

A CRISE DA ESCOLA AO OLHAR PÓS-MODERNO

THE SCHOOL CRISIS IN THE POSTMODERN VIEW

Leoni Maria Padilha Henning¹

RESUMO: O artigo se propõe analisar a situação da escola contemporânea num contexto de dificuldades de múltiplas ordens das quais enfatizamos desafios postos pelo pensamento pós-moderno. Interessa-nos avaliar se ainda há necessidade da escola e se a sua força é crível. Buscamos saber o que há realmente de novo na vida pós-moderna para gerar, impulsionar a “crise” ou sair dela. Procuramos esclarecer os conceitos envolvidos na pós-modernidade e modernidade tentando compreender o processo que se deu até atingirmos a contemporaneidade. Crise do sujeito e razão, reviravolta linguística em tempos pós-metafísicos ajudam a entendê-la? Autores ofereceram ferramentas teóricas para o que buscamos entender.

Palavras-chave: Pós-modernidade; Modernidade; Mudanças; Escola; Filosofia da educação;

ABSTRACT: The article proposes to analyze the situation of the contemporary school in a context of difficulties of multiple orders of which we emphasize challenges posed by postmodern thinking. We are interested in assessing whether there is still a need for the school and whether its strength is credible. We seek to know what is really new in postmodern life to generate, drive the “crisis” or get out of it. We seek to clarify the concepts involved in postmodernity and modernity, trying to understand the process that took place until we reached contemporaneity. Crisis of the subject and reason, linguistic turnaround in post-metaphysical times help to understand it? Authors offered theoretical tools for what we seek to understand.

Keywords: Postmodernity; Modernity; Changes; School; Philosophy of education;

INTRODUÇÃO

“A educação escolar está por demais obsoleta”, dizem uns. “Os professores recorrem a recursos desinteressantes para ensinar alunos de uma geração plenamente tecnologizada”, acreditam outros. “Os tempos pós-modernos colocam novos desafios às escolas”, alguns pontuam, a partir de tal constatação, novas exigências aos profissionais da educação. Ademais, há os que se posicionam do seguinte modo: “Na *internet* e na mídia em geral, os estudantes encontram informações muito mais relevantes e completas”. E, por aí vai uma sequência de descrenças no poder da educação formal em educar e ensinar, aliás, dois

¹ Pós-Doutoramento em Filosofia na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorou-se em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2003, "Master of Science" pela Iowa State University of Science and Technology) e "Master of Educa:on" pela Mississippi State University. Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. Professora Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da UEL. Coordena os Grupos de Pesquisa: "Teorias filosófico-educacionais e seus impactos na Filosofia da Educação Brasileira" e "Pesquisa em Filosofia da Educação: tradição e tendências". Líder do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: lhenning@uel.br

conceitos usados frequentemente de modo indiscriminado, às vezes, equivocado ou pouco compreendido. Há ainda aqueles que se mostram mais confiantes numa educação realizada sob os cuidados domésticos através do *homeschooling* do que atribuir a uma instituição pública a responsabilidade da educação formal dos seus filhos. Como identificar os motivos dessa querela? O presente texto intenta demonstrar se a defesa na necessidade da escola é ainda razoável e se a sua força na atualidade é ainda crível. Quais as mudanças impostas pela visão pós-moderna à instituição escolar e seu trabalho “formativo”? O que compete aos professores e gestores escolares? São algumas das preocupações a serem fundamentadas numa série de autores, alguns dos quais têm insistido na necessidade de uma completa requalificação escolar para o atendimento das exigências dos novos tempos.

Nossa discussão se inicia numa tentativa de clarificarmos, no que é possível, o termo pós-modernidade que, evidentemente, nos remete à modernidade, e este por sua vez nos aproxima do modernismo, numa sequência que nos ajuda em alguma medida a compreender o sentido dessas abordagens, mas também, se descuidados, nos embaralha conceitualmente. Além disso, tal sequência, por permitir o esquadramento histórico nos leva à contemporaneidade, campo temporal que aloja comportamentos, atitudes, propostas, análises e críticas ao passado numa tentativa de estabelecimento de algo “novo” carregado de surpresas teóricas, mas também, contraditórias, e mesmo desesperançosas e paralisantes, frente ao mundo real em que vivemos. É evidente que tudo isso afeta a escola, mesmo porque somos sensíveis às relações estreitas da filosofia da educação com a vida escolar concreta, observando ainda com zelo, a proximidade da escola com a sociedade em que pulsa todas essas questões de amplo efeito teórico e prático. Além disso, percebemos na vida social contemporânea outras questões de raízes materiais e mais objetivas e que afetam diretamente a sobrevivência das pessoas. Tudo isso tem provocado a sensação de que os humanos estão perdidos numa rede embaralhada de direções, às vezes, desconexa, carregando incoerências que os levam frequentemente a um comportamento frívolo, a defenderem teses de modo banal, o que era até então marcado por uma exigência respaldada numa epistemologia bem fundamentada e princípios amadurecidos pelo esforço intelectual do pensamento herdeiro da modernidade. Não precisamos, creio, afirmar que a escola, frente a este estado de espírito, esteja em apuros. E que, talvez, a filosofia também se encontre no mesmo estado uma vez que é sempre desafiada a oferecer alguma saída aos impasses enfrentados pela humanidade. Isso, sem nos reportarmos com profundidade aos

efeitos de tudo isso na relação das pessoas com o conhecimento acumulado, em sua produção e disseminação para as instâncias sociais, dentre as quais, destaca-se a escola – lugar de formação humana, profissional e cidadã.

