


Dossiê: Zygmunt Bauman e a Educação

Ensino de Filosofia, conhecimento e educação na interface da modernidade líquida


Philosophy teaching, knowledge and education at the interface of liquid modernity

Enseñanza de Filosofía, conocimiento y educación en la interfaz de la modernidad líquida

Sidinei Pithan da Silva*

 <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

Maya Aguiluz Ibargüen**

 <https://orcid.org/0000-0002-8622-320X>

Resumo: Este estudo tematiza alguns sentidos implicados em torno do ensino de Filosofia no cenário social, epistemológico e educacional da modernidade líquida. A hipótese gira em torno da ideia de que há uma transição social de um cenário de modernidade sólida para uma modernidade líquida, o que produz uma crise no contexto educacional, modificando o modo como se pensa o sentido do ensino de Filosofia na escola. Há, assim, uma nova condição social, na qual emergem novos significados e sentidos sobre a arte de educar e de ser educador. O estudo foi construído a partir de um enfoque teórico-metodológico de fundo hermenêutico e crítico-dialético, tangenciando três dimensões fundamentais que são constitutivas da atividade pedagógica que envolve o ensino de Filosofia na escola. Essas dimensões remetem à problemática do conhecimento e da intervenção docente, no que diz respeito às relações com a subjetividade, aos paradigmas do conhecimento e às mudanças histórico-sociais.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação. Modernidade líquida.

Abstract: This study thematizes some meanings implied in the teaching of Philosophy within the social, epistemological, and educational scenario of liquid modernity. The hypothesis revolves around the idea that there is a social transition from a scenario of solid modernity to liquid modernity, which produces a crisis in the educational context, changing the way the meaning of Philosophy teaching at school is conceived. Thus, there is a new social condition in which new meanings and senses emerge regarding the art of educating and being an educator. The study was built based on a theoretical-methodological approach of

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). *E-mail:* <sidinei.pithan@unijuí.edu.br>.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doutora em Sociologia pela Universidad Autónoma de México (UNAM). *E-mail:* <aguiluz.maya@gmail.com>.

hermeneutic and critical-dialectical background, addressing three fundamental dimensions that are constitutive of the pedagogical activity involving the teaching of Philosophy in schools. These dimensions refer to the problematic of knowledge and teaching intervention, with regard to their relations with subjectivity, knowledge paradigms, and historical-social changes.

Keywords: Philosophy teaching. Education. Liquid modernity.

Resumen: Este estudio tematiza algunos significados implicados en torno a la enseñanza de la Filosofía en el escenario social, epistemológico y educativo de la modernidad líquida. La hipótesis gira en torno a la idea de que hay una transición social de un escenario de modernidad sólida a modernidad líquida, lo que produce una crisis en el escenario educativo, cambiando la forma como se piensa el sentido de la enseñanza de la Filosofía en la escuela. Hay, así, una nueva condición social en la que emergen nuevos significados y sentidos sobre el arte de educar y ser educador. El estudio fue construido a partir de un enfoque teórico-metodológico con un trasfondo hermenéutico y crítico-dialéctico, abarcando tres dimensiones fundamentales que son constitutivas de la actividad pedagógica que implica la enseñanza de la Filosofía en la escuela. Estas dimensiones remiten el problema del conocimiento y de la intervención docente en lo que respecta a su relación con la subjetividad, los paradigmas de conocimiento y los cambios sociales e históricos.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía. Educación. Modernidad líquida.

Introdução

O presente estudo tematiza a problemática do ensino de Filosofia no cenário da transição social da modernidade sólida para a modernidade líquida (Bauman, 2001). De forma especial, sinaliza para os desafios implicados no âmbito da educação, do conhecimento e do ensino de Filosofia, a partir das reconfigurações e mudanças pedagógicas e epistemológicas que estão em curso no mundo social e histórico, naquilo que se tem chamado de modernidade líquida (Bauman, 2001). O texto, a partir de um ensaio crítico-hermenêutico, tangencia três dimensões fundamentais que são constitutivas da atividade pedagógica e que se referem ao problema do conhecimento, da educação e do mundo social e histórico. No âmbito do ensino de Filosofia, isso significa que o professor lida, simultaneamente, com uma problemática que se refere ao seu campo epistemológico, ao campo educacional, em sua generalidade, e ao próprio curso do mundo social e histórico.

Esse marco categorial permite-nos pensar na tridimensionalidade que atravessa o estatuto da atividade de ensino em Filosofia no âmbito da modernidade (sólida e líquida), o que envolve o problema da subjetividade, do conhecimento e do mundo social e histórico (Castoriadis, 2007). O ensino de Filosofia consiste em uma atividade que emerge na modernidade sólida (sobretudo durante o auge do Iluminismo), no século XVIII, ligada ao conhecimento, ao esclarecimento e ao pensamento, que possibilita pensar a si mesmo e ao mundo, de forma a criar uma arte de governo (Kant, 2013). Constitui-se, nesse sentido, como uma forma de aposta no homem e em sua capacidade subjetiva de constituir-se a partir da criação de uma cultura, de uma determinada maneira de educação, a qual, assim, reflete no que se entende por conhecimento, e do papel do professor no ensino de Filosofia.

Esses dois signos (o do conhecimento e o da subjetividade no humanismo moderno) emergem com grande força no âmbito dos acontecimentos da Revolução Francesa e do Iluminismo (século XVIII) e tornam-se os grandes fundamentos que sustentam a edificação das sociedades modernas a partir da educação (Boto, 1996), definindo uma espécie de identidade e, logo, de tarefa a ser desenvolvida na escola/universidade e, por conseguinte, no próprio ensino de Filosofia. Zygmunt Bauman (2010) explicita o quanto os fenômenos cultural e educacional encontram-se imbricados com a construção da ordem no mundo moderno, sobretudo com a legitimação e constituição da lógica do Estado-nação. “A ideia de educação”, explica Bauman (2010, p. 102), “[...] significava o direito e o dever do Estado de formar (mais bem expresso no conceito alemão de

Bildung) seus cidadãos e guiar sua conduta” ou, mesmo, “[...] representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada” (Bauman, 2010, p. 102).

Não é difícil deduzir que esse contexto social da modernidade, em sua fase sólida (séculos XVI-XX), atravessa e modifica a noção e o sentido que teremos da atividade de ensino de Filosofia e das finalidades do ato educativo. Ela deixa de ser, pouco a pouco, uma atividade definida pelo clero e pelos ideais teológicos que sustentam uma sociedade ancorada no sistema feudal, para se tornar uma atividade demandada pelo Estado e pelos novos ideais que emergem no seio de uma sociedade regida pelo sistema industrial de produção.

Neste preâmbulo, torna-se sempre pertinente pensar os elementos identitários dos educadores na modernidade, não apenas a partir de sua relação com o conhecimento ou mesmo com a tarefa de edificação de novas subjetividades, mas também com os contextos sociais e históricos que os constituem. Isso nos possibilita pensar os deslocamentos, as crises e as rupturas que a ideia de educação, e mesmo de Filosofia e de seu ensino, vem passando na transição de um modo de vida essencialmente feudal para um modo de vida industrial em sua etapa nacional (modernidade sólida – século XVI até final do XX) e para um modo de vida (pós-)industrial em sua etapa transnacional e globalizada (modernidade líquida) (Bauman, 2001).

Essa transição do sólido-moderno para o líquido-moderno modifica nossa visão sobre o que denominamos conhecimento e desloca nosso sentido sobre a arte de educar. Nesse aspecto, a mudança em curso não implicaria uma crise da noção tradicional (sólido-moderna) que temos acerca da tarefa educativa e, logo, do que significa ser professor de Filosofia na modernidade líquida? Essa interrogação emerge, em parte, de atividades desenvolvidas durante o ensino de Filosofia, vivenciado em uma escola de Educação Básica, e, em parte, do percurso de pesquisa que desenvolvemos sobre o tema da relação entre modernidade e pós-modernidade a partir da obra de Zygmunt Bauman.

