanfelice (Unicamp), Sílvio Muñoz Garcia (Unicamp), Denice Bárbara Catani (USP), José Oriosvaldo de Moura (USP) e José Francisco de Melo Neto (UFPB) ofereceu naquela ocasião substanciais indicações e sugestões que procurei, na medida do possível, integrá-las ao texto final. Meus agradecimentos a Myrtha Carvalho, “mãe” e professora pelos muitos anos de estímulo e pela correção dos originais; à Karla Gouveia pela organização e apresentação do material e à minha companheira Gil e aos meus amigos Kiko e Luiza pelo apoio em um momento em que estive na iminência de “devolver o ingresso”.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9
Denice Catani

COMO UMA INTRODUÇÃO... 13

capítulo 1

UMA CERTA IDEIA DE EDUCAÇÃO 21

capítulo 2

A DEMOCRACIA COMO
FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO 33

capítulo 3

A LIBERDADE COMO
FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO 41

capítulo 4

O SUJEITO (RAZÃO E CONSCIÊNCIA)
COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO ... 57

capítulo 5

MODERNIDADE, TEMPO E EDUCAÇÃO ... 63

capítulo 6	
CRISE DO IDEAL DE LIBERDADE	69
capítulo 7	
CRISE DO IDEAL DE VERDADE.	77
capítulo 8	
CRISE DO IDEAL DE SUJEITO	81
capítulo 9	
CRISE DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR)	87
capítulo 10	
EDUCAR CONTRA AUSCHWITZ?.	97
capítulo 11	
TRÊS FORMAS DE “SAIR” DOS FUNDAMENTOS MODERNOS	105
capítulo 12	
EDUCAÇÃO E LITERATURA	119
capítulo 13	
LITERATURA E ESPAÇO PÚBLICO	125
(IN)CONCLUSÃO	133
POST SCRIPTUM.	139
REFERÊNCIAS	141

PREFÁCIO

Denice Catani

A fecundidade das reflexões contidas em *Fundamentos da Educação – crise e reconstrução* enuncia-se desde o início do livro quando o autor apresenta as questões para as quais voltará sua atenção. Propõe-se a retomar os fundamentos do discurso pedagógico moderno, indagando-se sobre as “razões e circunstâncias que fizeram com que este discurso conhecesse a crise atual que remete, entre outras, à suspeita sobre a validade e a utilidade da própria ideia de fundamento”. E daí decorre uma pergunta chave que orienta igualmente o percurso reflexivo da obra”. É possível, finalmente, viver – pensar e agir – sem a existência de um *fundamento* qualquer?” Ao escolher construir seu pensamento na modalidade ensaística, o autor partilhará, exemplarmente, da companhia dos ensaístas clássicos, muitos dos quais evocados por ele. Mas estará antecipando desde a introdução uma das marcas mais expressivas do seu trabalho. Um modo de pensamento que se situa entre a filosofia e a literatura, a arte e a ciência e que mantém as antinomias da imaginação e da razão, da espontaneidade e da disciplina num estado de tensão

fecunda. E é precisamente esse caráter antinômico que faz do ensaio a forma mais propícia à pesquisa interdisciplinar contemporânea. No dizer de R. Lane Kauffmann o ensaio é extradisciplinar enquanto modo de pensamento e enquanto forma de escrita explora e tateia eximindo-se de seguir passo a passo um itinerário prescrito. Em muitos sentidos é “um método sem método”, a via privilegiada da reflexão em ciências humanas.

