



**UFSM**

**Dissertação de Mestrado**

**FILOSOFIA DAS IMAGENS NA ESCOLA:  
UMA ALTERNATIVA PARA FILOSOFAR COM CRIANÇAS**

---

**Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer**

**PPGE**

**Santa Maria , RS, Brasil**

**2004**

**FILOSOFIA DAS IMAGENS NA ESCOLA:  
UMA ALTERNATIVA PARA FILOSOFAR COM CRIANÇAS**

---

**por  
Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**PPGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2004**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**FILOSOFIA DAS IMAGENS NA ESCOLA:  
UMA ALTERNATIVA PARA FILOSOFAR COM CRIANÇAS**

elaborada por  
**Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Amarildo Luiz Trevisan**  
(Orientador)

---

**José Pedro Boufleuer**

---

**Noeli Dutra Rossato**

Santa Maria, 16 de junho de 2004.

## **AGRADECIMENTOS**

A gratidão é um sentimento que expressa a grandeza dos atos nobres e a complexidade das virtudes humanas. Nessa perspectiva agradeço:

À Universidade Federal de Santa Maria por representar o cenário de positividade e frutificação de um ambiente propício a pesquisa;

Ao meu orientador professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan, pela disponibilidade e abertura para dialogar e ensinar, numa relação professor/aluno competente e, ao mesmo tempo, afetiva;

Aos professores que constituem a banca examinadora pelo empenho na compreensão das idéias e esforços na busca de uma melhor qualidade deste trabalho;

À minha família, que acompanhou os meus estudos, incentivando e compartilhando as alegrias e os esforços;

Aos amigos e colaboradores meus agradecimentos.

## RESUMO

O estudo propõe a análise da relevância e viabilidade da inserção da Filosofia nas propostas educacionais, ao nível da educação básica, na busca do entendimento que se configura num processo emancipador pelo viés da experiência estética. A discussão do tema da Filosofia das imagens como alternativa didático-pedagógica para filosofar com crianças na escola tem, como aportes teóricos básicos, o Programa de Filosofia para as Crianças, de Matthew Lipman, e a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas. A Filosofia vem nos permitindo desvelar os paradigmas da educação, na transição para a sociedade pós-moderna, diante das necessidades emergentes na ação pedagógica, com a mudança da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, em que se acentua o caráter dialógico e comunicativo da razão. Através do exercício da leitura hermenêutica, há o propósito de se analisar alguns momentos significativos referentes ao surgimento da infância e suas diferentes imagens, buscando o entendimento filosófico no contexto global, sem deixar de perceber a especificidade do nosso país. A Filosofia por imagens pode ressignificar o processo de inserção da Filosofia nas escolas e redimensionar a dinâmica da formação cultural, renovando a discussão sobre seu ensino, a partir do referencial das imagens estéticas utilizadas na linguagem. No contexto atual, as imagens se propõem como canal de acesso ao conhecimento e secundariamente como recurso didático. Na construção dos conhecimentos é fundamental uma reflexão mais completa e aprofundada da atividade educativa, pela possibilidade de interpretar as tensões que ocorrem no âmbito da educação, ligando a esse aspecto uma teoria do desenvolvimento da competência cognitiva e as implicações de uma racionalidade comunicativa na práxis pedagógica.

Palavras-chave: Filosofia das Imagens, estética, racionalidade comunicativa, formação cultural, currículo.

## **ABSTRAT**

The study proposes itself a relevance and viability analysis of the insertion of Philosophy in the educational proposal, to the level of basic education. In the search of understanding that is configured in an emancipator process by the vies of the aesthetic experience. The discussion of the subject of the Philosophy of images as pedagogical-didactical alternative to philosophize with children in school, has as basic theoretical contributions the Program Philosophy for Children, by Matthew Lipman, and the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas. Philosophy has been permitting us to unveil the paradigms for education, in the transition to the post-modern society, in the presence of emerging necessities in the pedagogical action, with the shift from the conscience philosophy to the language philosophy, in which is accented the dialogical and communicative character of reason. Through the hermeneutic reading exercise, there is the purpose of analyzing some significant moments referring to the emergence of the infancy and its different images, searching the philosophical understanding in the global context, always noticing the specificity of our country. It is believed, that Philosophy through images may resignify the process of insertion of Philosophy in the schools and redimensionate the cultural formation dynamic, renewing the discussion about its teaching, departing from the referential of aesthetic images used in the language. In the present context, the images propose themselves as an access channel to knowledge, and in a second moment as a didactic resource. In the knowledge construction it is fundamental a deeper and more complete reflexion of the educative activity, due to the possibility of interpretation of the tensions that occur in the ambit of education, linking to this aspect a cognitive competence development theory and the implications of a communicative rationality in the pedagogical praxis.

Key-words: Philosophy of Images, Aesthetic, Communicative Rationality, cultural formation, Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>FILOSOFIA COM CRIANÇAS .....</b>	<b>16</b>
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, ORIGEM DO PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN.....	16
LIMITAÇÕES DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS .....	20
A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO .....	27
<b>IMAGENS E QUESTÕES FILOSÓFICAS .....</b>	<b>34</b>
CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOMENTO EM QUE VIVEMOS: A PÓS-MODERNIDADE.....	34
MUTAÇÃO OU METAMORFOSE DAS IMAGENS? .....	43
AS CRIANÇAS E AS QUESTÕES FILOSÓFICAS – SUAS IMAGENS.....	54
IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA .....	65
<b>HABERMAS E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>70</b>
DIÁLOGO COM A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA .....	70
CONSIDERAÇÕES SOBRE PATOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO.....	77
<b>A INSERÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO .....</b>	<b>90</b>
FILOSOFIA DAS IMAGENS NA ESCOLA .....	90
PEDAGOGIA DAS IMAGENS.....	97
FILOSOFAR COM CRIANÇAS POR IMAGENS.....	103
A FILOSOFIA E A DIDÁTICA .....	107
FILOSOFIA NO CURRÍCULO: REVITALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de investigação dessa pesquisa tem sua origem em minha própria prática, como pedagoga, tanto na função de regente de classe como na coordenação pedagógica, nos diferentes ambientes em que atuei no sistema de ensino. Tais experiências permitiram a análise de contradições entre o referencial teórico e a prática. Enquanto se alimenta o desejo de uma educação que promova a autonomia, a emancipação, a liberdade; o desenvolvimento na prática promove uma razão fragmentada, não libertadora, não esclarecedora. Em conflito, nos deparamos com questionamentos: onde estão nossas certezas e utopias, em que horizonte buscar alternativas? Como reverter essa realidade? Até onde as imagens, as idéias e os valores das agências culturais estão penetrando no imaginário e condicionando o sistema de educação e os educadores? Isso justifica essa investigação no campo da filosofia da educação, na busca do exercício reflexivo e argumentativo, na perspectiva de reconstrução.

O estudo pretende fazer uma análise da relevância e viabilidade da inserção da Filosofia nas propostas educacionais, ao nível da educação básica. Quer propor reflexões no sentido de incentivar a ampliação dos espaços para a Filosofia e sua ressignificação, tendo em vista a necessidade de uma educação reflexiva e problematizadora, que venha a repercutir na

melhoria das relações entre as pessoas, para maior compreensão da realidade e uma aprendizagem mais significativa.

Na perspectiva de uma educação voltada à formação integral dos educandos e educadores, e para fazer da escola uma comunidade pedagógica comunicativa, a escola precisa tornar-se espaço de reflexão sobre os paradigmas e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que promovem a racionalidade comunicativa. Na busca do entendimento que se configura num processo emancipador pelo viés da experiência estética, o pensar por imagens tem estreita relação com a reflexão filosófica. Podemos afirmar que as imagens podem fazer a mediação estética do mundo sensível e o inteligível. Nesse sentido, a experiência estética é igualmente uma experiência de formação intelectual e comunicativa, com intensas implicações pedagógicas.

A discussão do tema da Filosofia das imagens como alternativa didático-pedagógica para filosofar com crianças na escola, tem como aportes teóricos básicos o filósofo norte-americano Matthew Lipman, que é o criador da proposta de Filosofia para as Crianças e o referencial teórico da Escola de Frankfurt, na versão de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer e, também Jürgen Habermas. Os textos fundamentais para nosso trabalho são: o livro *A Filosofia vai à Escola*, de Matthew Lipman, o artigo “A indústria cultural”, da obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer; e ainda o texto “Consideraciones sobre patologias de la comunicación”, da obra *Teoria de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*, e, por último, o artigo “Questiones y contraquestiones”, inserido na obra *Habermas y la Modernidad*, organizado por Anthony Guiddens (et al.).

Nossa expectativa é a da inserção da Filosofia no currículo da educação básica, desde as séries iniciais, pois na construção dos conhecimentos é fundamental uma reflexão mais completa e aprofundada da atividade educativa, pela possibilidade de interpretar as tensões que ocorrem no âmbito da educação, ligando a esse aspecto uma teoria do desenvolvimento da competência cognitiva e as implicações de uma racionalidade comunicativa na práxis pedagógica.

Segundo Habermas (1997), a racionalidade surge de um processo efetivo da comunicação, entre pessoas que compartilham o mesmo contexto histórico-político. Embasados no entendimento racional buscado pela participação que ocorre pela linguagem, pretende-se encontrar a compreensão dessa realidade, refletindo sobre a formação do sujeito e a socialização.

Compreendemos a educação, em especial a escola, como espaço no qual a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade do homem e da mulher, e de outra alternativa de mundo. Portanto, necessitamos da Filosofia para ampliar nossas concepções e subsidiar nossas ações, fundamentando nossa prática no exercício dialético. Nesse sentido, o reconhecimento da viabilidade da filosofia no currículo escolar, dependerá, dentre outras condições, da formação dos professores, que é limitada e precária na sua formação inicial.

É importante lembrar que a atual geração de professores é resultado de um modelo educacional tecnicista, que supervalorizou a memorização e esqueceu a problematização dos grandes temas do conhecimento em todas as áreas. Cabe lembrar com Demerval Saviani (1997), os princípios da Lei 5692/71, que é a imagem de uma realidade política capaz de uma auto-

reprodução indefinida, mediante o uso de alguns mecanismos de dominação, entre eles a educação, lançando mão das categorias “democracia restrita” e “democracia excludente”.

A primeira fase da referida lei se desenvolveu no quadro da “democracia restrita”, embora circunscrito às elites, o jogo democrático se deu de modo aberto, possibilitando uma crescente participação da sociedade civil no processo político. Tal regime implicou um “pacto de dominação” entre diferentes setores sociais, nenhum dos quais se revelando capaz isoladamente, de exercer a hegemonia sobre o conjunto da sociedade. Em conseqüência, apoiaram a estratégia da “conciliação”, dessa forma os diferentes setores, através de concessões mútuas, garantiam a continuidade do sistema de dominação. O tal pacto previa a presença política da classe trabalhadora como massa de manobra eleitoral, no entanto, vedada compartilhar do “condomínio do poder”. A situação persistiu até que as pressões populares dos setores não integradas no pacto exigiam a sua transformação e a defesa dos interesses elitistas ficou insustentável sem alterar o próprio modelo. Assim surgiu a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que propôs a universalização do ensino profissional ao nível de 2º grau, em detrimento do ensino secundário, que ficou restrito a elite, persistindo a discriminação aos trabalhadores, mas conciliando os interesses elitistas.

A segunda fase da lei se apresentou no quadro da “democracia excludente”, isto é, quando amplos setores da sociedade civil foram excluídos do processo político, diante do “autoritarismo desmobilizador”, que atingiu tanto as camadas trabalhadoras como as elites dissidentes. E se expressou através da adoção e difusão da ideologia tecnicista e do controle

tecnocrático, cuja concepção era a educação como uma questão técnica e não política. Como resultado, ocorreu o processo de desmobilização compulsória da comunidade estudantil. Como conseqüência, essa legislação dificultou e continua ainda repercutindo na atuação do profissional da educação. Torna-se complicado ensinar a pensar quando não se descobriu pessoalmente a importância dessa perspectiva, bem como se torna difícil ensinar a importância da problematização da realidade, se não se fez essa experiência. Embora, muitos esforços tenham ocorrido nesse período, inclusive fazendo parte dos movimentos sociais dos educadores, referente à gestão democrática a autonomia da escola e a qualidade do ensino. Em decorrência, evidencia-se a ausência de articulação no sistema educacional, comprometendo a ação pedagógica e as relações na comunidade escolar. Isso resulta numa ação excludente e fragmentada, descompromissada com a verdadeira formação dos sujeitos.

O desafio passa a ser de superação deste modelo tecnicista. Tendo em vista que não se concebe a educação desarticulada de alguma forma de pressuposição filosófica, é conseqüente o reconhecimento e discussão desses fundamentos. Nessa perspectiva, acenamos para a possibilidade de incluir prioritariamente na formação continuada dos educadores, para que, no exercício reflexivo e argumentativo, ela possa ser contemplada na construção das propostas político-pedagógicas das escolas e em suas respectivas atividades. É nesse contexto de incertezas e conflitos que surgiram as questões que norteiam este trabalho.

A inserção dessa proposta implica uma série de mudanças na educação, entre elas, a de alterar a base filosófica com que se pensa a problemática educacional. A pesquisa emerge no intuito de provocar uma

reflexão sobre a contribuição da Filosofia às propostas de ensino. Essa proposta pressupõe que estamos habituados a ver, em nossa linguagem cotidiana, as mais diversas imagens, porém sem fazer frutificar essas idéias, em função de um olhar distanciado e deslocado da realidade.

Diversos filósofos, de todos os tempos, ofereceram diferentes imagens de criança que não podem passar despercebidas em função de suas complexidades, relevâncias e implicações na educação. A infância carece de linguagem e também é sua condição de emergência, se constrói intersubjetivamente e se constitui no interior de complexas práticas discursivas e não-discursivas pela via da educação e da Filosofia que a perpassam. Assim, a infância como experiência constitutiva do ser humano histórico, está sempre aprendendo na experiência da linguagem. Entretanto, longe de ser uma fase a ser superada, a infância encontra-se numa situação a ser estabelecida, cuidada, nutrida, no sentido de uma imagem que se abre para um novo porvir, ao inesperado, ao diferente.

Através do exercício da leitura hermenêutica, há o propósito de se analisar alguns momentos significativos referentes ao surgimento da infância e suas diferentes imagens, buscando o entendimento filosófico no contexto global, sem deixar de perceber a especificidade do nosso país. Nesse sentido, a Filosofia no contexto educacional, propicia reflexões para a reconstrução do sentido da educação a partir de determinados referenciais teóricos. Vislumbra interpretar através do trabalho pedagógico, pela participação dos sujeitos, que se traduz em condições e atividades que permitam reconstruir constantemente o próprio conhecimento pelo processo dialógico. Para tal, a Filosofia possibilita o pensar crítico mais significativo. Quando adequadamente vivenciada, melhora os elementos

reflexivos da educação, concebe o interprete e seu objeto como momentos do mesmo contexto, desse modo, os símbolos lingüísticos, as comunicações se propagam historicamente.

A Filosofia vem nos permitindo desvelar os paradigmas para a educação, na transição para a sociedade pós-moderna, diante das necessidades emergentes na ação pedagógica, com a mudança da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, em que se acentua o caráter dialógico e comunicativo da razão. São critérios que a Filosofia põe à disposição da educação para reavaliar as suas práticas e a formação cultural vivenciadas com o intuito de reconstruí-las.

A estética passa então a ser parte desse processo de formação interpretativa e transformadora da realidade, libertando os sujeitos da razão ideológica, o que requer uma perspectiva social da estetização. “A palavra estética significa não o sentido da arte, mas justamente os processos de estetização do mundo da vida” (Welsch, 1995, p. 12). Acredita-se, que a Filosofia por imagens pode ressignificar o processo de inserção da Filosofia nas escolas e redimensionar a dinâmica da formação cultural, renovando a discussão sobre seu ensino, a partir do referencial das imagens estéticas utilizadas na linguagem.

O propósito desta pesquisa reside na tentativa de investigar pela Filosofia das imagens o processo da escolarização e o papel dos professores, tendo presente que a linguagem é uma forma de agir, uma prática concreta, que repercute nos seus desempenhos na vinculação do conhecimento e poder. No atual contexto, as imagens se propõem como canal de acesso ao conhecimento e secundariamente como recurso didático, e pela capacidade hermenêutica torna-se cada vez mais decisivas. Dessa

forma, esclarecemos as imagens: de professor, de infância, de formação, presentes na proposta de Lipman, explicitando uma racionalidade instrumental que se contrapõe ao referencial de Habermas, a racionalidade comunicativa.

O programa de Lipman ainda permanece numa visão instrumental da performance do professor, porque perpassa a idéia de uma proposta pronta, ficando o mesmo preso à linha de montagem, não se envolvendo na concepção do processo cultural. O programa não é aberto o suficiente para essa inserção, limitando a perspectiva da articulação do papel do professor e da escolarização. Por isso, que o trabalho propõe uma alternativa a partir da Filosofia das imagens, uma vez que na sociedade pós-moderna as imagens adquiriram um caráter de centralidade no âmbito da comunicação.

Uma cultura estetizada seria sensível para as diferenças e as desqualificações do cotidiano promovendo a criticidade e a criatividade. O esclarecimento reflexivo se alimenta da experiência estética que se dá na reflexão filosófica. Reveste-se sob a forma de um processo educacional, no qual se iluminam as contradições do real, passando a ser essencial à construção de novos valores intersubjetivos, na busca de uma relação mais harmoniosa e solidária.

Este trabalho consta de quatro capítulos, cuja seqüência, tem a intenção de ampliar a compreensão hermenêutica do tema deste ensaio, a partir da problematização das imagens, que vão além das icono-visual, pontuamos a imagem enquanto objeto de cognição presente no discurso. Ao decodificá-la temos a possibilidade de desvelar seu potencial pelo viés da arte e na estética, e reconstituir pedagogicamente a discussão filosófica na perspectiva da racionalidade comunicativa.

No primeiro capítulo, é abordada a origem do Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, as limitações e as imagens que perpassam a proposta, problematizando-as numa perspectiva crítica, a partir de alguns elementos que consideramos significativos, como: os conteúdos, a metodologia e o material didático. Enfatizamos a Comunidade de Investigação e consideramos nesse cenário as imagens de tratamento dispensado ao professor e ao aluno. O segundo capítulo, procura contextualizar o momento em que se vive – a Pós-Modernidade, dando ênfase à transformação da imagem e reflete sobre as crianças e as questões filosóficas – suas imagens e suas implicações na educação, problema filosófico implícito a essas imagens. No terceiro capítulo, contemplamos o paradigma da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, levando em considerações as patologias da comunicação. Por fim, no quarto capítulo, há o propósito de um projeto de Filosofia das imagens na escola: uma alternativa de filosofar com Crianças, isto é, nos atrevemos propor a ação comunicativa à imagem a ser construída no processo de formação, a partir da racionalidade comunicativa, buscando outra opção de ação pedagógica do filosofar, inserindo a Filosofia no currículo, repensando seu ensino e sua didática, no sentido de revitalizar a escola.

## FILOSOFIA COM CRIANÇAS

### **Filosofia para as Crianças, origem do Programa de Matthew Lipman**

A tentativa de Matthew Lipman de Filosofia para as Crianças, contempla o filosofar na escola, idéia que nos apropriamos por considerá-la significativa. No entanto, ao explicitar a idéia de Lipman, percebemos que ela é válida, mas o como viabilizá-la necessita ser diferente. Nesse capítulo, nos propomos a refletir o Programa de Filosofia para Crianças, as limitações e as imagens que perpassam a proposta, problematizando-as numa perspectiva crítica, a partir de alguns elementos que consideramos significativos, como: os conteúdos, a metodologia e o material didático. Enfatizamos a Comunidade de Investigação e consideramos nesse cenário as imagens de tratamento dispensado ao professor e ao aluno.

Com base na obra *Filosofia para Crianças - A tentativa pioneira de Matthew Lipman*, organizada por Kohan e Wuensch, segundo palavras do próprio Lipman, o Programa Filosofia para Crianças surgiu da experiência profissional do autor, da sua inquietude, de observações e de questionamentos que fazia diante da realidade de seus alunos universitários. Será que eles raciocinavam melhor como resultado de estudar a lógica? Não estariam seus hábitos lingüísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecidos que qualquer tipo de prática ou instrução no

raciocínio chegava tarde demais? Provavelmente, se não recebemos uma boa educação, professores e estudantes, carregaremos da escola básica idéias errôneas, que nos levarão a estropiar nossa educação posterior. Lipman se deteve também na observação de um professor de crianças com deficiências neurológicas, notou seu esforço para ensiná-las a ler. Percebeu que as mais novas pareciam capazes de ler as palavras sem conseguir compreender o sentido do parágrafo. Sugeriu alguns exercícios para tirar inferências lógicas, e o professor informou que tal prática foi útil. Isso confirmou a hipótese de que as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que a recebessem em seu desenvolvimento.

O autor se deparou com novos desafios. Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Como conseguir que pensassem bem? Com histórias infantis, mas de que tipo? Certamente histórias que levassem a criança a descobertas sem a interferência do adulto. Histórias em que as crianças formariam uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada participante, pelo menos em alguma medida, interagisse na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Que o grupinho de crianças da história servisse como referência para os alunos se identificarem. Seria um retrato de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente.

Para Lipman, o que deveria distinguir um personagem do outro não deveria ser tanto o modo de ser como seu estilo de pensamento. Um seria empirista, o outro intuitivo, um terceiro analítico, um quarto cético, etc, embora nenhum estilo fosse apresentado como melhor ou pior do que o outro. Por exemplo, o Ari, personagem da novela filosófica “*Descoberta de Ari dos Telles*”, do Programa de Filosofia para as Crianças, deveria ser

paciente e explorador, alternando entre o maravilhar-se, o perguntar-se e o duvidar de si mesmo. O autor suspeitava que suas habituais confusões e as situações embaraçosas atrairiam a simpatia das crianças mais facilmente do que faria as virtudes de um programa menos falível.

Quanto à trama da história, Lipman imaginava-a como um paradigma de pesquisa em miniatura. As crianças descobrem uma regra lógica, a conversão. Provam-na numa quantidade de orações diferentes e funciona. Surge um contra-exemplo. Gera-se consternação e desesperança, mas depois percebem que o princípio pode ser estendido até abarcar o contra-exemplo. Aparece a necessidade de validar. O episódio final do capítulo oferece às crianças uma oportunidade para aplicar suas descobertas em situações da vida real.

Nesse momento, Lipman compreendeu que era necessário não um episódio, mas uma novela, para que pudesse convencer, o tema do descobrimento deveria ser ampliado e reforçado. E o princípio do raciocínio descoberto pelas crianças, deveria aparecer como relevante para os aspectos mais fundamentais e problemáticos de suas vidas.

É preciso ver as crianças pequenas e a filosofia como aliadas naturais, pois ambas começam com o assombro. Porém, só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente a perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança. Nesse sentido, Lipman inseriu as idéias da tradição filosófica na novela, de tal modo que as crianças pudessem ir além do assombro, refletir e discutir de maneira significativa os aspectos metafísicos, cognoscitivos, estéticos e éticos de sua experiência.

Reportando-se à lógica de Aristóteles, Lipman percebeu que essa lógica devia ser apresentada no livro de crianças, pois a mesma relaciona-se primariamente com a linguagem, está acompanhada de diferentes modos de expressão e inserida num veículo literário apropriado. Para tal, como pilar básico, Lipman optou pela conversão, a partir da qual se constrói a lógica formal e cujas elaborações permitem entender a lógica proposicional, e também fornecer exemplos do uso da lógica informal (“boas razões”). Mas a melhor maneira de ensinar as crianças a raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente os múltiplos usos da linguagem e a posterior discussão de suas próprias observações e inferências.

