

É preciso ir aos porões*

ALFREDO VEIGA-NETO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos.

BACHELARD, 2003, p. 76

*Ao Sílvio Gallo,
intelectual competente, amigo leal.*

Este texto foi redigido para atender a uma encomenda feita pelo Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT-13), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para ser apresentado e discutido por ocasião da sua 34ª Reunião Anual, na cidade de Natal (RN), em outubro de 2011. Após alguns entendimentos iniciais que mantive com a coordenação daquele GT e com outras e outros colegas, cheguei à conclusão de que, em vez de tratar de algumas das muitíssimas questões teóricas e práticas que hoje nos afligem (no que concerne ao ensino fundamental), seria mais interessante discorrer sobre questões de fundo e, ao mesmo tempo, mais amplas e inespecíficas. Assim fazendo, eu não apenas coloco o foco sobre questões metodológicas que interessam a todos nós,

* Este texto foi apresentado e discutido no Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT-13), durante a 34ª Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2011. Agradeço especialmente ao professor Sílvio Gallo, à professora Elí Terezinha Henn Fabris e à professora Maura Corcini Lopes, pelas valiosas discussões que mantivemos durante a escrita deste texto.

como também levo adiante algumas das discussões teóricas com as quais venho me envolvendo há mais de duas décadas.¹

É claro que me vali das sugestões recebidas; todas elas estão em íntima ressonância com o que desenvolverei aqui. Não tenho dúvidas de que uma constante ida aos porões da casa que habitamos – a metáfora de Gaston Bachelard que comentarei mais adiante e que elegi como fio condutor deste texto – se faz necessária como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais. Além do mais, as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando *a favor* daquilo que nos interessa e *contra* os constrangimentos e limitações que se nos impõem.

Temos como exemplos desses fenômenos: a proclamada necessidade de uma educação permanente; os imperativos contemporâneos da flexibilização (principalmente curricular) e da inclusão; a celebração da diferença; o esmaecimento do disciplinamento e das tecnologias disciplinares – com a simétrica ampliação das práticas de controle –; as candentes discussões sobre o papel das novas tecnologias na educação (seus usos, efeitos, vantagens, perigos etc.); as novas configurações e usos do tempo e do espaço; os destaques dados à *performatividade*, ao *consumo*, à *concorrência* e ao *empresariamento de si mesmo*.

Seja na educação escolar, seja no espaço social mais amplo, quase sempre tais fenômenos não são vistos como construções ou invenções históricas, mas são tomados como naturais, como verdades e necessidades por si mesmos; sendo assim, em geral eles não são radicalmente problematizados.² Além disso, eles são colocados sob julgamentos que, afinados com o pensamento tipicamente dicotômico moderno, só admitem um “contra” ou um “a favor”. Então, por exemplo, quem estuda as políticas e práticas de inclusão social e escolar é geralmente solicitado a se posicionar terminantemente com um “sou contra” ou “sou a favor”. As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso melhorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver.

1 Isso explica o elevado número de referências que faço a publicações minhas e de colegas diretamente ligados ao “meu” grupo de pesquisa, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além dessas, ao final deste texto relaciono uma pequena bibliografia que, mesmo sem ter sido aqui incorporada, poderá ser útil para quem quiser ampliar algumas das discussões que levanto ao longo deste texto.

2 Radical, radicalmente e radicalidade são palavras tomadas no sentido de *relativo ou pertencente às origens, bases, fundamentos ou raízes históricas*, e não no sentido de intolerante, brusco, violento ou de mudanças ou reformas políticas e sociais drásticas.

A METÁFORA DA CASA

Porque a casa é o nosso canto do mundo.

BACHELARD, 2003, p. 24

Mesmo sem assumir maiores compromissos com a fenomenologia, começamos recorrendo às instigantes metáforas bachelardianas sobre a casa e as nossas posições e atitudes diante do mundo. Para Bachelard, antes de sermos jogados no mundo, somos acolhidos no interior da casa, esse *locus* que é “o primeiro mundo do ser humano” e que, por isso mesmo, transforma-se numa “das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem” (Bachelard, 2003, p. 26). O que é capaz de manter tal integração é o devaneio, atributo exclusivamente humano. Sem a casa, “o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser ‘jogado no mundo’ [...], o homem é colocado no berço da casa” (*idem, ibidem*).

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória. Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa.

Como insistiu Bachelard (2003, p. 36-37), o porão “é, a princípio, o *ser obscuro* da casa, o ser que participa das potências subterrâneas. Sonhando com ele, concordamos com a irracionalidade das profundezas”. Nesse lugar aparentemente obscuro, a “racionalização é menos rápida e menos clara; nunca é *definitiva*” (*idem*, p. 37, grifos do original). Mas é justamente por isso que é importante adentrar nesse lugar e escrutiná-lo o mais cuidadosa e intensamente possível, pois, apesar de escuro, ele guarda os arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias.