Nossa hipótese gira em torno da ideia de que essa transição, e da crise que ela provoca, está em curso no cenário educacional contemporâneo, com toda a complexidade que isso possa implicar. Há, assim, parece-nos, ao adentrar o século XXI, uma nova condição social, epistemológica e educacional, na qual emergem novos significados e sentidos sobre a arte de educar, de ser educador e, mesmo, professor de Filosofia na escola. O ato de ensinar Filosofia, nesse aspecto, implica opor-se ao dinamismo do mercado e de uma razão instrumentalizante e tecnocientífica, compreendendo como os intelectuais podem colaborar no processo de crítica social do presente (Tedesco; Silva; Fossati, 2024).

Vivemos em um campo em que se conjugam, mesmo que de forma mitigada, as promessas e expectativas acerca do valor da educação, do conhecimento e de seu caráter emancipatório, com novas críticas ao ideário sólido-moderno. Isso se traduz em uma modificação dos planos e das formas iniciais que projetaram a própria ideia de ser professor de Filosofia durante o auge da modernidade sólida. Estamos vivendo o interregno de uma atividade em crise de sentido, a qual nos exige reflexão e análise profunda sobre os marcos da cultura, do conhecimento e da sociedade em que estamos vivendo.

O empreendimento deste texto consiste, sobretudo, em um esforço de elucidação dos elementos que estão em crise e dos imaginários educacionais constitutivos da modernidade sólida e líquida (os quais estão presentes no debate modernidade/pós-modernidade), tentando compreender em que medida eles redefinem o que significa conhecimento, educação, subjetividade e, logo, como alimentam certa postura em relação ao ensino de Filosofia – tarefa que justifica nossa imersão nos estudos de Zygmunt Bauman.

O enfoque teórico-metodológico, nesse sentido, busca amparar-se na ótica da hermenêutica (sociológica) e crítico-dialética, sugerida por Zygmunt Bauman (1999, 2017), a qual procura evidenciar aspectos inconscientes das perspectivas filosóficas, pedagógicas e epistemológicas que têm orientado os ideários educacionais e, sobretudo, os pontos de vista do ensino de Filosofia. A modernidade filosófica fez suas apostas na razão iluminista, em uma noção de subjetividade e de conhecimento universais, a qual teve como promessa uma sociedade emancipada. No entanto, a crise da razão moderna, evidenciada pela Teoria Crítica no século XX e, recentemente, pela visão pós-moderna, mostrou o caráter instrumental da razão e, mesmo, autoritário.

Para tanto, em um primeiro momento, iremos: 1) caracterizar alguns sentidos e finalidades da educação no contexto da modernidade sólida, explicitando algumas contradições e ambivalências do projeto da modernidade, ao mesmo tempo em que sinalizamos seu imaginário pedagógico; em um segundo momento, 2) investigamos, a partir da obra de Zygmunt Bauman, se há um possível deslocamento e crise desse primeiro cenário e como isso reflete na educação brasileira, no conhecimento e na atividade de ensino de Filosofia, considerando aqui uma análise das perspectivas liberais e pedagógicas de John Dewey e Anísio Teixeira, bem como das abordagens críticas e dialéticas de Paulo Freire e Dermeval Saviani; no terceiro e último momento, buscamos: 3) analisar o imaginário contemporâneo em torno da educação e do conhecimento, explicitando as ambições do projeto sólido-moderno, sua crise e o contraponto efetuado pela noção de pós-modernidade, ou mesmo de modernidade líquida, de Zygmunt Bauman, pensando como isso reflete, ou interfere, na atividade de ensino de Filosofia.

Com isso, esperamos sinalizar alguns desafios pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos que rondam a atividade de ensino de Filosofia no âmbito da vida escolar e não escolar na contemporaneidade, abrindo para o pensamento acerca dos sentidos discursivos e identitários que as guinadas paradigmáticas e sociais implicam para a noção de ser professor. Lembra-nos Bauman e Mazzeo (2020, p. 22) acerca do caráter constitutivo do discurso, como algo “que nos faz enquanto nós o fazemos”. Segundo os autores, “[...] é o discurso que nos liberta; e é o discurso que estabelece os limites de nossa liberdade e nos impulsiona a transgredir e transcender os limites – já estabelecidos ou ainda a ser estabelecidos no futuro” (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 22). O enfoque de uma abordagem hermenêutica e crítico-dialética exige-nos, para tanto, reinterpretar o pensamento herdado, buscando identificar “[...] costuras ocultas ao longo das quais as cortinas de interpretação possam ser rasgadas” (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 24), o que pretendemos fazer, tendo em vista o imaginário pedagógico e discursivo que se instituiu na modernidade sólida e líquida.

O imaginário pedagógico da modernidade sólida: a identidade nascente da educação

Os grandes sentidos que fundamentam a expansão do sistema educacional sólido-moderno, a partir da Revolução Francesa (século XVIII), são constitutivos das expectativas que se depositam na força motriz do vértice educacional. Em outras palavras, poderíamos afirmar que as sociedades modernas, sob o pensamento de seus intelectuais, assumem e desenvolvem certa autoconsciência de que o mundo é uma permanente construção (Bauman, 2009). Para tanto, depositam nas forças da razão, do intelecto humano, as esperanças de que, ao expandir seu poder de conhecimento sobre o mundo, possamos torná-lo habitável e adequado ao progresso moral e social do homem. Esse parece ser o indicativo do imaginário pedagógico da modernidade. Ele deposita suas forças na ideia de que o homem é um ser cunhado pela educação. É ela que nos faz humanos.

De forma contrária ao ideal de formação pressuposto pela patrística e pela escolástica medieval, o qual apontava para o além-mundo (transcendente) como o lócus de uma verdade antropológica sobre o homem, o ideal moderno procura extrair do próprio homem e de seu conhecimento sobre si (subjetividade transcendental) a verdade e a ideia antropológica que o guiará

na história de seu devir no mundo imanente (Kant, 1980, 2004, 2013). Esse parece ser o sentido pressuposto por Immanuel Kant em seu tratado *Sobre a pedagogia* (Kant, 2002), escrito entre 1776 e 1787.

Mesmo que não possamos traçar e demonstrar plenamente que o ideário kantiano já representa uma ruptura total com a religião, torna-se possível percebermos um deslocamento na ideia de formação e de finalidade da educação. Está em curso, ao longo da modernidade e, especificamente, no século XVIII, um sentido e um imaginário em torno da educação que, pouco a pouco, minará as crenças tradicionais em torno do sentido do ato de educar. Os vínculos entre os acontecimentos históricos e a vida intelectual nascente são perceptíveis na medida em que entendermos que os próprios escritos de Rousseau (1978a) acabam por fornecer elementos que impulsionam os movimentos revolucionários na França do século XVIII (Koselleck, 1999). Os escritos de Rousseau (1978a) também alimentam a ideia de que a vida de uma sociedade e do poder que a determina se assentam sob o crivo de um contrato social e de uma Constituição. Kant (2002), mesmo vivendo na Alemanha, não deixou de testemunhar e de participar do movimento intelectual e histórico que atravessou as sociedades modernas. Em seu íntimo, havia uma aposta na expansão das condições morais do homem por intermédio da cultura, da ilustração e da educação.

A expectativa que se nutre no interior da intelectualidade moderna é a de que a cultura e a disciplina constituem nossa forma humana e individual de ser. Os novos educadores não deverão se descuidar da infância, no sentido de abandoná-la às suas próprias forças; tampouco o Estado-nação deverá deixar de investir na constituição de um novo corpo de cidadãos e de trabalhadores. Estão criados os elementos centrais que movem o mundo social moderno e que alimentam o sentido e a tarefa das instituições escolares e universitárias: o conhecimento, a cidadania e o mundo do trabalho. A vida universitária parece estar permanentemente implicada com a expansão da criatividade e do conhecimento pelo viés da pesquisa e do cultivo da autonomia, apostou Humboldt na esteira de Kant (Humboldt, 2008).