Após a experimentação do livro com diferentes grupos, e constatando os resultados positivos, o autor conclui que era preciso filosofia para crianças como um programa de habilidade de pensamento e de raciocínio, certamente aceito pelos administradores escolares, o qual teria receptividade das crianças. Mas encontraria professores competentes para aplicá-lo?

Lipman e sua equipe, predispostos ao diálogo e à preparação dos professores, à medida que o tempo passava foram fazendo progressos. Aprenderam a produzir materiais curriculares para os professores que identificavam as idéias principais de cada capítulo e em seguida colocavam esses conceitos em operação através de diversas atividades apropriadas a seu uso em sala de aula. Assim construíram currículos filosóficos para cada classe, da educação infantil ao ensino médio.

## **Limitações do Programa de Filosofia para Crianças**

Lipman parte do princípio que a filosofia tornou-se uma disciplina acadêmica restrita aos universitários, supondo que os mesmos “aprendam filosofia ao invés de fazê-la” (1990, p. 27). No entanto, ele distingue entre “aprender” e “fazer” filosofia, esclarecendo que “fazer filosofia” não significa sua mera aplicação, mas trata-se de um “modo de vida”.

Aprender Filosofia é aprender a filosofar, tendo em vista que a Filosofia é um conhecimento que tem por objeto a própria atividade do pensamento, isto é, a atividade humana pela qual se produzem idéias e valores, os quais têm implicações na formação das novas gerações.

A Filosofia cultiva dois modos de pensamento: o pensamento crítico, sobre o que já foi pensado e o criativo, sobre o que ainda não foi pensado. Desse modo, compreendemos a função cultural da Filosofia, de debruçar-se sobre os fundamentos educacionais, que revigoram a vida das instituições sociais e dos indivíduos. Isto implica na afirmação de que os seres humanos, porque são dotados de liberdade, buscam autonomia frente ao meio natural, sendo a educação o caminho para a conquista de tal harmonia.

Immanuel Kant, um dos mais influentes filósofos da modernidade, em seu livro *Pedagogia* (1983), postula que o homem é a única criatura que precisa ser educada, entendendo educar por cuidar da sua infância, tanto para defendê-la do mau uso de sua liberdade instintiva quanto para guiar e instrumentalizar o bom uso da liberdade, medido pelo benefício que vier a causar, frente ao mais razoável e prudente, ao bem-estar em seu modo de viver e conviver. Ele afirma também, que o homem é o que a

educação faz dele. Assim, abre-se a perspectiva de progresso da espécie humana, uma nova sociabilidade. Toda a ação racional está orientada pela vontade, tornando o conhecimento e a vida prática inseparáveis da eticidade. “Toda educação é uma arte, porque as disposições naturais do homem não se desenvolvem por si mesmas” (Kant, 1983, p. 35).

O homem é resultado desse processo, é uma construção. Essa construção pode ser mecânica, isto é, conforme as circunstâncias e portanto sujeita a muitos erros e pode também ser submetida à razão, que informa como devemos educar. Coerente com os princípios que lhe dão sustentação, a formação do sujeito depende do domínio de sua natureza interior. O pensar é o principal enfoque filosófico da educação. Para tal, a Filosofia se constitui em um conjunto de conhecimentos sobre as bases para pensar a vida, de um modo válido e compatível com a autonomia. O que requer do pensamento filosófico rigor, tanto na crítica do que ele aceita quanto ao que ele rejeita. Acreditamos que a realidade não é tal como conhecemos, mas há algo de desconhecido que devemos investigar.

O “Programa de Filosofia para Crianças” também conhecido por “Educação para o Pensar” é uma proposta pedagógica idealizada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman para ser implementada no currículo escolar, com a intenção de suprir as deficiências da educação quanto ao desenvolvimento da racionalidade das crianças. Segundo Lipman, por racionalidade entende-se a capacidade de “pensar bem”, coerente e logicamente, atingindo o “pensar excelente” ou pensar de ordem superior” (1995, p. 77).

No Brasil, o Programa de Filosofia para Crianças surge em 1984, e conta atualmente com o empenho de alguns centros de difusão da proposta,

responsáveis pela divulgação e implantação do programa de Lipman, com apoio de vários centros regionais e com grande número de adeptos, inclusive algumas universidades. Parece-nos ser necessário pensar sobre um programa que se expande, que já foi traduzido total ou parcialmente em mais de dez línguas e que tem experiências em mais de trinta países dos cinco continentes. Um programa que é visto com interesse por organismos como UNESCO e UNICEF. Neste contexto, os significados que perpassam estes dados precisam ser refletidos. Chama a atenção que em nenhum país do mundo tantas crianças estejam praticando a filosofia, conforme a proposta de Lipman, como no Brasil. Propomos a reflexão desta prática e da idéia de filosofia para crianças.

O pressuposto fundamental do Programa é de que o ensino convencional, por centrar-se na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como assimilação de informações, não é capaz de promover o desenvolvimento da racionalidade. Tornando-se necessário outro modelo pedagógico, a “educação para o pensar”, no qual a educação seria um processo de investigação, e o professor participaria como orientador ou facilitador, despido de sua infalibilidade (Lipman, 1995, p. 29).

O objetivo maior do programa é desenvolver nas crianças essa racionalidade, mediante o cultivar e o fortalecer as “habilidades de pensamento” ou “pensar bem”. Mas há também outros objetivos implícitos, de natureza política, que influenciaram Lipman na intensão pelo ensino de Filosofia às crianças e aos jovens. Seu espanto pela revolta estudantil de 1968, que interpretou pela expressão “parecia que o irracionalismo estava difundido” (1990, p. 148), contribui para a sua proposta. Criou o respectivo

programa paralelo ao de ensino, priorizando desenvolver satisfatoriamente a racionalidade. Essa missão confiada à Filosofia para as Crianças objetivava habituá-las desde cedo, “os futuros cidadãos”, a adotar condutas “racionais”, modelando os seus comportamentos sociais. Nesse sentido, o objetivo da Filosofia para as Crianças consiste, por um lado, em aprimorar e fortalecer a racionalidade na expectativa de desempenho cognitivo (por um “pensar excelente” ou “pensar de ordem superior”) por outro lado, na perspectiva de um desempenho social, mediante comportamentos desejados.

Para concretizar esses objetivos, a metodologia proposta é a do “diálogo investigativo” ou “diálogo filosófico” entre os estudantes sobre “temas filosóficos” retirados das novelas filosóficas, elaboradas para o programa (Ibid, p. 150). Esses conteúdos estão diluídos aleatoriamente no contexto das novelas e poderão ser percebidos pelas crianças durante a leitura. Não há rigor e sistematização dos conteúdos, há uma abordagem superficial dos mesmos. No entanto, Lipman não considera os conteúdos importantes, mas o processo da discussão, tendo em vista que os estudantes podem se exercitar no emprego dos procedimentos lógicos e daí aprimorar suas habilidades cognitivas. Portanto, a sala de aula é convertida numa “Comunidade de Investigação”, na qual todos podem expor suas opiniões, questionar, concordar ou discordar dos colegas, requerer argumentos mais convincentes, debater os temas propostos, sem a preocupação de um consenso. Nesse fato, o fundamento é o desenvolvimento das habilidades relacionadas às capacidades lingüísticas. Para Lipman, “A discussão [...] aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer” (Ibid, p. 41). Afirma também “[...] não há

melhor maneira de estimular a habilidade de pensamento do que através do diálogo disciplinado” (Ibid, p. 87).

Desse modo, o Programa de Filosofia para as Crianças de Matthew Lipman, que se apresenta como alternativa para os problemas educacionais, permite-se suscetível à crítica a partir de alguns elementos, os quais serão destacados provocativamente. Ao tornar secundário os conteúdos no programa, será que Lipman não estaria mascarando a proposta pedagógica, principalmente por se tratar do ensino de Filosofia, da aquisição e compreensão de conceitos? A dimensão política subjacente ao programa, ao nosso ver, apresenta-se como um instrumento de hegemonia, tanto no que se refere ao comportamento esperado dos estudantes como ao dos professores. Tendo em vista, que os estudantes serão motivados a pensar, mas desde que não interfiram na “ordem” social, relativizando sua aprendizagem, discutem, constata, sem aprofundar os conceitos e conseqüentemente sem mudanças de comportamento. Quanto aos professores, por torná-los “uma peça na estrutura”, fragmentando seu trabalho, pois eles são treinados para aplicar o material, sem que compreendam a totalidade da proposta, excluindo-os da participação do planejamento e elaboração da mesma, isso é responsabilidade dos “especialistas”, descaracterizando a competência e o papel do professor.

No entanto, é significativo compreendermos e pensarmos esta proposta através de alguns elementos. Na concepção de Habermas (1990a) a formação do sujeito é então reconstituída pela passagem da razão monológica para a intersubjetiva, retirada dos conteúdos das práticas sociais, refletida e mediada pela multiplicidade de linguagens presentes no mundo globalizado. Ao nosso entender, o conhecimento é uma relação que

se dá no tempo humano, e o conhecimento emerge de cada ser humano, essa verdade é uma construção cultural. Portanto, compreendemos a Filosofia **com** as crianças, pois a Filosofia é um elemento que vem somar no processo educativo.

Consideramos a proposta de Lipman, a Filosofia para as crianças, centrada no ensino como reprodução do conhecimento. Em função disso, será utilizado apenas algumas de suas bases intelectuais, que estão além de um pensar contemplativo, a qual instiga a estudar os fundamentos de uma idéia e a dialogar e refletir com ela. Pensamos reconstruir a proposta a partir das necessidades da realidade vivenciada em nossas comunidades escolares, com uma metodologia participativa, conseqüentemente um processo mais democrático, voltado aos interesses e ao imaginário das nossas crianças, que internamente vai se revelando e sendo exteriorizado. Permitindo a elas apropriar-se da cultura e gradativamente desvinciliar-se da alienação e agir democraticamente. E nos permite romper com a idéia de um conhecimento pronto, de fora para dentro, para ser incorporado às crianças, através de um material já constituído. Para tal, buscamos refletir a dimensão da Filosofia para o pensar crítico e autocrítico, na qual concebemos a educação como processo intersubjetivo, social e histórico, que acontece em locais e épocas distintas, envolvendo valores, práticas e concepções igualmente distintas conforme os diferentes grupos sociais. Construindo nas escolas as práticas comunicativas, para restabelecer a racionalidade.

Desse modo, ressaltamos a racionalidade comunicativa de Habermas, “diretamente implicada no processo de vida social [...] O tecido das ações comunicativas alimenta-se de recursos do mundo da vida e é, ao

mesmo tempo o médium através do qual se reproduzem as formas de vidas concretas” (1990a, p. 292). O que nos permite ressaltar a importância da educação orientada para o desenvolvimento da capacidade discursiva como possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação. É pela linguagem que se amplia o conceito de democracia. O exercício para a democracia é um ato de consenso da população e não um treinamento. O reconhecimento de que os educandos poderão tomar posição, e a postura de ter direito à fala enquanto portador de linguagem, é o que torna possível o processo interativo porque coloca as pessoas numa rede de relações mudando dessa forma o processo racional.

Segundo Matthew Lipman, aos filósofos e às crianças é comum a capacidade de maravilhar-se com o mundo e a vida, além do fato, de que as crianças desde que começam a falar, já conseguem expressar uma sensibilidade para a justificação universal do que consideram justo, em especial as regras que aprendem a respeitar, ao invés de simplesmente obedecer. Lipman enfatiza que respeitar é mais que obedecer, pois respeitar inclui sentimentos, o amor ao valor da universalidade das regras de justiça. Isso é o que leva as crianças a terem respeito por elas. Significa compreender o princípio de onde derivam, refletindo sobre as bases que as sustentam. Por isso, a importância de as crianças ativamente respeitarem as regras e não apenas submeterem-se a elas. Além disso, as crianças são capazes de explicar suas motivações quando incentivadas, permite que se argumente a favor de uma sensibilidade filosófica, a qual agregaria o maravilhar-se e uma propensão à busca de maior abrangência e rigor na produção e manifestação de seu pensamento.

Se a Filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge com o diálogo reflexivo que enriquece e traz uma maior compreensão das vivências. Pensamos que no processo de ensino e aprendizagem deve haver interação, e o educador ou a educadora não pode deixar de reconhecer o educando como sujeito. Sujeito este que tem uma história, uma utopia, que está absorvido pela cultura, que carrega as marcas de uma ideologia, mesmo que anseie por expectativas que não reafirmem os valores já consagrados na estrutura em que está imerso. A reflexão educacional serve de orientação no direcionamento crítico e criativo, que permite ao educador e ao educando construírem uma nova práxis de forma autônoma. Nesse sentido, a proposta de Filosofia para as Crianças, organizada por Lipman, sugere uma reelaboração, que vai em busca de respostas, de sentidos para transformar as práticas humanas. Caso contrário, nos suscita muitos questionamentos, entre eles, se dessa forma a Filosofia inserida na formação educacional básica conseguiria aprimorar a dimensão crítica, criativa e ética do pensar? Ou simplesmente temos mais uma “franquia” no mercado, o ensino de Filosofia, para que seja vivenciada no currículo apenas com a preocupação com o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

### **A Construção do Pensamento Crítico e a Comunidade de Investigação**

A Comunidade de Investigação na sala de aula pode representar um meio educacional que favorece o senso de comunidade, que é uma das condições para a participação ativa numa sociedade democrática. Lipman entende a Comunidade de Investigação como o espaço conquistado para pôr-se em grupo, cuja essência do trabalho é o diálogo, no qual a

racionalidade pode ser desenvolvida através do cultivo das habilidades do pensamento – habilidades de investigação, de raciocínio, de formação de conceitos e de tradução. Nada substitui esse contato face a face, entre educandos e educadores, em que são partilhadas idéias, traçados caminhos, permutadas emoções, que trazem para o convívio elementos que estão no mundo e que não podem ser desprezados, e sim compreendidos.

Segundo Lipman esses valores e procedimentos a serem internalizados “representam as bases racionais da civilização” cuja assimilação por todos os indivíduos se faz necessária para que haja uma “socialização legítima” (1990, p. 68). O autor ainda esclarece que “socialização significa a aquisição de comportamento característico da boa cidadania” (1990, p. 75). Nesse sentido, para Lipman, o modo melhor de assegurar a assimilação desses valores “universais” pelas crianças é fazendo com que as instituições de que elas participam os adotem em seu funcionamento, de maneira que elas possam observá-los, vivenciá-los, imitá-los e reproduzi-los em seus comportamentos.

No que se refere à escola, isso significa transformar a sala de aula numa Comunidade de Investigação. Mas é preciso lembrar, que na sociedade na qual está inserida a escola, a sala de aula e a Comunidade de Investigação, as relações sociais dominantes não são só comunitárias, e sim antagônicas. Desse modo, repetindo o que diz Marilena Chauí ao discutir a relação entre educação e comunidade: A quem interessa o silenciamento acerca dessas condições? Ratificamos o questionamento: “O que está sendo silenciado quando se fala sobre comunidade numa sociedade de classes onde as condições objetivas da vida comunitária não podem existir?” (1980, p. 30). Nesse sentido, a referida autora adverte “A falta de

compreensão, por parte dos alunos, referente ao caráter de relações sociais de que participam, poderão criar uma falsa expectativa de que a convivência interpessoal da sala de aula pode ser generalizada para a sociedade, sem que esta tenha sido transformada. E o resultado pode ser frustrante” (Ibid, p. 33-34). Ainda ela nos chama a atenção, ao se referir aos efeitos negativos da dinâmica do grupo podendo ocorrer indiferença e apatia, tendo em vista que, o “microcosmo” criado em sala de aula não pode simplesmente se transformar em “macrocosmo social”. Isto gera o despreparo nos alunos para enfrentar os conflitos reais, sempre que o “modelo do grupo não puder ser aplicado” (Id. Ibid). Além de que ao generalizar para o todo social as vivências da Comunidade de Investigação inverte a relação entre escola e sociedade, o que leva a crer que a escola é que determina a sociedade, quando na verdade ocorre o contrário. Entretanto, a escola pode contribuir para a superação dos antagonismos de classe, ao explicitar esses antagonismos instrumentalizados culturalmente, priorizando o conhecimento, numa postura diferenciada ao Programa de Lipman.

Ao minimizar a importância do conhecimento, a educação não está a serviço da cidadania. “Uma educação é de fato democrática quando fornece aos alunos, isto é, aos agentes da prática social, os instrumentos culturais, os conteúdos significativos que lhes permitirão atuar com mais eficácia na defesa de seus direitos e de seus interesses de cidadão” (Saviani, 1985, p. 77). Para tal, a educação precisa estar inserida na prática social global e intervir como atividade mediadora para uma prática pedagógica democrática, possibilitando os instrumentos culturais aos agentes sociais nos efeitos dessa interação. Desse modo, só se vivencia democracia por

práticas pedagógicas vinculadas a prática social global, e com uma relação democrática entre professor e alunos, que se dá ao se reconhecer que a igualdade não existe no sentido das funções que cada um exerce no ponto de partida do processo pedagógico, isto é, um detém o conhecimento e cria mecanismos para que ocorra a aprendizagem, apesar de ambos poderem aprender com essa interação. E não como quer nos fazer crer Lipman, com a sua idéia de Comunidade de Investigação, bem como ao papel que atribui ao professor em seu Programa, de monitorar os procedimentos lógicos, mas filosoficamente tornar-se um do grupo.

Discordamos em parte de Lipman, quanto ao professor se tornar mais um no grupo, pois acreditamos que o educador precisa servir-se de técnicas, estratégias e recursos para conversar com as crianças e para intervir no sentido de manter e aprofundar a conversação, permitindo que elas alcancem as características de um diálogo filosófico. O educador ou educadora precisa comprometer-se com o pensar crítico e criativo, analisando com seus educandos a qualidade daquilo que transita na nossa realidade, separando o joio do trigo, e produzindo um conhecimento novo. Também, espera-se dos educadores e educadoras uma atividade de coordenador. Orientando para o cumprimento das regras estabelecidas, como falar somente na hora que chegar a sua vez, escutar os outros, falar a partir da colocação dos outros, aprofundar o assunto em pauta, etc. Para tal, enfatizamos a reflexão filosófica na ação pedagógica, problematizando a formação cultural, as inter-relações e interações na comunidade escolar. Por isso o filosofar fundamenta essa justificativa de reconstruir comunicativamente as estruturas do mundo da vida e permite aos sujeitos ganhos de aprendizagem, superando a condição existente. O filosofar na

escola interage com as outras áreas de ensino, proporcionando uma compreensão mais complexa do sistema como um todo, isto é, estimula a interação entre as demais disciplinas sobre o objeto discutido.

No entanto, para Lipman, as disciplinas curriculares não devem ser vistas como “áreas de conteúdo a ser aprendido”, mas como “linguagens nas quais os estudantes devem aprender a pensar” (1990, p. 41), o que ajudaria a reduzir o isolamento entre essas disciplinas e a superar a fragmentação do currículo. Diante disso, apontamos a postura de Snyders e Saviani, que pensam na direção oposta de Lipman. Para Snyders, a pedagogia é “antes de mais nada, uma reflexão sobre os conteúdos a transmitir”. Quanto aos métodos, que são importantes, eles são “como uma consequência dos conteúdos e não como uma causa primeira”. Portanto, o essencial é “interrogarmo-nos sobre a relação entre cultura dos alunos e a cultura escolar, e depois, interrogarmo-nos sobre os meios que os hão de fazer passar de uma para a outra” (1984, p. 27). Saviani defende a “prioridade de conteúdos” significativos e relevantes, sem os quais “a aprendizagem deixa de existir” e se transforma “num arremedo, numa farsa” (1985, p. 59). Nesse sentido, ao tornar secundário os conteúdos, priorizando o método, será que não estará comprometendo a proposta de Lipman, particularmente por tratar-se de ensino de Filosofia? Mas, é significativo lembrar que os filósofos encaram essa questão com muita polêmica: Deve-se ensinar Filosofia, enquanto conteúdo ou a filosofar, enquanto método ou verdades? Essa é uma controvérsia séria no ensino de Filosofia.

Na proposta Filosofia para as Crianças, Lipman ao propor os manuais de instrução para os professores, que não têm formação em

Filosofia, devem seguir “as receitas”, aplicarem, pois estão inaptos para conceber e planejar o trabalho. Há nessa concepção, uma aceitação tácita da divisão social do trabalho, aqui refletida no âmbito da educação: de um lado “o trabalho intelectual” daqueles que estão credenciados para pensar (conceber, planejar, traçar metas, definir o que, quando e como vai ser ensinado). E de outro lado, “o trabalho manual” dos que não possuem a mesma competência, limitados a executar as tarefas já concebidas e planejadas. Essa fragmentação do trabalho docente é demonstrada por Ildeu Coelho, que afirma:

é a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da educação como “natural”, “racional”. É a própria racionalidade capitalista, da qual o taylorismo é a encarnação e a expressão, que, em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem e do outro, os que fazem, executam (1989, p. 32-33).

Entretanto, do educador se requer criatividade e um objetivo educacional claro e estratégias para a construção do pensamento crítico, que tem na comunidade de investigação um recurso. Conforme o mesmo autor, as conseqüências dessa divisão entre trabalho manual e intelectual, que cria “dirigentes e dirigidos”, “competentes e incompetentes”, “especialistas (técnicos) e não especialistas (simples professores)” são:

[...] uma degradação, uma proletarização crescente da força do trabalho considerado não-especializada, desqualificado ou semiqualficada. Expropriado de seu saber próprio, o trabalhador perde também o controle do processo de produção, portanto, de sua atividade, que passa a ser dirigida por outrem: temos aqui um dos aspectos da alienação do trabalho. Surge, então, um sistema hierárquico de autoridade em que a grande maioria é submetida ao saber (leia-se poder) da minoria (Ibid., p. 33)

Coelho adverte que a caracterização dos educadores como “simples professores”, em oposição aos “especialistas”, com a perspectiva de uma produção coletiva de saber. Para tal, educadores e educandos, precisam do distanciamento da realidade e da reflexão que pode ser obtida pelo contexto com a tradição filosófica. Nesse sentido, a Filosofia extrapola a fronteira, pensa as condições atuais de possibilidades existenciais e amplia as justificativas valorativas do mundo em que estamos inseridos, permitindo-nos rever as “certezas” da práxis educativa, investindo na racionalidade comunicativa. Assim, permitindo ganhos de aprendizagem e remetendo a uma prática pedagógica cuja linguagem conduz ao pensamento crítico, comprometido com a forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento.

No próximo capítulo, abordaremos a contextualização do momento em que vivemos, a partir de vários “olhares”, com ênfase a concepção de Habermas, que aponta a linguagem como novo paradigma, dentro do qual são reformulados os problemas filosóficos e descentra as formas pedagógicas clássicas, exigindo articulações dialógicas e democráticas com sérias implicações para a educação.



## **IMAGENS E QUESTÕES FILOSÓFICAS**

### **Contextualização do momento em que vivemos: a Pós-Modernidade**

Na tentativa de interpretar imagens significativas, estabelecer relações com o momento em que vivemos e com a ação educativa, nos reportamos a alguns autores, entre eles destacam-se Jean-François Lyotard, Jürgen Habermas, Theodor Adorno que nos auxiliam entender o atual contexto e o caminho imagético. Essas metáforas desvelam sinais de um novo tempo e a necessidade de repensar os produtos culturais na dimensão discursiva.

