

EDUCAÇÃO, CULTURA E PÓS-MODERNIDADE¹

Junior Jonas Sichelero²

Resumo

Este artigo, por meio de uma reflexão teórica, objetiva analisar, algumas questões acerca das práticas educativas, assumindo, como eixo de discussão, um diálogo entre educação, cultura e pós-modernidade. Para este exercício, analisa três questões: a) É possível à educação entrar no tempo das culturas? b) Uma educação centrada em disciplinas, pautada por uma grade/matriz curricular não seria um dispositivo³ de homogeneização cultural? c) “O que significa dizer: “A educação esta em crise”? Para tal, delinea algumas características acerca da transição do conceito de cultura para culturas e com que expressão isso chega ao campo das práticas educativas. Analisa, em que medida, a educação centrada em disciplinas, matrizes de ensino e grades curriculares é, mais um dispositivo de libertação, do que, de aprisionamento e homogeneização. Por fim e não menos importante busca analisar, porque a ideia de “crise” tem sido voz corrente no discurso docente e o que, de fato isso representa, em tempos pós-modernos, ao campo educacional.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Pós-modernidade.

EDUCAÇÃO, CULTURA E PÓS-MODERNIDADE

Introdução

Como disse Veiga-Neto (2003), “Escrever algo novo sobre as relações entre cultura e educação é um desafio. O que já se disse sobre esse binômio... Ainda assim, ele parece sempre novo, sempre aí a nos desafiar, com as suas mil e uma faces, com as suas infinitas possibilidades” (p. 5). Considerando a passagem de Veiga-Neto, aquilo que se pode ler em Zygmunt Bauman, David Harvey, Homi K. Bhabha, Veiga-Neto, Ireno A. Berticelli e outros de igual importância, neste texto se colocam como boas

¹ Este texto foi escrito, rente a prosa fértil, sugestiva e sempre cuidadosa das orientações com o professor Ireno Antônio Berticelli. Doutor em Educação. Área de Ciências humanas/UNOCHAPECO/Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó/Santa Catarina, Brasil.

² Mestrando em Educação. Área de Ciências Humanas/UNOCHAPECO/Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó/Santa Catarina, Brasil. Aluno bolsista CAPES.

³ Expressão originalmente utilizada por Michel Foucault em *Microfísica do poder* (1981).

companhias para encarar este desafio, embora o objetivo, aqui, não seja o de inovar a discussão, mas do meu modo, sob o sol do meu tempo, participar deste movimento na tentativa de construir argumentos que possibilitem enfrentar os problemas que se põem sob o campo da educação.

Desta forma, o objetivo deste texto é constituir um diálogo reflexivo entre educação, cultura e pós-modernidade. Para este exercício parto de algumas questões que coimplicadas simultaneamente entre si, trato na ordem aqui apresentada: em primeiro, a) é possível à educação entrar no tempo das culturas? A esta questão parto da ideia de que ao longo do tempo a escola de um modo geral, deu conta de romper (ou deslocar para outro lugar), as fronteiras que existiam (e de certo modo ainda existem) entre as culturas, assim como entre os binarismos negro/branco, rico/pobre, selvagem/culto entre outros. No entanto, embora este movimento tenha sido de incomensurável importância para a marcha que se estabeleceu em direção à destituição das desigualdades socioculturais, é importante reconhecer que a legitimação do multiculturalismo em suas formas híbridas ainda não ocorreu, e só ocorrerá na medida em que a escola acessar o tempo das culturas e dialogar com elas sem ferir os conhecimentos que atuam em sua lógica interna. Penso que na medida em que esta dinâmica não se realizada, não se realiza nada além de um processo de “tolerância aos diferentes”.

Num segundo momento, procuro enfrentar a seguinte questão: b) uma educação centrada em disciplinas, pautada por uma grade/matriz curricular não seria um dispositivo⁴ de homogeneização cultural? Penso, frente a esta questão, que parece ser impossível reconhecer numa educação centrada em expressões como grade e matriz, mais do que um projeto de homogeneização cultural. No entanto, procuro refletir (muito brevemente) sobre o sentido que tais expressões veiculam no campo das práticas educativas após o giro linguístico (*linguistic turn*), ao passo que me coloco em posição de suspeita ao argumento “universal” em educação.