O progresso da razão e a aposta no universo do esclarecimento colocam-se como saídas para uma sociedade que busca novas formas de liberdade em torno da problemática do poder monárquico. O movimento do imaginário educacional, que constitui o pano de fundo da atividade docente na modernidade nascente, é plenamente condizente com as expectativas das sociedades seculares que se opõem às sociedades teológicas. O curso posterior que os sistemas educacionais modernos assumem, no entanto, não corresponde apenas aos ideais políticos e morais de uma sociedade em busca de autogoverno, como também e, principalmente, à legitimação e instituição de novas formas de controle das subjetividades nascentes. Esse é o lado contraditório e ambivalente da aposta iluminista que o próprio Rousseau (1978b), enquanto crítico, de certa forma, já apontava. Na leitura de Enguita (1993, p. 26), o projeto educacional de Rousseau é muito semelhante ao do Iluminismo em geral e mesmo ao projeto educacional de Hegel, com a diferença de que o projeto de educação nacional de Rousseau pretendia formar cidadãos, enquanto o projeto do filósofo alemão (Hegel) pretendia formar súditos.

As instituições modernas, dentre elas o Estado-Nação, e a Escola, nascem juntas a fim de construir uma nova forma de sociabilidade e de moralidade. Os pressupostos acerca de o que se chama de emancipação e de esclarecimento na modernidade sólida, encontram-se relacionados com as esperanças no poder do conhecimento, ou mesmo do domínio de uma segunda natureza, sobre a primeira natureza. O senso comum deveria ser governado pelo ideal emancipatório. Assim esperavam os intelectuais modernos ao tributar suas forças ao âmbito da razão e da ação informada racionalmente. Bauman (1977), desde sua crítica da modernidade, evidencia a ambição do pensamento social nascente, e mostra suas contradições. Em sua obra, *Legisladores e Intérpretes* (2010), escrita uma década depois de - *Por uma Sociologia crítica: um ensaio sobre senso comum e emancipação*

(1977), fica mais evidente a forma de como Bauman lida com a questão do Iluminismo, e de sua noção de conhecimento (Silva, 2024, p. 125).

A identidade dos professores, e sua tarefa educativa e formativa, emerge nesse bojo de acontecimentos, tornando-se, ao longo do século XIX, uma atividade cada vez mais ligada ao Estado-nação e aos pressupostos da economia nascente. Não se trata, agora, de educar e de ensinar para os valores de um mundo contemplativo, como se tornara a marca central dos paradigmas teológicos e medievais, ou mesmo dos paradigmas gregos. Mesmo que isso não fosse conforme os pressupostos da filosofia de Rousseau (1978a), Kant (2002) e Hegel (2008), trata-se, nesse momento, de incorporar e de projetar a educação e o próprio sistema escolar conforme os padrões e cosmovisões das ciências experimentais bem como da indústria e do sistema fabril nascente. Pouco a pouco, os sistemas educacionais deslocam uma forma de currículo centrada em disciplinas tradicionais, marcadamente assentadas nos pilares da escolástica e do humanismo clássico, para um modelo de currículo centrado em disciplinas científicas e amparadas no humanismo moderno (Marques, 1993).

De forma paradoxal, o paradigma sólido-moderno (Bauman, 2001), que se gesta lentamente nos três primeiros séculos da modernidade, amparado na crença na razão, no progresso e na ciência, prometendo liberdade, esclarecimento e emancipação, converte-se em uma nova forma de dominação e de reprodução da ordem social. Em sua ânsia por produzir novos sólidos que pudessem preencher o vazio deixado pela crise do paradigma medieval, a intelectualidade moderna aposta no valor da educação e da cultura como uma maneira de emoldurar o sujeito de tal modo que ele se comporte de forma ordenada. A ideia de modernidade sólida (Bauman, 2001) surge como uma metáfora que procura explicar a pretensão de durabilidade do projeto moderno, no sentido de que ele foi projetado para durar e de que o mundo deveria ser administrado conforme os pressupostos da ordem, da clareza, da certeza, suprimindo qualquer ambivalência.

Para Zygmunt Bauman (2001), o projeto sólido-moderno, em sua versão positivista e funcionalista, comporta uma ambição: a de fabricar o sujeito, de tal forma que ele possa desejar e pensar apenas o que a sociedade e o Estado-nação assim pretenderem. O enfoque de uma educação que atue sobre o corpo dos indivíduos, ao estilo panóptico, de uma vigilância de poucos sobre muitos, constitui o sentido do projeto da modernidade sólida (Bauman, 2001). Nesse aspecto, o autor considera que escola, educação e Estado-nação nascem juntos. O humanismo moderno, sob esse foco, tem a face da cultura europeia e, a partir dele, procura-se assimilar outras culturas, demonstrando sua inferioridade e, mesmo, sua descartabilidade. A crítica que Zygmunt Bauman (2001) endereça à modernidade sólida mostra o predomínio de uma razão instrumental que converte a noção de conhecimento e de educação em algo que permite o controle da natureza e a subordinação de múltiplas culturas a uma só (Bauman, 2010).

Uma nova temporalidade e uma nova espacialidade tornam-se constitutivas dessa virada em termos de formação. Para tanto, cumpre constituir um novo educador, capaz de instituir no âmbito da escola e da vida social um novo sentido para a formação humana. Esse ponto de referência, para pensar as novas temporalidades e espacialidades do mundo, emerge na esfera das cosmovisões físicas (paradigma moderno de conhecimento) e se materializa no contexto da divisão social do trabalho (Bauman, 2010). A identidade nascente da docência comporta, portanto, um vínculo com a noção de conhecimento, que funda a ciência social moderna, e com a natureza da divisão social do trabalho, que se tornara o modo de organizar a escola e a universidade a partir da fábrica (Tardif, 2002). Esse vínculo dual, aos poucos, entrou em crise ao longo do século XX, uma vez que pareceu ter evidenciado uma contradição nos próprios ideais preconizados para a formação. A noção de modernidade líquida (Bauman, 2001), bem como a própria crítica pós-moderna, indicando uma condição pós-moderna (Bauman, 2023), a qual explicitaremos a seguir, parece evidenciar certa crise do imaginário pedagógico sólido-moderno no âmbito do pensamento

e, também, prefigura uma nova condição social e histórica, a qual parece modificar alguns sentidos sobre o ensino de Filosofia.

Rocha (2008), por exemplo, ao escrever sobre “Ensino de Filosofia e Currículo”, discute algumas problemáticas emergentes no campo da Filosofia, assinalando as concepções kantianas, que destacam a importância do aprender a filosofar, do rigor e de analisar o mundo por conceitos, mas, igualmente, assinala as contribuições de Castoriadis (1992, 2000, 2007), que ressignificam a noção de subjetividade, de conhecimento e de imaginário, situando a tarefa do pensar e do ensinar no âmbito do mundo social e histórico.

Nesse aspecto, a noção de imaginário assume destaque relevante, seja para entendermos os potenciais do mundo, instituídos historicamente, ou mesmo para projetarmos a dimensão potencial da subjetividade instituinte e interrogadora do mundo no âmbito de uma condição social e histórica da modernidade líquida, ou ainda do capital em sua etapa globalizada. A Filosofia, nesse sentido, e sua justificação atual vinculam-se à tarefa inadiável e intransferível do pensamento reflexivo, que rompe com a solidez e a petrificação de um mundo funcional e mecânico. Ela, então, cumpre papel ativo na constituição de sociedades autônomas, democráticas e reflexivas, em que as esferas éticas (Bauman, 2023) e políticas (Castoriadis, 1992, 2007) imbricam-se no espaço da criação de uma nova esfera pública ampliada e de uma nova subjetividade que problematize o contexto de uma sociedade neoliberal, autogerida pelos mercados.

Essa primeira caracterização da modernidade, em sua fase sólida, industrial, indica-nos como Bauman (1999) a conceitualiza, afirmando que ela nasce como projeto de uma sociedade amparada na razão, que busca igualdade, liberdade e fraternidade, mas que, na prática, a primeira ideia se converte em uniformidade, e a segunda milita contra a igualdade – “[...] esta fazendo pouco caso do sonho de liberdade e a fraternidade constituindo uma virtude dúbia na medida em que os outros dois valores não conseguiam encontrar um modo coexistendi” (Bauman, 1999, p. 289). Em nossa nova condição pós-moderna, ou mesmo de modernidade líquida, “[...] os novos horizontes que parecem hoje inspirar a imaginação e a ação humanas são os da liberdade, diversidade e da tolerância” (Bauman, 1999, p. 289). Assim, “[...] quanto à prática pós-moderna, não parece nem um pouquinho menos defeituosa que a sua antecessora” (Bauman, 1999, p. 289).