Nosso intento neste artigo é avaliarmos a crise por que passa a escola à luz das implicações da cultura e pensamento pós-modernos, tentando ajudar no desvencilhamento do trabalho formativo diante das questões que têm povoado as discussões contemporâneas, o que têm se mostrado, frequentemente, de modo um tanto obscuro e, aparentemente, conflituoso com tudo aquilo que tem engendrado o modelo moderno de vida escolar. Será que a existência de tal ruptura realmente procede? Ou, seria apenas um arremedo de mudanças que por serem meio atabalhoadas, com pouca direção e determinação, se configura apenas num momento curto de transição para um outro caminho ao qual temos de nos preparar para construirmos e nele nos movimentar? Tudo isso impõe a necessidade de uma análise aprofundada pela filosofia da educação para que a tomada de decisões no contexto escolar se dê com menor sofrimento e com um espírito mais construtivo. Procuraremos realizar esse empreendimento amparados em alguns autores referências na temática, procurando interpretar suas análises e sugestões, como também, projetando algumas saídas para a tensão que vem perturbando o cenário da educação escolar na atualidade, mas sem cultivarmos intenções excessivamente ambiciosas neste artigo visto estarmos mergulhados num contexto complexificado por uma rede de fatores, e cujo distanciamento para análise exige procedimentos impraticáveis no momento. Nossa atenção maior recairá no confronto da pós-modernidade frente à modernidade no campo das ciências humanas, mais especificamente, no que diz respeito à filosofia da educação, escola e formação humana.

O que há realmente de novo na vida pós-moderna para gerar “crise” na escola?

A partir de uma exposição em torno dos termos envolvidos na temática poderemos avaliar melhor as propostas pós-modernas especialmente aquelas que têm penetrado o âmbito da filosofia da educação e, conseqüentemente, atingido a educação – proposta angular do presente artigo. É prudente observarmos que o pós-modernismo se origina no campo das artes, especialmente, na arquitetura e, apesar de, nesse caso, referir-se às questões artísticas e suas idiossincrasias, nos ajuda a traçarmos algumas linhas características dessa perspectiva que pretendemos melhor compreender. Vale destacar que vários autores (NIETZSCHE, 1974; RORTY, 1994) já enfatizaram o importante papel das artes na busca pelo conhecimento da realidade e na lida com os problemas humanos,

configurando-se como uma indispensável aliada para a compreensão e enfrentamento dos problemas humanos. Sempre devemos lembrar desses argumentos, pois, na escola todas as expressões teóricas e artísticas podem ser traduzidas nas disciplinas (às vezes, isso acontecendo num árduo jogo de quebra de braços) e afluem ao mundo vital do saber e da formação que se busca efetivar em sala de aula.

Ao nos referirmos ao pós-modernismo vem-nos imediatamente a sugestão de que há um forte impulso de “mudança” no processo do cotidiano da existência em geral, com manifestações diferentes de visibilidade conforme os variados segmentos, sendo transformações que ocorrem na passagem de um período anterior a outro suficientemente diverso de modo a gerar impacto em nossa experiência. No entanto, ao não evocar uma abordagem identitária explícita, apenas afirmando constituir-se numa posição de “pós” à modernidade, coloca-nos em dificuldade conceitual quanto ao que está ocorrendo no exato período sobre o qual discorre o nosso tempo presente. Nesse sentido, por não ter a força e a potência de um conceito, de um projeto substantivado, carece de estofamento filosófico, diria Gallo (2006), apesar de tratar-se de uma perspectiva que tem contaminado as ciências humanas desde os anos 70, apontando e provocando desafios, reviravoltas e instabilidades nas discussões sobre o mundo contemporâneo. Há os que se empolgam com as novidades anunciadas pelos vanguardistas, mas há também aqueles que não creem que realmente temos diante de nós manifestações de rompimento com a velha ordem. O que é pior: muitos apontam aos pós-modernos traços nefastos ao andamento do nosso entendimento sobre o mundo ao nos sugerir jogos de linguagem provisórios, desambiciosos no tocante ao pleno domínio do saber humano os acusando de geradores de posições relativistas. Mas, há, em contrapartida, aqueles que observam uma forte potência na desconstrução do já estabelecido.

Para tentarmos sair do impasse, penso ser oportuno tomarmos o conceito referência da pós-modernidade para uma breve análise, a saber, “a modernidade”, termo que também se aproxima do modernismo que é muito relacionado ao campo das artes, cujas tendências acarretaram um movimento reivindicatório de exame cultural profundo, de mudanças paradigmáticas importantes especialmente para a cultura brasileira nos anos de passagem dos séculos XIX e XX. Nas ciências humanas, o conhecido “movimento do pensamento moderno” inclui as querelas teóricas já desde o século XVII nas figuras emblemáticas de Descartes e Bacon, dentre outros, que ao perguntarem sobre a origem do conhecimento

humano provocaram uma fértil discussão prolongada nos séculos seguintes demarcando um período de revitalização teórica no campo do conhecimento humano, preparando o terreno para uma conquista pujante da investigação científica e delineando as bases para o método de conhecer com maior segurança tendo na busca da verdade o mais caro objetivo. Considerando as bases iluministas que prolongando-se ao período romântico constitui a subjetividade moderna ou a filosofia da consciência ou do sujeito, encontramos o projeto da modernidade sustentado por um coeso núcleo metafísico-epistemológico-antropológico com alcance na filosofia da educação. A escola moderna é proposta para largamente ajudar na realização de tal projeto, num mundo com eclosões de mudanças estupefantes, diante das quais os especialistas seriam aqueles que ajudariam no preparo do homem moderno para o seu engajamento nas promessas do vertiginoso desenvolvimento industrial, científico e tecnológico. Essa discussão se amplia de tal sorte que temos direcionamentos distintos no setor educacional que tentam atingir uma maior eficácia na empreitada formativa. Para a ocasião deste artigo, o que queremos chamar a atenção é que foi nesse período que se constrói uma certeza imperativa de que há um núcleo de verdade que devemos buscar. Assim, ao educarmos o humano desde a infância até ao longo da vida, precisaríamos fazê-lo pautados na “dimensão subjetiva verdadeira” que nos garantisse torna-lo melhor, emancipado, responsável e consciente dos seus pensamentos e atos. Estamos assim diante do modelo humanista moderno.

