

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A MAQUINARIA ESCOLAR: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS

João Paulo Pooli¹

RESUMO

Esse texto é o resultado parcial de uma investigação que pretende analisar criticamente os discursos produzidos pela filosofia da educação atual e que se propõe servir como meio de orientação para as atividades educacionais nas escolas. Não estará em questão a importância da filosofia para a educação, mas sim o uso que se faz de um determinado tipo de filosofia racionalista e iluminista. Utilizando principalmente as reflexões de Norbert Elias e Michel Foucault, observo o esgotamento de um discurso filosófico moderno, através da produção de uma ordem discursiva circular, que tende a manter as atuais práticas pedagógicas marcadamente vinculadas às lógicas da modernidade. Sem pretender julgar, apenas analiso os efeitos práticos dos discursos modernos para os processos de escolarização das crianças e jovens na contemporaneidade.

Palavras-chave: Modernidade. Filosofia da educação. Processos de escolarização.

É de caráter quase consensual que a filosofia da educação geralmente tem por objetivo, amiúde, orientar, direcionar, legitimar, criticar, conduzir, pensar ou avaliar as propostas pedagógicas que uma escola pretende utilizar para o planejamento, organização e implementação das atividades cotidianas de ensino e de aprendizagem² na instituição. Em termos gerais, é necessário que a organização escolar e todos os procedimentos educativos sejam continuamente pensados, e para isso é imprescindível passar por uma discussão de base filosófica. Nessa perspectiva, a filosofia deveria ocupar-se em alargar o campo de possibilidades para a resolução dos problemas específicos, que vão se constituindo no decurso de uma dada ação prática e/ou teórica.

1 Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: jpooli.uol.com.br

2 Não pretendo aqui entrar em discussões estéreis sobre os conceitos de ensino-aprendizagem, ensino e aprendizagem ou ensino/aprendizagem entre outras formas de escrever esse termo, que no final das contas significam a mesma coisa, apesar de alguns debates ensandecidos sobre o assunto.

Os processos de escolarização atuais são muito recentes, remetendo-os mais ou menos ao século XIX. A filosofia da educação está diretamente vinculada à fundação da escola moderna e apoiada sobre os pilares da filosofia racionalista do século XVI, que gradualmente substituiu a teologia cristã pelo racionalismo das ciências nesse período. A teologia da igreja católica foi perdendo sua centralidade enquanto princípio orientador da vida cotidiana, e substituída pelos fundamentos da racionalidade moderna. Essa transição exigia que se inventassem novas tecnologias de controle, disciplinamento, orientação e instrumentalização específicas, para atender às exigências configuracionais da emergente organização social.

De forma muito apropriada, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1996), através de uma análise genealógica, avaliam que a substituição da escolástica medieval possibilitou a invenção de uma maquinaria escolar, que pretendeu dar conta das novas configurações do mundo moderno. Para Marx & Engels (1980), tudo o que era sólido e estável se esfumou, através da economia capitalista, da invenção do Estado moderno, da ascensão da burguesia ao poder e da supremacia da razão.

Para atender às aspirações e necessidades objetivas da modernidade, novas instituições cuidarão do disciplinamento, do controle e da educação (hospitais, hospícios, quartéis, albergues colégios etc.). Nesse contexto, as instituições escolares são pensadas, estruturadas, organizadas e planejadas como forma de socialização privilegiada das crianças e jovens. A efetiva consolidação da escolarização pública e obrigatória a partir de meados do século XIX, carregou um conjunto de "filosofias", que procuravam interpretar e instituir a nova sociedade e um novo homem. Desde Descartes, passando por Erasmo, Montaigne, Comenius, Hobbes Rousseau e Kant, entre outros, o projeto iluminista da escola foi se constituindo como tecnologia de formação, instrução, educação, moralização, socialização, disciplinamento e controle. Mas não parou por aí: a escola incorporou na contemporaneidade novas funções como a produção da liberdade individual, da autonomia, da democratização, da emancipação, da cidadania e da igualdade. Com todos esses atributos, a escola é hoje um lugar privilegiado de produção e reprodução cultural.