Para desnaturalizarmos esses modelos originários, temos de colocar sobre eles os esforços da razão. Mas, na medida em que tudo ali é contingente, a racionalização nunca será definitiva. Podemos pensar em Sísifo e a sua tarefa infinita. Assim, é só “a princípio” que o porão é o ser obscuro da casa. Nossa tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras.

No porão, firmamos nossos pés; do sótão, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação. Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas. Incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem.³

Para compreendermos o papel e a força dessas metáforas bachelardianas, vale atentar para os *alcances* e as *limitações* das metáforas em geral.

Quanto aos *alcances* das metáforas, comecemos pela etimologia. A palavra *metáfora* resulta de combinação entre o prefixo grego *metá* – com os sentidos de intermediação, sucessão, movimento (para além de), mudança (de lugar) – e o verbo grego *pherein* – com os sentidos de levar, carregar, transportar, deslocar. Em suma, uma metáfora é uma construção linguística na qual uma palavra ou frase, que comumente designa uma coisa ou um estado de coisas, é deslocada para ser usada na designação de outra coisa ou outro estado de coisas, estabelecendo uma comparação implícita entre ambas, entre ambos os lados.

A comparação metafórica implica um transporte de significados e sentidos que é do âmbito da poética. Mas isso não se dá de um modo neutro, pois no processo metafórico a força de um lado parece migrar para o outro, potencializando esse outro lado. Assim, as metáforas jamais são neutras: ao transportar o sentido de um lado para o outro, uma metáfora empresta ao lado mais fraco, mesmo que provisoriamente, a força simbólica contida no lado mais forte. Portanto, no transporte de significados e sentidos transportam-se relações de força e, por isso, trata-se de um transporte que é também do âmbito da política. A metaforização tem, então, uma dupla dimensão; ela é, ao mesmo tempo, poética e política.

É essa dupla dimensão que faz da metáfora uma questão, ao mesmo tempo, semântica e pragmática. É justamente aí que reside o seu *alcance*. Na análise das metáforas, podemos até tentar isolar a dimensão dos significados e sentidos *per se*, desde que não esqueçamos que tais significados e sentidos, no fundo, são inseparáveis das práticas das quais se alimentam e a partir das quais são o que dizemos que são, isto é, a partir das quais se constituíram com determinados significados e sentidos. Como já aprendemos com Nietzsche (1996, p. 55),

[...] a “coisa em si” (tal seria justamente a verdade pura e sem consequências) é, também para o formador da linguagem, inteiramente incaptável e nem sequer algo que vale a pena. Ele designa apenas as relações das coisas aos homens e toma em auxílio, para exprimi-las, as mais audaciosas metáforas.

3 Assim pensado, não há como passar pela metáfora da casa sem lembrar do caráter apolíneo dos porões e dionisíaco dos sótãos.

Quanto às *limitações*, não se deve jamais esquecer que as metáforas são representações e, como tais, elas devem ser entendidas. Se os significados e sentidos nunca são estáveis e únicos, eles o são ainda menos quando transportados de um lugar ou situação para outro lugar ou situação. As metáforas estabelecem analogias, correspondências e similitudes e, por isso, ao transferirem significados e sentidos de um lado para o outro, elas não repõem o mesmo, mas “carregam em si”, necessariamente, tanto a diferença que já estava na origem quanto a diferença que se forma no processo de transferência. Sendo assim, as metáforas só devem ser tomadas pelo seu valor heurístico, evocativo, simbólico; elas nunca fazem mais do que podem fazer.

Aliás, ao dizermos que as metáforas têm valor simbólico, estamos assinalando o seu caráter unificador e convergente para um mesmo fim, pois o símbolo é aquela marca que junta ou une aquilo que, de outra maneira, permaneceria separado. De novo, a etimologia vem ao nosso socorro: a palavra *símbolo* compõe-se da junção entre *syn* (no grego: junto, ao mesmo tempo, com) e *ballein* (no grego: lançar, jogar). As metáforas conectam significados e sentidos que, sem sua mediação, permaneceriam desconectados.⁴

Se Bachelard sugere a importância da metáfora do espaço-casa para uma análise no âmbito da *psique* – nos falando de uma topoanálise que seria o “estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima” (2003, p. 28) –, eu me arrisco a sugerir sua importância também para uma análise no âmbito do *communis*, ou seja, no âmbito daquilo que os indivíduos partilham entre si, quando agrupados. Assim, ao mesmo tempo em que a metáfora da casa pode ser usada para a problematização dos indivíduos naquilo que eles têm de singular, ela serve também para problematizar os agrupamentos desses indivíduos, naquilo que eles têm de comum ou trocam cooperativamente entre si.