O pós-moderno e pós-modernidade são denominações filosóficas, que não são sinônimas e nem atingiram consensos, mas aí estão utilizadas para explicitar o momento em que vivemos. Desse modo, se faz necessário uma distinção entre eles. O pós-moderno é caracterizado por Lyotard nestes termos “não é uma época, mas antes um modo no pensamento, na enunciação, na sensibilidade” (1993, p. 31). Nesse sentido, podemos considerar o pós-moderno como um modo de pensar a cultura. A pós-modernidade é encarada geralmente como resultante das mudanças nas condições da produção industrial, tendo origem nas novas tecnologias de

informação e da globalização dos mercados, uma cultura distinta das demais.

Conectados na pós-modernidade, constatamos que vivemos o desvelamento de um período novo: a transitoriedade dos acontecimentos históricos e a expectativa de uma outra configuração de futuro – o pensamento utópico, que segundo Habermas, “projeto de alternativas de vida, que devem estar potencializadas no próprio processo histórico” (1987, p. 104). O pós-moderno é uma tendência intelectual que compreende várias e bem diferentes teorias filosóficas. Segundo afirma Lyotard, “simplificando ao máximo, defino pós-moderno como incredulidade diante de metanarrativas” (1988, p. 12). No entanto, parece que é a desconstrução da modernidade pela crítica, no sentido que “desconstruir não é negar ou se despedir, mas chamar em questão e, talvez mais importantemente, abrir um termo, como o sujeito, para uma nova utilização e emprego para o qual ele não havia sido utilizado” (Butler, 1992, p. 15).

O projeto da modernidade, pretensamente universal, visando a emancipação de toda a humanidade, não tem conseguido ocultar seu fracasso. A humanidade convive com uma grande perplexidade. Por um lado, tenta sobrelevar, de alguma maneira, a complexidade gerada pelo desenvolvimento da tecnociência, sem poder fugir, apesar de seus esforços, gerando um certo “mal-estar na cultura”. Por outro lado, grande parte da humanidade encontra-se desprovida e luta para sobreviver, enfrentando problemas de ordem primária que se manifestam concreta e radicalmente: a fome, a miséria, o desemprego e a marginalização.

Frente a esta perplexidade instala-se uma indignação perante o estabelecido, já que aqueles que têm ocupado um lugar marginal ao longo

da história reclamam os seus direitos. Para alguns estudiosos as possibilidades existentes, com vistas a mudanças na nova ordem mundial, passam necessariamente pelo processo inicial de indignação. Segundo Albrecht Wellmer (1988) “a indignação resultaria inicialmente numa espécie de compromisso, não só filosófico, mas também político, com as minorias tanto de ordem sexual como de ordem étnica ou cultural. Isso é um compromisso ideológico com a alteridade, com os excluídos” (p. 97). Nesse sentido, a crítica à dominação, seja ela política, econômica ou cultural, o respeito à diferença, a reivindicação da alteridade, o direito a dissentir diante da homogeneidade da cultura dominante, têm pontos em comum com os pressupostos da Filosofia. Instaurar espaços de diálogo filosófico em que o poder não se concentre em alguns, mas circule equitativamente entre os membros da comunidade, de forma horizontal e não hierárquica, é pressuposto dos novos paradigmas desejoso da conta das singularidades e das contradições que têm emergido das discussões sobre as diferenças no mundo normatizado.

A possibilidade existente, frente ao esgotamento das energias de uma sociedade do trabalho, desloca-se, de acordo com Habermas, para o paradigma da sociedade da comunicação. Com a Teoria da Ação Comunicativa (1983), ele propõe uma mudança de paradigma que substitui a filosofia da consciência por uma teoria da intersubjetividade comunicativa, ou seja, uma reconstrução crítica da modernidade, mas consciente de suas patologias. Portanto, é a inclusão de um novo conceito de razão que se diferencia totalmente da visão instrumental defendida pela modernidade, em que o processo de relação dialógica das pessoas envolvidas em uma mesma situação, a razão passa a ser implementada

socialmente. A linguagem, então, é o novo paradigma dentro do qual são reformulados os problemas filosóficos.

Esse reconhecimento descentra as formas pedagógicas clássicas, articulando-as como uma proposta essencialmente dialógica e democrática na qual todos, sem exclusões, podem participar filosofando, a partir da linguagem vivenciada na sua comunidade de vida, contextualizada, heterogênea e mutável. Reafirma a necessidade do outro na construção de significados compartilhados, da garantia da vez e voz.

A reflexão e o diálogo propriamente filosóficos passam, seguindo o pensamento de Lyotard (1988) “por discernir, respeitar e fazer respeitar os diferentes pareceres, estabelecer a incomensurabilidade das exigências transcendentais próprias das famílias de proposições heterogêneas e encontrar outras linguagens para exprimir o que não se pode exprimir nas linguagens hoje existentes” (p. 246). De acordo com essa argumentação, seria apropriado considerar a prática filosófica em comunidade como uma prática discursiva de natureza performativa, isto é, a comunidade constrói um mundo próprio a partir do entrecruzamento das palavras dos seus integrantes. Conseqüentemente, a pluralidade de interpretações, ou seja, a multiplicidade de mundos possíveis, constitui a trama lingüística da filosofia entendida como atividade construtora de significados.

A linguagem, portanto, possui não só uma função conceptual, mas também axiológica; ela constitui em si mesma, a partir de seu desdobramento, uma moldura de valor que a contém. Possibilita que as palavras abram horizontes de interpretação para aqueles que as escutam, apresentando-se como formas de discernimento e avaliação. Uma comunidade aberta ao diálogo e à argumentação é uma comunidade que

expande, através da interlocução, a sua compreensão simbólica do mundo e de si mesma em direção a novos horizontes de sentido que se abrem ao abordar suas problemáticas.

Segundo Habermas, a sociedade é vista sob a integração de duas vertentes: o mundo sistêmico e o mundo vivido. A primeira, trata dos sistemas: econômico, regido pelo dinheiro, e o político, determinado pelo poder. Nesse aspecto a razão instrumental visa a gerar o máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens na sociedade. A linguagem universal é a do dinheiro, portanto, o diálogo é excluído e o sistema funciona na base de imperativos automáticos. A razão instrumental acaba solapando as demais esferas da sociedade, passando a “colonizá-las”. As outras esferas constituem a segunda vertente, isto é, o “mundo vivido” em que os atores, inseridos em situações concretas de vida, passam a compreender a sociedade a partir do cotidiano e das experiências vivenciadas.

Esse descompasso entre mundo da vida e mundo sistêmico gera desequilíbrio. Cabe à razão comunicativa reorientar a razão instrumental para, então, fornecer elementos passíveis de assegurar a manutenção e organização da sociedade. Isso é viável graças à abrangência e riqueza da ação comunicativa, que permite ao homem situar-se no mundo através do relacionamento com a natureza, com as pessoas na sociedade e com a sua própria interioridade.

Habermas acredita na possibilidade da fundamentação racional do agir humano, ou seja, na possibilidade de identificar pressupostos universais que possam orientar o pensar e o fazer do homem enquanto ser histórico. Sua teoria da ação comunicativa baseia-se no potencial do

interagir comunicativo. Para tal, apóia-se no paradigma da linguagem, no entendimento pelo viés das competências desenvolvidas pelo ser humano de criar produtos simbólicos. Para ele a racionalidade contém em si mesma, um telos emancipador que torna possível a manutenção do poder transformador da razão. No telos da linguagem pragmática, encontram-se elementos para restabelecer o poder da razão de normatizar e dar validade ao agir humano.

Segundo a análise de Mc Carthy, em Habermas, “todo o agente que atua comunicativamente tem que estabelecer, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se” (1995, p.323). As potencialidades e todas as limitações da linguagem são dependentes desse mecanismo de atuação do homem no mundo.

Com a perspectiva pragmática do processo de construção do saber, Habermas pretende recuperar, além da dimensão concreta do saber, isto é, a situação real da racionalidade, o caráter reconstutivo dos saberes. Conseqüentemente, reconstrói o potencial crítico da racionalidade moderna e fornece elementos para que se restabeleça a confiança na competência dos indivíduos de construir, pela comunicação, conhecimentos verdadeiros, valores legitimáveis e manifestações subjetivas autênticas.

Habermas é convicto de que há um desenvolvimento progressivo da aprendizagem humana, a modernidade e suas conquistas racionais manifestam a realização universalmente significativa da mesma. O caráter reconstutivo dos saberes revela que a modernidade ainda tem potencial de desenvolvimento, mas na perspectiva das evoluções da racionalidade humana. Nesse sentido, o conceito de evolução para Habermas se baseia no

progresso da experiência da espécie humana em decorrência da aquisição e do aperfeiçoamento de estruturas ou competências cognitivas, o que surge da aprendizagem – da atividade assimiladora, e possibilita a constituição da racionalidade, viável pela linguagem, assumindo seu papel de constituidora de todo e qualquer saber humano.

A razão comunicativa é a instância desimpedida de compreensão, uma vez que a realização da compreensão exige sempre de novo, um processo cooperativo de interpretação e o reconhecimento intersubjetivo. Enfatizamos que o projeto de emancipação habermasiano é o processo de construção das condições necessárias do entendimento, no qual permeiam sujeitos livres que interagem. Essas condições precisam ser viabilizadas nas atuais propostas educacionais.

A educação para o pensar não era plenamente contemplada no sistema curricular moderno, no sentido de não ser percebida como um conhecimento científico, relegando a Filosofia a uma matéria de opção, porque alterava a lógica tecnicista do currículo. Isso acarretou na crítica pós-moderna ao considerar as diferentes formas culturais do conhecimento, desacreditando das estruturas hierarquizadas dos saberes propostas no currículo, propondo repensá-lo na tentativa de viabilizar a inserção da Filosofia, reconhecendo sua igualdade diante das demais áreas de ensino.

Considerando que o objetivo dessa nova ação pedagógica nas escolas - inserir a Filosofia no currículo - é possibilidade de construir comportamento filosófico, por que não a partir da infância? Uma vez que as crianças têm uma forte propensão para a expressão verbal, a forma apropriada deve ser centrada na discussão, em que o professor promove o debate entre as crianças e as encoraje a seguir a investigação. Nessa

perspectiva, o papel do educador passa a ser o de coordenador das discussões, incentivador e provocador das investigações com os educandos. Cabe, também a ele, cuidar para que os saberes da tradição e da história do pensamento sejam considerados. Essa postura quer indicar o compromisso da instituição escolar e do professor em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente e questioná-los, pois os conhecimentos instituídos podem servir de instrumentos para o desenvolvimento, para a socialização e para o uso da cidadania democrática ou para a alienação e dominação. Por isso mesmo, esses conteúdos escolares precisam estar em sintonia com as questões sociais de cada momento histórico, ressignificados. A experiência do homem contemporâneo não pode ser compreendida fora de suas relações com a imagem e a cultura do consumo. A fascinação estética está em toda parte, enfatizando as imagens mais do que as palavras criando novas relações do sujeito com o desejo e o conhecimento.

No entanto, Habermas põe em questão o excesso de tecnologia, os custos de uma integração prematura da arte e da vida. O que pode acarretar a redução das pretensões artísticas de autonomia, advertindo ainda, que pode significar a degeneração da arte em uma cultura de massas comercializadas, transformando-se numa contra cultura subversiva. Ele estabelece claramente a limitação dessa possibilidade de arte concluindo que:

siempre y cuando al arte de vanguardia no se le prive de su contenido semántico y no comparta el destino de la tradición religiosa que tiene cada vez menos poder, este intensificará la divergencia existente entre los valores

sociocultural y aquellos exigidos por los sistemas políticos y económico (Habermas, 1975, p. 86)

Nesse sentido, Habermas compara as posições de Benjamin e Adorno, e aponta uma estratégia à teoria da linguagem, apostando na ação comunicativa, com vistas a superar as teses pós-modernas, no aspecto de fundamentar uma teoria que permita reconstruir relativamente os vários contextos lingüísticos. Tal teoria propicia a discussão de uma base racional para construir um saber da educação, questionando filosoficamente o sentido cognitivo, ético e estético de seus procedimentos. Vale destacar que a imagem é compreendida como um modo de narrativa que se identifica intensamente com a experiência do homem atual, desencadeando novas sensibilizações que devem ser exploradas criticamente por sua penetração ilimitada na vida cotidiana. De relevância é o papel da cultura da mídia nos mundos vitais dos jovens e a relação entre essa cultura e sua escolarização.

Jürgen Habermas, filósofo contemporâneo, herdeiro da Escola de Frankfurt. Sua obra é a tentativa melhor fundada para esclarecer os pressupostos epistemológicos subjacentes da teoria crítica, isto é, a crítica ao positivismo e a reabilitação da “reflexão” com uma categoria de conhecimento válido, que dá aos agentes um tipo de conhecimento produtor de esclarecimento e emancipação. Habermas continua publicando regularmente, livros, ensaios e coletâneas de artigos, participando de várias discussões, sempre perseguindo uma reflexão sobre as condições de um diálogo livre de dominação. Ele emprega a expressão “situação ideal de fala” para se referir a uma situação de discussão absolutamente isenta de coerção e sem limites, realizada entre agentes humanos livres e iguais, em

que pese à força do melhor argumento, sem a ilusão de que o mesmo possa reter a última palavra. Essa situação ideal de fala servirá como critério transcendental de verdade, liberdade e racionalidade. Espera-se que o efeito de uma teoria crítica bem sucedida seja a emancipação e o esclarecimento.

### **Mutação ou Metamorfose das Imagens?**

Atualmente, segundo Jameson (2001), experimenta-se um retorno geral à estética, paradoxalmente no momento em que as exigências transestéticas da arte moderna parecem ter sido totalmente desacreditadas. Desse modo, circulam pela sociedade de consumo vários estilos e amálgamas de tipos de arte incorporados nas novas tecnologias de comunicação e cibernética, sobressaindo-se a cultura de massas à alta cultura, fazendo rupturas e levantando dúvidas sobre análises tradicionais da “especificidade” da estética, sobre a natureza da experiência artística, sobre a autonomia da obra como religião, além das áreas práticas científicas, como se a natureza da recepção e do consumo, e talvez da produção da arte, tivesse passado por alguma mutação fundamental que destronou os paradigmas até então vigentes.

Na Pós-Modernidade percebemos um modo novo de viver o cotidiano. Refere-se a uma mutação dialética de um sistema capitalista já estabelecido. Logo, é o esboço de linhas narrativas internas, a descoberta deste ou daquele enredo, determinado ao visual, ou da imagem que gera resultados surpreendentes.

Diante da tecnologia cibernética, com o redespertar conceitual do mercado e suas dinâmicas, nos deparamos com a Filosofia em todas as suas

formas acadêmicas e disciplinares, e os textos clássicos, textos ricos e contraditórios com suas lições sobre os problemas e antinomias da representação. Agora são autoridades reinstaladas no currículo, sob a perspectiva do equipamento ideológico atual do alto capitalismo (contratos, constituições, cidadania, sociedade civil) que abordam problemas e uma situação sem relevância para as sociedades modernas. Nesta ótica, Habermas diz que a revolução burguesa foi um “projeto inacabado”, o que suscita a renovação de discussões sobre a modernidade, nos vários temas filosóficos: o sujeito, a ética, as constituições, a responsabilidade individual e a própria filosofia, que trazem à tona novas contradições e é esse o significado profundo de todos os renascimentos e “retornos”. A teoria do Pós-modernismo tem um conceito particular adequado para resolver esse dilema: o pastiche.

A cultura dominada pelo visual e pela imagem, a noção de experiência estética ora se nos apresenta muito reduzida, ora muito ampla, pois a mesma está em todos os lugares, saturando a vida social e cotidiana. Essa expansão, que problematizou a noção-de-arte individual e tornou a premissa de um julgamento estético duvidoso, repercute na crise da leitura que centraliza nossas incertezas e os argumentos que elas geram. Nesse sentido, o modernismo constitui o sentimento de que a estética só pode ser realizada e concretizada quando ela é algo mais do que o simplesmente estético.

Segundo Jameson (2001), a estética de Adorno pode ser vista por um texto essencialmente “modernista”, com seus paradoxos e energias, em torno das contradições entre a estética e seu fim histórico, que ele não cessa de exasperar. No entanto, Hegel combina os dois vetores, construindo uma

estética cuja concepção de possibilidade era uma estrutura na qual se podia vislumbrar o fim histórico da própria estética – “fim da arte”. Essa nova forma de estética, situada além do sistema filosófico - essa estética que se autocancela e se destrói, que, elevada à segunda potência luta consigo mesma e com os limites de seus próprios conceitos, é vista concomitantemente com o movimento moderno. Com o fim desse movimento, aborda-se o papel da estética contemporânea que será precedida por uma investigação sobre as transformações da dimensão visual da cultura para posteriormente retornar aos antigos tipos de efeitos e prazeres estéticos oriundo do cinema contemporâneo. É uma estranha e transitória terra de ninguém na qual uma antiga estética modernista, com raízes no romance moderno, convive com novos contextos e pluralidade, transitórios e mais pós-modernos.

A história da visão e do visível foi contada em inúmeras versões, as quais trazem contribuições relevantes para a vida contemporânea, que nos levam a comentar, num primeiro momento, que há diversas versões para concretizar ou representar um material que em si não é intrinsecamente representável. Num segundo momento, há utilização de novos conceitos filosóficos ou teóricos, evidenciando-se a emergência de diferentes tipos de percepção. Essas experiências refletem a necessidade de novas formulações, que depois de articuladas pela linguagem social passam a existir no sentido histórico e podem ser apresentadas em três partes. No início era o olhar, que aparece como tema filosófico, dramaticamente, na qual todos os conflitos são de “intersubjetividade” ou de sentimento de comunidade. A inovação do olhar de Sartre ao de Hegel refere-se a crítica da razão dialética. Em Sartre, o tema do olhar é ligado a problemática da

“coisificação”, tornar-se um objeto, a transformação do visível – no objeto do olhar. Já no entendimento de Hegel, o olhar é reversível: ao devolvê-lo, procurou colocar o outro numa situação semelhante, é o meio de coletivamente obtermos uma mudança dialética. A razão deve juntar os fragmentos e reuni-los num todo para que o movimento do real lhe configure significado. A razão hegeliana que busca a unidade realiza-se na história, presente nos movimentos de continuidade e ruptura. Nesse processo, os indivíduos se tornam conscientes da razão, do espírito e da eticidade que existe na práxis humana.

No primeiro momento, inúmeras correntes políticas e estéticas partem dessa formulação: uma nova política da descolonização e de raça e, numa inversão retroativa, uma nova estética do corpo e sua carne visível ou pictórica em Merleau-Ponty. Nesse sentido, há uma inversão do modelo Sartreano inicial do olhar. Nesse terceiro estágio, surge “a imagem, que é a forma final da reificação da mercadoria” (Jameson, 2001, 117) impondo-se em todo lugar, ao mesmo tempo em que indica a origem tecnológica. É a transformação em potencial cujas dimensões podem ser lidas na própria ambigüidade da palavra.

Os pós-modernistas enfatizam a abertura do espaço estético ao contexto culturalizado, e atacam criticamente a autonomia da obra-de-arte e a autonomia da estética, que persistiram no período moderno, servindo como alicerce filosófico. Para tal, essa nova vida da sensação pós-moderna é evidência de uma renovação da estética, uma ficção ou alusão conceitual. Esse empobrecimento da técnica procedimental explica em grande parte a dimensionalidade plana imputada à arte de vanguarda. Adorno pensava que a especificidade da arte moderna estava no confronto com a forma da

mercadoria, no modo em que a arte resiste à forma da mercadoria enquanto reapropria sua reificação essencial. Dessa forma, Compagnon questiona “a doença da arte moderna, de fato, sua maldição, não se encontra na obrigação que ela sempre sentiu de colocar questões estéticas em termos culturais?” (Ibid, p. 124). Nesse sentido, os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A linguagem constitui os fatos e não apenas os relata, os extremos de interpretação se sobressaem: a proximidade excessiva e o distanciamento excessivo, ou seja, a arte atinge uma autoconsciência sobre sua própria atividade e uma crítica das instituições que a sustentam. Mantém aberto um valo entre a existência e o significado de um objeto. O significado surge não das coisas em si “a realidade”, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas.

Na atualidade, a tecnologia e a mídia são os verdadeiros portadores da função epistemológica: uma mutação na produção cultural através da qual formas tradicionais dão lugar a experimentos envolvendo tipos variados de mídia, de modo que a fotografia, o filme e a televisão penetram a obra-de-arte visual e tendem a colonizá-la, gerando híbridos *higt tech* - de todos os tipos, desde instalações até a arte em computador. Conseqüentemente, conforme Paul Willis, o sujeito humano, exposto a um bombardeio de até mil imagens por dia (ao mesmo tempo em que sua vida privada é totalmente observada e analisada, medida e enumerada em bancos de dados), começa a viver uma relação bastante diferente com o espaço e o tempo, com a experiência existencial, da mesma forma como com o consumo de cultura (Ibid, p. 125) . Portanto, o espaço social está saturado com a cultura da imagem, o espaço utópico da inversão sartreana,

as heterotopias foucaultianas daqueles sem classe e sem classificação, foi penetrando e colonizando, o autêntico e o não-dito, completamente traduzidos no visível e no culturalmente familiar.

Os pós-modernistas enfatizam a abertura do espaço estético ao contexto culturalizado, e atacam criticamente a “autonomia da obra-de-arte” e a “autonomia da estética”, que persistiram no período moderno, alicerçando o saber filosófico. Assim, a nova vida da sensação pós-moderna é evidência de uma renovação da estética, uma ficção ou alusão conceitual. Nessa ótica, distinguimos entre a autenticidade de uma produção estética verdadeira, desde Baudelaire e Cézanne até Beckett e Dubuffet, e aquela apropriação não autêntica da arte para outros propósitos, que serão documentados pelos cinco momentos: “a superstição do novo, a religião do futuro, a obsessão teórica, o apelo à cultura de massas e a paixão da subversão” (Ibid, p. 120). Desse modo, a visão pós-moderna tem uma função positiva: livrar a tradição moderna de seus motivos anti ou transestéticos, purificá-la de tudo que seja protopolítico ou histórico, ou mesmo coletivo, voltando a produção artística para a atividade estética desinteressada que uma certa tradição burguesa lhe atribui. Além dos traços progressivos, seu populismo e sua democratização pluralizaram seu comprometimento com o étnico, com o plebeu e com o feminismo, seu antiautoritarismo e antiburguesia. Em suma, o esboço de todo um novo esteticismo retorna a concepções tradicionais do belo.

A arte mais contemporânea, o expressionismo abstrato ou a arte pop e suas ramificações não correspondem ao Pós-moderno, que para Malraux são simplesmente assimilados ao paradigma moderno. Por essa via, entende-se que está em jogo a distinção entre culturas que afirmam a vida

humana e aquelas que a negam, traindo um impulso niilista aparentemente contra os princípios humanistas do “museu imaginário”, que tem como condição fundamental à fotografia como meio tecnológico, na transformação da narrativa artística do cinema. O surgimento e existência dessa mudança foram cruciais para a prática e a teoria de Malraux “a primeira característica da arte moderna é não contar uma história” (2001, p. 98 apud Jameson). Também Malraux faz referência ao “absoluto” na tentativa de desatar os vários nós, pois o absoluto é considerado como confronto autêntico entre os seres humanos e sua própria finitude e morte.