Essa definição desafia-nos a entender como o imaginário pedagógico tem lidado com os problemas da modernidade e como diferentes perspectivas têm posicionado o debate sobre o sentido da educação, da escola, do conhecimento. Os enfoques pós-modernos têm radicalizado a perspectiva da diferença e feito uma crítica da uniformidade, à medida que os ideais clássicos, na visão liberal, asseveram o lugar potente da liberdade, e as abordagens crítico-dialéticas aparecem questionando a desigualdade e a alienação.

Esse diálogo inicial leva-nos, agora, a investigar o imaginário pedagógico no espaço de uma modernidade líquida, uma vez que, sob a ótica da hermenêutica sociológica, cumpre sempre situar um imaginário dentro de uma época.

O imaginário pedagógico no cenário de uma modernidade líquida: algumas implicações para o ensino de Filosofia

É sempre muito difícil determinar ou explicitar o imaginário de uma época. Nunca conseguimos um inventário completo. Percebemos, no entanto, movimentos e tematizações discursivas que, pouco a pouco, tentam configurar o campo da Pedagogia, ou mesmo da Educação e das Ciências Humanas, e os seus vínculos com o saber e a ação docentes (Gauthier *et al.*, 1998). Esses movimentos estão presentes não somente na produção intelectual (em revistas e livros) sobre

educação, a partir das várias comunidades científicas, mas também se cristalizam em documentos que orientam as políticas públicas de educação. Em sua totalidade, eles definem um magma de significações, como expressaria Cornelius Castoriadis (1987), o que caracteriza um modo de entendimento e de sentimento acerca das questões de nosso tempo.

Não nos é estranho que parte das posições teóricas e discursivas que constituem o caldo das significações líquido-modernas/contemporâneas sejam reconstruções do imaginário social moderno. Em grande medida, as políticas e os documentos que orientam e organizam a educação nacional, neste caso o Brasil, seguem os fios condutores das intencionalidades fundamentais do processo de escolarização já pressupostos pelos pensadores clássicos/modernos e mesmo pelos críticos. A linguagem pedagógica, portanto, encontra-se atravessada por olhares e concepções que incluem uma continuidade dos debates e dos sentidos, tanto os pressupostos pelas tradições humanistas quanto os evidenciados na crítica dos limites do humanismo moderno. Ela, todavia, também incorpora elementos novos, os quais se diferenciam em amplitude e profundidade, apontando questões novas, ou mesmo estados de espírito também novos.

Um dos marcos do projeto educacional moderno, por exemplo, deu-se ao longo do século XX, no interior do que se convencionou chamar de educação/escola nova. Ela, em parte, inspirou-se na ideia de um novo marco civilizatório, em seu sentido moral e político, e, ao mesmo tempo, ganhou corpo com a ascensão de uma ciência da educação, amparada na explicação racional acerca da formação do indivíduo, a partir da psicologia. Essa tematização não deixou de fazer parte do programa, ou mesmo de uma filosofia da educação, que emergiu com finalidades de pensar o ato pedagógico como um ato vinculado à experiência do indivíduo. A abordagem de John Dewey (2011) acerca da educação incorre neste pano de fundo de busca de uma ciência experimental e experiencial que pudesse ajudar a pensar uma filosofia para a educação. Esse pressuposto evidencia que a centralidade do ato educativo não deveria se amparar apenas no ensino, ou nas intenções manifestas do ensino tradicional, para se configurar no âmbito da experiência implicada nas interações educativas. Adquire destaque, nessa virada paradigmática, uma crítica à educação tradicional, que se vincula centralmente com a transmissão de conteúdos, tornando-se o sentido do ensinar mais vinculado com as motivações e os interesses das crianças, suas subjetividades/experiências, devendo a escola ajudar, basicamente, a desenvolver sua formação em relação ao mundo produtivo e ao mundo político e democrático.

Nesse contexto, a atividade docente, e mesmo o ensino de Filosofia, agora deveriam não apenas se preocupar com os conteúdos ou com as matrizes teóricas que são relevantes na educação, ou mesmo com as finalidades abstratas da ideia de formação, mas, fundamentalmente, em pensar como criar as condições adequadas para proporcionar experiências de aprendizagem que possam favorecer aos sujeitos continuar aprendendo. Seria ingênuo, contudo, acreditar que a noção de experiência de Dewey (2011), a qual sustenta seu ideal de formação, organiza-se apenas a partir da relação com o fazer, em detrimento da ciência e do método científico. Cambi (1999, p. 555) considera que Dewey “[...] continua sendo talvez o pedagogo mais conceituado e mais sugestivo de todo o século pela capacidade, amplamente demonstrada, de saber pensar o problema educativo em toda sua complexidade [...]”. O autor também destaca alguns princípios e valores que estão ainda no centro do debate pedagógico no século XXI, tais como “[...] o apelo para valorizar o método da inteligência criativa modelado sobre o princípio da investigação (portanto da ciência) e aquele destinado a promover um incremento, ao mesmo tempo ideal e operativo, do princípio da democracia” (Cambi, 1999, p. 555).

Essa matriz discursiva, como vemos, incorpora duas dimensões do projeto da modernidade: uma delas vinculada à ideia de democracia, em um plano social, e a outra vinculada à ideia de experiência e subjetividade, no âmbito individual. Aos docentes não caberia apenas pensar

grandes sentidos e finalidades para a educação em um plano abstrato, mas compreender a processualidade, ou mesmo os acontecimentos implicados e as experiências vividas nos processos interativos e educacionais. Logo, percebemos o sentido de educação e seu vínculo com a democracia, que parece exigir não apenas participação no mundo do espírito, mas também vivência e experiência subjetiva. Um enfoque pragmático que sintoniza a prática educativa com as exigências de uma sociedade que impõe, ao mesmo tempo, menos autoritarismo e mais vinculação com o mundo do trabalho e com o universo político; uma sociedade que avança progressivamente para a democracia. Essa abordagem, proferida e criada por Dewey (2011), não deixou de inspirar, no Brasil, grandes intelectuais progressistas, que ajudaram a fazer a defesa da educação pública no país. Dentre eles, destacamos Anísio Teixeira (2006) e, de forma indireta, Paulo Freire (2010). Este último interpretou que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2010, p. 47).

A partir de Freire (2010), já podemos perceber a matriz do pensamento pedagógico brasileiro que incorpora e entende o ato de educar como um ato também político (Gadotti, 2001). Para Dewey (2011), interessava marcar o lugar e o sentido da experiência na formação do sujeito e da continuidade da democracia. De acordo com Freire (2010), interessava demarcar o caráter não pronto e não constituído do mundo humano, bem como denunciar as injustiças e o caráter exploratório do mundo moderno. Em Dewey (2011) estavam postas as ambições do que Bauman (1999) denominou de espírito de universalização da modernidade sólida (clássica), as quais envolviam uma política de conhecimento e esclarecimento em que a docência exercia um papel preponderante e importante para a edificação do Estado-nação. Na proposta de Freire (2010), colocam-se as contradições do mundo e do liberalismo modernos, em que o próprio espírito liberal precisaria ser revisto em suas limitações.

A partir de Dewey (2011) e de Freire (2010), podemos perceber e acompanhar a disputa contemporânea que se trava em torno da educação e das tarefas implicadas na educação e, por conseguinte, no ensino de Filosofia. Em ambos, trata-se de uma disputa pela continuidade da ideia de democracia. O primeiro, nos marcos do liberalismo, continua apostando no poder civilizatório da razão humana, demarcando uma teoria da formação que inclua valores, como o da democracia, como fundamentais no processo educativo. O segundo, nos marcos do marxismo e da concepção dialética, demarca uma teoria da formação a partir de um sentido crítico que expanda a democracia, ou mesmo as conquistas civilizatórias, e a própria ideia de democracia para uma maioria de explorados. Em um e outro, democracia parece pressupor participação e experiência. Em Freire (2010), ela assume a feição de uma luta por igualdade no ponto de vista social e não apenas no ponto de vista político, mas o que importa sinalizarmos é que ambos já compartilham do espírito de Rousseau (1978a) e de Kant (2002), de que nós, humanos, não nascemos prontos, e de que cumpre aos educadores ou aos adultos ajudar na tarefa de humanização e de constituição do mundo.