Essa amplificação da metáfora bachelardiana, do âmbito da *psique* para o âmbito do *communis*, permite que se compreenda uma comunidade – e, mais amplamente, também uma sociedade – como um conjunto de indivíduos que vivem em casas muito semelhantes, em casas cujos respectivos porões, pisos intermediários e sótãos diferem pouco uns dos outros. Aqueles que habitam as mesmas casas, ou casas muito semelhantes entre si, partilham uma mesma língua, uma mesma cultura, cujos arquétipos se encontram no porão. Eles não partilham de algum atributo transcendente – uma propriedade ou característica unificadora e que estaria acima de todos eles –; a casa não é um atributo comum, mas apenas o espaço no qual se dá o *communis*. Para usar a conhecida formulação do Segundo Wittgenstein, o que eles mantêm entre si são nada mais do que “semelhanças de família” (Condé, 1999; Veiga-Neto; Lopes, 2007).

4 E não custa lembrar que, enquanto o *símbolo* une ou aproxima, o *diabo* – *diá* (no grego: separar, ir através de, desunir) + *ballein* (no grego: lançar, jogar) – é aquele que entra no jogo para separar, aquele que opera a desunião, a discórdia.

A CASA E A PEDAGOGIA

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída.

FOUCAULT, 2004, p. 295

A essas alturas, então, espero que já esteja claro por que recorro às metáforas bachelardianas da casa. É que não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar. Para nós que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma imensa falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos. Penso que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão).

Tal ocupação significa nos manter permanentemente desbloqueados, sempre atentos tanto às raízes arquetípicas que estão no porão, e que sustentam nossas visões de mundo e nossas maneiras de pensar, quanto às diferentes possibilidades de imaginar e realizar novas maneiras de ser e de estar no mundo. Significa também ter clara a distinção entre a análise e a agência; elas se complementam, mas não são a mesma coisa. Uma perde o sentido sem a outra, mas não se confundem entre si. Enquanto a analítica é da esfera do porão, o agenciamento é da esfera do sótão. Este sem aquela é pura fantasia onírica; aquela sem este é academicismo vazio. O agenciamento mal fundamentado é pura *militância* e, como tal, como qualquer ação militar, não passa de um fazer automatizado e obediente a comandos que vêm de fora. Uma analítica fechada em si mesma é pura especulação e, como tal, não passa de um fazer estéril e afetado.

Num extremo, estão os saberes ociosos; no outro, a *actio militaris*. É contra esses dois extremos e, ao mesmo tempo a favor das constantes visitas aos porões, em busca da fundamentação da agência, que tenho me posicionado há muito tempo. Este texto, aliás, pode ser lido como uma “passada a limpo” dessa trajetória que busco seguir... Uma trajetória que não se interessa pela *militância* como simulacro da *actio militaris*, mas sim por um *ativismo*, aqui entendido como um fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação.

Nesse ponto, um alerta: fundamentação deve ser aqui entendida com bastante cautela. No horizonte em que me movimento, os fundamentos se estabelecem sempre nas contingências dos acontecimentos históricos. Ao contrário de supor a existência de uma fundamentação última, o máximo que se pode fazer é, a partir de

negociações numa comunidade de linguagem, estabelecer os fundamentos a serem obedecidos “dali para diante”. Como expliquei em outro lugar (Veiga-Neto, 2004a), Hans Albert (1968) demonstrou a impossibilidade da fundamentação última e de se sair “ileso” do processo: ao forçar a fundamentação última, se cai numa ilusão, no *regretio ad infinitum* ou na violência do dogma. Não faz sentido contar com fundamentos universais, estáveis e “acima de qualquer suspeita”. Transportando esse entendimento para a casa de Bachelard, pode-se dizer que não faz sentido pensar num porão de todos os porões

Vejamos um pouco mais como caracterizo a *militância* e o *ativismo* e o que ambos têm que ver com a metáfora da casa. De novo a etimologia nos ajuda: *ativismo*, *ativar*, *atitude*, *ação*, *agitar*, *atuar* e *agir* fazem parte de um mesmo campo semântico que nos remete à forma latina *agere*: *ag* (adiante, para frente) + *gerere* (produzir, carregar, proceder) = impelir para frente, fazer avançar. Assim, a *militância* – como uma *actio militaris* – e o *ativismo* são, ambos, da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Mas enquanto aquela se rege pela lógica da obediência hierárquica, este se funda na maior liberdade possível e permitida pela combinação entre a diáde pensável-dizível e o visível (Foucault, 1999).

Enquanto a *militância* é necessariamente coletiva, o *ativismo* é acentuadamente individual. Isso não significa, é claro, uma aposta no individualismo, pois cada um, mesmo naquilo que chamamos de sua individualidade, não é livre para pensar, dizer e ver qualquer coisa, de qualquer maneira e em qualquer momento. Estamos sempre constrangidos pela combinação entre o pensável-dizível e o visível determinados pela episteme e pelos dispositivos em que estamos mergulhados.

No limite, então, a *militância* pode ser compreendida como um conjunto de ações coletivas que seguem um ideário comum, partilhado e assumido pelos membros da coletividade que, no caso, se constituem como uma comunidade. Não cabe aos militantes ficarem questionando continuamente o ideário que norteia suas ações; eles devem é seguir, junto com seus pares, as ações e os preceitos já desenhados por alguns poucos. Sendo assim, no limite, a prática militante faz um uso de segunda mão da teoria. Não é que não haja teoria que sustente a *actio militaris*; ela existe, mas foi traçada antes e por outros.