É, sem dúvida por essa via que o autor conduzirá os seus leitores de modo a revisitar questões consagradas no campo educacional dispondo-as em novas perspectivas que permitem dar conta das inquietações inicialmente apontadas e encontrar aspectos singulares dos problemas. Para esse desígnio, o autor começa por trazer à luz uma concepção de educação, consubstanciada ao final do primeiro texto, justamente chamado “Uma certa ideia de educação...”. Suas palavras traduzem bem seu pensamento: “Entendo a *educação* como as práticas sociais, institucionalizadas ou não, envolvendo agentes com papéis relativamente bem definidos que permitirão, bem ou mal, a *realização do discurso pedagógico*: a transitividade da carência para o ideal, a entrada e apresentação do mundo aos recém chegados, com a utilização de recursos didáticos, arquitetônicos, bibliográficos, materiais e humanos para sua consecução. *O pedagógico funda e legitima aquilo que o educativo faz no interior de uma relação intersubjetiva específica: a relação entre educador e educando*. Tal ideia servirá, então, como âncora para as reflexões que se estruturarão em torno da questão da democracia e seu exame da “liberdade como fundamento da educação”. Nesse ponto serão introduzidas as análises que tornam presente o pensamento de Paulo Freire, a partir de questões como: “O político é ou não uma continuação do pedagógico? Seria o político uma atividade essencialmente pedagógica, onde aprenderíamos

sobre a condução coletiva de nossas vidas? O que ocorre quando educação e política se aliam de tal maneira, que da primeira esperamos a constituição da consciência necessária para que a segunda nos conduza no caminho da ‘libertação’?”. A análise da posição de Paulo Freire faz-se de maneira bastante original para indicar que talvez as potencialidades de sua pedagogia não incluam respostas a este nosso tempo que não é mais aquele no qual e para o qual a sua construção se deu. E o que está no cerne dessa interpretação adquire maior significado para a análise pelas articulações apresentadas sobre a modernidade, o tempo e a educação. Nessa análise aparecem indicadores das transformações relativas ao tempo tal como concebido e experimentado na modernidade e as suas dimensões atuais que transformaram a duração da infância e as novas configurações da autoridade pedagógica.

Com a finalidade de melhor construir o entendimento do que se tem chamado de crise da educação, o autor irá deter-se no exame dos sentidos da crise relativa ao ideal de liberdade, à verdade e ao sujeito. Importantes argumentos são assim mencionados para dar conta de limites nos quais se pode pensar a atividade educativa, em nosso tempo. Três hipóteses de superação dos fundamentos modernos são submetidas à crítica: o tecnicismo e a “qualidade total em educação”, a revitalização dos ciclos de aprendizagem e, por fim, a ideia fecunda da atenção para com a literatura nos processos educativos. A hipótese é partilhada em seus escritos, hoje, por muitos educadores. De acordo com Flávio Brayner: “Trata-se, antes, de uma produção pedagógica que procura nos textos ficcionais os instrumentos de reflexão que possam, ou ajudar a formação dos futuros educadores, ou estabelecer uma forma de diálogo silencioso capaz de proporcionar uma espécie de autoconstrução (...) a partir de diferentes perspectivas permitidas pela substância

literária: uma singularização no interior de um mundo plural, uma capacidade de escolha, de julgamento e de decisão a partir de um ponto de vista descentrado que a literatura poderia fornecer”. Ao nos confrontar com a obra de Philippe. Meirieu, Nanine Charbonnel e Jorge Larrosa, o autor irá alertando para os riscos da possibilidade de se transformar, justamente, as virtualidades das relações entre literatura e educação em novas e sofisticadas tecnologias de dominação.