O compromisso de tentar pensar como a instituição escolar pode atender às demandas da sociedade, as teorias que utiliza, os procedimentos que implementa e seus fins fazem parte do campo analítico da filosofia da educação. Essa concepção, está relativamente explicitada por Dermeval Saviani (2007), um dos filósofos da educação mais conceituados no Brasil, quando afirma que a filosofia da educação deve ser encarada como uma *reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta*. Para ele, a filosofia deve refletir e criticar a atividade educacional, sem fixar princípios e objetivos, embora ao detalhar a tarefa da filosofia da educação fique implícito uma busca de princípios e objetivos, mais ou menos fixos, ao entender que a filosofia da educação deverá,

... oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre “filosofia de vida” e “ideologia” na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?); a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível redefinir objetivos para a educação brasileira? Quais os condicionamentos da atividade educacional? Em que medida é possível superá-los e em que medida é preciso contar com eles?

As atividades propostas para a filosofia da educação são a reflexão e crítica sobre o *modus operandi* das escolas, entendendo que essas análises possam ter alguma consequência para as práticas pedagógicas, pois não seria sensato pensar em algum tipo de reflexão crítica, que não encaminhasse para alguma modificação daquilo que foi criticado. O que ocorre com a filosofia da educação iluminista, mesmo quando se advoga o direito de criticar a falência dos processos educativos, é que parte-se do princípio de que a reflexão e a crítica

podem levar a um novo ordenamento educativo, "salvando" o sujeito, mediante uma formação declaradamente emancipatória, reflexiva, autônoma, democrática, cidadã, igualitária e/ou humanística. Ou seja, sua estratégia de avanço é um retorno a uma racionalidade iluminista muito próxima da idealização kantiana das funções da educação moderna.

Acredito ser desnecessário ficar *comprovando* esse fato através de incontáveis citações contidas em publicações acadêmicas e livros que criticam a educação. Parafrazeando Michel Foucault: *não interessa e pouco importa quem o disse ou quando foi dito, o que interessa é o funcionamento dos enunciados* (2003, p. 124) e, nesse sentido, apesar de toda a produção especializada que analisa e critica a escolarização das crianças e jovens, os discursos continuam a operar através da produção de regimes de verdade sustentados pelos princípios da racionalidade moderna.

O discurso iluminista na educação acontece por meio de um jogo de palavras, muitas vezes bem articuladas e outras vezes completamente vazio de sentido. Por exemplo, a partir da seleção de palavras como educação, autonomia, emancipação, democracia, liberdade, crítica, conscientização, valores e cultura, os especialistas, constroem inúmeros textos sem, no entanto, acrescentarem quase nada de novo ao que estava posto anteriormente. Pouco importa como essas palavras estejam arranjadas, elas tratam circularmente do mesmo tema, variando apenas o local, a comunidade, a escola, o governo ou a cultura. Em muitos textos que se colocam no campo pós-moderno, pós-estruturalista, assistimos essa mesma lógica funcionar estruturados com outras palavras como: globalização, desconstrução, neoliberalismo, poder, subjetividade, gênero, consumo, heterogeneidade, desterritorialização, tecnologias ou virtualidade.

A partir dessas constatações, poderíamos supor que esse modelo de filosofia da educação seria improdutivo ou estéril, já que não produziria uma transformação das práticas pedagógicas nas escolas como consequência de um pensamento crítico. O que argumento, principalmente a partir de Michel Foucault é que justamente ali está a imensa produtividade da filosofia iluminista; essa produtividade é a que mantém através de seus dispositivos e tecnologias de disciplinamento e controle a maquinaria escolar. Ou seja, uma boa parte do chamado pensamento crítico reflexivo sobre

a escola é incorporado aos projetos político-Pedagógicos³ e transita livremente pelo espaço educacional, reforçando as suas práticas tradicionais. Até mesmo as propostas aparentemente inovadoras, como a democratização transformam-se em práticas incongruentes. Para Lyotard (1992, p. 52):

O “pedagogismo” é um exemplo de aplicação infeliz da democracia à escola. Ele supõe que todas as opiniões são boas, que é saudável que as pessoas se expressem. Que erro! Isso não faz bem a ninguém e enfada toda a gente porque as suas opiniões são, na maior parte dos casos, preconceitos. Os filósofos desde sempre nos disseram que o diálogo não é troca de opiniões. É um exercício terrivelmente rigoroso e constrangedor.