O QUE SE CONSTITUIU ATRATIVO NA MODERNIDADE E O DESEJO PELO SEU ABANDONO

A modernidade se desenrolou em pelo menos três fases. (1) Na primeira delas procurou descortinar o real envolto numa atmosfera teológica de saberes postos, absolutos, inquestionáveis, eternos, pautados na busca pela fé. Buscou-se, portanto, revisar essa tradição no que havia de possível pelos recursos da razão, método que aos poucos foi ampliado para quase todas as instâncias da vida humana. Tal procedimento acarretou na (2) construção dos metarrelatos, nas filosofias universalistas, numa perspectiva englobante do particular num todo explicativo e dedutivo de princípios, racionalmente subsumidos, por serem verdadeiros e incontestáveis. Isso levou ao otimismo frente ao poder do saber, ao domínio cada vez maior da ação humana diante do desconhecido e a crença no progresso pautado nas ciências, na indústria e, mais tarde, complexificado em avanços tecnológicos

insuspeitados no passado. (3) A modernidade, entretanto, não gerou a felicidade humana como se previa, ao contrário, muitas mazelas foram criadas a partir dos resíduos que a própria máquina e o desenvolvimento geraram. As guerras foram desencadeadas nesse jogo de forças e as sociedades dividiram-se em desenvolvidas e civilizadas, de um lado, e as localizadas em padrões classificatórios degradantes segundo gradientes que as levaram cada vez mais distantes do que o progresso poderia ser capaz de oferecer. E o “sonho da modernidade” começou a ruir em pesadelo de sofrimento e carências para muitas populações e nações. Nesse sentido, os metarrelatos constituintes pelas ideias de emancipação, liberdade, igualdade, e outros familiares ao período pujante pós-industrial faliram ao descreverem o real. Assim, a “crise da modernidade” passou a se constituir no triste cenário do crepúsculo desse processo. E como levada de roldão, a força presente no percurso carregou consigo a perspectiva metafísica de mundo que abrigava a Verdade, as Essências de todas as coisas e o núcleo duro definidor do humano gerador do movimento humanista, fiel ao ser que manifesta o poder da inteligência como sustentáculo do progresso e felicidade da humanidade.

O que encontramos articulado ao panorama assim descrito são ações constituintes de um liberalismo globalizado, uma nova expressão de um capitalismo desvairado que atola com sua insaciedade as energias daqueles voltados a atividades mais reflexivas, aqueles que buscam resultados nem sempre possíveis de serem revertidos em bens de mercado e que, num uso crescente da razão instrumental e da campanha em favor da massificação, engendra medidas para a mercantilização das dimensões da vida. Parece ser esse o momento em que a pós-modernidade, propriamente dita, é trazida em cena, confundindo muitas vezes o melhor lugar que deva efetivamente bem servir ao humano, uma vez que o horizonte descortina um mundo pauperizado pelas novas condições econômicas e sociais que pervadem os cenários urbanos e até os mais afastados dos grandes centros. São muitos os ais e as queixas que são ecoados numa atmosfera agora intergaláctica. É evidente que todo o contexto formativo e, particularmente o escolar, é muito sensível a essas mudanças. Medidas vêm sendo tomadas para que os ambientes educativos não se alquebrem diante da força que invade uma organização estabelecida em moldes e ritmos já habituais ou, no mínimo, se deseja que haja tempo suficiente para a absorção de uma nova modalidade de pensar o mundo. Frente a essa relação entre o prisma teórico diante da realidade e a experiência real que aí se desenrola, Bauman assim identifica o problema:

As teorias tendem a ser recipientes claros e bem talhados feitos para receber os conteúdos limosos e lamacentos da experiência. Mas, para conservá-los aí, suas paredes precisam ser duras; tendem também a ser opacas. É difícil ver os conteúdos da experiência através das paredes da teoria. Muitas vezes se tem de furar as paredes – ‘desconstruí-las’, ‘decompô-las’ – para ver o que elas escondem. (BAUMAN, 1998, p. 106).

O autor então observa que as teorias sempre ambicionaram “[...] ordenar o desordenado, simplificar o complexo, destemporalizar o temporário” (BAUMAN, 1998, p. 106), uma trabalhosa atividade realizada pelos filósofos diante do mundo das experiências representado na referência imediata da vida humana. Assim, o filósofo polonês destaca a figura de Richard Rorty porque o norte-americano, para ele, se empenhara em fazer surgir uma “filosofia irrealizável”, a saber, aquela que se processa em perpétuo movimento de recusa das respostas últimas, animando-se com aquelas que permanecem indefinidas. “Em função de tal filosofia, Rorty é um grande filósofo” (BAUMAN, 1998, p. 107), eis pois a razão para o destaque.