O autor delinea as suas hipóteses acerca da força da literatura, em sua dimensão formadora, ao chamar a atenção para a sua função de transversalidade disciplinar, aproximada da ética e da competência linguístico-argumentativa. Preservando, desse modo, a potência das relações entre literatura e educação, o autor formula diversas e importantes indagações acerca do destino dos processos formadores em nossos dias. Ao recusar-se a forjar novos modos e meios ilusórios de pensar a educação Flávio Brayner nos conduz a uma arguta reflexão que percorre todo seu texto, mas encontra uma expressão exemplar, na parte final do trabalho: “...enquanto enxergarmos na educação um sucedâneo da salvação religiosa, um ato político que nos levará ao reino da liberdade ou uma simples relação de ensino e de aprendizagem e a tratá-la- prioritariamente- no interior da instituição escolar cuja forma não mudou substantivamente desde o século XVI, continuaremos a ter muitas dificuldades em enfrentar a relação entre educação e sociedade...”. Como em todo o livro, suas palavras cumprem a tarefa de nos obrigar a rever nossos pensamentos ou a incluir novas dimensões na consideração dos problemas atinentes à educação. Fecundo exercício de reflexão enraizado na erudição e nas inquietas disposições intelectuais do autor, o livro reúne qualidades que o tornam uma leitura importante para os que se interessam pelas questões educacionais, pela pedagogia e pela filosofia da educação.

C OMO UMA INTRODUÇÃO...

Por volta de 1990, estava em exposição no *Conservatoire des Arts et Métiers* de Paris, uma pequena réplica da experiência do pêndulo de Foucault (Jean Bernard Léon Foucault.1819-1868), hoje exposta no *Panthéon* em versão bastante “aumentada”, tal experiência que permitia a comprovação do movimento de rotação da Terra sem necessidade de fixar o observador num ponto exterior ao planeta. A demonstração fora realizada em 1851 (no próprio *Panthéon*) e serviu de inspiração – esotérica – ao livro de Umberto Eco, *O Pêndulo de Foucault*, em que o personagem Casaubon afirmava que se “tratava do único ponto fixo do Universo” (Eco 1990). Se imaginarmos, de fato, uma projeção abstrata *ad infinitum* da haste de sustentação do pêndulo, vamos nos remeter a um ponto qualquer – no infinito – onde todo o universo à volta hipoteticamente giraria.

A ideia da existência de um ponto fixo e original, a partir do qual todas as outras “coisas” se tornam possíveis também pode ser observada, de forma diferente, em Jorge Luis Borges na famosa Biblioteca de Babel (Borges 1982). Ali estão todos os livros “já escritos e ainda por escrever, além de uma história detalhada do futuro”, assim como

um catálogo que a labiríntica biblioteca possui. Borges instila no leitor uma dúvida ‘metodológica’ irresolvível: a de saber se o catálogo da biblioteca deve contar entre os livros da própria biblioteca – pois também se trata de um livro – ou se é um livro à parte, o que implicaria, nesse caso, que o catálogo – o livro primeiro – deveria conter, em sua lista, o próprio catálogo, resultando numa redundante, interminável e inútil tarefa!

Estranha maneira de se começar um ensaio acadêmico sobre Fundamentos da Educação! No entanto, os dois exemplos acima extraídos da literatura apontam exatamente para isto que parece ser, mais do que uma condição, uma necessidade da cultura de fixar um ponto inicial, muitas vezes incontingente, incausado, incondicionado e fundamental que determinaria, a partir de sua insurgência *ex nihilo*, a existência dos entes empíricos e inteligíveis. Trata-se de uma busca cosmogônica – ou transcendental, se quisermos- que nos remete, numa outra linguagem, à necessidade do “livro primeiro”, do “ponto fixo”, do ente incausado e fundador (“*Eu sou o que sou!*”). Todo fundamento coloca, de início (sem trocadilho!), o problema de saber quem os instala e a partir de que legitimidade. Ou dito de outra forma: onde se funda a legitimidade de cada fundamento? Trata-se, pois, como já observava Luc Ferry, de uma busca transcendental (Ferry 2007).

Dizer que há uma necessidade da cultura de se estabelecer um início, seja através da constituição do mito fundador, da religião, da cosmogonia, da história ou da literatura é definir o ponto inicial onde assentamos uma *identidade*, aquilo que evitará a fratura e a dispersão desagregadora. O ato da rememoração indica este recurso, só possível pela lembrança, em que solicitamos a segurança e a garantia

de que é ao começo que precisamos sempre voltar caso nos percamos pelo caminho. A ideia romana de “Autoridade”, por exemplo, cuja etimologia vem de *Augere* (aumentar ou prolongar), apontava para o início da cidade, para a sua fundação que deveria ser *prolongada* (preservada) na memória dos cidadãos, garantindo, assim, a amarra simbólica que daria aos romanos uma tez identitária única e comum.