Em diálogos com professores de escolas públicas e privadas, e em discussões sobre os rumos que a escola deveria tomar para atender aos seus objetivos, o discurso hegemônico é o da falência aliada à necessidade de *fazer as coisas diferentes* do que estão sendo feitas atualmente. O problema é que *fazer as coisas diferentes* significa, na prática, elevar o nível da disciplina e do controle, proporcionar aulas de reforço escolar nas disciplinas em que os alunos não têm bom desempenho, aumentar o tempo de permanência na escola, banir a patologização de crianças, amenizar a importância da modernização tecnológica, fazer acontecer gestão eficaz dos recursos entre outros. Ou seja, significa fazer mais do mesmo.

Nada dissimula mais um problema do que a perspectiva de uma solução salvacionista, sustentada por um conjunto de palavras que possuem significados mágicos. Norbert Elias (1980, p. 15-25) afirma que para dar uma explicação satisfatória a nossa orientação, de maneira usual, utilizamos palavras e conceitos que tendem a reificar e desumanizar as estruturas sociais, através de um pensamento mágico mítico, como se essas estruturas existissem para além das pessoas. Ele se refere especificamente à transposição de conceitos oriundos das ciências naturais e que serviriam como modelo para a interpretação de acontecimentos no campo das ciências sociais.

3 O projeto político-pedagógico nas escolas é um documento que visa atender ao artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que diz: “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Essa transposição automática de modos de pensar tem como consequência uma desumanização das estruturas sociais o que dificulta enormemente uma compreensão da vida social e individual das pessoas.

Para o sociólogo, muitas palavras e conceitos, pelo seu caráter mágico-mítico, contribuem para a perpetuação de modos usuais de discurso, que impedem o desenvolvimento de um modo mais autônomo de falar e pensar, libertando-nos desses discursos reificados.

As correspondentes palavras, categorias e modos de pensamento parecem tão evidentes, que é fácil imaginar que cada ser humano os conheceu intuitivamente. [...] Aparecem actualmente às gerações posteriores como conceitos e modos de pensamento "verdadeiros", "racionais" ou "lógicos". Passam em geral no teste da observação constante e da acção e, por conseguinte, já não nos interrogamos sobre o como e o porquê de uma tão perfeita adaptação do pensamento humano (Idem, p.19).

Os novos conceitos propostos pela filosofia da educação para servirem de orientação na organização das práticas pedagógicas são insuficientes para provocar mudanças substantivas nessa estrutura social. O discurso moderno e mesmo, em muitas circunstâncias, o do campo pós-moderno, estão presos às suas próprias genealogias, mesmo porque eles foram originários e tornado inteligíveis pelas experiências da racionalidade moderna.

Assim, apresentam-se agora como conceitos gerais, que, de certo modo, surgem como concepções a priori do modo como os acontecimentos se interligam; todos os homens parecem possuí-los como fazendo parte de um senso comum ou de uma razão inatos, independentes da experiência. (p. 22)

É nesse sentido que afirmo a produtividade do discurso da nova filosofia da educação, principalmente colaborando para manter as práticas pedagógicas como estão. Ressalto, a partir de Michel Foucault que essas práticas discursivas não são caracterizadas pela homogeneidade, racionalidade, segurança, inteligibilidade e consensualidade, mas comportam dissensos, conflitos, ressignificações. É precisamente por esse motivo que a produção acadêmica na educação é tão diversificada e ampla, permitindo inclusive análises e propostas aparentemente conflitantes, mas que na sua essência não provocam rompimento algum com os

modelos tradicionais de fazer educação nas escolas⁴. Mesmo as propostas que se declaram transformadoras da realidade escolar, atuam em esferas conjunturais sem modificar as estruturas que configuram os processos de escolarização da modernidade.