QUESTÕES QUE VERTEM DO SOLO PÓS-MODERNO

Vimos observando segmentos sociais que se encontravam no submundo dos “silenciados” a brotarem de repente de uma realidade hoje fragmentada, antes solidamente constituída numa totalidade (mesmo que a consideremos falsa), e gritam os seus apelos demandando correções necessárias para a sua participação efetiva, causando rachaduras na integralidade da representação do real. Nesse sentido, abundam estudos decoloniais denunciando o aprisionamento de setores sociais conforme padrões específicos de comportamento e características similares, e até em consonância a uma “suposta natureza”, impostos por uma situação de dominação gerada pela colonização, o que, condenou alguns grupos a permanecerem dentro de certos limites permitidos, mesmo que isso ocorrendo de forma velada. Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/descolonial, ambas as formas se referem ao necessário enfrentamento dos resíduos da colonização nas ainda existentes estruturas de dominação e exploração que aqui mantém raízes. Grosso modo, esses estudos se referem à revisão da constituição histórica da modernidade com seu projeto de desenvolvimento que acarretou grandes transformações na América Latina. Porém, contrariamente ao que foi experimentado nos países centrais, na América Latina, sob a categoria de “colonialidade”, experimentou-se o reverso da modernidade. (QUINTERO et al., 2019, pp. 03-04). Uma das preocupações em relação a esse tema é o fato de que a

globalização, hoje uma realidade entre nós, não superou de fato as condições de poder desfavoráveis aos países subalternos. Consolidado como capitalista, moderno e eurocêntrico alguns países centrais vêm mantendo ainda um regime colonial de exploração de alguns povos mais pobres e desprotegidos, principalmente, os não brancos absorvendo também os seus países no mesmo regime. Isso é retratado numa vergonhosa desumanização que eleva alguns povos privilegiados como os que têm história, instrução, referência de humanidade, logo, podem servir de modelo racial de superioridade e de comando. Já se viu na história temíveis crueldades sendo praticadas em nome desse entendimento.

Novamente, tais questões batem às portas das instituições escolares exigindo uma atualização das práticas dos seus professores e revisões dos conteúdos devendo os mesmos estarem compatíveis aos anseios manifestos pelos aprendizes. Essa discussão gerou diversas sugestões advindas de diferentes estudiosos e pesquisadores. E, a própria ciência viu-se desafiada a rever os lastros de sua constituição muitas vezes assentada em privilégios e demandas originados de um determinado *lócus* e prisma social habitual e, até acrílicos. Para o intelectual português Boaventura de Sousa Santos, por exemplo:

[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (SANTOS, 2008, pp. 88-89).

Outro setor que merece destaque por sua importância na atual conjuntura é a comunicação. Ampliados em nossos tempos, os veículos de comunicação se veem, contudo, atingidos pelas “narrativas” muitas das quais esvaziadas de conteúdo, e cujo discurso frequentemente não tem sido mais interpretado como desafio reflexivo ou um desenrolar de ideias enredadas em significados. Antigas cadeias argumentativas, mais formais, já não mais têm atraído atenção de grande parcela. Tal comportamento, especialmente, relativo ao mundo virtual, tem sido estranhamente interpretado como se só bastasse ouvir e objetar de

modo superficial, sem os esforços intelectuais mais profundos e reflexivos. Basta considerarmos o que se passa nas redes sociais, onde boa parte dos nossos escolares passa significativa parcela do seu tempo em tais atividades. Mesmo diante da ciência tem havido contestações por vezes imprudentes de quem age de modo inconsequente contrariando a lógica, os resultados das pesquisas, o bom senso. Isto parece não assustar mais ninguém. Alguns diriam: “É a pós-modernidade!”, a desconstrução da verdade, o ataque à fundamentação, provavelmente, um assopro pervertido de liberdade – o que pode ser resultante de uma expansão interpretativa aligeirada do que o nosso presente efetivamente sugere. Como tudo isso atinge o setor educacional? Falar-se em reviravolta linguística, crise do sujeito e razão em tempos pós-metafísicos, e seus afins, nos ajudam a entender a crise da educação do presente? Como a filosofia da educação se comporta e se acomoda no novo paradigma designado como pós-modernidade, especialmente, em sociedades carentes e sofridas como a brasileira?

UM MUNDO “PÓS”

No século XX se aprofunda e amplia uma posição filosófica já iniciada anteriormente com Nietzsche, a partir da sua análise do uso da linguagem e sua semântica gestando um período conhecido por “virada linguística” que segue agregando adeptos. Grosso modo, uma espécie de reforma da linguagem foi inaugurada no tratamento dos problemas filosóficos para resolvê-los, dissolvê-los, mais tarde, redescrevê-los. No caso de Nietzsche (1974) seu intento foi elaborar uma crítica à metafísica da subjetividade moderna a partir de uma crítica à moral, sustentado pela análise da linguagem. Como filólogo, o filósofo alemão analisa o emprego das palavras bom, mau e ruim associado aos fortes e aos fracos, mas que equivocadamente, segundo Nietzsche, foram entendidas pela filosofia tradicional moderna como dimensões subjetivas da liberdade e decisões humanas. Porém, para o filósofo, a interpretação desse problema “aparentemente” de profundidade moral apresenta uma perspectiva unicamente linguística, semântica. Ou seja, enquanto para os fortes, o contrário de bom é simplesmente resultante do fato de serem ruins, ineficientes e inúteis, para os segundos a oposição apresenta sim conteúdo moral onde os sujeitos podem “escolher” serem bons ou maus. Mas, na verdade, o que vemos são tentativas de os fracos burlarem um fenômeno, que é linguístico, tomando-o como metafísico, seguro e certo. Com isso, ele desestrutura a subjetividade como fonte de conteúdo fundacionista verdadeiro, fazendo

estremecer as raízes de um possível humanismo – o que pode nos esclarecer acerca da expressão pós-humanismo em referência ao pensamento pós-moderno.