Identidade sim, mas também legitimidade.

O problema que toda exigência de “legitimidade” impõe é aquele que poderíamos chamar, grosseiramente, de problema topológico ou, para ser mais exato, o problema da *topologia enunciativa*: de *onde* fala, qual o *lugar* social ou simbólico a partir do qual um discurso pode adquirir autoridade e audiência, quer dizer, constituir-se em *discurso competente*? O tema do discurso competente é bem conhecido (Léfort 1985; Chauí 1987) e pode ser resumido da seguinte maneira: “*não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa, a qualquer auditor, em qualquer tempo ou circunstância*” (Léfort 1985). Há, assim, um conjunto preciso de condições, todas elas envolvendo uma espécie de “saber-poder”, que permite a qualificação de um discurso e de seu retor, mas também a qualificação dos ouvintes. E este poder que circunscreve a legitimidade de um discurso pode ter, *grosso modo*, duas origens: uma origem meta-social (Touraine) e uma origem mundana. Na primeira, podemos definir uma gênese transcendente que fornece as garantias extrassociais da fala autorizada: deus, a tradição, os ancestrais, o mito fundador etc.; todos cumprindo a função de fiador da legitimidade da palavra enunciada e que, por estarem situados fora da sociedade, asseguram ao mesmo tempo força transcendente, supramundana e lhes retiram a responsabilidade propriamente social.

Aqui habita a ideia pré-moderna do fundamento *ex societas*: forma de legitimidade característica de sociedades holísticas (Dumont), fortemente hierarquizadas e anti-individualistas.

No outro lado deste espectro, encontramos a ideia moderna do fundamento secular da legitimidade discursiva, situado em topologias intrassociais. Nela repousa uma outra concepção de legitimidade, embora reconheçamos que esta topologia do “fora” e do “dentro” tenha um valor apenas nominativo: ambas as formas são produtos da imaginação social. Era isso o que Baudelaire queria dizer com a frase “*A Modernidade é apagar os traços do pecado original!*” (Baudelaire 1990): romper com a culpa primeira provocada pela desobediência ao Criador e assumir as consequências advindas com a inauguração da Cultura. É este processo complexo de responsabilização do homem que terminará por afastar as formas religiosas (transcendentes) de legitimação e as transferirá para o sujeito moderno, que começa a ser “inventado” com Descartes (embora possamos localizar alguns de seus pródromos em Paulo de Tarso, na *Epístola aos Gálatas*, o que faz com que toda tentativa de enquadramento temporal da modernidade seja precário e conjectural), sujeito moderno, como dizia, proprietário de razão e entendimento a partir de quem – e em quem – se centrarão as significações do mundo.

De inspiração religiosa ou mundana, o fato é que uma cultura logocrática (“*No início era o Verbo!*”) tem necessidade de fundamentos, da palavra inaugural, inclusive para “explicar” a própria origem da cultura (Prometeu, Adão, Gilgamesh). Nessa fonte primeira da legitimidade discursiva reside uma agonística, um embate de natureza *trágica* (no sentido aristotélico do termo) entre destino e

vontade, providência e livre arbítrio, objeto e sujeito, determinismo e liberdade: dualismo de expressões que, dos gregos à contemporaneidade, conheceu uma fortuna filosófica das mais duradouras e fez com que a educação não pudesse ser compreendida fora desta dimensão (agonística) demasiadamente humana, em que a busca do “fundamento” assinala a tentativa de dar resposta a este embate em que a questão seminal é a de saber se somos capazes de nos “fazer” a nós mesmos. Haverá um ponto fixo, um livro primeiro, uma palavra matinal que nos conforte, que nos dê a segurança deste “fazer” e nos abra o caminho da realização do que há de humano em nós, e que depositamos – talvez equivocadamente – na educação a esperança de sua efetivação? Ou ficamos sujeitos às forças cegas de controle de nosso destino, algo que podemos chamar de Providência e que hoje também pode tomar o nome de “mercado”?