Um esteticismo modernista paradigmático necessariamente se completa com uma dimensão transestética. No raciocínio sobre o “absoluto” de Malraux, é confirmada a afirmação de Adorno: “quando a experiência da arte é meramente estética, essa experiência não é vivida completamente nem sequer de maneira estética” (Idid, p. 99) e repreendida a questão dos retornos contemporâneos do estético que procuram purificá-lo, erradicando o extra-estético das obras. No entanto, podemos assimilar a noção do “absoluto” de Malraux à noção de sublime, tendo em vista que sua função era deslocar as formas meramente decorativas classificadas sob a rubrica do belo e cujas propriedades são a preocupação central da estética e da produção artística tradicional. Nesse sentido, caracterizamos a estética do Pós-modernismo de modo geral, como o deslocamento da busca modernista pelo sublime e sua substituição por práticas mais modestas e decorativas nas quais a beleza sensorial é o centro do problema.

Quanto às conseqüências visuais desse “retorno do estético” para a produção de imagens no cinema contemporâneo, vê-se que a atração do belo e a ideologia do esteticismo, embora historicamente modificados,

parecem ter um papel renovado. A partir da análise de cineastas de diferentes locais, constata-se que a premissa não se vincula a influências individuais, mas à mediação de uma situação comum, à qual os diretores reagem de um modo ou de outro, vinculados à produção cinematográfica globalizada, que é representada nos festivais internacionais ao difundir e transmitir essa cultura. A separação entre forma e conteúdo, implícita na imitação de um quadro pré-existente, reconfirma e reforça as qualidades de simulacro da cinematografia ao utilizar uma imagem aleatória para reconstruir “o mundo real” do qual é apenas uma simulação visual.

A sucessão dessas imagens, que se emolduram através de sua alternância, criando-se mutuamente através de seu contraste, é na lógica formal profundamente estática. Elas sobrecarregam o enredo, invertendo-o e transformando a seqüência biográfica de ações e eventos num mero pretexto para as imagens. Essa monotonia é sinal do afastamento da história, da qual o enredo clássico se torna a alegoria. Até a sexualidade e a violência - na cultura de massas, os alicerces de uma pornografia essencialmente visual - são esvaziadas pelo olhar pictórico, fetichismo estético dessa imensa monotonia. Também o preço pago pelo espectador, como tipo de dedicação à arte e ao reaparecimento de uma verdadeira religião da imagem da marginalidade contracultural, revela outro suplemento da monotonia. Além disso, há os anacronismos mágico-realistas, que são as tecnologias de uma concepção expandida pelas mídias, abrangendo o transporte e a comunicação, cristalizados densamente e projetados no passado pictórico sob a forma de dispositivos mecânicos diversos. Tudo isso são objetos reveladores dos sintomas de um complexo de impulsos, sinalizando as relações entre a estética e a tecnologia no pós-

moderno e os laços dialéticos entre essa concepção do belo e a estrutura tecnológica do alto capitalismo.

No entanto, a pós-modernidade se caracteriza na área cultural pela supressão do que está fora da cultura comercial, a absorção de todas as formas de arte, alta e baixa, pelo processo de produção de imagens. Hoje, ela é a mercadoria e representa a lógica da produção de mercadorias. Toda beleza está na perspectiva do lucro e o apelo a ela apenas é uma trama hábil ideológica. Conseqüentemente, o estatuto da arte se altera radicalmente, mediante essas transformações, que nos permitem questionar: o que realmente é arte e qual a sua função social e política?

Constatamos que o contexto nos leva à trama em que estamos inseridos e à necessidade de discernir até onde vão os “limites” e a “arrogância” desse discurso narrativo, que manipula o ser humano, na sua criticidade e criatividade, subjugando sua subjetividade. Portanto, convém uma reflexão crítica sobre a formação educacional, para desvelar em que tipo de imagem esse discurso obteve adesão.

Em pesquisas desenvolvidas sobre a subjetividade em imagens, dialogismo e alteridade na produção do conhecimento contemporâneo, que objetivam enfocar os modos de subjetividade frente às teorias da globalização, à cultura do consumo e ao contexto da experiência com as imagens técnicas (fotografia, cinema, TV, vídeo, outdoors, etc), normalmente são analisadas essas implicações na experiência estética e nos modos de produção do conhecimento na contemporaneidade. Viabilizam possibilidades novas de compreensão dos efeitos da cultura da imagem, fundamentadas nos estudos teóricos (Walter Benjamin, Adorno, Horkheimer, Mikhail Bakhtin, Néstor Canclini, Beatriz Sarlo, Fredric

Jameson, Jean Baudrillard, entre outros) e apresentam questões relativas ao desenvolvimento humano, integrando à dimensão estética e ético-filosófica para a teoria e a prática no campo da psicologia e da educação, os pressupostos teórico-metodológicos: Imagem e Subjetividade, e Imagem e produção do conhecimento.

A Imagem e a Subjetividade abordam a tensão entre o real e o imaginário na pós-modernidade, destacando o efeito da hiperestimulação, a qual leva o sujeito à incapacidade de articular signos e imagens em seqüências narrativas. Nesse enfoque, a imagem é vista sob o ângulo da significação. Já a Imagem e produção de conhecimento fazem referência à constituição histórico-cultural das subjetividades contemporâneas, a partir das condições específicas engendradas pela cultura da imagem, visualizando a produção de uma política cultural do uso da imagem.

Na perspectiva de definir os limites e as possibilidades da abordagem estética nas ciências humanas, para desencadear formas singulares de criação e de intervenção crítica na realidade, os educadores precisam romper com os métodos pedagógicos imbricados ao mercado total, buscando alternativas que desvelem a concepção de subjetivação na contemporaneidade. Nesse sentido, é necessária a utilização de mecanismos para que os sujeitos possam se relacionar com a imagem, fomentando uma postura crítica, permitindo-lhes perceber os efeitos da cultura da imagem, saindo da passividade ou da “intoxicação” que ela impõe. Assim, é interessante analisar o processo da sua produção, a maneira como provoca significações e interpretações no sujeito que a produz ou reconhece. Portanto, entre “o lógico e o dialógico se estabelece à tensão de base geradora do conhecimento” (Adorno, 1995).

Entendemos que o sujeito, na sua relação alteritária com o mundo físico e social, participa na produção de signos que não cessam de evoluir, transformando-se a si próprio e a cultura da sua época. Percebemos que tanto a criança como o adulto, na sua relação com a imagem, apresentam importantes fontes de investigação. Nesse contexto, a publicidade tem um discurso que vai além de induzir ao consumo, reduz a modos de ser e viver, o que é reproduzido em suas imagens.

Essa reflexão reafirma à produção de uma política cultural do uso da imagem. A atividade de produzi-la pode apresentar possibilidades de resgatar a identidade social e cultural, a ressignificação do conhecimento de si e do mundo, sensibilizando a observação, o poder de decisão, a criatividade. Com o domínio da linguagem e da técnica audiovisual, a discussão sobre o uso da mídia, o poder de leitura e produção de imagens permitem ao sujeito pensar na sua vida e de sua comunidade, assumindo seu discurso através de imagens propostas por ele. Nossas subjetividades podem produzir cultura significativa a partir de nossas experiências cotidianas intersubjetivas, reinventando e narrando práticas culturais, erigindo uma historicidade. Assim, a Filosofia agiria como intérprete, recolocaria a racionalidade do discurso que tem a pretensão de resguardar.

Em suma, torna-se viável que na ação pedagógica os profissionais da educação e demais áreas usem como estratégia à interdisciplinaridade metodológica de produção de conhecimento nas ciências humanas, intercambiando diversas possibilidades de percepção e compreensão de um mesmo acontecimento ou imagem. Em outras palavras, realizando uma outra leitura das imagens, revendo os seus conceitos e valores, buscando o entendimento com os sujeitos partícipes desse processo. Viabilizando uma

educação aberta ao novo e ao imprevisível, vistos na interpretação do educador e do educando, no sentido de fazer-los “afinar” olhos e ouvidos, e deixar funcionar plenamente a sensibilidade.

### **As Crianças e as Questões Filosóficas – suas Imagens**

Esperamos que este trabalho, apesar de suas limitações, seja uma contribuição significativa para aprofundar reflexões e a análise crítica da conjuntura atual da educação infantil, da que temos e da que queremos, os paradigmas que norteiam as implicações políticas e sociais de investir ou não na infância e as suas respectivas conseqüências. Esses paradigmas nos apontam que a infância hoje é o resultado de uma construção histórica e social, operada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas. O conceito de criança como espaço de inocência, protegido do trabalho destinado aos adultos e adquirindo os conhecimentos necessários para a vida através principalmente da família ou escola, é recente. Philippe Ariès (1988), no seu trabalho, enfoca que o entendimento do conceito de infância mudou radicalmente nas últimas décadas. Afirma que, antes da Idade Média, não se falava de infância pelo fato de ela não existir, pois não se tratava de uma preocupação cultural, constituindo-se simplesmente numa breve fase de dependência, ultrapassada rapidamente, chamando bem pouco a atenção. Passava-se de criança muito pequena a adulto jovem, sem passar pelas várias etapas. A passagem da criança pela família e pela sociedade era demasiado breve e insignificante para que houvesse tempo e motivos para a infância se gravar na memória e afetar a sensibilidade.

As práticas de educação e cuidados das crianças deslocam-se de ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais. A modernidade difere de todas as formas até então vivenciadas, uma vez que seu dinamismo desconsidera os usos e costumes tradicionais, substituindo-os por uma nova ordem social, pelas organizações mais amplas e impessoais, quebrando o marco protetor da pequena comunidade.

“Não se trata de mera transformação externa; a modernidade, ao alterar de maneira radical a natureza da vida social cotidiana, afetou também os aspectos mais pessoais da experiência humana” (Giddens, 1999, p. 50). Sabe-se que as instituições sociais não estão desvinculadas da vida dos sujeitos e fazem parte da estruturação subjetiva de todos aqueles que a elas estão ligados. O saber e o conhecimento especializados, divulgados através das instituições sociais, interferem nos modos de percepção e de participação no mundo. Para compreender como e por que a infância e a educação das crianças foram rotinizadas e institucionalizadas durante a modernidade, é necessário conhecer os motivos pelos quais a infância passou a ser uma etapa da vida humana diferenciada e, posteriormente, verificar por que foram fundadas as instituições de atendimento a essa população.

Ao refletirmos sobre Infância e Pensamento, constatamos que a infância é uma idade profundamente diferente a ser respeitada, é relativamente uma idéia nova, emergiu no século XVIII, com o individualismo burguês no Ocidente e os seus ideais de felicidade e emancipação, marcados pelo livro *O Emílio*, de Jean-Jacques Rosseau, que transforma a prática pedagógica de parte significativa da elite esclarecida.

Considerando a relação do pensamento com a infância, em particular do pensamento filosófico, são destacados os fatores que levam a uma representação paradoxal da infância, cujos principais momentos são uma certa concepção de natureza e uma certa concepção de razão, ora confiantes na pureza e no poder da razão, e ora na desconfiança do erro ou pecado. Questionar a noção de infância é salutar, pois nos faz lembrar infância como o que há de mais verdadeiro no pensamento humano, a incompletude, a invenção do possível, a eclosão. “O monstro dos filósofos é a infância. Ela também é sua cúmplice, A criança lhes diz que o espírito não é (um) dado. Mas que ele é (um) possível” (Lyotard apud Gagnebin, 1997, p. 170).

Segundo Gagnebin (1997), a reflexão filosófica e a pedagógica surgem juntas em torno da Paidéia, que se constitui no primeiro sistema filosófico, o pensamento de Platão. Tal reflexão nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo. Sendo as crianças seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. Reconhece também que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito ao ritmo e interesses próprios de cada uma delas em particular.

Platão critica a educação tradicional baseada no aprendizado de conteúdos externos e determina a justa Paidéia como um movimento interior à própria alma. Propõe a educação como um amoroso ajudar das

faculdades naturais de cada criança para que cresça na boa direção. Contempla a infância não apenas numa certa idade, mas como parte do processo de desenvolvimento do ser humano, tendo em vista as possibilidades da linguagem e da razão, ausentes naquela fase, as quais são características essencialmente da espécie.

A criança evidencia a própria natureza humana, um ser em construção, no qual não há ainda voz da razão. É um terreno propício ao erro, ao preconceito, à ingenuidade e todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar, e que o convívio com os outros (pais, amigos, professores, pensadores) podem nos desenvolver, provocar esclarecimento ou confusão.

Como Platão, Descartes reivindica o direito de criticar a tradição e o direito à independência da racionalidade, o que implica uma reforma da educação. Eles só querem salvar da infância **o brotar de uma razão balbuciante**, que muitas vezes é sufocado pelo acúmulo de informações e que a educação tradicional geralmente não percebe. Já Kant diz que, ao nos livrarmos da infância, tornamo-nos adultos, sem medo de usarmos nosso entendimento, sem medo de sermos independentes, autônomos e de sair da menoridade.

No nosso contexto, ressaltamos a valorização rousseauiana não só da natureza (contra os artifícios da cultura), mas também da linguagem sem palavras, dos sentimentos contra as armadilhas da linguagem mais elaborada. Em termos pedagógicos, os papéis se transformaram radicalmente. Em vez de corrigir a natureza infantil e de querer o mais rapidamente possível, torná-la adulta, ao educador é interessante, tal como o de *Emílio*, escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu

desenvolvimento harmonioso, oriundo da maturação natural das faculdades infantis, e não subordiná-la às convenções sociais. Segundo Jeanne Marie Gagnebin, do seu texto *Infância e Pensamento*,

[...] aceitemos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não há nenhuma perversidade originária no coração humano. Não se encontra nele nenhum vício do qual não se possa dizer como e porque caminho penetrou ali. A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo ou amor-próprio, que a razão, possa nascer, importa, portanto, que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, numa palavra, nada em relação aos outros, mas somente aquilo que a natureza lhe pede e então não fará nada senão o bem (Rousseau, apud Gagnebin, 1997, p. 178).

Dialogando com Rousseau, lançamos as seguintes perguntas: se for próprio da espécie o desenvolvimento do ser humano no convívio com o outro, e este outro representa toda a estrutura histórica, social, cultural, econômica, como excluí-la deste contexto? Que conseqüências trarão o olhar do outro sobre a criança e principalmente dela sobre o outro? Não é mais viável assegurar na infância o lugar privilegiado de uma felicidade e de uma proximidade da natureza, que o adulto tem de reconhecer e defender, reencontrando fundamentos íntimos de si mesmo, ou seja, a inocência da infância não seria a garantia da transparência interior?

Benjamin enfatiza que o interessante é tentar elaborar uma certa experiência com a infância. Afirma que ela nos remete sempre à reflexão do adulto. Ao lembrar do passado, não o recorda tal como realmente foi,

mas, através do prisma do presente projetado sobre ele descobre na infância signos perdidos, sinais decifráveis no presente, caminhos e sendas que lhe possibilitam retomar apelos aos quais precisa responder, pois foram pistas abandonadas, trilhas não percorridas. Nesse sentido, a lembrança da infância não é idealização, mas realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, enfim a releitura crítica do presente da vida adulta. Noutra dimensão dessa experiência crítica da infância, Benjamin não ressalta a ingenuidade ou a inocência infantis, mas a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura da criança em oposição à “segurança” do adulto.

Essa incapacidade infantil é preciosa, porque contém a experiência essencial do homem e do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança, enfim, da sua soberania. Essa fraqueza infantil aponta ao adulto, verdades que ele não queria mais ouvir: verdade política de presença constante dos pequenos e dos humilhados, que a criança percebe por ser outro seu campo de percepção e que os adultos não vêem mais.

A incapacidade infantil de entender direito certas palavras ou manusear certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão para ser manipulados, que nos escapam, nos questionam, que são instrumentos, e nós decidimos quando e como usá-los. Para enfatizar esse pensamento, lembramos Giorgio Agambem, “indicando que a infância está aquém das palavras, ao mesmo tempo sem palavras, sem linguagem, em condição de possibilidade de eclosão” (apud Gagnebin 1997, p. 182). Portanto, cabe a educação/formação realizar essa potencialidade e transformar essas crianças em homens dotados de linguagem, isto é, capazes de pensar e agir racionalmente. Ainda, atribuir à

infância o desvelar de que ela não é a humanidade completa e acabada, porque ela nos indica o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: saber sua incompletude.

A partir do fim do século XVII, ocorreram mudanças consideráveis na “sociabilidade”, isto é, nas relações de convivência da criança com as comunidades tradicionais. Podemos observá-las a partir de duas abordagens diferentes. Na primeira, a escola substituiu o aprendizado como meio de educação, quer isto dizer que a criança deixou de se misturar com os adultos e de aprender a viver no contato direto com eles. A segunda abordagem: a família passou a ser aquilo que antes não era: um lugar de afeição necessária entre os esposos e entre pais e filhos. Esta afeição exprime-se através da importância agora atribuída à educação. Nesta perspectiva, não se trata apenas de estabelecer os filhos em função da honra e da fortuna, os pais interessavam-se pelos estudos dos filhos e acompanhavam-nos com uma solicitude corrente nos séculos XIX e XX.

A família começa então a organizar-se em torno da criança, a dar-lhe uma importância que a faz sair do seu antigo anonimato, não sendo possível perdê-la e substituí-la sem grande desgosto. Também se observa que passa a ser considerado conveniente limitar o número de filhos para melhor cuidar deles. Não é de admirar que essa revolução escolar e sentimental tenha, a longo prazo, ocorrido uma redução voluntária dos nascimentos, observável a partir do século XVIII. Como consequência de tudo isso, teremos a polarização da vida social do século XIX em torno da família e da profissão, e o desaparecimento da antiga “sociabilidade”.

Para a sociedade européia ocidental, o início da modernidade foi um momento de contato com a alteridade. Há a descoberta externa de um Novo

Mundo e a descoberta interna das crianças. A tecnologia das grandes navegações apontou para a descoberta do diferente e, juntamente com ele, constituiu a crença acelerada da superioridade dos iguais. Já o processo da construção da infância fez o trajeto inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro, diferente do adulto. Em ambos os processos, estão pressupostos da cultura dominante, o debate entre o eu e o outro, e a alteridade.

Os “outros” recém-descobertos foram denominados de bárbaros. Essa palavra provém da antiguidade clássica, uma vez que os gregos denominavam barbarói os balbuciantes ou todos aqueles que não sabiam falar a sua língua. E, como os que balbuciam são os que não têm fala (infans), barbarói é uma palavra que serve para denominar tanto os estrangeiros como também as crianças.

Para os gregos, essa incapacidade revelava predominantemente em qualquer pessoa ou raça uma condição humana negativa, porque a linguagem era um instrumento da razão. Dizer que certas pessoas não sabiam falar grego era equivalente a dizer que não tinham a faculdade da razão e não podiam atuar segundo a lógica; que seu desenvolvimento intelectual era pobre e incapaz de dominar a razão[...] (Sardar apud Barbosa, 2000, p. 98).

É interessante nos reportamos ao Brasil e percebermos pelas pesquisas até então desenvolvidas (Silva, 2000), especialmente as que nesse momento nos servem de referência, as formas como as diferentes

culturas tratam a criança no decorrer da história. Antes da chegada dos Portugueses, as crianças viviam nesta terra participando dos ritos e atividades de sua comunidade. Algumas tribos guerreavam entre si, mas as crianças que nasciam saudáveis eram consideradas sagradas. Ninguém podia tratá-las com maldade. Posteriormente, aproximadamente pelo ano 1680, nas reduções dos Sete Povos das Missões, havia o “Cotiguaçu”, ambiente que acolhia as crianças órfãs e as viúvas, e a comunidade se responsabilizava pela educação e as suas necessidades. Nesta época, para o homem branco, na visão pedagógica, as crianças eram consideradas como “um papel em branco onde se deve inscrever” o que os adultos consideravam correto.

Durante a escravidão, as crianças negras eram consideradas como bichinhos de estimação. Podiam viver na casa grande, engatinhando sobre tapetes e brincando com as crianças brancas. Quando cresciam, eram levadas para a senzala como escravos. Ficavam ali até a adolescência e, então, eram vendidas. Ser criança também era algo difícil até para as nobres, eram obrigadas a se vestir e a viver como adultas. A família real portuguesa, considerando nossos valores hoje, teve postura cruel com as suas crianças. Um exemplo disto foi Carlota Joaquina, mãe de D. Pedro I, que foi obrigada a se casar com D. João VI aos dez anos de idade.

Do Brasil Colônia até o final do Império, as políticas sociais voltadas para a infância, seguiram sempre os passos econômicos e políticos do país, a assistência social é puramente caritativa. Com a República, ela assume um viés político, passa a ter importância na formação da nação. A criança era vista como um ser flexível e fácil de ser moldado, pronto para ser

trabalhado como o barro. Ela transformaria o Brasil em uma nação culta, moderna e civilizada para os padrões da modernidade.

Posteriormente, no século XX, conforme a legislação vigente, considerava-se a infância de duas maneiras. *Crianças* eram os filhos e as filhas das famílias que estavam em situação regular, ou seja, que possuíam tudo o que se precisavam para viver; e *menores* eram os filhos e as filhas das famílias que viviam na pobreza, que ficavam sozinhos porque os pais trabalhavam, ou que iam para a rua por causa da violência em suas casas. Para a infância pobre, restava o caminho da submissão. Educá-la significava mantê-la afastada das elites. Então, resolveram o problema criando as instituições fechadas, tipo orfanato. As crianças e os adolescentes eram trancados nestes lugares, isolados de sua família e da sociedade. Assim, as crianças ficavam mais “tranqüilas, limpas e organizadas”. Essas instituições fechadas atendiam “os menores” através do castigo físico e da tortura mental.

A partir de 1980, iniciou-se um amplo movimento entre as pessoas que trabalhavam com as crianças e os adolescentes, principalmente com os meninos e meninas de rua. Foram realizadas diversas manifestações e denúncias públicas sobre o tratamento que as crianças e os adolescentes recebiam. Destacamos a ação da igreja através da Campanha da Fraternidade, promovida pela CNBB e, no contexto artístico, o filme *Pixote*.

Pela primeira vez, no Brasil, a forma como o mundo adulto tratava a criança e o adolescente tornou-se assunto público, do dia-a-dia. Esse debate resultou no artigo 227 da Constituição Federal, que apresenta a criança e o adolescente como cidadãos e sujeitos de direitos. Após surgiu o Estatuto da

Criança e do Adolescente, o qual prega transformações que, na visão de Konzen (1999, p. 7) não são fáceis, porque exigem uma mudança de pensamento e de atitude de toda a sociedade. Atualmente, há um descompasso entre o que a lei determina e o que é praticado, havendo uma resistência nos organismos públicos e mesmo nos que não são públicos. Há resistências culturais. Parece-nos que estamos num impasse: temos uma lei que garante *direitos*, mas temos uma estrutura sócio-econômica-cultural que ainda não se conscientizou da necessidade de construir políticas públicas que viabilizem os mesmos.

O mais preocupante, no momento, afirma o procurador de justiça, é a idéia geral da não-efetividade do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em razão do adolescente infrator. As pessoas pensam que o Estatuto não resolveu bem esta questão. A formação da sociedade ainda é muito repressora, exigindo o confinamento de crianças e adolescentes com problemas com a lei, sem paciência para esperar que eles passem por um processo sócio-educativo. Konzen (id. Ibidem.) afirma que o ideal é prevenir esta situação, e a resposta está na educação.