Um outro exemplo de crítica às filosofias do sujeito que vão se robustecendo a partir do século XX, temos as análises afiadas à linguagem privada realizadas por Wittgenstein, que se junta às propostas de abrandamento da metafísica fundacionista que vem se desenvolvendo. Para ele, não haveria uma dimensão no sujeito de onde emanaria o real significado de uma palavra dita pelo falante em referência a alguma coisa. Tal significado é antes parte de um jogo de linguagem que está em uso coletivamente. O que está colocado sob suspeita é a possibilidade de haver no sujeito um lugar de certezas sólidas que demarque o que é próprio ao humano. E assim, o filósofo se junta ao movimento antifundacionista do pós-humanismo. Com ele há a sugestão de que todas as afirmações que fazemos encontram os limites da linguagem formal, lógica correspondente ao jogo de linguagem em uso. Como os problemas filosóficos são problemas conceituais, os conceitos e sua argumentação devem seguir regras lógicas, uma vez que os problemas da filosofia são identificados como problemas de linguagem formal, portanto, da lógica. Se criamos argumentos e teorias que não respeitem estas regras, por mais sofisticados que aparentem ser são sem-sentidos. Os sem-sentidos são expressões idiomáticas sem referentes na realidade, configurando-se como algo sem-sentido, inútil. Trata-se de uma forte ameaça à metafísica e à filosofia tradicional. Ao proferir que “Os limites da minha linguagem significa os limites do meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1995, 5.6, p. 114), quer dizer que a lógica é que impõe tais limites, sendo que, se houver um mal uso das regras lógicas, isso implicará na criação de falácias ou dos sem sentidos. O único que posso conhecer é a ciência porque é verificável permitindo concluir se algo é verdadeiro ou falso, os demais problemas são sem sentidos porque carecem da verificabilidade ou de sentido, este que nos oferece o indicativo de ser verdadeiro ou falso pois embasado em valores lógicos. A metafísica é, ao contrário, um campo recheado de problemas sem sentidos, frutos do mal uso da linguagem. O autor reduz assim o conhecimento à ciência.

A chamada “virada linguística” ressalta a importância da linguagem ao tematizar os problemas filosóficos (conceituais) devendo seguir regras de linguagem formal ou lógicas. Assim, Wittgenstein nos adverte sobre os riscos de uma postura que admite a possibilidade de vermos o mundo a partir de uma perspectiva não linguística. Com tal sugestão, o autor derrota a aceção realista de verdade enquanto correspondência. Estamos, portanto, no

limiar no que foi apontado como a instauração do tempo da pós-verdade, uma vez que a verdade com V foi destronada de seu lugar garantidor de conhecimento seguro e de valor inquestionável. O processo de aprofundamento dessas problemáticas avança para o que hoje é conhecido como a etapa da pós-virada linguística.

De uma maneira geral, podemos destacar alguns pontos emblemáticos dessa discussão. O pensamento pós-moderno confronta os pressupostos iluministas como por exemplo, a consideração nos fundamentos universais de todo conhecimento em sua busca pela Verdade absoluta e segurança espiritual dos homens e mulheres regozijados pelas certezas delas derivadas. Também, a pós-modernidade confronta a defesa da homogeneização assentada no sujeito racional para dar conta das diferenças entre as pessoas. Ainda, posiciona-se contrária às estruturas totalizantes modernas em relação à cultura, sociedade, linguagem, sendo, portanto, uma postura avessa à credibilidade nas metanarrativas ou narrativas totalizantes que buscam estabelecer princípios únicos para explicar o conjunto dos fenômenos e tecer uma filosofia moral. Referindo ao contexto de nosso presente, encontramos, portanto, expressões como pós-humano, pós-metafísica, pós-fundamentação, pós-verdade, pós-virada linguística, e assim por diante, tudo parecendo possível de ser englobado na expressão pós-modernidade. Como já pudemos constatar, a partir das anteriores rápidas pinceladas sobre o assunto, os aspectos cosmológicos, epistemológicos, antropológicos, axiológicos e pedagógicos sofreram um enorme revés com essa nova abordagem.

Assim, a partir da discussão que se segue tudo sobre o que vemos e acreditamos em relação ao mundo, tende a ser explicado, por exemplo, pela contingência e criação de vocabulários e ideias. Dentre os muitos aspectos que poderiam ser mencionados de acordo com essa perspectiva, podemos lembrar os apontamentos de Bauman (1998, p. 110ss) a respeito da estrutura espaço-temporal rija, sólida, durável da modernidade que permitiu que nessa época houvesse “[...] direção, exatamente como qualquer itinerário no espaço.” O autor explica: “Nesse mundo estruturado, uma pessoa podia perder-se, mas também podia achar seu caminho e chegar exatamente aonde pretendia estar.” Este foi o mundo dos “peregrinos”, figura que se distingue da do “turista”, cuja experiência de viver na contemporaneidade se aproxima da “[...] experiência de um jogador, e na experiência do jogador não há meio de se falar da necessidade de acidente, determinação da contingência: não há senão os movimentos dos jogadores, a arte de jogar bem com as cartas que se tem e

a habilidade de fazer o máximo com elas” (BAUMAN, 1998, p. 112). Desse modo, segue o autor:

No jogo da vida dos homens e mulheres pós-modernos, as regras do jogo não param de mudar no curso da disputa. A estratégia sensível, portanto, é manter curto cada jogo – de modo que um jogo da vida sensatamente disputado requer a desintegração de um jogo que tudo abarca, com prêmios enormes e dispendiosos, numa série de jogos estreitos e breves [...] (BAUMAN, 1998, p. 113).

O nome desse jogo da vida é a **mobilidade**, bem ao gosto da vida turística, da vida errante do andarilho em suas andanças preso no presente de onde emana “alguma” possibilidade de sentido. Deve-se evitar fixar-se ou ficar parado, pois, nesse contexto não há setas providas pelo tempo. A lógica da sequência da viagem apenas aparece numa visão retrospectiva, porém só no presente é que há liberdade, autonomia e independência.