* * *

Nesse ensaio procuraremos desenvolver as questões que acima estão apenas balbuciadas. O percurso desse desenvolvimento envolverá a questão crucial que poderíamos enunciar, brevemente, da seguinte maneira: de que *fundamentos* o discurso pedagógico moderno se armou para legitimar suas práticas, seus projetos de subjetivação? Quais as razões e circunstâncias que fizeram com que este discurso conhecesse a crise atual que remete, entre outras, à suspeita sobre a validade e a utilidade da própria ideia de fundamento? É possível, finalmente, viver – pensar e agir – sem a existência de um *fundamento* qualquer?

Começaremos esses escritos pela tentativa de conceitualização, ou melhor (e de forma mais

modesta), pela expressão de uma certa ideia sobre o que entendemos por “educação”. Mas ao fazer isso, ao estabelecer tal estratégia de iniciação ao tema desse ensaio, estou bem consciente de que ela representa uma *petitio principii*: o conceito de educação aqui eventualmente esboçado sob a forma de *certas ideias* constitui, afinal, o fundamento que solicito para discutir a própria noção de fundamento. Uma aporia que nenhuma discussão sobre o tema pode evitar!

Em seguida, esboçaremos uma espécie de cartografia discursiva da modernidade em torno de seus principais temas (liberdade, sujeito, ciência, progresso) e suas relações com a educação. Nosso objetivo é mostrar – se nosso esforço for bem sucedido – quais foram as inúmeras camadas discursivas que nos constituíram enquanto objetos de ações pedagógicas, o que toma, em nosso vocabulário, a conotação semântica de “fundamento”.

Na sequência de nossa exposição e argumentação, debateremos o sentido que tomou a ideia, tão difundida, de “crise da educação”: mostraremos, mesmo que de forma sucinta, que essa “crise” remete à falência dos fundamentos (termo que aqui podemos intercambiar, sem prejuízo, com a noção de paradigma) que guiaram a prática e o pensamento educativo moderno. Qual a saída que estamos procurando para substituir os projetos e a sensibilidade utópica moderna, à qual a educação tanto deve? Uma dessas possibilidades de saída parece encontrar-se na literatura. Não mais como recurso “didático”, mas como alternativa de modificação da linguagem pedagógica, sem o que o *logos* educativo permanecerá condenado a girar em torno de promessas que não poderá mais realizar. O leitor que tiver a generosidade de nos acompanhar, constatará que este ensaio foi escrito numa linguagem que – na

medida de nossa competência - procurou evitar o recurso às tradições disciplinares que caracterizam os enunciados pedagógicos e sua escrita. Apelei, tanto quanto pude, para o auxílio da literatura e o leitor – se sua generosidade também for acompanhada de paciência – saberá ao final a razão desta minha decisão.

De resto, como soe acontecer com o gênero “ensaio”, evitei, na medida do possível, as citações, indicando as obras onde o leitor poderá ter acesso à substância mais densa. O verdadeiro interesse do ensaio é permitir ao ensaísta expor e desenvolver ideias sem a pretensão de “provar” nada (característica da tese) nem, muito menos, esboçar qualquer intento normativo (característica do tratado moral). Talvez o único que vá efetivamente se transformar com esse conjunto de reflexões partilhadas é o próprio autor que, recordando Montaigne do alto do caminhar de seu cavalo, dialogava silenciosamente com a Antiguidade e refletia sobre a chegada de uma nova época...