Entendemos que a democratização do país está em pauta, necessitamos repensar as relações de poder e a desigualdade social. Certamente que a educação tem um grande papel: constituir uma proposta pedagógica inclusiva, processo significativo que deve permear a formação em nossas instituições educacionais. Acreditamos que a Filosofia possa contribuir, ao envolver os participantes de cada comunidade na percepção de que temos infâncias e não apenas infância. Isso ocorrerá pelo viés da racionalidade comunicativa que se instala como farol, auxiliando-nos na identificação dos espaços sociais doentios colonizados pela racionalidade

sistêmica na obscuridade ideológica, apresentando-se como uma alternativa para reconstruir intersubjetivamente a educação emancipatória.

### **Implicações das Concepções de Infância**

Nos baseamos em Paulo Ghiraldelli Jr, utilizando parte de seu texto, o artigo “As concepções de Infância e Pensamento e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas” (2001, p. 24). As questões sobre “direitos da infância” nos remetem a dois grupos. Há um grupo que vê a infância como sendo um período prolongado, que se caracteriza principalmente pela inocência. Contestando esse, há um grupo que defende a idéia de que a infância, sendo ou não um período longo, pode ser pensada como possuindo uma série de características, mas nunca as de inocência e bondade como essenciais.

O primeiro grupo, segundo Ghiraldelli Jr, é mediado por Rousseau, que rompeu com a visão agostiniana e cartesiana, na medida em que colocou o erro, a mentira e a corrupção como sendo frutos da incapacidade de julgar de quem não pode mais se beneficiar, nos seus julgamentos, do crivo de um “coração sincero” e puro, próprio da condição infantil. Suas condições são próprias para a Filosofia, porque a infância acolheria a verdade e participaria do que é moralmente correto. O segundo grupo, segue o autor, é representado por Nabokov, pelo espírito contrário ao rousseanuísmo: entende que nada há de inocente e puro ou bondoso na infância, referindo-se ao romance Lolita, que narra experiências sexuais, inclusive com pedófilo na escola, sendo que, apesar do medo, as meninas eram cúmplices.

Muitos pensadores vêem a infância como um dado natural, não seria inocente, mas nem por isso cumpriria o destino posto pela sua natureza. Nesse sentido, desponta uma terceira via para conversarmos sobre as crianças. No início do século XIX, a infância já aparece como algo obtido por construção, entrelaçada com a cidade e com a escola, representadas no conto *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi. A cidade e a escola aparecem como responsáveis pela parte mais decisiva da construção da infância. Elas são um espaço de possibilidades históricas, porém, a infância não necessariamente ocorrerá de forma adequada, pois depende das forças culturais e contingentes da escola e da cidade em que essa criança está inserida.

Philippe Ariès dá continuidade à terceira via, centrando-se nas idéias de Hegel e de Collodi. Fala em “descoberta da infância” o que nubla a idéia de *invenção* da infância. Ariès trata a noção de infância como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que *fazer* com as crianças. De modo mais abrangente e radical, as próprias noções que diferenciam um menino de um adulto aparecem como criação prática a partir da conversação e dos afetos que os grupos urbanos desenvolvem a respeito de seus filhos.

Ao admitirmos que não somente a idéia de infância clássica é uma invenção, como a nabokoviana e que toda e qualquer descrição da infância seja ela posta pela ciência, pela filosofia, pela literatura ou pelas artes são apenas novas descrições. Conseqüentemente, dialogar sobre as crianças significa não acreditar que os “direitos da infância”, todos esses direitos de proteção já conquistados, e aqueles a inventar, na cultura liberal-democrática ocidental. O imprescindível é não se deter no explicar e

justificar os “direitos da criança”, mas fazer da cidade e da escola de fato, um espaço próprio para todas as crianças, para que possam vir-a-ser contempladas as infâncias.

Consideramos que não há uma infância apenas, temos a infância do menino de rua que é diferente da infância de nossos filhos, que é ainda diferente da infância do portador de deficiência, do indígena, daqueles que mesmo ainda crianças já são trabalhadores. De acordo com Arroyo, “é importantíssimo que nós, educadores, nos voltemos para a infância. Precisamos pensar mais no sujeito com que trabalhamos, do que nos meios que utilizamos. Perceber a infância como processo em construção” (Miguel Arroyo, em entrevista concedida em Porto Alegre, na Constituinte Escolar, 2000).

Reconhecemos a infância é fundamental, não apenas como fase da vida, mas como diversidade de sujeitos e pluralidade de situações. Dessa forma, é pertinente levantar a seguinte indagação: que relações podemos estabelecer com as teorias educacionais?

Para dar esta resposta, novamente recorremos a Ghiraldelli Jr (2001, p. 27 a 33) refletindo sobre as três grandes teorias educacionais da modernidade. No ocidente, percebemos na transição do século XX para o XXI, o surgimento de uma quarta teoria educacional, pós-moderna. Essa teoria não representa a superação das anteriores, todas são muito importantes, pertencem ao passado em sentido cronológico e não valorativo. Todas elas envolvem uma exaustiva participação do professor e do estudante. Também é significativo frisar que as teorias não devem ser lidas por meio da visão dualista “progressista versus não progressista”. Cada uma delas gira em torno da emergência de um elemento chave na

discussão entre os filósofos da educação. Em Herbart, a emergência da mente. Em Dewey, a emergência da democracia. Em Paulo Freire, a emergência do oprimido. A quarta, segue em torno da emergência da metáfora.

A quarta teoria, considerada pós-moderna, está acoplada a uma maneira de conversar, em termos técnicos de Filosofia e Filosofia da educação. Para entendermos a postura da mesma, precisamos reconhecer o paradigma da linguagem e termos a compreensão de metáfora, como um ato inusitado no meio do processo comunicacional que, embora tenha efeitos de grande impacto sobre o ouvinte, não pretende lhe dizer coisa alguma, não é uma mensagem, não tem um conteúdo cognitivo a ser decodificado. Todavia, ela é forte o suficiente para estar envolvida com a busca de criação de novos direitos democráticos, o que vem potencializar os ideais das filosofias da educação moderna. Tendo em vista que as metáforas em prol da criação de novos direitos estão colaborando com a idéia de que a educação é aquisição de autodeterminação, como em Herbart, favorecem a diversidade e a liberdade, se alinhando, conforme propõe Dewey, na valorização da democracia. Pode oferecer “autoridade semântica” para os grupos oprimidos, levando-os a uma identidade, conquistando vez e voz a medida em que podem colocar seus vocabulários alternativos. Dessa forma, percebe-se a luta do oprimido pelo fim da opressão, conforme é a proposta de Paulo Freire.

A teoria educacional pós-moderna, segundo Ghiraldelli Jr., na perspectiva da linguagem, na emergência das metáforas, propõe a busca de realização dos melhores ideais modernos. No entanto, não diz nada de especial sobre a criança, não tem uma concepção nova de infância, porque

se posiciona pelas concepções até então postas, relegando-as. Simplesmente muda o paradigma, deseja estar atenta às metáforas, inclusive as novas metáforas sobre as crianças, na tentativa de ampliar direitos democráticos e inventar novos. A racionalidade estética está distanciada do mundo da vida e, se for engajada na escola, nos trabalhos pedagógicos, poderá fazer a leitura dessas imagens.

Esse reconhecimento da diversidade cultural e social das crianças precisa servir de critério filosófico, como requisito para uma educação democrática, viabilizando um ensino de qualidade. Essa proposta pedagógica, problematizada a partir dos pressupostos da crítica, representa uma alternativa para a superação das patologias escolares advindas da racionalização das formas de vida social, ao mesmo tempo em que, através da auto-reflexão, procura fecundar e fertilizar uma ação educativa voltada para a autonomia e a emancipação.

No próximo capítulo, faremos um diálogo com a Teoria da Ação Comunicativa, refletindo as tensões entre o mundo da vida e o mundo sistêmico presentes no âmbito educativo. Além de reconhecer, em que sentido Habermas considera as patologias e as condições de normalidade da comunicação lingüística, num contexto, como acabamos de ver, tão conturbado pela indústria cultural, pois ele aposta na comunicação para efetivar o processo de entendimento.

## **HABERMAS E A EDUCAÇÃO**

### **Diálogo com a Teoria da Ação Comunicativa**

Habermas a partir das novas transformações efetivadas no campo do conhecimento, pretende uma reconstrução dos elementos do projeto da modernidade, enfatizando o aproveitamento dos potenciais semânticos das imagens culturais de que tratam a crítica à modernidade.

Na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa buscamos promover uma reflexão para reconstruir um sentido para a atividade pedagógica. Desse modo, entendemos a educação como uma interação, e conseqüentemente como práxis social, na qual os sujeitos se estruturam, num espaço fecundo que é a linguagem, para compreender o outro. A “ação comunicativa” tem seu referencial na intersubjetividade e, partindo dessa premissa, interpreta a subjetividade, enquanto o “mundo da vida” ou a linguagem é a possibilidade de encontro com o outro, num mundo comum. Habermas oferece uma possibilidade de interpretarmos as tensões entre mundo da vida e o sistema, que também ocorrem no ambiente educacional. A racionalidade surge nesse processo efetivo de comunicação, que acontece entre indivíduos que compartilham um contexto histórico-político,

incluindo os aspectos ético-formativos e estético-expressivos, baseando-se no entendimento construído pelos participantes.

Habermas propõe a sobreposição da racionalidade cognitivo-instrumental pela racionalidade comunicacional, num processo argumentativo que se expressa no entendimento descentrado do mundo, não se esgota na instrumentalização da ação, porém se abre numa nova perspectiva de interação. Tal reviravolta recoloca o sujeito frente a frente numa relação horizontal com o outro, que juntos constroem a teia de relações dialógico-intersubjetivas a partir de processos argumentativos, sempre preservando a identidade e a diferença. Isso significa que a proposta habermasiana, com o paradigma da intercompreensão, aposta no descentramento do processo de construção do conhecimento instalando-o no âmbito mais amplo da intersubjetividade fundada na linguagem.

Já a educação enquanto práxis comunicativa favorece o processo de entendimento que é constitutivo da racionalidade. A ação comunicativa oferece a continuidade das tradições culturais e a reiteração do saber, a integração social e a formação da personalidade. Sendo assim, existe uma afinidade entre os fundamentos da racionalidade do entendimento e a concepção de educação, abrindo debates quanto aos limites e as possibilidades da teoria da ação comunicativa para a interpretação da ação pedagógica. Na medida em que o paradigma da linguagem pode promover um “novo entendimento” da educação – como ação intersubjetiva, a teoria vem contribuir para renovar a idéia de educação, a partir da reflexão sobre a formação do sujeito e a sua socialização.

A ação comunicativa, como êxito da racionalidade comunicativa, se refere à interação que se realiza de modo intersubjetivo tendo a linguagem

como mecanismo coordenador e as imagens se prestam para incitar o pensamento. O seu conceito central gira em torno da interpretação a qual propõe o entendimento como modo primordial de negociação voltada para a construção do consenso, sempre vinculadas às pretensões de validade susceptíveis de crítica, e passíveis de permanente revisão dos resultados obtidos.

Ao agir com vistas a esse entendimento, Habermas faz referência:

[...] ao mundo objetivo como suposto comum enquanto totalidade das entidades existentes sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros, [...] ao mundo social como totalidade das relações legitimamente reguladas e, [...] ao mundo subjetivo como totalidade das próprias vivências as quais cada qual tem um acesso privilegiado (1987, p. 171).

Portanto, os participantes da interação pretendem: verdade, sobre a existência; correção, relativa às normas vigentes, e autenticidade ou veracidade, em relação às manifestações da vivência subjetiva. Esses conceitos a que se refere cada tipo de ação constituem-se em sistema de referência.

A ação comunicativa engendra um processo cooperativo de interação em que os participantes fazem menção simultaneamente aos três mundos referenciais da ação, mesmo que na sua manifestação tornem relevante um dos componentes. Nela o entendimento aparece como mecanismo coordenador da ação comunicativa e tal se estabelece na medida em que

houver reconhecimento intersubjetivo sobre as pretensões de validade postas em questão.

Entendimento é o instrumento, através do qual os participantes do processo cooperativo iniciam o jogo da disputa argumentativa, com vistas ao acordo sobre a validade vinculada a um ato de fala como resultado das argumentações estabelecidas entre os mesmos. Os participantes desse processo comunicativo têm a possibilidade de aceitar como refutar as afirmações do outro. A verdade perseguida pode ser demonstrada, abandonando-se o sistema da fala cotidiana e partindo-se para o discurso teórico. Pode-se afirmar que o esforço cognitivo para examinar ou validar a verdade é feito não por um sujeito dotado de razão, mas pelos integrantes de um discurso teórico e prático capaz de interagir e comunicar-se. O consenso é o resultado criticável, qualitativamente melhor, que se produz quando houver o reconhecimento por parte de todos os participantes do processo interativo das pretensões de validade criticáveis, mesmo em relação àquelas indiretamente implicadas. Isto é, na ação comunicativa o reconhecimento também das demais pretensões referentes aos mundos não tematizados, mas que de certa forma sentem implicitamente o abalo dos questionamentos.

Portanto, a Teoria da Ação Comunicativa visa o entendimento que, em relação à tradição, quer a renovação do saber cultural, em relação à ação social, serve para o estabelecimento de solidariedade e, em relação à socialização, serve para o desenvolvimento da identidade individual. Na ótica habermasiana, a tradição não é um processo que aprendemos a dominar, mas sim linguagem transmitida, na qual nós vivemos.

Na perspectiva de que a educação é resultante da reflexão filosófica e pedagógica, na tentativa de criar, pelo menos teoricamente, situações alternativas em que a racionalidade comunicativa seja objeto de aprendizagem, fomos identificando algumas instâncias, através das quais se tornam possíveis articular os pressupostos de uma razão emancipatória. Para tanto, esta racionalidade deverá abranger, resgatar o sentido e promover a pluralidade de vozes presentes de forma velada no ambiente educacional, os quais com a vigência eficaz da racionalidade cognitiva instrumental, foram sendo excluídas silenciosamente de seu programa de formação. Todavia, Habermas não refuta a racionalidade científica, mas reconhece a importância e o significado de suas conquistas.

A filosofia habermasiana aposta na reviravolta paradigmática da linguagem para fundamentar e justificar uma prática educativa mais relevante. Tal proposta permite a superação da formulação subjetiva de conhecer e dominar o mundo, desejando uma renovação tanto no fazer pedagógico quanto no saber científico, na medida em que desloca o centro do processo do conhecimento para o âmbito da intersubjetividade.

Habermas, manifesta-se com base na concepção da linguagem em uso no cotidiano vivido por homens historicamente situados.

Como um todo, o mundo da vida só atinge o campo da vida no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está

submetido. Após esse primeiro passo objetivador, a rede de ações comunicativas forma o meio através do qual o mundo da vida se reproduz (1990a, p. 95).

Assim, temos não mais um sujeito que se dirige a si mesmo e ao mundo, ou seja, um sujeito cognitivo que domina o mundo e o representa. Trata-se de interações em processos de entendimento do mundo, fazendo pela ação comunicativa emergir a linguagem como o lugar possibilitador do diálogo, enquanto condição indispensável para o entendimento. Portanto, a linguagem se transforma em base operativa e centro fundamentado a partir do qual se reabrem as comportas da possibilidade efetiva do entendimento consensual entre os homens. Para isso, se faz necessário uma reaprendizagem procedimental da racionalidade no ambiente educativo. Tal reviravolta se configura estritamente na mudança de orientação didático-pedagógica em relação ao ensino da ciência e da tradição cultural, apostando na construção coletiva de novos saberes. Nesse sentido, para um modelo de conhecimento fundado no paradigma da linguagem requer um procedimento educativo fundamentado na interatividade, o qual se nutre permanentemente do discurso crítico-argumentativo dos sujeitos da educação. O sucesso do diálogo depende da competência discursivo-argumentativa dos participantes, os quais partilham entre si a situação, os significados e os valores culturais da educação.

A competência dialógica implica a assimilação mútua da situação de ação a fim de que o diálogo possa acontecer na horizontalidade do processo, respeitando a diferença que se manifesta na pluralidade como fenômeno nele contido. Assim, *agir comunicativamente* significa estar predisposto a colocar em discussão e, se for necessário, a abrir mão das

convicções em favor do melhor e mais qualificado argumento. Significa tomar consciência da diversidade enriquecedora presente no processo interativo de aprendizagem que acolhe a alteridade e, ao mesmo tempo, sabe abrir mão, na hora certa, das suas posições, sempre na convicção de que o resultado alcançado representa avanço significativo em direção ao consenso qualificado. Por isso, o entendimento é o instrumento através do qual os participantes do processo cooperativo iniciam o jogo da disputa argumentativa, com vistas ao acordo sobre a validade ou não de um ato de fala. Acordo é o reconhecimento comum das pretensões de validade vinculadas a um ato de fala, como resultado da disputa argumentativa estabelecida entre os participantes do processo.

A formação para a competência comunicativa pretende, ao excluir o dogmatismo e o interesse egoísta, reaprender o convívio crítico com a alteridade, a diversidade e a multiplicidade. Agir comunicativamente significa estar disposto a aceitar a alteridade como presença ativa, crítica e indispensável na construção do consenso.

Falar implica, enquanto ação comunicativa, o reconhecimento do outro como portador dos mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico: a comunidade argumentativa, só é possível na igual dignidade dos parceiros de tomar posição em relação às pretensões levantadas e, portanto, de agir de acordo com razões, isto é, de autodeterminar-se. Reconhecer alguém como membro de uma comunidade de argumentação significa reconhecê-lo em sua autonomia inalienável, portanto, em sua liberdade originária. Daí a inconciliabilidade entre argumentação e

repressão, acareação crítica e coisificação (OLIVEIRA, 1997, p.218).

Lembramos que o ensino que se ministra em aulas não é uma ação de imposição arbitrária mesmo se acontece numa relação assimétrica professor-aluno. O professor representa não a si próprio, mas o consenso pressuposto da humanidade inteira, da sociedade e do tempo em que vivemos. Ensina-se o que resultou da comunicação e do entendimento. Este ensino do capital cultural adquirido visa a competência argumentativa dos educandos para participarem da aventura da racionalidade pela qual a vida continua a criar seu mundo a partir da sociedade já instituída. A competência comunicativa tem como pressuposto a fundamentação intersubjetiva do conhecimento. A aprendizagem da racionalidade comunicativa prevê na sua estrutura fundamental o encontro sempre problemático da convivência com o outro, e considera as patologias da comunicação.

### **Considerações sobre Patologias da Comunicação**

Segundo Habermas (1997), a evolução da competência interativa conduz a efeitos de controle interno de comportamento e conseqüentemente se refletem na comunicação, sob dois aspectos: a comunicação lingüística é relevante no aspecto do desenvolvimento motivacional, isto é, dá sentido às nossas ações; e a ação comunicativa é o meio de socialização, que permeia as influências do meio familiar transferida ao sistema da personalidade. Por outro lado, a linguagem oferece uma forma de organização para

necessidades suscetíveis de interpretação, a natureza interna como fonte de necessidades torna-se objeto de reestruturação comunicativa (p. 193).

A relação de diferença entre as etapas de juízo moral e as etapas de ação moral pode explicar-se apelando às perturbações do processo de socialização. Essas perturbações podem ser analisadas em dois planos: o plano dos padrões patológicos do contexto lingüístico importante para a socialização, e o plano das necessidades e controles do comportamento que se formam sobre as condições de uma comunicação sistematicamente distorcida.

Freud introduz como mecanismo de patogênese lingüística a função de defesa do retrocesso inconsciente, função ligada ao eu. O retrocesso dos conflitos que não se solucionam conscientemente, quer dizer, que não se solucionam sobre a base de uma ação consensual, deixam vestígios em forma de perturbações na comunicação. As perturbações da comunicação familiar repercutem intrapsiquicamente nas perturbações na comunicação entre as partes do sistema da personalidade (Ibid p. 193). No entanto, a análise de tais desvios pressupõe o conhecimento de uma comunicação qualificada de “normal”. O que suscita um questionamento, quando podemos considerar uma comunicação de “normal”, sem perturbações, sem distorção sistemática?

Faz-se necessário estabelecer nesse diálogo com Habermas, em que sentido as condições de normalidade da comunicação lingüística se referem aos conceitos dependentes da nossa cultura, que proporcionam referências de normalidade. Na opinião de Devereux, “a normalidade da comunicação se expressa pela capacidade do sujeito de seguir desenvolvendo-se mediante sucessivas readaptações sem perder o sentimento de sua própria

continuidade temporal” (Ibid p. 196). Portanto, o critério decisivo é a capacidade de reestruturar a própria identidade de forma ajustada a situação. Devereux enfatiza ainda que “todas as perturbações psíquicas têm como consequência uma desdiferenciação e uma desindividualização” (Ibid p. 197). No entanto, o conceito de normalidade se estende inclusive a perturbações e desvios, mas só quando a diferença entre comportamento normal e comportamento desviado fica estabelecido sem que seja irreconhecível. Na linguagem, as dimensões do significado e da validade estão ligadas internamente.

Já Piaget usa a lógica evolutiva que permite introduzir conceitos normativos para análises empíricas (Ibid p. 197). Tal idéia tem credibilidade no âmbito da evolução cognitiva, pois o desenvolvimento do pensamento objetivo se mede pelo nível em que se move a resolução de problemas univocamente, manifestando problemas que tem soluções verdadeiras. A verdade proposicional é uma pretensão de validade que toda argumentação pressupõe. A justificação das normas de ação e de valorização é uma pretensão de validade que não está tão clara, mas que se admite. E por tal premissa valorativa se baseiam as investigações sobre a lógica evolutiva da capacidade de juízo moral, também sua origem e seu desenvolvimento, os quais se medem por níveis de solução de problemas. Para validação das soluções corretas temos que nos introduzir no terreno da ética filosófica para fundamentar a tese de que em cada etapa ontogenicamente posterior da consciência moral é possível uma solução consensual cada vez mais adequada de conflitos de ações cada vez mais complexas. A ampliação da idéia de capacidade de juízo moral está convertida no conceito de competência interativa, introduzindo uma

mudança na base valorativa, no contexto a cooperação, pois a capacidade de participar em interações e de manter a base consensual da ação comunicativa, inclui-se através de conflitos e conseqüentemente, a competência de atuar constitui-se dos juízos morais discutidos, pressupõem além disso da base de validade da comunicação lingüística em toda sua amplitude. Pois a competência interativa se mede pela capacidade de solucionar problemas de conhecimento e problemas morais num nível adequado, mantendo processos de entendimento, também em situações de conflitos, sem romper a comunicação e nem mantê-la em aparência.

O conceito psicanalítico de defesa ou censura inconsciente, arremessa luz sobre a técnica de prosseguimento pseudoconsensual de processos de entendimento. Seja intrapsiquicamente por ruptura da comunicação dentro de si mesmo, seja pela ação dentro da família, de uma barreira que passa inadvertida e que impede a comunicação entre os indivíduos, os conflitos reprimidos inconscientemente influenciam sobre as condições que excluem os processos de entendimento e com ele uma cura ou solução do conflito por via da reflexão.