No *ativismo*, a situação é diferente: trata-se também de um conjunto de ações, mas agora não é a dimensão coletiva que interessa em primeiro lugar; antes do agir coletivo, o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc. No ativismo, na medida em que cada um está sempre colocando à prova a teoria, pode-se falar em teorização, isto é, em “teoria em ato” (Santos, 1991).

Diferentemente de seguir um conjunto de ideias, como faz o militante, o ativista é aquele que se tortura permanentemente, sempre tentando mudar a si mesmo e, ao mesmo tempo, tentando promover a mudança nos outros. Se concordarmos com Foucault (2004, p. 295), para quem “o papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas”, então o militante é, de certa maneira e em alguma medida, também um intelectual.⁵

Enquanto a militância é da ordem da disciplina, da resistência e da repetição, o ativismo é da ordem da liberdade, da contraconduta e da diferença. Assim, quem milita, limita; ao contrário, para o ativista não há limites.

Essa diferenciação entre a militância e o ativismo não implica juízo de valor e nem pensar que se trata de funções desempenhadas por pessoas diferentes. Cada um de nós pode se comportar ora mais como um militante, ora mais como um ativista, dependendo das estratégias que queira ou precise adotar em razão de seus propósitos políticos.

No campo dos estudos de currículo, no qual concentro meus interesses de pesquisa, venho me dedicando há mais de duas décadas a visitar os porões da pedagogia, de modo que não caia na simples *militância* – na forma de uma obediente *actio militaris* – mas, sim, de modo que exerça um *ativismo* mais produtivo, por mais limitado e modesto que seja. Isso demanda manter acesa a vigilância que Santos (1991) adjetivou de epistemológica, a saber, um permanente cuidado teórico, metodológico e conceitual em relação a tudo o que é pensado e dito, seja naquele campo, seja no campo mais amplo da pedagogia.

Esse “tudo” (que é pensado e dito) inclui até mesmo o *substratum mentis* em que se agita a própria crítica daquele que critica. A essa crítica radical, assim desconfiada até de si mesma, denominei *hipercrítica* (Veiga-Neto, 1995). Trata-se de uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional. Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta.⁶

A vigilância epistemológica e a hipercrítica não devem ser confundidas com a censura ou com o policiamento do pensamento e da palavra. Elas não decorrem de algum imperativo ético ou ligado ao agir moral; elas simplesmente sabem que não há um chão firme, um fundamento anterior, único e estável do qual se possa vigiar, criticar, autorizar ou negar o que é pensado e dito. Além disso, ambas nada têm que ver com o sempre problemático “politicamente correto”. Evitemos a guardiania do discurso e a sacralização da verdade! O máximo que a vigilância epistemológica e a hipercrítica podem e devem fazer é colocar sempre à prova a coerência, a

5 Ainda que me pareça interessante, não há como desenvolver aqui as conexões entre essa caracterização que proponho para a militância e o ativismo e os conceitos de intelectual específico (em Foucault) e intelectual orgânico (em Gramsci).

6 Para uma discussão mais detalhada sobre a hipercrítica, ver Veiga-Neto (1996).

pertinência e a racionalidade⁷ do que é pensado e dito, seja em suas relações com o que se estabeleceu como fundamentos ou pontos de partida, seja da lógica interna do pensado e do dito. E como já sublinhei, elas devem colocar-se à prova, isto é, voltarem-se contra si mesmas, sempre examinando se resistem a si mesmas.

Aqui abro um breve parêntese para esclarecer os sentidos em que estou usando as palavras *educação* e *pedagogia*. É claro que, além desses sentidos, pode-se pensar em vários outros; mas o que segue me parece suficientemente simples e capaz de dar conta dos meus propósitos neste texto.

Como tenho dito em outros lugares, no sentido mais fundamental e junto com Hannah Arendt, entendo “a *Educação* como o conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí” (Veiga-Neto, 2010a, p. 14).⁸ É sempre bom nos dar conta de que, quando chegamos neste mundo, ele já existia... Foi pela educação que fomos levados a habitá-lo e nos tornamos capazes de habitá-lo; do mesmo modo, é pela educação que incluiremos no mundo aqueles que estão chegando depois de nós.

Entendo a *pedagogia* como um campo de saberes sobre a educação, bem como todo o conjunto de práticas envolvidas com ela. Na forma como a conhecemos e praticamos hoje, a pedagogia emergiu no início do século XVII. Tendo como seu ponto zero a obra de Comenius (Narodowski, 2001), a pedagogia se consolidou “como um dispositivo de intervenção e controle da vida social e individual dos sujeitos e como dispositivo de reprodução do poder” (Díaz, 1998, p. 23).