A ESCOLA NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE

Em qual teoria educacional estaria a escola da nossa época apoiada, considerando o que se convencionou chamar de pós-*virada* linguística? Talvez, tal pergunta seria uma daquelas formulações sem sentido de que falamos anteriormente. Restabelecendo as sugestões de Rorty, podemos configurar o seu pensamento, pautados na sua ideia de que (1) “[...] a filosofia da educação não é o **fundamento** da teoria educacional, mas apenas uma forma de discurso *ad hoc* que permite melhorar nossa coerência prática e, talvez, potencializar o que se está fazendo” (GHIRALDELLI, 2000, p. 33). Lembremo-nos que a expressão *ad hoc* se refere a algo dito para um determinado e preciso efeito, para uma dada finalidade. Mostra que algo tem caráter temporário, reportando-se àquele fim a que se destina e somente a ele, apresentando, portanto, uma natureza de provisoriedade. Assim, (2) dentre as narrativas – as quais não são passíveis de classificação – como a ficcional, a histórica, a científica e a filosófica, que redescrevem as situações problemáticas tais como as questões culturais, éticas, étnicas, de gênero, etc., “Não há uma [delas] que apreende a realidade como ela é, mas há, em cada uma, jogos de linguagem distintos que estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não outra” (GHIRALDELLI, 2000, p. 35). (3) “Criar metáforas”, que não são “explicações” e nem têm “valor de verdade”, seria o esperado obter dos estudantes em sala de aula ao utilizarem as narrativas e ao elaborarem suas redescições.

Nesse sentido, para Rorty a educação seria um processo pelo qual nós nos redescrevemos e redescrevemos o mundo através das conversações que estabelecemos e nas

narrativas a nós contadas pelos diversos “campos do conhecimento”. Assim, nós nos construímos e nos reconstruímos permanentemente, uma vez que o homem é infinitamente plástico e pelos seus recursos imaginativos pode se redescrever, tornando-se melhor e menos cruel. (4) Trata-se de uma filosofia como “redescrição do mundo” através da solidariedade, do diálogo e das diferentes visões da realidade, priorizando a conversação e entendendo a educação como tentativa de diminuir as distâncias entre as pessoas num esforço de ver instalado um mundo menos cruel.

(5) A escola deveria possibilitar novas formas de ser e de agir através do contato de cada um com narrativas diferentes para que o aspecto privado/individual presente na instituição junto ao aspecto público/coletivo não seja prejudicado. Muitas alternativas poderiam ser desenvolvidas nas escolas para que isso pudesse ser levado em consideração: atividades culturais diversificadas, uso de novas tecnologias, permissão para a escolha mais livre de cada estudante na composição das matérias a serem estudadas garantindo-lhe autonomia para interessar-se pela arte, por exemplo, em igual medida em referência à escolha das matérias propedêuticas para o ingresso à universidade.

É verdadeiro que na educação temos compromissos com o aspecto privado ou o atendimento individual e seus interesses, incluindo ainda o aspecto social e coletivo. No primeiro caso – o privado - sempre se tendeu à busca por uma “natureza humana” justamente para estabelecer o que há de comum entre os humanos, cuja tarefa coube tradicionalmente à metafísica e teologia na elaboração de tal padrão tendo-o como **fundamento** das políticas públicas e do próprio conhecimento. A autocriação, a autonomia e a perfeição privada designam metas a serem buscadas especialmente pelos movimentos humanistas. Na contemporaneidade pós-humana, contudo, sem “fundamentos”, sem o *design* de uma “natureza humana” a ser realizada, nos encontramos numa situação de criação de metáfora ou de narrativas do que antes caracterizava a essência humana. O segundo aspecto – o público – acompanha o arrazoado do primeiro e, geralmente, é pautado na descrença da existência de um núcleo duro de verdade, enfatizando a “socialização”, a prática social concreta, necessária para a democracia enquanto esforço humano em vista da criação de instituições mais justas assentadas na solidariedade, como dever insofismável da escola. A tensão entre o privado e o público, contudo, permanece no trabalho educativo. E, segundo Rorty, a conciliação entre autonomia (privado) e justiça (público) é, pelo menos, problemática, uma vez que há uma diversidade de posições que tentam aproximar os dois

aspectos. Mas, o norte-americano confirma que todos “[...] têm razão, mas não há maneira de os fazer falarem uma mesma e única linguagem” (RORTY, 1994, p.17). Para ele, (6) o ponto nevrálgico das nossas preocupações deveria ser a consideração do “outro” ser humano como um de “nós”, e não simplesmente vê-lo como parte de um outro segmento, os “eles”. E para isso, (7) o melhor recurso é a utilização das diversas narrativas ficcionais (romances, filmes, programas de televisão, reportagens jornalísticas, etc.) que nos mostram o sofrimento e a crueldade por nós entendida, talvez, como inimaginável, mas que descrevem magistralmente outros seres a nós não familiares, resultando disso a nossa própria redescritção e a deles. Esses vários vocabulários descartam o vocabulário único ou o metavocabulário para a apreensão da riqueza da diversidade da vida, o que redundaria na valorização da Liberdade e não o endosso de uma verdade *a priori*. Assim, a solidariedade é criada, não absorvida pela teoria ou resultante de uma teoria. “É criada com o aumento de nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e da humilhação de outros tipos, não familiares, de pessoas” (RORTY, 1994, pp. 18-19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa discussão trouxe à baila muitos temas intrincados para a escola contemporânea enfrentar. Localizamos, ademais, um núcleo moderno que se cristalizou numa perspectiva tradicional de manutenção dos princípios e valores, de um tipo diferente do período antecessor, mas que ainda insiste em estratégias para a garantia do progresso que se deseja alcançar ou na pura conservação de uma ordem ameaçada. Isso favorecido pela visão totalizante, de linhagem ainda metafísica, essencialista, que acabou por acarretar posturas discriminatórias acobertadas por medidas de ocultação e até de mentiras. Sob a prevalência do *modus operandi* racional e autoritário subjugou-se segmentos sociais, populações e culturas inteiras, com argumentos validados pela conjuntura ordenativa.