O conceito de normalidade que segundo Habermas é a “*fuerza del yo*” (Ibid, p. 198), e que a psicanálise introduz a este mesmo propósito, se mede pela dependência de estratégias de representação inconsciente. A força do eu cresce à medida que o eu pode renunciar a tais estratégias e enfrentar conscientemente a seus conflitos. No caso da psicanálise a premissa valorativa se encerra no conceito de consciência e na referência da reflexão no tocante a conflitos psicológicos ao que se supõe ser uma origem interpessoal. Em consonância com a interpretação que há sobre outra parte dos supostos psicanalíticos básicos em termos da teoria da ação

comunicativa, as condições de uma elaboração consciente dos conflitos, que a psicanálise concebe em termos topológicos, isto é, numa configuração biunívoca. Habermas as põe em relação com as condições de normalidade da comunicação lingüística: a elaboração consciente dos conflitos significa uma elaboração de conflitos sobre as condições de uma comunicação não distorcida. O que requer explicitar o conteúdo normativo que o próprio conceito de comunicação lingüística leva na expressão “comunicação não distorcida” pois o “entendimento” significa o telos imanente da comunicação lingüística (Ibid, p. 198).

Habermas obteve as condições de normalidade da comunicação lingüística por via de uma análise conceitual do sentido de “entendimento”, porque para todo ato de fala supõe uma base de validade, que é manifestada e tem um caráter transcendental. Desenvolveu a tese de que, todo agente ao atuar comunicativamente, deve cumprir as pretensões universais de validade. Na medida em que participa em uma comunicação, significa que participa em um processo de entendimento, baseado nas seguintes pretensões: a de expressar-se inteligivelmente; a de estar dando a entender algo; a de estar dando-se a entender a si mesmo; a de estar-se entendendo com os outros (Ibid, p. 199). Nesse sentido, o processo de comunicação transcende o ato de fala, estabelecendo a possibilidade do entendimento.

Se o pleno entendimento é contemplado pelas quatro pretensões acima, temos então o estado normal da comunicação lingüística, não seria necessário analisar o processo de entendimento básico, o aspecto dinâmico de produção de um acordo. No entanto, são típicos os estados de transparência da incompreensão e do mal entendido, a não veracidade intencional e a involuntária, a não concordância velada e a aberta, por um

lado, e o estar de antemão de acordo e o entendimento, por outro; nesse aspecto o acordo é algo que tem de produzir-se ativamente. O entendimento é um processo que trata de superar a não compreensão e o mal entendido, a não veracidade frente a si e frente aos demais, a não concordância. Em suma, é o entendimento sobre a base comum de pretensão de validade que se endereçam a um reconhecimento recíproco.

Nas exigências universais fundadoras da validade, que ao executar atos de fala se refletem as relações do próprio meio lingüístico, uma realidade externa, objetiva, da realidade normativa da sociedade, e a natureza interna, subjetiva do falante. Enquanto esta base de validade da fala está construída pode diferenciar-se nos modos de emprego da linguagem segundo as pretensões de validade, que se dividem tematicamente: no emprego cognitivo, no emprego interativo e no emprego expressivo da linguagem.

As condições de normalidade da organização externa da fala parecem estar dadas em um sentido muito distinto que as da organização interna. Os problemas da organização da fala nas dimensões temporal, espacial e de conteúdos deixam um amplo espaço para normas, que podem utilizar-se a constituir a rede funcional em que está inserida a comunicação. A chave para as patologias da comunicação lingüística vem melhor em determinadas sobrecargas da organização externa da fala que não há remédio em face de sua organização interna e tem por consequência uma distorção sistemática.

Habermas utiliza a expressão “distorção” porque enfatiza que a organização interna da fala expressa pressuposições universais e inevitáveis da comunicação lingüística; a necessidade transcendental que este caráter

de inevitabilidade ou ausência de alternativa encerra, não significa inviolabilidade senão em caso que se viole a organização interna da fala aparece deformações patológicas dos padrões de comunicação. “A patologia provém da precisão de problemas que a organização externa da fala transmite a interna com o efeito de distorção” (Ibid, p. 208).

A perturbação que representa a comunicação sistematicamente distorcida afeta um nível mais profundo que a perturbação que representa o comportamento anormal, que se expressa no desvio de normas socialmente obrigatórias. As comunicações distorcidas não violam normas de ação que por razões contingentes gozem de validade social, senão pressupostos universais da comunicação que em modo algum sofrem mudança ao variar os contextos normativos. Certamente que também uma comunicação perturbada é uma comunicação que em muitos casos pode constar como fala “normal”, no sentido do conceito culturalista da normalidade que cobre todo aquele que não sai do marco do socialmente reconhecido.

Nos pressupostos universais da ação comunicativa os participantes se têm mutuamente por capazes de responder aos seus atos, que se consideram dispostos ao entendimento, a atuar sobre a base de um consenso acerca das quatro pretensões de validade imanentes à fala: (a inteligibilidade das manifestações, a de verdade do conteúdo proposicional afirmado ou mencionado, a retidão da emissão por referência a uma normatização reconhecida, e a veracidade do falante no tocante as intenções que expressa), ao buscar um acordo.

Ao afirmar que o pressuposto geral da comunicação que representa mútua suposição de disponibilidade ao entendimento não vale, naturalmente, para a ação estratégica, apenas para a ação comunicativa.

Nesse sentido, Habermas reconhece a distorção da comunicação como uma possibilidade de estratégia. Além de explicitar o fundamental para um falante disposto a entender-se: elegerá as expressões lingüísticas de sorte que o ouvinte entenderá exatamente aquilo que quer que entenda; formulará o conteúdo proposicional que reflete uma experiência ou jeito que o ouvinte possa compartilhar o saber do falante; manifestará suas intenções de maneira que a expressão lingüística reflete o que tem em mente e o ouvinte pode confiar nele; executará o ato de fala cumprindo as normas reconhecidas correspondendo a imagens aceitas de si mesmo e o ouvinte pode assim concordar com o falante.

A validez da oração empregada depende de estar bem formulada conforme as regras gramaticais; a validez da proposição (pela existência do conteúdo proposicional) depende de concordar com a realidade; a validez da intensão expressa depende de coincidir com o que o falante tem em mente, e a validez da ação de fala (ato de fala) cumprir com as normas estabelecidas. E a inteligibilidade de uma comunicação se quebra quando a perturbação da comunicação pode converter-se em tema no plano de um discurso hermenêutico que trata sobre correspondente sistema de linguagem.

No uso cognitivo da linguagem aceitamos a obrigação de fundamentar o que o ato de fala leva anexo, pois o ato de fala constatativo contém a possibilidade se necessário de ir a fonte de experiências do falante, que confirma que seu enunciado é verdadeiro. Essa fundamentação dilui a dúvida e a pretensão de verdade problematizada pode converter-se em objeto de discurso contemplativo. No uso interativo da linguagem aceitamos a obrigação de justificar o que o ato de fala anexa, pois o ato de

fala regulativo só contém a oferta do falante e se necessário remete-se ao contexto normativo que prova ao falante sua convicção de que sua manifestação é verídica. No sentido normativo a dúvida permanece, podendo passar ao plano do discurso prático. Também no uso expressivo da linguagem aceita o falante uma obrigação imanente ao ato de fala, a obrigação de acreditar, mediante a consistência entre o que diz e o que faz, que a intensão que o conduz é a que expressa. No caso dos protestos do falante evidenciar as dúvidas suscitadas, a veracidade só pode comprovar-se mediante o falante se ater consistentemente em suas ações nas intenções expressadas.

A violação dos pressupostos gerais da comunicação significa uma emissão ou manifestação que deve estar bem constituída para que seja inteligível, pois de outro modo será inadequada para o entendimento, preste a mal entendido. Imprescindível na comunicação a inteligibilidade, uma pretensão que permite a satisfação gradual: uma emissão ou manifestação pode ser mais ou menos inteligível, mas tem que ser inteligível no geral, cumprindo sua finalidade comunicativa. Dá-se a possibilidade de normatizar de diversas maneiras a inteligibilidade das emissões ou manifestações, atendendo ao contexto funcional. Exemplo: as normas de precisão e os requisitos de explicação da ciência. Já a comunicação sistemática distorcida acontece quando elementos de uma linguagem privada violam a suposta comunicação que é inteligível, afetando a organização interna da fala, mesmo que o falante não abandone intencionalmente a base que a ação consensual representa. O descobrir erros é inclusive condição para aprender. Os erros não afetam a organização interna da fala. Só estamos diante de uma distorção da

comunicação quando fica perturbada a organização interna da fala. É o que ocorre quando a base de validade da comunicação lingüística fica restrita sem que o falante se advirta, ou seja, sem que ele esteja suficientemente consciente para romper a comunicação ou para passar a uma ação estratégica declarada e permitida.

Habermas desenvolve a tese de que todas as estruturas da linguagem devem ser entendidas como decorrentes de um processo comunicativo e que até mesmo as estruturas universais de possíveis situações lingüísticas são produzidas, também elas lingüisticamente. As potencialidades e todas as limitações da linguagem são dependentes desse mecanismo de atuação do homem no mundo chamado “linguagem”, ao qual Habermas considera que é preciso analisá-lo como um mecanismo de uso nas interações comunicativas. Para tal, reconstruiu o sistema de regras segundo o qual os indivíduos produzem ou geram situações de fala e se entendem sobre o mundo utilizando as mesmas categorias básicas: a interação e o trabalho.

O indivíduo competente de Habermas é aquele que primeiramente, tem o domínio das regras de operações formais, quais sejam, as capacidades de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, sabendo interiorizar ações e pontos de vista dos outros (assimilação), e paralelamente, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais (acomodação) com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente. Nesse sentido, o indivíduo deve ser capaz de: argumentar utilizando-se regras intersubjetivas do uso lingüístico de uma determinada comunidade lingüística; tornar compreensíveis sintática e semanticamente suas proposições; justificar com razões as pretensões levantadas; e fazer com

que sejam aceitas suas justificações responsabilmente por todos. Envolve um processo evolutivo, isto é, a passagem dos diferentes estágios: sensório-motor, pré-operativo e operacionalmente concreto, ao operacional formal.

A fase de transição desses estágios coincidem com o período da educação básica, na qual pensamos ser apropriado investir através da filosofia nesse desenvolvimento progressivo, permitindo a cada indivíduo e a sua espécie, implementar esquemas cognitivos e morais cada vez mais universais, elevando a racionalidade social a níveis mais elaborados e generalizados de consciência coletiva. Para isso, o ambiente educacional precisa propiciar uma pedagogia que contemple a diversidade e a alteridade dos indivíduos, criando um clima propício a participação, em que todos tenham vez e voz, pois é nessa interação que os indivíduos se constituem e o poder partilhado entre os participantes gera o potencial da racionalidade comunicativa. Portanto, o autoritarismo provoca distorções ou patologias ao agir como excludente na comunicação. No entanto, Habermas consegue ver que, ao lado das patologias, das distorções e dos descaminhos da razão, ela mantém a sua capacidade de “passagem de estágios ou descentração”, promovendo sistemas e processos cada vez mais complexos de organização e fazendo emergir formas mais tradicionais de condução dessas organizações, ao mesmo tempo, que potencializa a capacidade de aprendizagem das pessoas e promove a crescente universalização das decisões sobre os processos sociais.

Buscamos no referencial de Habermas, uma nova concepção de ação e de conhecimento. O conhecimento é formulado na interação dos indivíduos, a partir da infra-estrutura que é composta de propriedades intrínsecas da linguagem com as quais os indivíduos em interação

produzem argumentos concludentes, resgatando ou rejeitando pretensões de validade do conhecimento objetivo, do agir prático e da expressividade. Compreendem regras que se apresentam em três planos: no plano lógico-semântico, no plano dialético dos procedimentos e no plano retórico dos processos, ou seja, em todo o agir comunicativo. Nesse caráter reconstrutivo e crítico dos saberes, manifesta-se a produtividade da teoria habermasiana para a educação. Uma força que age de forma concreta no processo histórico, na vida de indivíduos e grupos, promovendo a progressiva racionalização do agir humano e a diferenciação da estrutura simbólica do mundo. O consenso, como critério de validação do pensar e agir humanos, aponta para uma construção processual que acontece pelo esforço e pela adesão responsável dos sujeitos em interação. Sendo assim, o desenvolvimento do potencial comunicativo envolve uma dimensão político-pedagógica, da qual decorre o sujeito, que fundamenta racionalmente seu agir e pensar, como se responsabilizar pelos seus atos.

Para tal, a escola deve promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve, oportunizando que toda a comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa uma vez que a liberdade depende da inteligibilidade e da decisão coletiva baseada em argumentos racionais. É na prática cotidiana da comunicação, na busca do entendimento sem coação, que se configura o processo emancipador da humanidade.

Até aqui enfocamos a proposta do agir comunicativo, de Habermas, estabelecendo relações de possibilidades da escola rever, sob esses dispositivos teóricos, o seu trabalho educacional, que muitas vezes é

truncado pelas patologias da comunicação e por não pontuar a intersubjetividade, repercutindo num déficit no processo de entendimento. Levando em consideração tal contexto de discussão, pretendo no capítulo seguinte, propor a reconstrução das reivindicações da racionalidade estética com novos processos de aprendizagem a partir do filosofar por imagens.

## **A INSERÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO**

### **Filosofia das Imagens na Escola**

Temos a convicção que a Filosofia é interessante e proveitosa, mas não é à propriedade exclusiva ou excludente da arte de pensar. Ela e todas as demais áreas do conhecimento, devem potencializar a racionalidade na integração do currículo escolar. No entanto, a Filosofia desenvolve hábitos e procedimentos cognitivos e afetivos, de questionamentos e investigação. E enquanto a Filosofia estiver encarnada nos corpos que a produzem, os espaços que eles habitarem ocuparão um lugar relevante nas reflexões. Acreditamos que a educação filosófica encontra no mundo prático a fundamental instância para justificar as ações pedagógicas.

Os desafios de ensinar Filosofia na educação básica, a partir das séries iniciais, começam pela institucionalização da prática filosófica. Para isto, torna-se imprescindível o papel da escola e a complexidade do seu currículo, dos conteúdos e das práticas discursivas e não discursivas, referendando o sistema. Ao mesmo tempo, somos coadjuvantes na experiência educativa e sentimos a necessidade de enriquecê-la e renová-la.

Filosofia das imagens é, por um lado, uma alternativa para filosofar na escola, no sentido de contribuir para desvelar imagens icônico-visuais e

figuras de linguagem, isto é, a forma de o homem representar as coisas que deseja através de símbolos, sinais, traços, marcas e toda uma série de elementos visuais, tem a ver com a experiência do homem olhar objetos, cenas, a natureza e buscar por meio disso algum tipo de resposta, satisfação, distração, conhecimento. Por outro lado, as imagens enquanto construções mentais fazem uma espécie de contraponto à prática de vida, são uns tipos de porta para outra dimensão, a dos sonhos, dos desejos, das fantasias. Essa dimensão não está diretamente presente na vida das pessoas, mas tem a ver com suas idéias e aspirações. É tão ou mais importante que a dimensão do dia-a-dia, já que enquanto essa vivência concreta da atividade do contato com outras pessoas, do lazer, da escola, está marcado pelo agir regular, repetitivo, continuado, portanto, “mecânico” de vida. A dimensão das imagens (ou melhor: o imaginário de cada um) está ligado ao sentido do futuro, da criação, das buscas daquilo que dá o *élan* à vida, aquilo que dá impulso (energia) para as pessoas irem à frente, batalharem, avançarem.

Pensar por imagem é proposição, tem uma estrutura, não é o que se apresenta na imediaticidade. Como proposição deve ser interpretada. Portanto, imagem é proposição, mas não é empírica. Nesse sentido, precisa desembocar o trabalho e abrir para a questão da estética. As imagens como um artefato cultural, nunca são gratuitas nem sozinhas. Quando aparecem para que o homem as veja, servem de meio de ligação com outro mundo, que é o imaginário da sociedade, em suma, todas as formas de representação de mundos marcados pela imagem. Ocorre que é diferente a maneira como a imagem foi trabalhada pela cultura nas épocas mais antigas e como o é na época recente. Na modernidade e também na pós-

modernidade, o papel das imagens tem sido resgatado; sua presença na mídia, nos meios de comunicação, na política e no imaginário social tem sido demonstrado. A linguagem faz a mediação construtiva, a conexão das partes ambivalentes, porque toda interpretação da arte exige o caráter de lingüisticidade, possibilitando o entendimento pela esteticidade. No entanto, Habermas (1997) preocupa-se com o enfrentamento das patologias presentes na racionalidade, que se mostram estreitas nos procedimentos humanos.

O pensar mitológico elevado ao nível da abstração, a presença do mito na psique do homem dito “moderno” é fato fundamental, as idéias míticas também estarão presentes em meio à satisfação da sociedade complexa atual. As imagens mitológicas estão sempre presentes como arquétipos do inconsciente coletivo, e não encontrando canal para se expressarem adequadamente, produzem diversos fenômenos psicopatológicos. Portanto, as imagens são necessárias ao processo de individuação.

Prometeu, Dom Quixote, Fausto e Carlitos - o eterno vagabundo, são símbolos de algo maior do que o homem comum, e é isso que lhes assegura a grandeza e a perenidade no mundo literário. As imagens são o evento psíquico fundamental da alma humana, e o mito reflete de forma exemplar este acontecer psíquico, resgata o imenso potencial humano. O mito é evento primordial da cultura humana, ensinam através de metáforas. Na verdade, o homem não produz mitos, estes ocorrem ao homem e têm a função de situá-los no cosmos. Dessa forma, o homem, pelas imagens, assimila o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, e concomitantemente, reorganiza as suas estruturas cognitivas e esquemas

mentais para interagir mais reflexiva e conscientemente. O conhecimento vai sendo formulado na interação dos indivíduos a partir da infra-estrutura lingüística, condição essa constituída de propriedades intrínsecas da linguagem, da qual fazem parte as imagens. Importante é o processo – a geração, a produção, a revisão e a reformulação das regras de jogo, pois é na vivência do grupo que ele se fortalecerá, tendo em vista que estes valores têm uma dimensão teórica e prática, os valores mencionados são pensados, vivenciados e internalizados, conseqüentemente um ambiente de reflexão crítica e criativa estabelece uma relação mais rica e autônoma aos seus participantes. Algo que foi perdido pela educação no seu acontecer histórico. Portanto, esse resgate pode se desenvolver pelo pensar por imagens num contexto de investigação expandindo as possibilidades de desenvolver pessoas respeitadas, sensíveis, livres e solidárias.

Enfatizamos a importância educacional e cultural da imagem como um novo princípio organizacional para as relações sociais e as subjetividades. Aliadas com a informação, esses princípios emergentes contribuem para moldar formas cambiantes de currículo e alfabetismo, gerando novas relações entre textualidade e subjetividade e novas efetivações da racionalidade e da cognição.

As diversas configurações simbólicas sejam mitos, imagens literárias... representam símbolos arquetipos do processo de individuação. O símbolo, em sua densidade polissêmica, pode lançar luz tanto sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo quanto aos complexos problemas sociais da cultura atual. Nesse sentido, exemplificamos o trabalho realizado com diferentes imagens pela RBS/TV, com o tema: *O Amor é a melhor herança – Cuide da Criança*, algo que chamou a atenção

e cativou os espectadores, adultos e crianças. Tanto pelo propósito quanto pelo potencial das imagens selecionadas, que estão presentes no imaginário da cultura popular, especialmente das próprias crianças, quanto pelo enfoque do tema da campanha, que provocou discussões e muitos projetos pedagógicos em várias instituições, transformando-se em esclarecimento para as crianças como para os adultos. Sensibilizou para questões como: violência, direito e proteção, a importância de políticas públicas voltadas para a criança, etc. Comprovou a enorme potencialidade que têm as imagens, quando utilizada com criatividade pelos meios de comunicação, e o quanto às propagandas (origem em *propagare*, coisas que devem ser propagadas: princípios, idéias, conhecimentos), podem mexer com nosso imaginário, levando a uma reflexão crítica e desvelando mensagens e realidades presentes no cotidiano.

No mundo cada vez mais complexo, “ensinar a pensar” transformou-se em uma tarefa indispensável. Ao mesmo tempo nos ocorre o questionamento, será que se ensina a pensar? Na verdade, desejamos minimizar a ausência da reflexão crítica a partir da sala de aula, em virtude da predominância da racionalidade instrumental nas escolas. Concebemos que é possível conquistar a autenticidade da razão, mediante a inserção da Filosofia na educação básica, reconstruindo a metodologia para o pensar pelo agir comunicativo, despertando o entusiasmo pelas imagens e a sede do saber.

Qual(is) o(s) conhecimento(s) ou relações que permitem desvelar a possibilidade de um novo horizonte para filosofar com crianças? Que horizonte é esse, que de fato permite o ser humano ser humano, usando da razão sem, no entanto, perder-se da solidariedade, que na verdade é

enxergar o outro como outro, respeitando-o nas diferenças, na beleza que é, e na cultura que ele representa. Indagamo-nos constantemente: o conhecimento se dá nas relações? Ou o conhecimento é as relações? Percebemos que as relações são sinais de conhecimentos. Ou seja, são as construções do conhecimento. Ambos, o conhecimento e as relações são indissociáveis porque um está contemplado no outro. Nos constituímos na intersubjetividade e conseqüentemente, construimos a racionalidade comunicativa, pois entendemos que a comunicação é vida, somos linguagem. O mundo da vida é concebido como condensação de falas.

A partir desta análise pontuamos a seguinte questão: como explicar que necessitamos da reflexão sobre o ensino de Filosofia, uma formação mais crítica e aprofundada em propostas cognitivas? Não queremos que a reflexão sobre o ensino de Filosofia se reduza a uma reflexão sobre a Filosofia, tendo em vista que a Filosofia na educação básica, tem a especificidade de ser um discurso originário da e voltado para a prática, sem que disso se deduza sequer uma distinção esquemática entre teoria e prática, quanto mais uma prioridade da prática sobre a teoria. Nesse sentido, nos preocupa o desvelar dos mecanismos fundamentais que ocorrem na escola ou que a mesma acarreta aos processos de formação, de forma que o lugar da Filosofia possa ser pensado e ocupado na perspectiva de superação dos problemas existentes, ou seja, a Filosofia se configura como intérprete da realidade, um tradutor crítico e intermediário nesse contexto. Portanto, as práticas do mundo da vida, reformuladas pelo discurso, devem ser rearticuladas como práticas cotidianas.

Consideramos significativa a implementação da Filosofia no currículo escolar, na medida em que os educadores e as educadoras se

mobilizarem e viabilizarem as propostas político-pedagógicas das escolas. A perspectiva de inserção da Filosofia provoca um marco na proposta educacional, e possivelmente se reafirmará na discussão a respeito de sua importância no currículo escolar, que em decorrência já é também um filosofar, e uma articulação para implementá-la, pois reflete a capacidade do descontentamento, do perguntar e exigir/buscar respostas, o que coloca em risco as certezas e agregará conhecimentos, fomentando a pesquisa, indo muito além da Filosofia como mais uma disciplina no currículo. A partir da legitimação da Filosofia como disciplina no currículo, abrem-se muitas possibilidades, principalmente na consolidação da formação dos profissionais da educação, nos quadros dos sistemas educacionais para esta disciplina. Em decorrência, poderemos ter uma educação de melhor qualidade, mais democrática, mais reflexiva, crítica e criativa.

No entanto, temos a clareza de que a legislação não inviabiliza a inserção da Filosofia no currículo; as escolas podem fazê-la através das propostas político-pedagógicas e, dependendo da sua compreensão e reconhecimento da sua importância; o implementá-la resulta desse processo de construção, a partir das discussões e do planejamento. Caso contrário, será uma mera formalização de mais uma disciplina determinada pelo sistema, não trazendo maiores implicações e contribuições para a educação. Questionamos, que tipo de trabalho os docentes farão com essa disciplina? Que efeitos poderão agregar ao currículo, se não houver clareza de sua relevância e possibilidades para o coletivo da escola? O que muitas vezes ocorre atualmente em alguns ambientes escolares é a não valorização da Filosofia e, o que é pior, o fato de não se cultivar o gosto pela mesma com os educandos. “Aulas de Filosofia” são dadas para “legitimar” o que

propõe a lei ou a rede de ensino. E se percebe uma diferença nas práxis, quando a predisposição de implementar a Filosofia vem da comunidade escolar.