Norbert Elias (1994, p. 77), analisando a tendência dos cientistas de monopolizar a produção de conhecimentos, alerta para o que denomina como novo *deducionismo*. Para ele, existe hoje uma forte disposição para a *produção de um conhecimento acadêmico que não pode ser comprovado mediante uma experimentação*. Nas ciências humanas, isso ocorre mediante construções intelectuais abstratas em forma de teorias, ainda que resistam a qualquer tentativa de serem comprovadas empiricamente.

En este caso un/una académico/a puede pensar individualmente a partir de sus propios axiomas, puede partir de una creencia cualquiera, sea cual sea el conjunto de valores políticos que dicha creencia implica. Ni siquiera es necesario explicitar los axiomas de los que parte. La mayoría de los representantes del nuevo deducionismo prefieren no ser demasiado explícitos en lo que se refiere a sus propios axiomas. Escondidos tras una cortina de palabras tales axiomas presentan con frecuencia el carácter de creencias sociales o de ideales políticos que se resisten a cualquier comprobación empírica.

Para Elias (1994, p. 78), esse comportamento provavelmente constitui-se no principal fator que obstaculiza os avanços das ciências sociais. A partir de acordos de tolerância, constroem um conjunto de verdades particulares, utilizando epistemologias gerais que reafirmem seus postulados (suas crenças). Mesmo quando surgem contradições aparentemente irreconciliáveis, elas são irrelevantes, pois o que interessa é validar a sua própria obscuridade; Elias, inclusive, tenta mostrar como é possível a produção desse tipo de pensamento. Para o sociólogo, a norma é simples: primeiro invente um conjunto de conceitos e um vocabulário próprio de acordo com a crença pré-concebida; segundo, use esse vocabulário convenientemente com o objetivo de definir ou disfarçar seus axiomas (o ponto principal consiste em que os axiomas que originam os conceitos básicos e as conclusões devem ser consistentes e constituir um sistema coerente

4 Cabe ressaltar, a partir de Norbert Elias, que qualquer rompimento com uma ordem social tradicional não é fruto de um discurso revolucionário, mas sim do desenvolvimento de um longo processo social e individual das pessoas, onde a reorientação do discurso e do pensamento é somente um dos fatores de transformação, que em geral abarca várias gerações.

de argumentos); terceiro, procure ainda manipular os conceitos de tal forma que, de vez em quando, possam estar ligados a alguma evidência empírica (não importa se periférica ou obscura) e às experiências ocasionais de fácil compreensão. Isso dará ao leitor a sensação de ter compreendido o que foi exposto, embora não deixe de ser um verdadeiro mistério, pela forma sofisticada e elevada com que esse pensamento idiossincrático é exposto.

En un determinado número de campos académicos, constructos intelectuales, presentados como teorías, se gestan em un language particularmente difícil, no por el hecho de que el objeto de estudio lo exija, – de hecho su enseñanza podría verse enormemente beneficiada com un lenguaje más simple y menos esotérico –, sino em razón del prestigio académico ligado a teorías difíciles de entender y que pueden excluir a los no-iniciados del acceso a esos saberes. (ELIAS, 1984, p. 93)

As ciências da educação exigem investigações teóricas e evidências empíricas muito concretas, e isso não pode ocorrer através do mais puro dedutivismo, porque a sua legitimação depende, senão de provas, pelo menos de uma consistente aplicabilidade que permita avaliar de maneira representativa e convincente, que determinado postulado produza efeitos como meio de orientação. Essa é uma das condições para que se possa avaliar se uma teoria possui alguma consistência, como procedimento de intervenção na realidade.