Assim, observamos nesse “encontro” do moderno e do pós-moderno expressões diversas de desacordos e desvios de rota que, de um lado, desafiam o pensamento e as soluções para os impasses que geram, formulando saídas vultosas para o entendimento humano, mas de outro, exigem disposições, recursos de diferentes ordens, medidas sofisticadas para a manutenção do conforto existencial dos escolares no atendimento às suas necessidades. No rol das preocupações contemporâneas assistimos esforços gigantescos empreendidos por muitos para o melhoramento das condições de todos, de cada um e da

coletividade, ou seja, o aperfeiçoamento da democracia. Esse compromisso da educação diante dos impasses da desigualdade que assola o nosso país, porque não dizer o mundo, oferece a imagem “verdadeira” de onde, de fato, nos encontramos. Por outro lado, as ideias, como ferramentas para abordarmos o real, se nos mostram em plena transmutação associada aos avanços dos recursos científicos e tecnológicos que se encontram em estado de pleno processo de ascensão, alargamento e difusão, e velozmente abundam nos setores mais avançados da sociedade, tendo, em contrapartida, os limites da pauperização de muitos domínios sociais e as dificuldades disso decorrente. Desse modo, por não conseguirmos evitar o distanciamento dos segmentos sociais e os privilégios de alguns sobre outros, ameaçamos a conquista de uma utopia correndo o risco de abdicarmos da democracia plena e desejada, tendo como parceira uma educação mais justa e igualitária! Precisamos manter o alerta para que medidas autoritárias não solapem os esforços democráticos pela imposição de crenças, princípios, atitudes e informações (nem sempre confiáveis) diante de uma situação real que, frequentemente, é traduzida por flagelo visto as conquistas realizadas pela humanidade em seu formidável processo de criação, consciência de si e resistência.

Como entender a escola imbricada entre esses dois mundos? Como interpretar o seu papel na contemporaneidade uma vez que se encontra interposta em finalidades, senão díspares, mas amplas demais para dar conta, como é o caso de idealizar a formação humana a partir da exposição profusa dos educandos à riqueza dos bens culturais ou do oferecimento das condições próprias à exigente formação profissional para o trabalho, tornando-os bem competitivos ao mercado? Como propor uma filosofia da educação que ofereça contribuição às escolas na contemporaneidade, visto que tal vertiginosa problemática se ramificou em tentáculos teóricos e sugestões pedagógicas as mais variadas e que desafiam a formação dos professores e o que diz respeito ao funcionamento da vida escolar. Vimos surgir com vigor, por exemplo, os pares educação *versus* trabalho, pensamento *versus* ação, erudição *versus* atividade prática, dimensão pública *versus* dimensão privada, escola democrática *versus* escola autoritária, essencialismo *versus* existencialismo e a entrada de outros ismos num debate que dinamizou especialmente as primeiras décadas do século XX continuando nos anos seguintes até encontrar uma organização econômica e social que vai se robustecendo: o neoliberalismo, contexto que tem marginalizado, para o direcionamento educacional, a sabedoria filosófico-educacional pautada na pesquisa e no acúmulo de conhecimento

realizado ao longo dos séculos. Assim, fica ainda mais difícil pontuarmos no campo pedagógico o debate pós-moderno e suas implicações na escola.

O que temos observado é que largamos a subjetividade individual e privada moderna, substituindo-a pelo sujeito consumidor voraz que facilmente encontra no mundo real ou virtual as dimensões ideais para o atendimento de sua saciedade de consumo. Esse indivíduo contemporâneo demonstra sua “atividade”, “eficiência”, “habilidades” à medida que revela as suas necessidades corporais manifestando-se primeiramente pela imagem que evoque elementos atrativos, isto é, a superficialidade de sua existência como indivíduo. E, então, questionamos se o enfraquecimento na ênfase da reflexão e dos exercícios da consciência e do pensamento não seriam elementos formativos por excelência a serem urgentemente recuperados no currículo escolar. Se o preparo para os desafios oferecidos aos indivíduos à sua responsabilidade pessoal não seriam ingredientes a serem preservados na formação do homem contemporâneo diante de um exacerbado individualismo, e por que não, da insensibilidade que vemos eclodir nas relações hoje “liquefeitas” e que tendem à objetificação dos corpos. A atração pela utilização de procedimentos rápidos e o uso das tecnologias como soluções ao que parece problemático têm suscitado um forte apelo aos educandos. Rapidez, habilidades, recursos tecnológicos, eficiência têm merecido atenção especial para a conquista de competências garantidoras de sucesso, porém, às vezes, com pouco potencial formativo, estético, ético, investigativo, reflexivo.

Esse panorama nos exige mais do que nunca que recuperemos as diferenças dos conceitos de adestramento, treinamento e formação humana, promovendo a última evidentemente aos nossos aprendizes no sentido de tornar os espaços escolares situações para o exercício permanente de si consigo mesmos e com o outro, numa confluência de ações para um amplo projeto coletivo de engrandecimento. É tempo de criarmos nas escolas o antídoto à barbárie e de promovermos o conhecimento e a sabedoria acumulados num diálogo crítico com os personagens que tão bem marcaram o pensamento filosófico-educacional, pois que podem nos indicar algumas orientações sobre o difícil e sofrido processo proto-civilizatório que a humanidade até aqui conseguiu realizar. A educação pode muito diante desses desafios, apesar dos esforços gigantescos que deve empreender.