Nos reportamos à ótica de Habermas, do agir comunicativo, para manter o mundo sistêmico sobre a vigilância do mundo da vida. Para tal, o diálogo, a pesquisa e os estudos do coletivo de educadores da comunidade escolar é que poderá nortear a presença da Filosofia no currículo escolar, contemplando-a nos projetos político-pedagógicos e por proposições de políticas públicas que a referendem, a partir do planejamento participativo. Nesse sentido, o mundo da vida convoca o sistêmico a legitimar a inserção crítica da Filosofia no currículo, um processo que inverte o que ocorre geralmente por determinação do mundo sistêmico, expressando a formação da opinião pública, reconhecendo ainda mais a Filosofia como relevante para o esclarecimento. A verdade não está nos contextos? A razão localizada num grupo de sujeitos não pode se tornar produto de consenso, invertendo a lógica do mundo sistêmico sob o mundo da vida? Como afirma Hermann (1999) “a possibilidade de articular uma racionalidade comunicativa no interior da educação escolar é uma forma que traz o conteúdo normativo da educação para o mundo prático” (p. 88).

### **Pedagogia das Imagens**

Consideramos uma alternativa pedagógica o filosofar por Imagens podendo ressignificar o processo de inserção da Filosofia nos currículos escolares e redimensionar a sua atuação, a partir de procedimentos que desvelem as imagens culturais e fomentem a reflexão na tentativa de

reconstrução de sua própria identidade. A reflexão nasce com um distanciamento entre o que somos e o que sabemos, desafiando e desfazendo a ligação entre certos pressupostos de valor, desenvolvendo a elasticidade de nossos pensamentos, possibilitando aprendermos a situá-los no contexto educacional.

É relevante que pensemos filosoficamente a formação cultural (*Bildung*) dos professores, e essencialmente o de Filosofia: que os mesmos sejam em algum nível filósofos, para promover a atividade filosófica, tanto na disciplina de Filosofia inserida no currículo como no espaço de discussão, reflexão e problematização da ação educativa com a comunidade escolar, na ótica da racionalidade comunicativa. Os professores devem provocar perguntas que nos façam “olhar”, não necessariamente para construir de imediato um plano de ação e transformar o que olhamos, mas com o objetivo fundamental de “armar” uma perspectiva para “olhar”, que é básico para qualquer possibilidade de mudança.

Imagens formativas da cultura tem aporte investigativo e o referencial teórico busca inspiração nas contribuições das imagens estéticas para diluir as resistências da dominação nos conceitos. Para Adorno (1996), é preciso utilizar as imagens como estratégia teórica para ocasionar a dissolução dos rígidos controles do conceito sobre o real, auxiliando a produção de um filosofar mais comprometido com as instituições educativas, com a reflexão sobre a cultura de imagens e a sua importância na formação de uma opinião pública crítica.

Adorno faz o diagnóstico da cultura nos tempos do capitalismo tardio,

a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultura mas a sucede. Deste modo, tudo fica preso nas malhas da socialização... Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício, gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (Apud Werlang, 1996, p. 388).

O processo de massificação da cultura promovido pela indústria cultural descaracterizou a cultura (Bildung), transformando-a em um valor mercantil e socializou-a na perspectiva do capital, retirando seu viés crítico, interrogativo e transformacional. Esse momento assinala o aparecimento da semiformação. A razão emancipadora é convertida em razão instrumental. A cultura desaparece ou permanece ofuscada, perdendo seu aporte de esclarecimento. Nesse sentido, a alienação se socializa, a reprodução social se consolida culturalmente, organizando simbolicamente o que nas estruturas da produção já se plasmou.

A utilização da imagem como instrumental extremamente importante de análise nos sistemas de ensino é ainda um vir-a-ser, ou seja, uma possibilidade a ser colocada em prática, a qual poderá auxiliar os professores e as professoras a decodificar as imagens culturais da neomodernidade, as quais podem auxiliar na tarefa de reconstrução do saber, renovando métodos e processos de ensinar e aprender.

Em pleno século XXI, estamos constantemente cercados por múltiplas linguagens nem sempre percebidas e/ou lidas, o que nos suscita questionar: Como lemos as imagens que nos cercam? O que entendemos? Que “olhar” estamos fazendo? Será que compreendemos que o “olhar” tem o poder para despertar e para intimidar a inteligência, dependendo de como o fazemos?

O “olhar” nas escolas está centrado em palavras. Sem dúvida, as palavras são importantes e necessárias, mas elas são apenas um tipo de manifestação de inteligência. Ao enfocarmos as palavras, relegamos outras formas de expressão, como, por exemplo, às imagens, que têm um potencial enorme e exercem um poder muito grande se soubermos olhá-las e redescobri-las. Será que não estamos privando nossas crianças de ampliarem suas potencialidades de interação entre linguagem-pensamento-conhecimento-realidade? É preciso que pensemos como Wittgenstein, quando afirma: “o meu mundo é o que minha linguagem constrói; que os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo” (Apud Thomaz, 1998, p. 154). Será que nós educadores temos um conhecimento do universo cultural e simbólico dos educandos, para que seja possível relacionar linguagem, pensamento e realidade?

Cabe aos educadores e educadoras entender os educandos como sujeitos que constroem compreensão da realidade, as quais explicitam através da linguagem, e que essas explicações passam a ser um elemento sócio-interativo na apropriação/reconstrução do conhecimento.

O conceito de “capital cultural” assume relevância, alargando-se ao contexto, marcado pelas rápidas e complexas transformações pelas quais

vem passando a sociedade de consumo, nos embates de toda natureza sobre o campo cultural. As novas questões de ordem econômica e política parecem se resolver no campo simbólico, através da mídia. Tal análise traz à prática educativa escolar um grande desafio, cabendo-lhe a tarefa de promover a leitura crítica dos meios de comunicação social, facilitando a formação do senso crítico que lhes permita o entendimento e o intervir na realidade social.

Se alguém “olhar” racionalmente uma imagem, estará sendo despertado as várias tendências de responder a ela. A reflexão faz surgir à ambigüidade de respostas que na imagem se encerra e amplia seu significado; o mundo aparece sob novos aspectos, significativamente diferente. Como consequência de aceitar um significado novo, o sujeito passa a agir diferentemente com respeito a determinados objetos. A alteração de significado importa em alteração de percepção, cognição, pensamento e ação. Contrapõe-se à assimilação de tudo que nos é apresentado, amenizando os efeitos de consumidor em potencial, como parte de uma engrenagem do mundo sistêmico. Recuperamos a reflexão no mundo da vida, conseqüentemente a racionalidade pela intersubjetividade.

O desafio do educador contemporâneo é o de fundamentar e qualificar as propostas de ensino, numa relação com o mundo da vida, integrando-se aos diálogos com os educandos e daí interagindo com novos espaços lógicos. Nessa perspectiva, segundo Ghiraldelli Jr (2000), percebemos a Filosofia como “uma caixa de ferramentas”, como Wittgenstein considerara, ou como Rorty a defende, mas isso requer uma intenção prévia diante do ato de colocar a mão na caixa de ferramentas.

“A Pedagogia pode participar criativamente do contexto pós-moderno na medida em que enfatizar, em seus procedimentos, o poder (artístico) da comunicação por imagens” (Trevisan, 2002, 139). Portanto, esse conjunto de fundamentos teóricos pode impulsionar a Pedagogia em procedimentos voltados à interpretação e decodificação de imagens, pois nada está na mente, na fantasia ou na inteligência, se antes não tenha passado pela percepção da realidade dos sentidos.

Nesse sentido, a Pedagogia não está reduzida ao domínio de habilidades e técnicas. Ela é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas sensações que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas. Para tal, a Filosofia por imagens passa a ser uma maneira de buscar o conhecimento, nas interações que, num movimento de construção e de reconstrução do saber, geram novas perspectivas e possibilidades de vida criativa. Segundo Trevisan,

a formação cultural, posta neste outro paradigma de entendimento, não se reduz simplesmente a uma apropriação subjetiva de conteúdos culturais, realizada por indivíduos no âmbito da esfera privada, mas torna-se algo mais complexo, que se assemelha a um processo interativo de formação da vontade coletiva ou mesmo da opinião pública (Ibid, p. 126).

## **Filosofar com Crianças por Imagens**

Ao propormos o filosofar por imagens, reconhecemos que as crianças vão aprendendo, através do desvelamento de imagens, a compreender a realidade. Entre elas, quase não há diferença entre o significado de uma imagem que vêm ou de uma fala e a realidade a que ela se refere. Para elas, as idéias contempladas nas imagens já são a realidade.

Ao tomar contato com uma imagem, vão aprendendo a relacionar sua mensagem a certas vivências, que ajudam a vinculá-la a determinados acontecimentos. Essas idéias geradoras de discussão, que por intermédio de perguntas apontam para algo intrigante na imagem, ou da relação dessa com a realidade, mexem com o imaginário e fazem pipocar o diálogo.

Uma imagem geradora precisa provocar algum impacto nas crianças (por exemplo: curiosidade, dúvida, indignação, medo, etc.) e precisa ser relacionada com algum objetivo da temática a ser trabalhada. Esses critérios são fundamentais para uma imagem corresponder à função de geradora de discussões, além de reflexões e investigações.

A partir de uma imagem geradora, inicia-se a conversação entre as crianças, tendo em vista que as imagens falam por si, o que cria uma ambientação para perguntas e discussões, o que permite uma contextualização e a exploração de novos significados. Desse modo, a conversação vai se ampliando, estimulando o pensamento divergente, sem conexão aparente entre as idéias. Quando parece que há dispersão, a intervenção da professora ou professor num questionamento que redireciona a conversa para os pontos importantes conforme sua intenção.

Portanto, é importante ter em mãos algumas perguntas provocativas seqüenciadas, voltadas para os objetivos escolhidos para aquela atividade, encaminhando para momentos mais maduros das discussões. Além disso, o educador deve estar muito atento às peculiaridades que podem surgir, para com elas incrementar a discussão. Também é relevante se “montar” algumas idéias, semelhante a um mosaico, sistematizando pensamentos.

Um roteiro de conversação é constituído de perguntas que exploram possibilidades de entendimentos pela leitura das imagens. Um roteiro de diálogo já deverá ser um conjunto de perguntas seqüenciadas que se orientam para a exploração de um olhar mais profundo e diversificado, isto é, uma leitura mais minuciosa, da temática das imagens, selecionada pela escolha do objetivo da aula. Segundo José Auri Cunha

a conversação diferencia-se do diálogo, pelo fato de que na conversação explora-se o pensamento divergente, importando a ampliação de significados e idéias diferentes, mesmo talvez sem conexão aparente. Já no diálogo explora-se o pensamento convergente, sendo relevante à busca de relações coerentes entre os significados discutidos, visando chegar a um quase consenso sobre o que é ou sobre o que não é (reflexão) ou sobre por que é ou sobre por que não é (investigação) ou ainda, sobre ser melhor isto que aquilo (deliberação) (2002, p.77-78).

Um diálogo reflexivo será orientado por uma série de perguntas que estimulam a repensar alguma coisa já pensada, vivida, experienciada. Um diálogo investigativo deverá ser orientado para o futuro, para que tipos de

explicação serão aceitas como sendo mais corretas que as que até agora temos. O diálogo deliberativo visa chegar a algum consenso sobre o que deveremos escolher diante do contexto. Para tal, faz-se necessário escolher a partir do que acreditamos ou do que devemos fazer. É sempre boa uma reflexão sobre o assunto e é bom ter investigado novas compreensões ou soluções dos problemas ainda existentes. A investigação leva ao desenvolvimento e à expansão do pensamento.

Acredito que a atividade filosófica pode ser pensada em analogia com a atividade artística, buscando a reflexão filosófica pelo viés da estética, desvelando imagens – linguagem presente e atrativa no nosso contexto, que requer desvelamento da compreensão dos conhecimentos. A Filosofia é uma atividade em constante transformação. Faz jus a si mesma tanto pela capacidade de análise e síntese, quanto pelos resultados de interpretação, ou seja, as teorizações, que servem como instrumento para se aproximar do entendimento do real, partindo dos desafios que a realidade instiga, retomando a incandescência da Filosofia.

A Filosofia por imagens pode ressignificar o processo de inserção da Filosofia nas escolas, sob o viés do contexto curricular, que muitas vezes ignora ou estuda as imagens apenas enquanto ilustração de conteúdos. Isso demonstra o descaso da educação frente à cultura atual, em que a imagem tem grande potencial, pois as mais diferentes naturezas imagéticas se constituíram como cultura. Frente a esta conjuntura, faz-se necessário saber também utilizá-las no âmbito educativo, pelo fato de as imagens conseguirem motivar o interesse dos educandos, facilitando a percepção de que não há apenas uma, mas várias maneiras de pensar e de falar sobre as coisas, por serem um estímulo à investigação e por permitir que as crianças

exercitem e desenvolvam suas habilidades de pensamento. A leitura crítico-filosófica sobre sua presença e seus sistemas de significações pode representar uma estratégia para possibilitar a construção da opinião pública crítica. O diálogo com essa cultura oportuniza a construção e reconstrução de aprendizagens imersas nas contradições, nos questionamentos, nas problematizações de uma razão crítica.

A verdade obtida pela racionalidade estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob nova ótica. É o choque entre o nosso mundo da vida e a promessa desse outro mundo possível. A estética passa então a ser parte desse processo de formação interpretativa e transformadora da realidade, liberando os sujeitos para uma cultura sensível para as diferenças e as desqualificações do cotidiano, o que requer uma perspectiva social da estetização. A “sensibilidade desenvolvida percebe princípios desviantes, descobre imperialismos, tem alergia pelas injustiças e exorta a entrar na luta pelos direitos dos oprimidos” (Welsch, 1995, p. 19). Esse aspecto da argumentação de Welsch nos interessa para pensar uma estruturação estética da educação que libere novas formas de sensibilidade, promovendo a criticidade e a criatividade. As imagens são vistas como a mediação estética do mundo sensível e o inteligível. A partir do esclarecimento reflexivo, que se alimenta da experiência estética, que por sua vez, é a da reflexão filosófica sobre a experiência estética. Reveste a forma de um processo educacional, no qual se iluminam as contradições do real, passando a ser essencial a construção de novos valores na busca de uma relação social mais harmoniosa e solidária.

A educação, ao redimensionar sua dinâmica da formação cultural, renova a discussão sobre o ensino de Filosofia, partindo do referencial das imagens estéticas utilizadas na linguagem. Une a dialética ao processo educativo, forjando ações pedagógicas mais eficazes. Nessa ótica a dialética *mímesis*-racionalidade se torna o novo para resgatar a Filosofia de suas dimensões abstratas ou por demais reificadas, reinventando sua potencialidade de interpretação da realidade enquanto intervenção.

### **A Filosofia e a Didática**

A Filosofia no papel de interpretar/transformar o mundo, é um dos mais antigos campos do saber, mas não perde sua atualidade. A Filosofia se volta para o banal, ou seja, para aquilo a que comumente não damos atenção. Porém, através do olhar filosófico, essa banalidade passa a ser como sujeito de ação, isto é, passa a nos determinar. Exemplificamos: o poder das imagens no nosso cotidiano. Aqui entra a Filosofia para elucidar problematizações, as respostas nem sempre são o mais importante, mas o questionamento, a dúvida, a inquietude que gera em cada um dos que se dispõe a pensar e perceber que sempre há algo além.

Para ensinar, faz-se necessário didática, afirma Ghiraldelli Jr, a qual “consiste em estabelecer o limite entre o que está sendo organizado de maneira a ser melhor aprendido pelo estudante e o assunto propriamente dito” (2002, p. 32). O professor ou a professora de Filosofia precisa ter clareza que existem regras para trabalhar com esta disciplina. É preciso rigor na leitura, no sentido de torná-la fluente, questionando e duvidando do que se apresenta, desejando saber o que mais pode estar ali representado

ou por trás dessa representação. Para tal, precisamos emitir interpretações a partir de diferentes “olhares”, cultivando o gosto e o desejo de perguntar e buscar respostas, dialogar, transformar.

Na verdade, a Filosofia não se separa de seu ensino. Ensinar Filosofia é ensinar a pensar criticamente os problemas, teorias e argumentos da Filosofia. Para isso, os estudantes e o professor ou professora precisam ter instrumentos críticos e informação adequada. E entender que, em Filosofia, ficamos nas fronteiras dos conhecimentos, estamos numa caminhada constante, avançamos na solução de um problema, apoiados em argumentos que chamam a atenção para diferentes maneiras de interpretação. Assim, surgem novas teorias ao refutarem outras, emergem novas experiências ou se reinterpretem velhas experiências, mas sempre cercados de dúvidas e perplexidades.

Para um ensino de filosofia, precisamos pensar com clareza, sabendo traçar distinção, sabendo detectar e evitar erros de raciocínio, sabendo avaliar opiniões opostas e tomar decisões informadas e refletidas. Isso significa compreender um problema e saber o que os grandes filósofos pensaram sobre esse problema. Permite também perceber que diferentes filósofos compreenderam o problema de forma diferente, traçando distinções e corrigindo confusões. O ensino de Filosofia permite comparar essas teorias e, ao passar do tempo, com reflexão e criatividade, criar a sua própria teoria. Precisamos conhecer a lógica formal e informal para evitar confusões e falácias.

Um ensino de qualidade da Filosofia é viável mediante espaço para que o estudante discuta idéias. O objetivo da discussão é fazer o estudante

dizer o que pensa e defender as suas idéias, e não se limitar a regurgitar as idéias dos outros. O estudante aprende, assim pela prática, a fazer Filosofia, isto é, aprende a discutir idéias filosóficas, a rever as suas posições, a ter em consideração contra-argumentos e contra-exemplos, aprende a ver alternativas, sente a dificuldade de defender as suas idéias. No entanto, há certos momentos do ensino de Filosofia em que a exposição do professor ou da professora é relevante, além da proposição de redação de pequenos ensaios.

No ensino de Filosofia, não se despreza o momento da discussão, pois temos a possibilidade de perceber que nem sempre as nossas argumentações são as melhores, e que às vezes nossas idéias estão erradas, e quanto antes temos essa clareza, mais condições para a aprendizagem. Tornamo-nos mais humanos, inteligentes, curiosos, perplexos com o mundo e com nós próprios, ardentes de conhecimento para acrescentar mais e compreender a tudo.

### **Filosofia no Currículo: Revitalização da Escola**

Constatamos que preparar o ser humano para indagar e resolver os seus problemas requer termos presente uma imagem de escola com expectativa num futuro rigorosamente imprevisível e o uso que se faz do conhecimento e da ética. Conforme Saviani (1985) nos alerta enquanto sistematização *a posteriori* da educação, a Pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto). Portanto, o ato educativo

perpassa pela ação política, conseqüentemente, podemos afirmar, não existe neutralidade, a educação se dá num contexto histórico cultural.

Na modernidade, a história emergia como algo distinto do que até então havia sido. Converteu-se em um processo realizado pelo homem, o único processo envolvendo a totalidade, que devia sua existência exclusivamente a razão humana. Desencadeando processos mecânicos mediante atividades humanas – mão de obra e trabalhos, e terminou iniciando novos processos naturais com a direta interferência da ação do homem.

Nos processos mecânicos há uma ação e fabricação, isto é, a mecanização dos processos de trabalho. A fabricação se distingue da ação por seu começo definido e seu fim prognosticado, terminando com um produto elaborado, o qual sobrevive a atividade da produção e que tem uma espécie de vida própria, se incorporando ao mundo humano. O contrário da ação, como os gregos a descobriram, é em si mesma absolutamente fútil, jamais tem por trás um produto final. Se tiver conseqüências, em princípio será uma nova cadeia interminável de acontecimentos cuja conseqüência eventual, o agente, é totalmente incapaz de conhecer e controlar com antecipação.

A Pedagogia, para compreender e intervir de fato na realidade educacional, necessita utilizar as ciências e a partir da ação humana desvelar os interesses que estão representados ideologicamente na política educacional, nas propostas pedagógicas e na ação dos educadores.

Habermas tenta identificar as possibilidades empíricas de uma racionalidade se encarnar em forma de vidas concretas. A escola constitui-

se num lugar privilegiado de educação e ensino, em que a racionalidade comunicativa tem condições concretas de frutificar, pois congrega as forças que se articulam entre o mundo da vida e mundo sistêmico. A educação é dialógica e essencialmente prática, intermedia o processo de socialização em que os indivíduos, ao se relacionarem com outros indivíduos, iniciam um processo interminável de ensinar e aprender concomitante e recíproco. Para tanto, propõem-se à comunidade escolar a participação e o engajamento no processo educacional, forjando um elo de ligação entre os saberes, para integrá-la no âmbito do conhecimento filosófico. Nenhum sujeito produz um pensamento absolutamente inédito fora da cultura na qual está inserido, precisamos enunciar as influências sociais, políticas e econômicas que predominam.

Segundo Habermas, (...) A estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem os componentes estruturais do mundo da vida que são a cultura, a sociedade e a personalidade (1987, p. 126). O aperfeiçoamento desse processo efetiva-se na interação com a cultura, em que os participantes absorvem os valores transmitidos e têm a possibilidade de os recriar através da reflexão crítica para vivenciá-los nas suas interações. Para tal, requer o reconhecimento de que a questão da seleção e organização do conhecimento educacional – o currículo – esteja no bojo da discussão, urge refleti-lo e reconstruí-lo. Revendo desde a antigüidade grega clássica, que considerou a forma mais elevada de vida humana a que se vivia na “*pólis*”, na qual a capacidade humana suprema era a linguagem. Já, Roma e a Filosofia Medieval definiam o homem como “*animal rationale*”. No início das etapas da época moderna se pensou que o homem era, sobretudo, *homo faber*. E no século XIX se interpretou, o

homem é um “*animal laborans*”, cujo metabolismo com a natureza podia render a produtividade mais alta de que é capaz a vida humana. O mundo em que estamos vivendo define o homem como um ser capaz de ação, porque esta capacidade se converteu, nos parece, no centro de todas as outras capacidades humanas.

Conforme Habermas, as administrações devem ao programar os currículos se abastecer no acervo de saber, em que os participantes na comunicação, na perspectiva da intersubjetividade, buscam nessas interpretações o entendimento do mundo, pois quem interpreta está distanciado no tempo e situado no contexto histórico .

Porque desgastou-se o que era culturalmente óbvio e está em discussão o que tradicionalmente pretendia ter validade. Por outro lado, o sistema não mais encontra pontos de apoio para as funções sociais modificadas as quais deve estar adaptada a educação escolar. Os planos curriculares partem da premissa que tudo poderia ser diferente [...] Ao precisar os objetivos didáticos, ao justificar a escolha dos mesmos, ao concretizar suas conexões e ao indicar os trâmites operativos singulares, a programação curricular reforça a coerção que necessita ser legitimada, em detrimento daquela esfera que se caracteriza precisamente pela sua forma de auto-regeneração, sem necessidade de muitas justificações”(1990b, p. 102).