Sem assumir totalmente as análises do campo pós-moderno ou pós-estruturalista que defendem o postulado de que estamos vivendo em uma nova época histórica diferente da modernidade, e mesmo tendo presente que estas teorizações têm inúmeras variações políticas, estéticas, epistemológicas, econômicas e culturais, considero que as ideias de uma razão onipotente e onipresente formadoras de um sujeito universal são produto do delírio iluminista.

Embora não desconsidere a importância da escolarização moderna, pretender que através da transmissão de um suposto conhecimento científico organizado por uma política curricular seja possível formar seres humanos autônomos, soberanos, democráticos, igualitários e livres, é obra da mais pura ficção.

Um dos trechos mais significativos de um autor vinculado à filosofia da educação, no Brasil, mostra muito bem este fato, ao afirmar que:

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBANEO, s/d, p. 17)

Isso que o filósofo denomina como “muito simples” é, na realidade, uma operação sócio-individual muito complexa, em que intervém um conjunto muito grande de fatores (políticos, econômicos, afetivos, emocionais etc.) que configuram a vida de um sujeito, e que, na maioria das vezes, são indeterminados e incontrolados. Pretender definir como o sujeito deverá se auto-regular após ter transitado pela instituição escolar caracteriza-se numa das maiores expressões da governamentalidade foucaultiana⁵. As ideias de autonomia, liberdade, emancipação entre outras atuam como instituidoras de verdades assumidas pelos sujeitos como categorias de autocontrole que interditam outras perspectivas de construção individual.

Uma pequena amostragem, retirada de um levantamento preliminar de alguns projetos político-pedagógicos, evidencia a inércia e, ao mesmo tempo, a eficácia das políticas curriculares modernas que estão expressas na missão que orientam esses projetos em muitas escolas.:

5 Por essa palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania disciplinar. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2003, p. 303).

Educar o aluno à luz dos valores e dos princípios da educação para todos, visando à formação do cidadão consciente e construtor do seu conhecimento, capaz de conviver com as diferenças e de responder às necessidades do mundo atual.

O Colégio tem como grande missão assegurar um ensino de qualidade, de inclusão, que garanta o acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, promovendo uma aprendizagem significativa, que possa conduzi-los à construção do conhecimento de forma crítica e participativa, capazes de aprender e ensinar, tornando-se sujeitos autônomos, conscientes, democráticos, participativos, criativos e responsáveis, capazes de interagir no meio social com responsabilidade e ética, na construção de nossa história.

Oferecer formação integral que favoreça a autonomia, por meio de educação com qualidade, tendo em vista a transformação social com sustentabilidade.

Educar de forma crítica e criativa, buscando promover a dialogicidade e formar pessoas emancipadas e capazes de realizar-se, construtores de uma sociedade justa, em que os princípios cristãos norteiam as interações da cultura, da política, da economia, da ciência e da tecnologia.

Promover uma educação de qualidade para a formação do cidadão, incentivar sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, tornando-o comprometido com a transformação social da sua comunidade.

Educar cuidando e cuidar educando de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e suas famílias. Desenvolver competências, habilidades e atitudes que lhes possibilitem um desenvolvimento pleno.

Expressões como *cidadão consciente, autonomia, sustentabilidade, dialogicidade, pessoas emancipadas, aprendizagem significativa, mundo do conhecimento, realizar-se, sociedade justa, inclusão, competências, desenvolvimento pleno* e frases como *educar cuidando e cuidar educando*, são exemplos de um discurso moderno iluminista ambíguo, abstrato e controverso. E esse discurso não é diferente do encontrado em inúmeros textos de filosofia da educação, que segue a mesma lógica quando propõem que:

É preciso um investimento competente dos educadores na definição dos saberes necessários de serem ensinados, que abram aos educandos possibilidades

de uma existência humanizada, isto é, de uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para: A liberdade reciprocamente reconhecida; A justiça; A tolerância crítica; A multiplicidade cultural; A redução da opressão do poder e o desenvolvimento da paz; O encontro com o outro e a vivência da experiência de felicidade e satisfação (LIBANEO, s/d, p. 47).