Fonseca (2011) procurou evidenciar convergências e divergências entre Paulo Freire (2010) e Anísio Teixeira (2000, 2006), estabelecendo relações com o pensamento de John Dewey (2011), sobretudo no que se refere ao problema da democracia. Esse sentido da ideia de democracia, e mesmo do projeto moderno na educação, não deixou de ser, de certa forma, também recolocado por outro grande intelectual brasileiro: Dermeval Saviani. Em sua conhecida obra *Escola e Democracia*, Saviani (2000) aponta alguns equívocos da pedagogia nova e rearticula outros sentidos para a ideia de democracia. Em linhas gerais, a obra procura mostrar como tanto as teses da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova são potentes e, ao mesmo tempo, limitadas. A crítica de Saviani (2000) não se direciona diretamente a Freire (2010), mas, principalmente, aos limites do pensamento existencial e escolanovista. O escopo da análise de Saviani (2000) guarda muito da análise feita por Bogdan Suchodolski (2002) em sua obra *A pedagogia e as grandes correntes*

filosóficas: a pedagogia da essência e da existência. Nela, tanto o humanismo metafísico clássico (Platão) quanto o moderno (Kant) e o existencialismo (Rousseau, Stirner, Nietzsche, Kierkegaard) são questionados, tendo em vista um sentido dialético. Nessa segunda visão, a existência precede à essência, e teríamos, então, uma educação mais focada na vida, na existência, na atividade (Saviani, 1985).

Na leitura de Saviani (2000), a pedagogia nova, amparada na ideia de experiência e de subjetividade como lugar e finalidade da formação, acaba por minimizar, ou mesmo fragilizar, o sentido das tradições e do passado (ou mesmo do conhecimento) como forma de pensar e desenvolver o ato educativo. Com isso, sua ideia de democracia limita-se ao processo interativo e não à participação dos sujeitos no âmbito do conhecimento e das teorias do passado. Ao procurar pensar um sentido específico para a prática educativa, diferenciando teoria social educativa de teoria pedagógica, Saviani (2000) e Faria e Saviani (2023) procuraram definir um perfil e um modo de pensar a atividade do professor nas instâncias escolares. Se, para ele, conteúdo e forma são importantes, parece haver sentido em sinalizar que Dewey (2011) havia valorizado demasiadamente para o lado da forma. Isso significa que havia enfatizado, na educação, uma perspectiva de conhecimento que valorizava a construção do conhecimento novo a partir da ação, da atividade, da subjetividade conhecedora, faltando valorizar o pensamento clássico.

Essa guinada do pensamento pedagógico, como sinalizamos anteriormente, é marcada pelos pressupostos de Rousseau (1999) e Nietzsche (2012). Ela se materializou no âmbito do que se convencionou chamar de pedagogia existencial, o que influenciou a pedagogia nova. De forma diferente dos métodos tradicionais de educar, agora os educadores deveriam preocupar-se com os modos de interação e experiência, e não apenas com a transmissão de informações e conhecimentos. De certa forma, a pedagogia nova valoriza a construção do conhecimento pela pesquisa e pela interação. Saviani (2000) suspeita que essa valorização da pesquisa e da subjetividade imediata possa ter fragilizado o ensino e, logo, colocado em risco a ideia de democracia, tal como pensaram os intelectuais pragmatistas modernos. Embora Saviani (2000) aponte limites em relação à concepção da pedagogia nova, torna-se importante ressaltar que ele reconhece o valor e a relevância de John Dewey (2011) e sua influência em Anísio Teixeira, “[...] o qual catalisou este movimento no Brasil, em defesa da escola pública” (Saviani, 2010, p. 290). O mesmo reconhecimento ao pragmatismo de Dewey (2011) é feito em relação à sua influência em Paulo Freire (2010), que, segundo Saviani (2010), apesar de se orientar pela fenomenologia e pelo personalismo cristão, constitui, a partir do humanismo moderno, uma espécie de projeto que poderia ser chamado de “Escola Nova Popular”.

Essas disputas de sentido no campo pedagógico redefinem, e muito, a tarefa dos educadores quando se trata do ensino de Filosofia na escola. Mesmo com um número limitado de autores aqui estudados, podemos perceber que a teorização pedagógica comporta as promessas e os grandes sentidos dos marcos civilizatórios, tais como os cunhados pela modernidade sólida e pelo humanismo, e, também, as contradições e ambivalências da modernidade e das próprias críticas a esse humanismo. No caso brasileiro, diferentemente do caso americano que Dewey (2011) representa, há claramente uma problemática social que é tão importante quanto a problemática política. Dewey (2011) parece estar envolvido nesse movimento das sociedades modernas e dedicado a pensar tanto o curso da modernidade política quanto o da modernização. De um lado, a expansão da cidadania e, de outro, a expansão das capacidades de produzir e trabalhar.

Freire (2010) e Saviani (2000) também se dedicam a esses dois elementos da educação moderna. O primeiro, muito mais comprometido a participar de processos educativos voltados à libertação de grupos oprimidos, e o segundo, muito mais voltado a pensar alternativas para a mudança e a transformação social a partir da especificidade do conhecimento escolar. Em ambos

os autores, encontra-se o sentido moderno de pensar o conhecimento, a subjetividade e a educação. O termo “moderno”, aqui, não se refere ao entendimento de que essa subjetividade, implicada no ato educativo, seja resultado de um *a priori* atemporal, como em Descartes (1979) ou Kant (1980).

Tanto em Saviani (2000) quanto em Freire (2010), há um sentido manifesto acerca de uma reconstrução da noção de subjetividade e de conhecimento. Esse sentido tem importância central para pensar e entender os conceitos de democracia que ambos defendem. Freire (2010), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, pensa o sentido do ato educativo e estabelece uma identidade em torno da ação docente (ensinar), recriando a noção de conhecimento – herdada do Iluminismo –, dando a ela um caráter social e histórico. O ato de ensinar Filosofia, sob esse aspecto, vincula-se à possibilidade de um diálogo intersubjetivo que objetiva, dentre outras coisas, criar condições para problematizar o mundo circundante, mas também se relaciona com certa crítica da naturalização do mundo, do silenciamento e da opressão. O estudante de Filosofia, nesse caso, não pode ser um mero receptáculo para as considerações e conteúdos teóricos, mas uma subjetividade ativa, reflexiva e crítica.

Freire (2010) centra-se na relação dialética existente entre o ensinar e o aprender, valorizando a construção da autonomia de ser do educando, e Saviani (2000) atém-se no sentido forte do valor do conhecimento historicamente produzido para o processo de constituição das subjetividades. A democracia, para Freire (2010), depende da constituição de subjetividades autônomas. A tarefa da educação, para ele, está diretamente ligada à constituição da capacidade de pensar por conta própria. Para Saviani (2003, p. 13), a tarefa da educação é eminentemente social e consiste em realizar, em cada indivíduo particular, aquilo que a sociedade já realizou em termos de conquista em um nível social e histórico. Em ambas as teorias pedagógicas surge um sentido manifesto acerca do ensino de Filosofia como algo radical, rigoroso e de conjunto, que, em parte, precisa atentar para as capacidades de autonomia produzidas e, em parte, para o vínculo histórico-crítico com o conhecimento já produzido. A máxima kantiana de que não se aprende Filosofia, mas, sim, a filosofar não significa desprezo pelas tradições ou pelos sistemas conceituais, mas uma crítica a uma pedagogia bancária, em que a subjetividade dos sujeitos aprendentes se reduz a um receptáculo. O enfoque dialético de Kant (2002), constituído na modernidade sólida, portanto, é ressignificado a partir das críticas dialéticas de Freire (2010) e Saviani (2000), no sentido de uma pedagogia da libertação (Freire, 2001) e histórico-crítica (Saviani, 2003).