Entendemos que Habermas tenta colocar que se a tradição não é mais suficiente para produzir legitimidade cultural, muito menos as vias sistêmicas administrativas o são. Essa observação é oportuna para revermos

a realidade brasileira, que na década de 60, num processo de fermentação cultural, de reflexão sobre a identidade nacional, de participação e organização popular, na cultura e na vida pública do país, em que diversos segmentos, desde a universidade, até os sindicatos e comunidades, discutiam e buscavam as linhas mestras da cultura brasileira, sendo barrada por um governo autoritário.

A educação brasileira, que buscava superar seus impasses a partir dos próprios sujeitos do processo (pais, alunos, professores e comunidades) sofreu, via administração e supervisão planificadora de técnicos estrangeiros (acordo MEC-USAID) uma intervenção administrativa, sem que ocorresse nenhuma discussão sobre a legitimidade do sistema implantado, nem sobre as orientações curriculares impostas. A intensão era imprimir a idéia da entrada do Brasil na modernidade pelo sistema educacional.

O resultado foi uma pseudodemocratização do sistema educacional com conseqüências desastrosas, que repercutem até nossos dias, principalmente na formação de nossos professores. Enfatizamos a não comunicação entre os dois agentes do processo, da qual resulta falta de coerência entre o planejado e o executado, ou ainda, a precária reflexão sobre as práticas educativas concretas e paralelamente seus resultados. Essa invasão da racionalidade sistêmica no mundo vivido das práticas curriculares gerou as pseudomudanças do currículo que são tidas “como trabalhadas pelos professores”.

Habermas sugere como recurso para enfrentar esses efeitos do sistema, nas práticas curriculares, o fluir da comunicação para que possam

emergir estruturas normativas que consigam desenvolver mecanismos autênticos de legitimação do currículo. Desses discursos argumentativos podem participar todos os interessados (pais, alunos, professores, especialistas, comunidade) em diversas instâncias e de diversas formas. O diálogo é fundamental nesse processo, pois a partir das falas podemos articular e discutir a opressão e a dominação cultural. Permite que todos se envolvam com mais disposição nessa atividade, desvelando a necessidade de compreensão dos artefatos culturais, e naturalmente, a emergência de novas necessidades e novas capacidades nessa interação. Essa forma de investigação revê, especialmente a formação do educador, desistalando-o de prévias certezas e colocando-o no fluxo de processos de aprendizagem, que são formativos porque exigem dos participantes renovados questionamentos.

A leitura das imagens implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens analisando a forma como elas são construídas e opera em nossas vidas, quanto ao conteúdo que elas comunicam e a sua intencionalidade, tendo presente uma interpretação hermenêutica. Ao realizar o trabalho de reconstrução de determinadas competências, os participantes colocam-se virtualmente no papel do falante, do ouvinte e do observador. A problematização discursiva de configurações, presente no mundo da vida, envolve aprendizagens sociais e também intenções educativas, isto é, procedimentos em que ensinar significa aprender com o outro, com diversos contextos, tradições e culturas.

O currículo é concebido como um mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais que deve contemplar a diversidade, na sua produção contextual. Ele é um artefato histórico, social

e contingente de organização da sociedade e da educação, sendo passível de mudanças e transformações. Necessitamos de um currículo que vislumbre uma política cultural, e a inter-relação entre currículo, vida cotidiana e cultura de massas. No entanto, as noções de conhecimento características das experiências curriculares presentes nas propostas escolares, estão em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais e com as profundas transformações da natureza, e principalmente, com as formas de conceber o conhecimento.

Destacamos a indiferença às formas pelas quais a “cultura midiática” (televisão, música, videogames, internet, revistas) tem-se constituído na vida das pessoas, e a indiferença do currículo a esse processo. Também percebemos a influência das novas tecnologias e da informática e as profundas transformações que estão ocorrendo na produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que têm implicações tanto para o “conteúdo” do conhecimento quanto para sua forma de ensino. Fundamental é compreender esse processo e torná-lo aliado, encontrando formas compatíveis com nossos propósitos, reafirmando a democracia, a igualdade e a justiça social. Nossa omissão significa viabilizar os propósitos mercadológicos, colocando em risco a democracia, gerando mais desigualdade e injustiças.

Quanto às formas de conceber o conhecimento e a linguagem, com profundas implicações para a teorização sobre o currículo, a Filosofia pode nos ajudar no entendimento desse novo paradigma “a virada lingüística”, que descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se estabelecia nossa compreensão do conhecimento e da linguagem, e obviamente da educação e do currículo. Nessa perspectiva, a linguagem, o

discurso e o texto recebem importância central. Isso repercute profundamente e tem conseqüências importantes não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo.

Para tal, é necessário que os educadores compreendam essa mudança de paradigma e, por conseqüência, venham dar mais atenção e explorar a crítica sobre o currículo. Isso tudo ocorre num processo contínuo de análise e reformulação, a partir de problematizações e questionamentos. A Filosofia pode contribuir muito para a vitalidade e potencial desse processo, com a capacidade de razão crítica, para culminar num currículo vivenciado no cotidiano da escola.

Representantes da Escola de Frankfurt, argumentavam que, nas democracias ocidentais, a capacidade de razão crítica estava rapidamente desaparecendo. Apontavam para a intromissão do Estado, a indústria cultural e a concentração de riqueza em um número cada vez menor de mãos, eles temiam que as condições ideológicas e materiais que possibilitaram a interação pública e o pensamento crítico estivessem sendo solapadas pela padronização, pela fragmentação e pela mercantilização crescentes da vida cotidiana. Também sustentaram que o discurso da democracia passaria a se distanciar cada vez mais da vida pública até ser finalmente substituído pela linguagem e pela lógica da tecnocultura.

Nossa preocupação está em minimizar a ausência da reflexão crítica na educação, em virtude da racionalidade instrumental atravessar fortemente as instituições. Acreditamos que é possível reconquistar a autenticidade da razão, a partir da inserção crítica da Filosofia nos

currículos, tanto na educação básica, iniciando nas séries iniciais, quanto nos cursos de formação de profissionais da educação. Propomos a Filosofia como mediadora neste impasse. Nesse sentido, a reflexão filosófica sobre o homem faz dele uma imagem de ser de relações, ser social e histórico, que se constitui intersubjetivamente. E possibilita ver a educação como um processo inserido no processo mais abrangente da existência humana, tanto dos educadores como dos educandos, com amplitude e flexibilidade de olhares. Considerando como eixo de decisões o diálogo, analisando as possíveis repercussões das intervenções humanas.

Conforme Habermas, o agir comunicativo propõe-se como meio de revitalização da escola, privilegiando o embate argumentativo elegendo o melhor argumento como única força admissível na rota do consenso. Esta virada no modo de proceder em relação ao conhecimento produz conseqüências em todas as demais instâncias do saber humano, especialmente na educação, abrindo-se para uma experiência de novas alternativas que possam incrementar ações didático-pedagógicas e administrativas presentes no currículo.

Compreendendo o quanto é complexa a problemática do currículo, abordamos algumas questões. Evitamos as questões técnicas, nosso foco está na adoção de uma visão filosófica, caracterizada pela necessidade de elucidar de que forma a prática pedagógica representa determinada política da experiência, ou concede prioridade às relações de poder e de controle presentes no processo de organização do conhecimento escolar. Nessa ótica, pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem, através de uma linguagem capaz de fazer com que os professores compreendam o papel que a escolarização desempenha na

vinculação de conhecimento e poder. É preciso estimular o exercício da docência como instrumento para o fortalecimento de um entendimento crítico relativo às metas e propósitos fundamentais da educação.

É significativo contemplar no currículo “o questionamento do papel determinado de signos, símbolos, rituais e formações cultural no processo de nomear e construir a subjetividade e a voz do aluno” (Mc Laren apud Moreira, 1995, p. 135). Atualmente o sistema capitalista se apresenta com novos discursos simbólicos e culturais que propagam a alienação, e apóiam a importantes áreas da vida social moderna. Isso conseqüentemente, é reproduzido nas histórias culturais de nossos alunos, suscitando abordar os modos pelo qual cultura e experiência interagem para formar aspectos determinantes de ação humana e de luta.

Habermas aposta num trabalho interdisciplinar, de mediação entre as esferas da racionalidade. Concebe a arte com um “conhecimento” que tem a potencialidade de revelar utopias, de comunicar novos mundos interpretativos possíveis. Conseqüentemente, essa compreensão no âmbito da linguagem expressiva se torna descendente dessa condição e a estética portadora de novas sensibilidades, cria possibilidade de ampliar os sentidos de compreender. Dessa maneira, a dimensão artística da linguagem potencializada na interpretação das imagens que transitam na comunicação, pode auxiliar na educação desvelando a menoridade intelectual. Nos desafiando a repensar o currículo e a reconstruí-lo se for necessário, sempre o vinculando ao social, ao cultural, ao político e ao econômico, que são os principais aspectos de análise da escolarização contemporânea.

Nesse contexto, a vida escolar torna-se um espaço fortificado em que sobram contestações, luta e resistência, numa pluralidade de discursos e conflitos. E através do diálogo, com a participação da estética, se liberam as energias criativas e transformadoras, e pela negociação se reafirmam os valores humanistas.

Consideramos relevante para as preocupações pedagógicas as condições postas pela indústria cultural, barreiras fortes a experiência estético-filosófica. Essa experiência é também de formação intelectual, com intensas implicações pedagógicas, numa dupla perspectiva: como portadora de uma pedagogia própria – o pensar por imagens, e como portadora da necessidade de reconstruir o gosto a partir da reflexão como motivação para a possibilidade de pensar esclarecidamente.

É na prática cotidiana da comunicação que se configura o processo emancipador da humanidade. Para tal, a escola pode promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve, oportunizando que toda a comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as profundas transformações trazidas pela globalização e diante do panorama do pós-moderno, parece-nos necessário resgatar algumas imagens presentes na formação cultural para compreender a crise que o conceito enfrenta e as conseqüentes repercussões na esfera da educação.

Nossa intensão ao propor *Filosofia das Imagens na Escola: uma Alternativa para Filosofar com Crianças*, que surgiu a partir da análise do Programa de Filosofia para as Crianças, de Matthew Lipman, e da constatação das profundas transformações da sociedade atual, num movimento que está intimamente relacionado com a velocidade e a obsolescência planejada. No sentido da velocidade com que os fatos ocorrem e como tomamos conhecimento dos mesmos, da obsolescência dos bens de consumo e dos modismos, em que tudo é descartável. Conseqüentemente, uma sociedade marcada pela incerteza pós-moderna e pela homogeneidade contextual, na qual há a disseminação das comunicações e das tecnologias acessando às informações no momento em que ocorrem, veiculadas em rede. Da mesma maneira, a mundialização da economia e a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico, que

convulsiona nossos valores e paradigmas, gerando perplexidade, instabilidade e inquietação.

Essas transformações repercutem no esvaziamento cultural e a semiformação nessa sociedade midiática, que segundo Lyotard deseja: “(...) um mínimo de idéias para um máximo de imagens” (1988, p. 33). A centralidade das imagens na sociedade pós-moderna se contrapõe a questão de seu uso e interpretações, que não é algo recente. Para avançar na perspectiva da leitura e decodificação das imagens, optamos pela concepção habermasiana, através do agir comunicativo. É nesse contexto de “domínio emancipatório” que a concepção de Jürgen Habermas pode aproximar-se da educação, pela reconstrução das condições que asseguram a validade do agir pedagógico.

Projetamos o trabalho a partir da problematização das imagens, as quais se inserem nas transformações pós-modernas das formas simbólicas da cultura cotidiana. As imagens, que vão além das ícono-visual, existem desde os tempos antigos. Pontuamos as imagens, enquanto objeto de cognição presente no discurso. Ao fazermos a leitura das imagens estamos diante de um ato de percepção estética e de esforço intelectual, isto é, ao decodificá-la temos a possibilidade de desvelar seu potencial pelo viés da arte e na estética, e reconstituir pedagogicamente a discussão filosófica na perspectiva da racionalidade comunicativa. Dessa maneira, são ampliadas as possibilidades de uso da imagem, em um jogo de imagens e palavras articuladas na comunicação, o que demonstra um expressivo potencial para essa linguagem na ação educativa e uma abertura presente na sociedade contemporânea. As imagens estão carregadas de significantes e

significados formais, que indicam simbolicamente algo que deve incitar o pensamento.

Ao propormos “Filosofia com crianças”, nos apropriamos da idéia de levar Filosofia a escola, na educação básica, a partir das séries iniciais. O Programa Filosofia para as Crianças, de Matthew Lipman, foi referência nos permitindo refletir profundamente, tanto pela sua importância na busca do esclarecimento, como pelas contribuições ao currículo escolar. No entanto, não da maneira como o autor propõe seu programa, pois estamos diante de novos contextos culturais e perspectivas educacionais. Expomos, através de uma reflexão crítica, os limites da proposta, problematizando-a, a partir de alguns elementos que consideramos significativos. Ressaltamos algumas imagens que perpassam o Programa de Lipman e repercutem no tratamento dado aos conteúdos, a metodologia, ao material didático, aos professores, e ao modo como o programa foi implementado no nosso país. Damos ênfase a divisão social do trabalho na educação, que faz do professor um simples cumpridor de tarefas, que utiliza o material através de um treinamento, sem que o mesmo intervenha no planejamento da proposta, e nem compreenda os princípios e propósitos da mesma. Nesse sentido, a referida proposta subjugou o trabalho do professor de Filosofia e conseqüentemente a disciplina, colocando-os a serviço. Entretanto, reconhecemos a importância da igualdade de oportunidades que o programa concede a relação professor – aluno, rompendo com o autoritarismo comum na prática docente.

Na contextualização do momento em que vivemos: a Pós-Modernidade, a partir principalmente das concepções de Jürgen Habermas, que afirma a possibilidade de trabalharmos pela hermenêutica, com

qualquer artefato cultural. Enfatizamos a transformação da imagem na Pós-Modernidade e conseqüentemente as repercussões no nosso jeito de viver, da educação e das novas perspectivas culturais, sob a ótica de vários autores em especial Theodor W. Adorno. Abordamos a questão filosófica das imagens, por elas se prestarem como canal de acesso ao conhecimento e por conterem propósitos, diante da nossa história cultural, destacando as especificidades no nosso país, no contexto da modernidade. Ressaltamos o tratamento dado as diferentes imagens de infância e o problema filosófico implícito a essas imagens, e conseqüentemente, as propostas educacionais.

Ao nos apropriarmos da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, a partir de seus pressupostos: mundo da vida e a intersubjetividade, reconhecemos o “*Agir Comunicativo*” como alternativa para uma prática educativa mais relevante, na perspectiva de superação da hegemonia da racionalidade instrumental pela racionalidade comunicativa, desejando uma renovação tanto no fazer pedagógico quanto no saber científico, na medida em que se desloca o centro do processo do conhecimento para o âmbito da intersubjetividade. A filosofia habermasiana aposta na reviravolta paradigmática da linguagem para fundamentar e justificar esse processo. Portanto, as imagens podem servir de instrumentos à Filosofia para interpretarmos nossa realidade. A intersubjetividade da comunicação em linguagem corrente é rompida e precisa ser reconquistada sempre de novo, intermitentemente. Esta realização produtiva da compreensão hermenêutica, efetivada implícita ou explicitamente, está aí motivada desde o início pela tradição, que assim vai progredindo. Tradição é a linguagem transmitida e não meramente o processo que aprendemos a dominar na comunicação lingüística.

Consideramos as patologias da comunicação na evolução da competência interativa, além de esclarecer o conceito de normalidade da comunicação lingüística, baseado nas seguintes pretensões: a de expressar-se inteligivelmente, a de estar dando a entender algo, a de estar dando-se a entender a si mesmo, e a de estar-se entendendo com os outros. Habermas aborda ainda as questões da distorção da fala, as estratégias, a validade e a violação da comunicação. Constata ainda, que o erro pode tornar-se condição para aprender. Nesse sentido, compreendemos a linguagem com a inclusão das imagens, o tornar a comunicação um processo mais acessível, pois a arte trabalha com os conceitos em uma relação mais intercultural, não excluindo o culto e o popular, característica presente na cultura contemporânea, mas exigindo dos atores habilidades de percepção e reflexão.

Consideramos nesse ensaio a possibilidade da inserção da Filosofia no currículo na intenção de minimizar a ausência da reflexão crítica na educação. Propomos a ação comunicativa à imagem a ser construída no processo de formação, articulando a idéia de Lipman de filosofar. Acreditamos que é possível reconquistar a autenticidade da razão pela reconstrução da prática pedagógica, fundamentando nosso agir na racionalidade comunicativa. Apresentamos a proposta *Filosofia das Imagens na escola: uma alternativa para filosofar com as crianças*, na perspectiva de Filosofar por Imagens, convicta da importância da relação das mesmas no ensino de Filosofia, principalmente como canal de acesso ao conhecimento e, posteriormente, como recurso didático. Além de repensar a Filosofia no Currículo como meio de revitalizar a escola, privilegiamos o embate argumentativo elegendo o melhor argumento como

única força admissível na rota do consenso, repercutindo em todas as instâncias do saber humano, de maneira especial na educação, possibilitando, assim, novas ações didático-pedagógicas e administrativas no processo educativo.

Diante do contexto de mudanças aceleradas, diversidade de signos, símbolos e ícones, pensamos que a escola precisa escapar da superficialidade imposta pela sociedade midiática. Nesse sentido, repensar a prática pedagógica e a formação de professores podem ser os primeiros passos para a busca de um maior dialogismo que leve a uma educação formadora de opinião pública consciente e, conseqüentemente, libertadora. Viabilizando possibilidades novas de compreensão dos efeitos da cultura da imagem, pela integração da estética e ético-filosófica, na ótica de definir os limites e as potencialidades dessa abordagem, para desencadear formas singulares de criação e de intervenção crítica na realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. – **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. & Horkeimer, M. – **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARIÉS, Philippe – **A criança e a vida familiar no antigo regime**. Lisboa: Relógio D'Água Editora, 1988.

ARROYO, Miguel – Entrevista concedida na **Conferência Estadual da Educação/Constituinte Escolar**, em Porto Alegre-RS, agosto/2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira – Fragmentos sobre a rotinização da infância. In. **Educação e Realidade**, Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan/jun 2000.

BOUFLEUER, José Pedro – **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BUTLER, J e SCOTT, J – **Feminiss Theorize the Political**. Nova Iorque: Routledge, 1992.

CHAUÍ, Marilena – **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7 ed São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_ . **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_ . “Ideologia e educação” – **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 5, pp. 24 -40, jan/1980.

COELHO, Ilde M. – “A Questão Política do Trabalho Pedagógico”. In. Brandão, C. R. (Org.) **O Educador: vida e morte.** Rio de Janeiro, Graal, pp. 29 –59, 1989.

CUNHA, José Auri – **Filosofia na educação infantil:** fundamentos, métodos e proposta. Campinas, SP: Alínea, 2002.

FREITAG, Bárbara e outros (Org.) – **Habermas.** São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_ . **Piaget encontros e desencontros.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GAGNEBIN, Jeanne Marie – **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo – **Filosofia da educação e ensino:** perspectivas neopragmáticas. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_ . **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas.** Revista Educação, vol. 26, n. 2, 2001, pp. 23-33.

\_\_\_\_ . e outros – **Filosofia, sociedade e educação.** Ibitinga, SP: MG Editora, Ano II, n. 2, 1998.

\_\_\_\_ . **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_. A Filosofia e sua didática. in: TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra. **Dossiê Filosofia e Ensino** – Revista do Centro de Educação/UFSM. v. 27, n. 2, Santa Maria, 2002.

GIDDENS, Anthony e outros – **Habermas y la Modernidad**. Basil Blackwel, Ediciones Cátedra S.A., 1999.

HABERMAS, Jürgen – **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 3 ed 1997.

\_\_\_\_ . **Teoría de la acción comunicativa II**, crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus Humanidades, Grupo Santillana de Ediciones S.A., 1999.

\_\_\_\_ . **Teoria de la acción comunicativa tomo I** \_ Racionalización Social. Taurus, 1988, Spain.

\_\_\_\_ . **Teoria e praxis estudios de Filosofia social**. Madrid: Tecnos, 1987.

\_\_\_\_ . **A nova intransparência**. A crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In. Novos Estudos, São Paulo: CEBRAP, n. 18, set/1987.

\_\_\_\_ . **Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990 a.

\_\_\_\_ . **Para reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990 b.

\_\_\_\_ . **A idéia de universalidade: processos de aprendizagem**. Revista de Educação, Lisboa, v. I, n. 2, 1987.

\_\_\_\_ . **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_ . **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.) **Apoio ao Ensino de Filosofia**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 1999.

\_\_\_\_ . **Lipman Filósofo** - Tese de Doutorado. UNESP, Marília, SP, 2003.

HERMANN, Nadja – **Validade em educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

\_\_\_\_ . **Educação e racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_ . **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP7A editora, 2003.

\_\_\_\_ . “Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética” – In. **Revista Educação & Realidade**, v. 1, n. 27, p. 11-26, jan/jun 2002.

JAMESON, Fredric – Transformação da imagem na pós-modernidade In. **A Cultura do dinheiro. Ensaio sobre a globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, pp. 95-142.

KANT, Immanuel – **Pedagogia.** Madrid: Akal, 1983.

KOHAN, Walter O. e WUENSCH, Ana Miriam (Orgs.) – **Filosofia para Crianças – A tentativa pioneira de Matthew Lipman**, 2 ed Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KONZEN, Afonso Armando – No Caminho Certo In. **Papel Social**, Edição Especial n. 57, ano 13, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, dez99/jan 2000.

LIPMAN, Matthew – **O Pensar na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_ . **A Filosofia vai à escola.** São Paulo: Summus, 1990.

LYOTARD, Jean-François – **O Pós-Moderno explicado às Crianças.** 2 ed Publicação Dom Quixote Ltda, Lisboa, Portugal, 1993.

\_\_\_\_. **O Pós-Moderno**. 3 ed Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MARCONDES, Danilo – **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. 3 ed São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINI, Rosa Maria F. – Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. In. **Educação & Realidade**. Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan/jun 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio e Silva, Tomaz Tadeu da (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de – **A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança**. In. Revista Síntese Nova Fase, , v. 17, n. 45 Jan/abr. 1989.

SAVIANI, Demerval - **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1997.

SILVA, Marta Nörnberg – A História da infância no Brasil. In. **Jornal do Amencar**, abril/2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) – **Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, René José Trentin – **A Filosofia vai à escola? Contribuições para a crítica do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Col. Educação Contemporânea)

SNYDERS, G. – “Pedagogia não-directivas” In. **Snyders, G., Léon, A. & Grácio, R.- Correntes atuais da Pedagogia**, Lisboa: Livros Horizonte, 1984, pp. 13-27.

THOMAZ, Sueli Barbosa – Dimensões esquecidas na organização do trabalho da escola. In. **Caderno Linhas Críticas** Revista Semestral da Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, n. 5 e 6, jul97/jul98.

TREVISAN, Amarildo Luiz – **Pedagogia das Imagens Culturais: da formação cultural à formação da opinião pública**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

----- **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

WELLMER, Albrecht – La dialéctica de la modernidad y posmodernidad. In. PICÓ, J (Org.) **Modernidade y psomodernidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

WELSCH, Wolfgang – Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético. Trad. Álvaro Walls. **Rev. Educação e Realidade**. UERGS/Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, mai/1995.

WERLANG, Júlio César – Noção de cultura em Theodor W. Adorno In. **Filofazer**, IBIFE, Passo Fundo, ano 10, n. 18, 2001/I.