Fechado o parêntese, voltemos às relações entre a casa de Bachelard e a pedagogia.

À primeira vista, pode parecer que nós, professores e professoras, já habitamos a casa inteira. Mas entendo que, infelizmente, a situação é bem outra. Talvez boa parte dos educadores esteja mesmo habitando, há bastante tempo, não mais do que o piso intermediário e, no máximo, também o sótão. Afinal, desde há muito tempo fazem parte do *ethos* pedagógico a imersão nas práticas – o piso intermediário – e a defesa dos ideais de humanização, igualdade e justiça social – o sótão. E isso para não falar nas muitas lutas utópicas nas quais a classe docente vem se envolvendo de algumas décadas para cá – travadas a partir do sótão.

De onde vem essa centralidade que a pedagogia moderna atribui ao piso intermediário e ao sótão? Um rapidíssimo exercício genealógico nos dá a resposta. A pedagogia moderna nasceu justamente no cruzamento entre o transcendentalismo neoplatônico do Humanismo pós-renascentista e o mito judaico-cristão do salvacionismo redentorista (Veiga-Neto, 2004b). Aos *topoi* dessas tradições que

7 Mesmo reconhecendo as dificuldades para conceituar *racionalidade*, estou aqui usando essa palavra no sentido de qualidade ou capacidade de “dar razões para” (o que é pensado e dito), de um modo compreensível para uma comunidade linguística.

8 Como se vê, esse conceito é operacional, não idealista e não carrega nenhum juízo de valor.

migraram para o interior das práticas e correlatos saberes educacionais, denominei-os de pragas pedagógicas: fundamentalismo, transcendentalismo, finalismo, catastrofismo, denunciismo, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescritivismo, metodologismo, reducionismo e messianismo. Uso a palavra “praga” nos sentidos de chaga, marca ou ferida de origem, de algo que causa malefícios e até trava a possibilidade de pensar e agir de outras maneiras.

O resultado mais visível disso tudo está no entendimento implícito – e que atravessa toda a Modernidade – de que pela ação transformadora da educação se dá a realização de certos atributos que seriam próprios do humano, o que no final garantiria a salvação redentora⁹ do Homem. Tais atributos são tomados *a priori* e pensados como espirituais ou naturais, ou políticos ou epistemológicos etc. Seja no ideário reformador comeniano, seja no naturalismo rousseuiano, seja no criticismo kantiano, seja no estruturalismo neomarxista, seja nas variadas formas das pedagogias construtivistas, o fato é que a redenção funciona como o *Leitmotiv* principal do pensamento pedagógico moderno e a escatologia como líquida e certa... Se quisermos usar a surrada expressão agora em moda, pode-se dizer que, até hoje – e talvez mais do que nunca –, esses *topoi* estão no DNA da pedagogia. Num país como o nosso, cujo pensamento pedagógico e correlatas práticas muito avançaram por obra das teorias educacionais críticas e das pedagogias libertárias,¹⁰ tudo isso é particularmente notável.

Mas não é difícil constatar que são bem poucos aqueles que se ocupam em visitar os porões onde germinaram e cresceram essas pragas. Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.). Afirmar isso seria um engano crasso! O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis.

E isso não é e nem poderia ser diferente no que diz respeito à própria pedagogia que praticam. Em suma, a imensa maioria toma a casa em que vive como uma entidade desde sempre ali, sem minimamente problematizar seu caráter

9 A expressão “salvação redentora” aponta no sentido de *salvar* (do latim *salvare* e *salvare* – colocar em bom estado, intacto, com saúde) pela *redenção* (do latim *redemptio* – resgate de uma situação anterior que foi perdida, recompra de um escravo para depois libertá-lo) – por obra, por exemplo, de um pecado original ou de um vício de origem ou de desvio ao longo da história.

10 Com o adjetivo *libertárias*, refiro-me a toda e qualquer teoria ou prática pedagógica que coloque a liberdade como imperativo principal – pedagogias anarquistas, pedagogia da libertação etc.

historicamente construído. Mesmo para aqueles que se interessam em examinar a história da casa, tudo se passa como se tal história não fosse mais do que uma sucessão de acontecimentos necessários, isto é, acontecimentos nos quais a contingência não é mais do que um detalhe fortuito, tão somente um acaso. Nesse caso, a história é pensada como uma sucessão de eventos que teriam acontecido apenas para dar cumprimento a um destino desde sempre gravado por aquele que um dia planejou construir a casa, dar vida a ela e nos colocar dentro dela. É como se, desde sempre, a casa devesse obedecer a um plano, cabendo a cada um de nós descobrir tal plano e inventar a melhor maneira de levá-lo adiante, rumo a um futuro pré-traçado e melhor.