Em outra linha de argumentação, emergem posturas pedagógicas, e mesmo filosóficas, que procuram ir além tanto das pedagogias tradicionais e novas quanto das pedagogias críticas. Elas procuram situar-se no âmbito de uma crítica radical da metafísica moderna. Com isso, apontam outras demandas e outros modos de pensar para os educadores. Se as disputas entre liberalismo e marxismo demarcam um tipo de disputa acerca da política e da educação, as novas teorizações, sem abandonar as clássicas, parecem abrir campos novos de reflexão para se pensar a produção do conhecimento e o ensino de Filosofia. O resultado e o sentido dessas abordagens na educação são ambivalentes, plurais e complexos. Para alguns, elas significam uma nova forma de pensar as heranças do mundo social moderno.

Zygmunt Bauman (2010) pode ser visto como um destes intelectuais que se vale do novo repertório filosófico, cunhado pelo pós-estruturalismo francês, para pensar a educação e a modernidade. Bauman (2010), em certo tempo, define nossa época como pós-moderna, entendendo que pós-modernidade é modernidade sem suas ilusões e, em momento posterior, define pós-modernidade como uma época histórica e, em seguida, prefere chamar nosso tempo de modernidade líquida (Bauman, 2001), uma vez que entende que a modernidade não acabou. Do ponto de vista político, Bauman (2011) não deixa de se intitular um marxista no campo social e, ao mesmo tempo, um liberal no campo político.

Esse tipo de escolha não exime Bauman (2010) de participar do balanço crítico acerca das tradições modernas, tampouco de negá-las. Em sua obra *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester* (Bauman, 2011), uma espécie de autobiografia do autor, ele reconhece sua relação com o pensamento de Gramsci, de Adorno e de Marx. Essa retomada, sobre bases outras, permite ao autor um sentido ético implicado na postura ante os problemas herdados do mundo moderno. É possível perceber que, de forma semelhante a Freire (2010) e Saviani (2000), Bauman (2011) também busca muitas de suas inspirações e quadros cognitivos na tradição marxiana e na tradição crítica que lhe é posterior. Também com proximidades com o pensamento liberal de Dewey (2011) e Rorty (1999), Bauman (2009) evidencia o quanto a dimensão da democracia precisa ser constantemente produzida por meio da educação e da capacidade crítica e reflexiva. Interessa mostrar, aqui, que muitas preocupações contemporâneas com a problemática humana e os destinos da humanidade no século XXI guardam relações com o projeto da liberdade humana, bem como da autonomia humana, tais como os cunhados pelo Iluminismo e pelo humanismo moderno, embora a crítica a eles seja indispensável ao próprio avanço da democracia.

A dívida de Bauman (2000, 2011) com Cornelius Castoriadis (1999) e o projeto de sociedades autônomas precisa igualmente ser colocada na balança, a fim de pensarmos no valor das noções acerca da subjetividade, da reflexividade e da autonomia para a educação em um projeto de sociedades democráticas. Em outros termos, o imaginário sociológico de Zygmunt Bauman, embora possa ser diferente das apostas de Freire (2010) e de Saviani (2000) sobre a educação, o conhecimento, o Iluminismo e o humanismo moderno e suas proposições acerca da transição social em nossa época, ajuda a entender o escopo em escala global, promovido pela lógica do capital. Sua noção de modernidade líquida (Bauman, 2001) explicita uma crise não apenas da noção de fundamento ou de referências últimas, mas também sinaliza para o problema da fragilização dos vínculos humanos e um crescente individualismo e desprezo pela esfera pública e pela democracia. Na leitura de Bauman (2000, p. 84), essa passagem para o estágio da condição pós-moderna (modernidade líquida) não ampliou a liberdade humana, “[...] apenas transformou o indivíduo de cidadão político em consumidor de mercado”. Nesse aspecto, o ensino de Filosofia, tal como o ensino de Sociologia e de Humanidades, Artes e Literatura, teria um sentido fundamental na escola, para uma convivialidade democrática, no sentido de proporcionar um diálogo entre vivências (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*).

Essa segunda noção refere-se a algo objetivo, já construído em termos de conhecimento sobre o mundo no decurso social e histórico. Bauman (2015) entende que, na atualidade, as pessoas seguem a correnteza, obedecendo às suas rotinas diárias, sem perceber o potencial de sua ação para mudar sua situação. Suas vivências (*Erlebnis*) muitas vezes não lhes permitem narrar suas vidas de outras formas. O encontro entre experiência (*Erfahrung*) e vivências (*Erlebnis*), que, a nosso ver, pode se dar na escola, no ensino de Filosofia, visa a ampliar o escopo do poder de escolha dos sujeitos. Para Bauman (2000, p. 90), “[...] a reflexão crítica é a essência de toda autêntica política (enquanto distinta do meramente político, isto é, do que está ligado ao exercício do poder)”. O projeto de autonomia, adverte Bauman (2000, p. 92), seguindo a máxima de Castoriadis (1999), “[...] tem dois gumes e não pode ser de outro modo: a sociedade, para ser independente, precisa de indivíduos independentes e estes só podem ser livres numa sociedade autônoma”. Esse apelo, de um mundo menos heteronômico, não se dá de forma natural, ou atinge a todos de modo igual, pela cultura ou educação, ou mesmo pelo esclarecimento, uma vez que são “[...] as pessoas que se sentem seguras e com controle das próprias vidas que provavelmente acharão mais atraente o projeto de autonomia [...]”, e isso significa que “[...] a autonomia não está nas mãos dos filósofos”, porque ela é, sobretudo, “uma questão política” (Bauman, 2000, p. 92).

Se em Bauman (2011), a partir de sua relação com Gramsci e Marx, bem como com Castoriadis (1999), há um reconhecimento do valor das tradições críticas da modernidade para

pensar a continuidade dos projetos democráticos e da aventura humana, em outro extremo emerge, com outros autores, uma postura que, em parte, pode ser vista como de abandono ou desilusão acerca das promessas da modernidade, e ainda pode ser vista como outros horizontes e formas para pensar a democracia, o humanismo e a formação humana. Essa segunda postura, que se configura, como alguns a definem, como um pós-modernismo de resistência (Huyssen, 1991), configura um tipo de teoria que relativamente questiona os sentidos dados e as formas certas e convencionais que o projeto educacional sólido-moderno assumiu em relação ao corpo, ao poder e à sexualidade (Silva, 1993).

Ela moderadamente produz uma autoconsciência acerca dos desvarios da modernidade, favorecendo o engajamento dos educadores na luta por justiça social e pela inclusão de minorias desfavorecidas nos projetos sociais hegemônicos. Em uma leitura positiva, esse movimento produz uma nova agenda de luta e de compreensão da tarefa dos educadores no âmbito da construção curricular e das dimensões culturais envolvidas na formação humana (Giroux, 1997). Questões envolvendo raça, etnia, corpo, sexualidade e gênero passam a fazer parte daquilo que deveria ser tematizado pelos educadores em suas salas de aula. A herança de crítica civilizatória, advinda dos escritos de Nietzsche (2012) e Freud (1978), sustenta esse movimento no imaginário pedagógico contemporâneo. Ele, em parte, significa um modo novo de pensar a relação entre educação e política. Em uma leitura negativa, efetuada por críticos como Terry Eagleton (1998), Jürgen Habermas (2000) e Fredric Jameson (2002), há ilusões no projeto pós-modernista, e elas também deveriam ser questionadas.

Para alguns intérpretes liberais e pragmatistas, tais como o filósofo Richard Rorty (1999), o pós-modernismo significa uma virada culturalista no âmbito do pensamento, a qual permitiu questionar o autoritarismo do projeto eurocêntrico, favorecendo uma nova cultura de valorização das minorias e de combate às formas de discriminação. Isso, ao mesmo tempo, produziu um desmonte das formas tradicionais de luta e de política que, por longo tempo, alimentaram o sonho e a esperança dos homens e das mulheres modernos/as em sua busca por igualdade no campo social e político. Nesse sentido, não somente o projeto social e filosófico moderno comporta ambivalências, mas também o projeto social que se intitula pós-moderno. A pedagogia não deixa de estar envolvida em toda essa disputa filosófica, e os educadores testemunham e vivem o tempo da crise de sentidos que emerge no mundo social e histórico, bem como nas batalhas paradigmáticas. Ou seja, ao adentrar o século XXI, não há apenas uma nova condição social, marcada pela emergência da sociedade globalizada e pelo desmonte do Estado de bem-estar social, mas há, também, uma crise da própria noção de conhecimento, de subjetividade e, logo, de educação. Bauman (2008, p. 163) interpreta que essa crise de sentidos não se relaciona ao fracasso da teoria educacional, estando relacionada “[...] com a dissolução universal das identidades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos”. As teorias críticas e pós-críticas emergentes testemunham essas formas novas de disputa e, em parte, redirecionam os modos como podemos ensinar Filosofia e que aspectos devem ser incluídos.