Por último, e não com menos importância, proponho uma reflexão em torno da questão c) que segue: “O que significa dizer: “A educação está em crise”? Esta questão, articulada com a segunda (b) em função da primeira (a), se propõem a uma reflexão na tentativa de compreender a ideia de crise, em especial no campo da educação, do mesmo modo, analisar porque falar de crise em educação se tornou um *slogan*

⁴ Expressão originalmente utilizada por Michel Foucault em *Microfísica do poder* (1981).

antiquado que parece por via de regra introduzir os discursos educacionais, em especial no âmbito da educação básica.

Contudo, vale introduzir, ainda, que o propósito aqui não é o de responder de vez a estas questões (até porque isso é impossível), mas dialogar com elas na tentativa de estabelecer uma compreensão que desnude possibilidades de enfrentá-las no plano das práticas educativas. Assim, neste texto, a ideia de cultura ventila um sentido plural, não escapa por nenhuma fresta que este texto possa deixar, obedece, portanto, à autoridade das transformações impostas pelo desejo imprevisível do hibridismo, que na formulação de Homi Bhabha (1998), é uma autoridade que não está meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença, para caracterizar o nascimento de um novo sol, que passa a iluminar uma nova lavoura, uma lavoura que, neste texto, denominei de pós-moderna.

Educação e pós-modernidade

a) É possível à educação entrar no tempo das culturas?

Inicialmente, me parece importante realizar um movimento na tentativa de, resumidamente, compreender o processo de deslocamento a que o conceito de cultura foi submetido, e como esta dinâmica chega ao campo da educação. Deste modo, me parece que a primeira tarefa, aqui, é compreender que os eventos sociais não são dados pelo tempo, mas construídos no tempo de cada cultura. Nesta perspectiva, a cultura se coloca como condição de acesso às explicações que a educação formula sobre o mundo, e nem de longe a idria, aqui, é colocar a questão da cultura como a mais importante discussão epistemológica, mas apenas reconhecer que a cultura corre por dentro de toda a estrutura social, num movimento irreversível, assim como o lançar de uma flecha.

Esta compreensão é extremamente importante para elucidar os movimentos que vão se dando a nível planetário, e como vamo-nos enredando em educação, neste processo, que a seu modo, nos levou a ser o que somos, ou seja, filhos dos tempos das nossas culturas. Diante disso, por muito tempo, estas questões ocuparam a superfície das discussões sociais, não no sentido de que a cultura foi tratada de forma superficial, mas pelo foco da problematização realizada frente ao conceito moderno de cultura, que quando muito tem sido de modo objetivo, ao próprio conceito. Desta forma, a cultura como única e universal foi ganhando força, se tornando um *slogan* antiquado, pois

entendia-se que nela reside tudo aquilo que de bom foi produzido pela humanidade. Contudo, a instituição escolar se apresentou como o local da cultura, onde as pessoas teriam acesso a este patrimônio e, ali, se tornariam sujeitos cultos. Com efeito, aqui reside uma questão importante que, em certa medida, nos leva a entender que, na modernidade, a escola foi o trampolim (e talvez ainda seja) para um projeto de homogeneização cultural, inclusive de ressonância com o projeto de germanização da humanidade, através da *Kultur* alemã.

Portanto, foi nesta perspectiva que a escola se deslocou, por muito tempo, inclusive auxiliando este movimento, que de forma mais clara está posto na relação que Veiga-Neto (2003) faz com o pensamento kantiano, um dos pilares da modernidade. Kant, do seu modo e no seu tempo, coloca a formação (*Bildung*) como condição para se ter cultura, pois na medida que a cultura avança, avança também a marcha civilizatória, ou seja;

[...] quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (KANT apud VEIGA-NETO, 2003, p. 8)

Entretanto, o que chama atenção em Kant é a aproximação que ele faz entre a cultura e a disciplina, numa dinâmica onde alimentam e são alimentadas uma pela outra. Nesta direção, a educação escolarizada surge como possibilidade de construção de uma nova germanidade, centrada na disciplinarização dos corpos e, conforme Bauman, citado por Veiga-Neto (2003), a serviço da limpeza do mundo. Um mundo limpo seria aquele civilizado e de cultura universal, onde as identidades culturais seriam desmanteladas a exemplo de Auschwitz, e passariam a ser fabricadas artificialmente e postas a olhar o mundo todas pela mesma janela, a janela racional. Tecida pelo sentido mais liberal do termo, a modernidade constitui-se sob o afã de, na racionalidade, formular uma nova tradição de vivermos no mundo, pautada por critérios fundados no adestramento dos corpos e na disciplinarização de seus modos de operar em vida.