Em termos filosóficos, tais entendimentos necessitaristas assumem uma metafísica que é anterior ao próprio acontecimento, de modo que não tomam a história humana como um *a priori*, mas a sobredeterminam tomando-se por base um motor atemporal que é exterior e anterior à própria história. Trata-se de um historicismo não radical, mas sim de segunda ordem, movido por uma ordem primeira e transcendente, ou seja, que lhe é anterior e superior. Os nomes dados a essa ordem primeira, que funciona como um motor, variam: ora é Deus, a Providência, a Economia, a Luta de Classes, a Seleção Natural; ora é alguma combinação entre essas entidades. E talvez mais importante do que a exterioridade e a anterioridade desse motor, está a suposição, tranquila e não problematizada, de que ele é universal e único. Recorrendo à casa, é como se, ao fim e ao cabo, todas as casas tivessem um mesmo e único porão...

Basta uma rápida visita aos porões que estão por aí para nos darmos conta do quanto eles diferem entre si... E, mais do que isso, basta um exame mais atento a cada porão para nos darmos conta de que eles são construídos, são feitos, de elementos ali colocados e dispostos por obra da ação humana. Eles jamais estiveram desde sempre ali. As verdades de que são feitos esses porões são metáforas. Como disse Nietzsche (1996, p. 57), tais verdades “são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas”.

COMO IR AOS PORÕES? O QUE FAZER LÁ E O QUE TRAZER DE LÁ?

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

FOUCAULT, 2004, p. 180

Mas não se pense que visitar tais porões implique sempre um grande aprofundamento nos aspectos históricos e filosóficos das coisas que lá se enraízam. Os historiadores e os filósofos trabalham nesses porões; são eles os responsáveis pelo

cuidadoso e aprofundado escrutínio de tudo aquilo que lá existe e pela sua apresentação. Mas para nós, a situação é outra; para nós, que nos ocupamos mais com as partes superiores da casa, a situação é bem mais simples.

O que tenho defendido – e que retomo aqui com a maior ênfase – é que nós, professores e professoras, mesmo sem maiores aprofundamentos, conheçamos o que existe e o que se passa nos porões de nossos pensamentos e práticas educacionais. Defendo, assim, que tenhamos sempre em mente as raízes sobre as quais se sustentam o piso intermediário – da nossa vida cotidiana – e o sótão – pelo qual (nos) projetamos para diante e para o futuro. Isso é da maior importância para conhecermos tanto os arquétipos que nos habitam a *psique* quanto as bases epistemológicas dos entendimentos que partilhamos no *communis* dos grupos humanos dos quais fazemos parte.

É nesse sentido que não vejo como pensarmos a educação, mesmo que em linhas muito gerais e por pouco que seja, sem atentar para o que já existe nos porões dos nossos pensamentos. Isso vale para tanto para a educação escolar quanto para a que se dá fora da escola, bem como para qualquer tipo de escola, de alunos envolvidos, de grau de ensino, de coisas a ensinar e aprender, de dependência administrativa etc. Mas, infelizmente, no mundo de hoje – cada vez mais pautado pela proliferação da *expertise* sobre tudo, pela superficialidade teórica, pelo utilitarismo deslavado e pelo aligeiramento das soluções – parece não haver tempo para descidas ao porão. Um dos resultados mais exasperante dessa situação é o fato de que na copiosa – e um tanto repetitiva – bibliografia educacional que circula entre nós sobram declarações de princípios gerais e sugestões específicas, mas em geral superficiais, para montarmos os “melhores” modelos pedagógicos e adotar as “melhores” soluções educacionais.

Alimentando-se das mesmas raízes neoplatônicas e, nesse caso, principalmente judaico-cristãs a que já me referi, o prescritivismo messiânico constitui a atmosfera em que está mergulhada a pedagogia. Sobram também aqui as soluções milagrosas que prometem um mundo melhor, desde que sejam seguidas as fórmulas mágicas propostas por alguma nova teoria ou inventadas por algum arauto, messias ou *expert* de plantão.¹¹ Resultam daí a facilidade e a rapidez com que surgem e quase imediatamente desaparecem novas e prometedoras soluções para a assim chamada “crise educacional” que assola a contemporaneidade. Aliás, nem mesmo a ideia de “crise educacional” está isenta de ser colocada sob suspeita (Bornheim, 1996; Veiga-Neto, 2008).

Para a maioria de nós, o “ir aos porões” não significa nos especializarmos acerca do que lá existe; significa apenas conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valor sobre elas. Tal conhe-

11 Aqui não há como deixar de fazer a aproximação entre *experts* e *espertos*. E também não há como não referir a crescente invasão que o campo pedagógico sofre dos *experts/espertos* provenientes dos mais diversos setores profissionais, das mais diferentes especialidades, das mais variadas atividades humanas. Na medida em que todos – ou quase todos – foram alunos um dia, esses *experts/espertos* se arrogam o direito de preceituar sobre a educação.

cimento nos capacitará a estimular mais efetivamente o que julgamos ser positivo e defensável. Ao mesmo tempo, nos capacitará a combater os estereótipos e preconceitos, sempre tão comuns e danosos tanto para uma compreensão mais acurada e consequente dos fenômenos sociais – aí incluídos os fenômenos educacionais –, quanto para uma prática social mais justa e equitativa. Racismos (étnicos, religiosos, sexistas, etários) e homofobia são práticas sombrias que têm suas raízes nos porões.