É a esse jogo de palavras que estou me referindo ao longo dessa investigação. A utilização de um conjunto de palavras/conceitos criados, difundidos e incorporados como verdades universalmente aceitas, mas que possuem grande correspondência com os resultados efetivos das práticas pedagógicas, nos processos de escolarização das crianças e jovens. As Ciências Pedagógicas em seu campo discursivo devem estabelecer seus enunciados e conceitos, mas tendo presente que:

Sempre é possível estabelecer a semântica e a sintaxe de um discurso científico. Mas é necessário precaver-se do que poderia ser chamado de *ilusão formalizadora*: ou seja, imaginar que essas leis de construção são ao mesmo tempo e de pleno direito condições de existência; que os conceitos e as proposições válidas não passam da formalização de uma experiência selvagem, ou do resultado de um trabalho sobre proposições e conceitos já instaurados: que a ciência passa a existir a partir de um certo grau de conscientização, e de uma certa forma na construção e no encadeamento das proposições; que basta, para descrever sua emergência no campo dos discursos, situar o nível linguístico que a caracteriza. (FOUCAULT, 2000, p. 115.)

Os delírios de onipotência da modernidade prescrevendo, via educação, instrução e disciplinamento, o homem transcendente pertencente ao futuro, podem ser compreendidos por uma necessidade visceral de controle e disciplinamento. Em grande parte, isso acontece através de um processo de controle, mas também, e talvez fundamentalmente, mediante uma pretensa idealização de que a ciência se enraíza na plenitude de uma experiência concreta e vivida (Foucault, 2000, p. 116).

Ao utilizar-se de conceitos transcendentais e universalistas amarrados pelas costuras da ciência racionalista, a modernidade mantém tecnologias de governo da população, não obstante seus limites e contradições e os processos de educação para todos ser uma das expressões da soberania disciplinar. Norbert Elias (1994, p.55) afirma que tanto a democratização como os mecanismos de escolarização obrigatória são requisitos indispensáveis para a industrialização avançada. Para ele, o conhecimento nada mais é do que o significado social de símbolos, como palavras e figuras, construídos pelos homens e dotados com a capacidade para proporcionar aos humanos meios de orientação.

Por mais "retorcido" que sejam, os meios de orientação da modernidade, eles se produzem e operam emaranhados a infinitas expectativas de sucesso futuro. Mas como se orientar através de palavras, símbolos, imagens que frequentemente se reduzem a perspectivas como: "ser alguém na vida"? O problema que fica posto é não tanto qual tipo de filosofia deveria orientar as reflexões sobre o fazer educativo, mas sim que práticas são instituídas a partir desses discursos. É pensar como esses discursos, embriagados de significados, produzem efeitos para as práticas sociais. Não se trata de demonizar ou sacralizar algumas filosofias, trata-se muito mais de, como afirma Foucault, (2000, p. 347), situar-se nas fronteiras desses discursos, onde a crítica prática procura analisar os limites e as formas possíveis de ultrapassagem.

THE PHILOSOPHY OF EDUCATION AND THE SCHOOL MACHINERY: BETWEEN DISCOURSES AND PRACTICES

ABSTRACT

This paper is a partial result of a research that aims to analyze in a critical way the discourses produced by current philosophy of education and intends to work as a guide for the educational activities in schools. The importance of philosophy in education is not a matter of concern, but the use made of a certain kind of rationalist and enlightenment philosophy. Using mainly the reflections of Norbert Elias and Michel Foucault, I observe the depletion of a modern philosophical discourse, through the production of a discursive circular order, which tend to keep the current teaching practices linked to the logics of modernity. Without judging, I just analyze the practical effects

of modern speeches in the processes of children and young adults schooling in contemporary times.

Keywords: Modernity. Philosophy of education. Schooling processes.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994.

_____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

LYOTARD, Jean-François. O saber já não é um meio de emancipação. In: KECHIKIAN, Anita. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

LIBANEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>

MARX, K & ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Porto Alegre: Villa Martha, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Editores Associados, 2007.

VARELA, Julia. & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

Recebido julho 2014

Publicado novembro 2014