Os enfoques críticos continuam apostando nas ideias emancipatórias (Adorno, 2003; Horkheimer, 1980), à medida que os pós-críticos se dedicam a pensar e problematizar a partir dos referenciais da diferença (Silva, 1993). A obra *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman* (Bracht; Almeida, 2006) expressa como o pensamento de Bauman (2010) pode ser uma alternativa no espaço do mundo líquido-moderno para superarmos o impasse entre o crítico e o pós-crítico. Candau (2005), em sua obra *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*, parece ter expressado posição semelhante, articulando um e outro para pensar e construir o currículo. No campo do ensino de Filosofia, há divergências quanto ao sentido da virada pós-moderna. Nobre e

Terra (2007), em seu texto sobre *Ensinar Filosofia: uma conversa sobre o aprender a aprender*, questionam tanto o neopositivismo quanto o pós-modernismo.

Em parte, essa crise paradigmática do humanismo moderno, do Iluminismo e mesmo do pós-modernismo é geradora do novo na educação e no ensino da Filosofia, possibilitando aberturas para novos horizontes e para mudanças sociais e culturais importantes. Ela, em outro tanto, é imobilizadora e conservadora, negando toda forma de espírito crítico e de novos horizontes de liberdade e emancipação. Edward Said (2007), eminente crítico literário e cultural, expressou, em sua obra *Humanismo e crítica democrática*, seu lugar ambivalente na condição contemporânea do pensamento. Nela, há uma mensagem que acentua o valor da educação em geral e mesmo da educação crítica. Isso significa ligeiramente criticar o humanismo, mas continuar sendo um humanista, o que significa levemente criticar o anti-humanismo. “Para meus fins aqui, o núcleo do humanismo é a noção secular de que o mundo histórico é feito por homens e mulheres, e não por Deus [...]” (Said, 2007, p. 29-30).

Por que essa retomada do debate sobre o lugar da Filosofia, da educação e do humanismo no mundo social e histórico? Faria sentido pensarmos a educação e o ensino de Filosofia longe do debate sobre a emancipação e o imperialismo? Há algo acontecendo na educação, nestes tempos neoliberais e de sociedade de consumo, que mereceria uma retomada do sentido acerca do valor do conhecimento e do humanismo, e mesmo de sua crítica, na constituição de sociedades democráticas? Nossa hipótese sobre o ensino de Filosofia expressa que precisamos, sim, enfrentar esse tema da crise dos ideais modernos sobre a educação e reconfigurar a agência docente para os novos tempos líquido-modernos. Isso, mais do que ser parte do debate teórico, parece se expressar claramente no âmbito da vida dos educadores e professores de Filosofia nas escolas e universidades brasileiras.

Uma nova condição paradigmática, cunhada a partir de um entendimento crítico e pós-crítico, permite dar sustentação a essa agência no ensino de Filosofia, que está para além do moderno-sólido e do pós-moderno, ou mesmo líquido-moderno, e ela, sem desmerecer ambos, desenvolve uma crítica do presente, em um permanente diálogo com a *Erfahrung* e com a *Erlebnis* (Bauman, 2015), apostando na capacidade de responsabilidade pelo mundo que surge desse diálogo na escola, a partir de uma reflexão questionadora, que, sem diminuir a força das tradições e do ensino dos sistemas conceituais e filosóficos, valoriza formas inovadoras e dialogantes com os sujeitos, em sua capacidade de refletir ou, mesmo, aprender a filosofar sobre o mundo existente, seus temas, seus impasses, suas contradições, e, a partir disso, fazer escolhas.

Alguns aspectos no ensino de Filosofia têm procurado estabelecer um diálogo mais ativo com o mundo, sem desconsiderar a questão vital do ensino do saber filosófico. Gallo (2024), por exemplo, em enfoque pós-crítico, destaca a ideia da pedagogia do conceito, a qual busca superar a dicotomia entre o professor de Filosofia e o filósofo. Para nós, importa também que o professor/filósofo favoreça a constituição de estudantes reflexivos, que relacionem a Filosofia com a vida, com as outras ciências e com a Literatura, ampliando as capacidades de escolha e de compreensão do mundo em que vivem. Encontra-se, nesse tipo de pedagogia crítica, algo que se vincula ao conceito, mas que se prolonga para o campo existencial e público-democrático. Esse é o tipo de abordagem que desenvolve Giroux (2021), ao dialogar com a obra de Zygmunt Bauman (2011) e Paulo Freire (2010).

Considerações finais

Em seu momento revolucionário, a aposta sólido-moderna instaurou um sonho de uma vida social governada pelo povo, por subjetividades políticas capazes de autogoverno e, em seu

momento conservador e reacionário, a mesma modernidade distancia o poder do povo, privatizando o curso da vida social e reservando um lugar privado e de consumo para as experiências subjetivas. Talvez a crise do imaginário moderno na contemporaneidade traduza a crise da pedagogia e da própria ideia de educação, que se alimentou em torno do valor da educação. O ensino de Filosofia, no interior das esferas institucionais, nesse sentido, não encontra um forte ancoradouro que lhe dê sustentação no cenário de uma modernidade líquida.

Resta o esforço do coletivo dos educadores, em suas atribuições e esferas de atuação, em colocar-se em um movimento que rompa com a instrumentalidade da docência. Cumpre a todos os intelectuais/educadores recolocar a questão acerca do conhecimento, da subjetividade e de sua relação com o mundo social e histórico, como bem pontuou Castoriadis (2007) em sua obra *Sujeito e verdade no mundo social e histórico*. Essa natureza reflexiva e comunicativa do saber tornou-se, na observância de Habermas (2000), uma via para pensar nas possibilidades da emancipação em tempos de neoconservadorismo. Tardif (2002), em caminho semelhante ao aberto por Habermas (2000), pensa o saber docente como algo relacionado ao poder do argumento, da comunicação. Em ambas as vias, há o valor da reflexão, da linguagem e da autonomia na edificação de um projeto de sociedades democráticas, em que a educação e, logo, o ensino da Filosofia desempenham um papel fundamental.

Com Dewey (2011), Anísio Teixeira (2000), Freire (2010) e Saviani (2000), mostramos como são expressas tentativas de pensar uma identidade para o agir docente no interior do projeto educacional moderno. Com Bauman (2011), ilustramos o modo como entende a crise da modernidade, evidenciando sua dívida com o liberalismo, o pós-estruturalismo e o marxismo, o que configura uma base para pensar o conhecimento e a subjetividade como algo em movimento no mundo social e histórico. Em tempos de fragilização da política e de desvalor da educação ante o encolhimento do Estado, tentamos expressar como ainda é possível pensar o humanismo, a democracia e o valor da crítica, considerando todo o sentido da crítica anti-humanista que foi conduzida pelo pós-modernismo.

Esse movimento teórico aqui efetuado parece significar a valorização e a participação dos educadores na esfera de um debate alargado sobre o mundo social e histórico e os desígnios da política e do devir humano/das sociedades. Esse recolocar das questões e da atualidade do tempo histórico e mesmo da vida social não significa colocar a educação sob o crivo dos fluxos contemporâneos dos tempos presentes. Antes, percebe-se, porém, que as questões com que lida a educação se referem à vida social como um todo, e isso nos desafia a entender e constituir uma compreensão sobre a pedagogia que está muito para além da mera tarefa do ensino, embora a inclua.