Em contrapartida, ali também estão as bases racionais que sustentam a compaixão, o senso de justiça e o respeito à diferença. No campo da educação, por exemplo, o saudosismo do “antes era melhor” e estereótipos do tipo “as disciplinas oprimem” ou “o poder rouba a liberdade” só se sustentam se não examinarmos o que existe nos porões dos discursos que disseminam tais asserções e as fazem parecer verdadeiras.

O mesmo acontece com a hoje difundida “conteudofobia”. Para os conteudófilos, tudo se passa como se conteúdos curriculares fossem atributos exclusivos das pedagogias conteudistas e, assim, sinais de uma educação bancária. Em decorrência desse entendimento, a própria expressão “conteúdos curriculares” passou a ser exorcizada, como se os conteúdos fossem ruins, prejudiciais para a formação dos alunos. Um rápido exame da história da pedagogia nos mostra que existe aí o lamentável desconhecimento de quatro princípios lógicos, a saber, as diferenças entre: condição necessária e condição suficiente, parte e todo, causalidade eficiente e causalidade imanente, causa e condição de possibilidade. Soma-se a isso a comum obediência cega ao pensamento dicotômico moderno a que já me referi: alguma coisa “ou é assim ou é assado”, ou seja, ou é de uma maneira ou é de outra. Notemos que não apenas esse “outra” está no singular – de modo que só temos duas alternativas – como também as duas alternativas são excludentes – uma condição assinalada pelo duplo uso da conjunção coordenativa alternativa “ou”.

São confusões desse tipo, grosseiras e toscas, que, ao sustentarem a crescente redução da escola a um lugar de apenas socialização, contribuem para aprofundar a distância entre os processos de escolarização das elites e os das classes populares. Mas não é só no âmbito das brutais diferenças socioeconômicas que se aprofundam as distâncias; quem trabalha com a educação inclusiva, por exemplo, conhece muito bem essa realidade (Ferreira; Lockmann, 2011; Lopes; Dal’Ligna, 2007; Lopes; Hattge, 2009; Thoma; Hillesheim, 2011; Veiga-Neto, 2001). Se examinarmos o caso específico da educação de surdos, várias pesquisas têm apontado os estragos feitos por esse reducionismo que, no final das contas, promove uma educação de segunda classe para os (a qualquer custo) incluídos e/ou a ironia de uma inclusão garantidamente excludente (Lopes, 2011; Thoma; Lopes, 2006).

Tudo isso é tão mais deplorável quando nos damos conta de que, passadas quatro décadas, pouco parece ter restado daquilo que nos ensinaram as teorizações educacionais críticas e, especialmente, as teorias críticas do currículo. No afã de se conseguir a maior equalização social possível, mas sem conhecer o que já se passou e o que acontece nos porões da casa, muitas vezes se repõe pelas janelas o que orgulhosa e ruidosamente se retira pela porta da frente.

Ao nos darmos conta da historicidade dos fundamentos sobre os quais se ergue a casa, nos daremos conta também de que as coisas são o que são graças às contingências históricas e não por causa de alguma necessidade, fatalidade ou obrigação de serem o que são. E até pode parecer um truísmo, mas não é: se as coisas são o que são, poderiam não ser o que são ou poderiam vir a não ser mais o que são...

Trazer do porão para as partes de cima da casa esse caráter contingente das coisas é que nos permitirá praticar um ativismo consequente e (talvez...) transformador, e não simplesmente praticar apenas uma militância obediente aos cânones já pensados e traçados por outros. Ainda que se deva escutar a todos, é preciso praticar a escuta com cuidado, com espírito crítico e cotejando o que dizem com as outras coisas já ditas e que se alojam nos porões dos discursos. Essa será uma maneira de evitarmos as hegemonias e o reino do pensamento único. Aqui se encaixam bem as palavras de Foucault (2004, p. 296), para quem todas as suas análises eram “contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade e qual espaço de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas”.

PARA PASSAR ALÉM DO BOJADOR

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
PESSOA, 1986, p. 16*

Ao me encaminhar para o final deste texto, busco, nas conclusões de um recente trabalho que eu e a professora Maura Corcini Lopes publicamos (Veiga-Neto; Lopes, 2010b), algumas passagens que se encaixam perfeitamente como um estímulo para quem quiser “passar além do Bojador”.

Naquele texto, dissemos que a “suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários” (*idem*, p. 163). Apesar disso e em ressonância com o poeta, vale a pena dispendir tais esforços. Como já referi, somos premiados com “entendimentos mais refinados sobre o presente” (*idem, ibidem*) e nos abrimos para novas possibilidades futuras.