Não podemos desconsiderar, entretanto, que paralelamente a tudo isto, temos as propostas das políticas públicas ao setor educacional que raramente contemplam tais preocupações ou se referem à produção acadêmica reflexiva e investigativa que,

defendemos, deve ser praticada pelos educandos desde o início de sua vida escolar acompanhados por seus professores pesquisadores e efetivamente formadores. Em adição a tudo isso, em nosso dia a dia temos o imensurável espaço virtual onde navegamos, buscamos, e onde muitos se encontram, mas, cujo espaço, sabemos, é povoado de verdades e mentiras, certezas e falsidades, seriedades e banalidades, compromissos e irresponsabilidades, como pares perfeitos da brincadeira das *fake News*. Os posicionamentos relativistas são frequentemente entendidos como um último recurso a se fazer uso quando uma questão exige maior aprofundamento. Creio que esse vale-tudo não seja característica da pós-modernidade, mas de uma sociedade dispersa que não está sabendo guiar-se pela tradição acumulada pela genialidade humana. O que a nós tem sido relatado é a ocorrência da negação dessa tradição, numa proposta de formação superficializada por materiais aligeirados e descuidados feitos por profissionais abarrotados de trabalho para simplesmente sobreviverem, e cujos ensinamentos deles oriundos sendo sorvidos por educandos em condição de enxugamento das suas efetivas horas de estudo, com poucas chances de poderem arquitetar com zelo os seus sonhos e objetivos mais elevados.

Para enfrentarmos uma das nossas inquietações postas no início deste estudo, reafirmamos a necessária presença da escola na sociedade contemporânea, não obstante termos pontuado tantos problemas que rondam o mundo global. O difícil é organizarmos o espaço escolar para uma clientela que se desenvolve segundo outros padrões, necessidades, motivações. Ghiraldelli (2000, p. 35) sugere que as atividades devam iniciar-se por questões atuais, curiosas, difíceis como as que giram em torno de problemas raciais, culturais, de gênero, dentre outras, retratadas na literatura, poesia, telejornais e outras fontes. Cada estudante passaria então a colocar-se no contexto da narrativa, comparando essa experiência com a sua realidade concreta. Nesse panorama de experiências narradas, cada um poderia “redescrevê-las” com recursos de outras narrativas, percebendo que não há nenhuma que seja a visão correta da situação, mas sim, são jogos de linguagem que ajudam na diversificação e criação das descrições. Chegando neste estágio, o estudante apresentaria sua narrativa escolhida e discutiria com o professor e colegas, com os recursos dos materiais escolares. A finalização deste procedimento se daria com a coletânea das descrições em torno do problema central e que seriam então realizadas no grupo,

resultando numa satisfatória condução cultural de todos - não se configurando como transmissão de conhecimento, tampouco, imposição de ideias e comportamento.

De qualquer forma, a escola é necessária justamente porque é nela que a existência pública é possível. E, estando nesse lugar, somos capazes de capturar o que vai na alma da sociedade como um todo. Retirar-se da escola é desperdiçar os momentos de compartilhamento de experiências e ensinamentos que o outro oportuniza, ajudando o seu parceiro tornar-se humano. É perder a oportunidade de rir no riso do outro, de se emocionar diante das suas variadas expressões, de aprender a humanidade localizada no coração do outro. Com o acúmulo de anos de escola, tudo isso se amplifica e cresce, e cada um expande essas experiências para fora da escola, de modo que a sociedade ao envelhecer, rejuvenesce diante da possibilidade de criar mundos possíveis. Acreditamos na dinâmica promovida pelas visões pós-modernas, pelo seu espírito de desconstrução, e de aguda insatisfação frente ao cerceamento que as metanarrativas acabaram por aprisionar a capacidade de alguns para pensarem de outro modo e de exercitarem possibilidades, fazendo isso pela imposição de verdades e comportamentos. Somos, contudo, cautelosos com a dispersão de iniciativas, de apelo excessivo dos interesses privados, do amiúde desperdício da atenção para o relevante, da escassa responsabilidade e frágil dedicação junto a tarefas exigentes de tempo, diligência, reflexão, estudo – que, todavia, tudo isso pode acarretar. Como vemos, estudos e sugestões temos, mas precisamos colocá-los no campo da testagem, do aprofundamento teórico, da análise e avaliação crítica, do debate. Mais uma vez, a escola pode ser um local, por excelência, para juntos tentarmos forjar melhores saídas para os nossos problemas mais emergenciais se, de fato, houver empenho profissional num contexto de apoio, valorização e aposta nas ações educativas por parte das agências de gestão, fomento à pesquisa, financiamento e inclusão efetiva do setor nas decisões que afetam a educação nacional.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN**, Zygmunt. Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade. In: O mal estar da pós-modernidade. Trad. Mauro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, 106-120.
- GALLO**, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 551-565, set/dez, 2006.
- GHIRARDELLI** Jr., Paulo. A teoria educacional no ocidente – entre a modernidade e pós-modernidade. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 2000, 32-36. <https://www.scielo.br/j/spp/a/5gw78CMTv9PpLqF3NkTpg4b/?lang=pt>.
- NIETZSCHE**, Friedrich. Obras completas. Col. Os Pensadores, vol. XXXII. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 2ª ed. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1974.
- QUINTERO**, Pablo; Figueira, Patrícia; Elizalde, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP, 2019. <https://www.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>
- RORTY**, Richard. Contingência, ironia e solidariedade. Trad. Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença, 1994.
- SANTOS**, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- WITTGENSTEIN**, Ludwig. Tratado lógico-filosófico – Investigações filosóficas. Trad. M. S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.