Esses dois núcleos capitais parecem fazer parte daquilo que constitui a vida intelectual dos que se envolvem com a educação e a formação humana – o problema da liberdade, da democracia, da igualdade, da diferença, da sustentabilidade, da solidariedade e da formação da autonomia – no âmbito do mundo social e histórico. Esses núcleos capitais referem-se aos temas das humanidades em geral, da Filosofia e da própria pedagogia. Eles são distintos e, ao mesmo tempo, integrados; dizem respeito aos temas que precisam ser ensinados e problematizados em Filosofia, enquanto balizam o pensamento em humanidades e em educação.

A própria noção posta no título deste texto parece testemunhar que a ideia do ensino de Filosofia, em um mundo líquido-moderno, ou seja, em constante transformação, independente de uma reflexividade sobre os campos epistemológicos, o mundo social e histórico e sobre um modo de configuração da educação e de seu sentido e valor, no horizonte pedagógico, conduz-nos para a ideia de um instrutor, de um técnico ou, mesmo, de um funcionário, que está diante de sua própria obsolescência, embora caiba a ressalva de que estes três elementos – liberdade, autonomia e

formação no mundo social e histórico – somente ganham sentido na escola e na universidade no âmbito da tarefa de ensino de um conhecimento específico.

No âmbito do mundo social e histórico contemporâneo, parece-nos possível pensar que a ideia de educação para a emancipação encontra-se em crise, e muitos testemunham isso, mas também é possível pensar que muitos ainda alimentam a força motriz que as ideias utópicas deste imaginário pedagógico alimentam, reelaborando-o (Freire, 2010; Marques, 1993). Se um novo imaginário pedagógico surge, ele deve nos ajudar a pensar nos excessos, nas contradições e nas ilusões que foram tributadas à educação durante os quatro séculos da modernidade sólida, mas nunca nos levar a acreditar que nosso abandono ou fuga, na modernidade líquida, possa construir algo melhor. Possivelmente, tenhamos de rever os limites e as faces opressoras desse movimento diante de questões novas que surgem no mundo líquido-moderno.

Nesse sentido, o saber que constitui nosso entendimento sobre o nosso fazer na docência em Filosofia precisa sempre estar alimentado pela reflexão sobre o mundo social e histórico e sobre as diferentes perspectivas paradigmáticas que se apresentam em torno da ideia de conhecimento, de educação e de docência. Esta última aparece-nos não na ideia de um artesão que já tem a ideia pronta na cabeça e bastaria aplicá-la ao objeto, dando-lhe a ele uma forma (metafísica clássica — ontológica); tampouco na ideia de um trabalhador e cientista que, amparado nas ciências experimentais e experienciais, constrói o molde a partir da experiência e da experimentação (metafísica moderna – epistemológica); mas, sim, na ideia de um/a pensador/a e intelectual ou de uma comunidade de pensadores/as que, se valendo de sua experiência histórica, cultural e subjetiva, bem como dos ricos aportes das diferentes tradições do pensamento em educação e em Filosofia, reconstrói os sentidos prévios da educação à luz dos desafios do presente e do futuro de nosso mundo social e histórico (Marques, 1993).

Nesse panorama, trouxemos o debate sobre o imaginário pedagógico na modernidade sólida e líquida para podermos dialogar com essas abordagens, com o rico aporte da abordagem da hermenêutica sociológica de Zygmunt Bauman (1999). Há algo, nessa escolha, que possibilita projetar o ensino de Filosofia, em sua finalidade, como algo fundamental para a constituição de sujeitos que sejam capazes de se valerem da imaginação filosófica e sociológica para compreenderem o significado de sua época em relação à sua própria vida. Em outras palavras, na modernidade líquida importa uma forma de ensino que possibilite o acesso não somente à informação, mas que seja capaz de permitir que homens e mulheres ampliem suas capacidades de perceber e narrar, conectando sua biografia pessoal a eventos históricos, filosóficos e processos estruturais (Bauman, 2015). Aos professores de Filosofia, portanto, cumpre não apenas saber mais e melhor de sua área de saber e conhecimento, mas situar-se no campo do debate educacional e, sobretudo, estabelecer com ele, e a partir de uma pedagogia crítica, nexos e conexões com o mundo social e histórico. Tal movimento conceitual tem permitido, por exemplo, questionar os caminhos das violências e formas de dominação no Brasil, sobretudo percebendo seus efeitos nas práticas escolares brasileiras (Schwengber *et al.*, 2025).

Enfim, advogamos para a docência (atividade de ensinar) em Filosofia, na modernidade líquida, a necessidade do domínio de um conhecimento específico, o qual se torna fundamental para o exercício da profissão de ensinante, que precisa ser posto em diálogo com uma proposta educacional e um sentido ampliado (ético, estético e político) sobre o mundo. Devemos ajudar, no âmbito da escola, a construir uma cultura filosófica voltada para o pensar e não apenas para o fazer, o que significa que aprender a filosofar é fundamental. Contudo, precisamos, para tanto, profundidade e pertinência na reflexão epistemológica, pedagógica, ética, estética e filosófica, o que sinaliza para a ideia de que estudar a história da Filosofia, da Pedagogia e das Humanidades (Artes, Literatura e Ciências) em geral, bem como dos sistemas de pensamento, constitui condição para

aprender a filosofar, ou mesmo tratar dos diferentes temas e problemas da realidade (Rocha, 2008; Stein, 2011). Esse aspecto sugere-nos que a atividade ensinante do professor de Filosofia é de natureza complexa e que parece nos exigir a capacidade de julgamento, valoração e reflexão e, sobretudo, formação geral (em humanidades), pedagógica e específica.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Para que serve a sociologia?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BAUMAN, Z. **O retorno do pêndulo: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAUMAN, Z. **Indícios da pós-modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.
- BAUMAN, Z.; MAZZEO, R. **O elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CANDAU, V. (org.). **Cultura e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II – os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Porto Alegre: DP&A, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social e histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FARIA, L. R. A.; SAVIANI, D. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2023. p. 145-183.

FONSECA, S. **Paulo Freire e Anísio Teixeira: convergências e divergências (1959-1969)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2024.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia crítica em tempos sombrios. In: FREIRE, A. M. A. **Testamento da presença de Paulo Freire: o educador do Brasil: depoimentos e testemunhas**. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 177-200.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. Brasília: Editora UnB, 2008.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HUMBOLDT, W. V. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASTILHO, F.; SOARES, A. G. T. (org.). **O conceito de universidade: no projeto da Unicamp**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 79-100

- HUYSEN, A. Mapeando o pós-moderno. *In*: HOLLANDA, H. B. (ed.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 15-80.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Gráfica Palas Athena, 2002.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Unimep, 2002.
- KANT, I. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KANT, I. **Textos seletos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KOSSELLECK, R. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Contraponto, 1999.
- MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- NIETZSCHE, F. **Ecce homo**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- NOBRE, M.; TERRA, R. **Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender**. Campinas: Papirus, 2007.
- ROCHA, R. P. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- RORTY, R. **Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SAID, E. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: BOSI, A. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 19-47
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCHWENGBER, M. S. V.; GONZÁLEZ, F. J.; JOHANN, M. R.; SILVA, S. P. As violências como uma ferida aberta pelo período colonial: efeitos nas práticas escolares brasileiras. *In*: SCHWENGBER, M. S. V.; JOHANN, M. R.; ARNHOLD, A. L. DREFS, J. A. F. (org.). **Caminhos para a não violência dos corpos: por uma educação que protege**. Ijuí: Editora Unijuí, 2025. p. 15-30.

SILVA, S. P. Experiência, conhecimento e educação: hermenêutica sociológica e teoria social crítica em Zygmunt Bauman. *In*: NEUBAUER, V. S.; BRUTTI, T. A.; JUNGES, F. C. (org.). **Linguagem, hermenêutica e teoria crítica**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2024. p. 119-140

SILVA, T. T. da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

STEIN, E. **Inovação na filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

SUCHODOLSKI, B. A. **Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, A. L.; SILVA, S. P.; FOSSATI, P. Pacto educativo global: diálogos entre Papa Francisco, Zygmunt Bauman e Edgar Morin. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 36, p. 1-13, 2024. <https://doi.org/10.1590/2965-1557.036.e202431884>

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Recebido em 02/02/2025

Versão corrigida recebida em 25/05/2025

Aceito em 26/05/2025

Publicado online em 02/06/2025