Mas isso não é tudo. Com esses esforços de irmos aos porões, ativamos nossas indagações e atiçamos nossas indignações. E mais: “entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente” (*idem, ibidem*). Temos aí exatamente o combustível que “alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente – ‘que estão os outros fazendo de nós?’, ‘que estamos nós fazendo de nós mesmos?’” (*idem, ibidem*).

Não tenho dúvidas de que “tudo [isso] vale a pena”.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Hans. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: TU, 1968.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORNHEIM, Gerd. Crise da ideia de crise. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 47-66.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família. In: PIMENTA NETO, Olímpio José; BARRENECHEA, Miguel Angel (Orgs.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. p. 38-54.
- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (Org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.
- FERREIRA, Maurício; LOCKMANN, Kamila. A inclusão como princípio neoliberal regulador do mercado e da população. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS, 4., 2011, Canoas. *Anais...* Canoas: Editora da ULBRA, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política*. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'LIGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Editora da ULBRA, 2007.
- _____; FABRIS, Elí Terezinha Henn. (Orgs.). *Aprendizagem e inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- _____; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In: *Nietzsche. Obras Incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 51-60. (Os pensadores).
- PESSOA, Fernando. Mar português. In: _____. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- SANTOS, José Vicente. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.
- THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez II: espaços e tempo de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- _____; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

_____. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara (Orgs.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004b. p. 65-83.

_____. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 11., 2010, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: O (des)governo biopolítico da vida humana, Casa Leiria, 2010a. p. 10-24.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane *et al.* (Orgs.). *Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sívio; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004a. p. 131-146.

_____; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.

_____; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010b. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2311>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. In: _____. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979. (Os pensadores).

SOBRE O AUTOR

ALFREDO VEIGA-NETO é doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor titular da mesma instituição. *E-mail*: alfredoveiganeto@uol.com.br

*Recebido em agosto de 2011
Aprovado em outubro de 2011*

RESUMOS/ABSTRACTS/RESUMENS

ALFREDO VEIGA-NETO

É preciso ir aos porões

A partir da metáfora bachelardiana da casa como nossa primeira morada no mundo, o artigo argumenta a favor da necessidade de conhecermos os porões e alicerces arquetípicos e epistemológicos que sustentam as nossas práticas educacionais cotidianas e dão sentido a elas. Ao estabelecer uma diferenciação entre *militância* (como manifestação de uma *actio militaris*) e *ativismo* (como uma prática refletida que visa à transformação), discute-se a importância de manter ativa a vigilância epistemológica e o *ethos* hipercrítico, capazes de tornar efetivas nossas tentativas de transformação individual e social. O caráter radicalmente contingente das nossas crenças e práticas pedagógicas torna-se evidente quando descemos aos porões e examinamos as condições históricas em que tais crenças e práticas se engendraram e se transformaram em verdades. São exemplos disso alguns dos pressupostos das principais metanarrativas educacionais modernas, como o catastrofismo, o salvacionismo, o prometeísmo, o metodologismo, o messianismo etc.

Palavras-chave: Bachelard; militância; ativismo; hipercrítica; vigilância epistemológica.

We must go to the cellars

Using Bachelard's metaphor of the house as our first home in the world, this paper argues for the need to know the archetypal and epistemological cellars and foundations which support our daily educational practices and give meaning to them. By differentiating militancy (as a manifestation of an actio militaris) and activism (as a reflected practice that seeks the transformation), the text discusses the importance of the epistemological vigilance and the hypercritical ethos, both able to render effective our efforts of individual and social transformations. The contingent nature of our pedagogical beliefs and practices becomes evident when we go down to the cellars and examine the historical conditions in which these beliefs and practices have been produced and have turned into truths. Examples of this are some of the presuppositions that support the main modern educational metanarratives – such as catastrophism, salvationism, prometheism, methodologism and messianism.

Keywords: Bachelard; militancy; activism; hypercriticism; epistemological vigilance.

Es necesario ir a los sótanos

Desde la metáfora bachelardiana de la casa como nuestra primera morada en el mundo, el texto argumenta a favor de la necesidad de conocer los sótanos y los cimientos arquetípicos

y epistemológicos que dan le sustento y sentido a nuestras prácticas educativas cotidianas. Al establecer una diferencia entre militancia (como manifestación de una actio militaris) y activismo (como una práctica reflexiva que tiene por objetivo la transformación), se discute la importancia de mantener activa la vigilancia epistemológica y el éthos hipercrítico, ambos capaces de hacer efectivos nuestros intentos de transformación individual y social. El carácter radicalmente contingente de nuestras creencias y prácticas pedagógicas queda evidente cuando bajamos a los sótanos y examinamos las condiciones históricas, bajo las que dichas creencias y prácticas se engendraron y se transformaron en verdades. Son ejemplos de ello algunos de los presupuestos de las principales metanarrativas educativas modernas, como el catastrofismo, salvacionismo, prometeísmo, metodologismo y mesianismo.

Palabras clave: *Bachelard; militancia; activismo; hipercrítica; vigilancia epistemológica.*