Com efeito, se na modernidade a centralidade está na ideia de instituir uma tradição em perspectivas homogêneas, “[...] a nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições” (BAUMAN, 2004, p. 322). A essa nova condição, Bauman desenvolve uma reflexão de eco genial ao campo da

educação e ao conceito de cultura, pois colabora na tarefa de entendermos que os alunos em contextos pós-modernos são sujeitos de identidades incertas e turistas em sua própria cultura. São sujeitos de um tempo onde parecem não estar mais dispostos a olhar pela mesma janela, (ou por um mesmo currículo), mas propostos a descortinar diferentes janelas para ler o mundo, como por exemplo, a da tecnologia. Assim, na medida em que a pós-modernidade vai se pondo, as fronteiras vão se diluindo e, na constância deste movimento podemos dizer: do mundo, muito pouco de sua forma e quase nada resta além de seu funcionamento. Neste sentido, a introdução de Heidegger no livro de Homi K. Bhabha, “*O local da cultura*” (1998), ilustra bem esta reflexão, na medida em que reconhece que “[...] uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (p. 19).

Desta forma, o presente não deve ser encarado como um dilaceramento entre passado e futuro, mas como um entre lugar do acontecimento cultural que se lança na história em razão do passado e em função do futuro. Viver o presente, na perspectiva que sinaliza Homi Bhabha, é tocar o futuro no seu lado de cá, é tomar o presente como local do acontecimento cultural, do hibridismo cultural, que não reconhece a fronteira como limite, mas que revela a fronteira como combustível do motor social. Assim, a fronteira cultural é o entre lugar que nega a simetria proposta pelo advento racional homogeneizador da modernidade, ou seja, é no tencionamento da diversidade cultural que o mundo faz mundo, e é nas diferenças que o mundo se olha para executar tal tarefa.

Frente a isso, o século XX é, para o conceito moderno de cultura, um despertar maldito de um sonho que se prometeu realizável à nossa capacidade. No entanto, reside, aqui, aquilo a que chamamos de crise da modernidade. De cultura para culturas, é nesta passagem, ou no reconhecimento de tal movimento lingüístico, que percebe-se a impossibilidade de encontrarmos qualquer vestígio de uma experiência monocultural. Esta guinada lingüística pluraliza a cultura e dá espaço ao menos no discurso, para o multiculturalismo. Não obstante, esta guinada parece reconhecer o verdadeiro estado do mundo e mostra que o que parecia verdadeiro era apenas invenção de uma ideia idealmente idealizada, ou seja, um simulacro discursivo, onde a imagem ou a atividade metafórica do discurso tornará visível “[...] uma interrupção do tempo por um movimento que se desenrola do lado de cá do tempo, em seus interstícios” (LEVINAS apud BHABHA, 1998, p. 37). Assim, a imagem estética de um discurso idealizado

descortina um tempo ético de narração, onde de acordo com Levinas “[...] o mundo real aparece na imagem como se estivesse entre parênteses” (ibid, p. 37).

Com vistas a isso, proponho a seguinte questão: é possível uma prática monocultural em educação? Penso que não, e se a resposta for realmente esta, não tenho dúvidas de que qualquer projeto que insinue um desejo de homogeneização cultural estará fadado ao fracasso. Do mesmo modo, não conheço ninguém que tenha encontrado um só vestígio de uma experiência monocultural que não tenha terminado em tragédia, como no caso do holocausto, pois as produções e as heranças culturais, como os conhecimentos, costumes e as tradições, nos fazem filhos mestiços de uma cultura esponjosa, onde absorvemos e somos absorvidos, ao passo que alimentamos e por ela somos alimentados. Vejo, assim, a impossibilidade de realizarmos um projeto educacional competente, estando a educação ancorada numa grade ou matriz curricular previamente estabelecida, por critérios muitas vezes isolados dos contextos culturais em que vivem os alunos.

Nesta perspectiva, o reconhecimento do multiculturalismo parece muito mais uma forma de inclusão e tolerância do que, um processo de legitimação do diálogo intercultural. Neste sentido, respeitar o multiculturalismo não é apenas tornar a escola um espaço de todos, mas procurar acessar o tempo da cultura do aluno, ouvir sua voz, a saber, de onde ele fala. Para entrar no tempo das culturas sem ferir os saberes que nela reside, é necessário reconhecer que, assim como a linguagem, a cultura é causa de si, é em si, e fora de si não há outro mundo que lhe ofereça a lógica de seu funcionamento.

Sob tais considerações, penso que a escola, ao longo de sua formação, deu conta, em alguns contextos, através das práticas educativas e políticas educacionais, de romper com as fronteiras que existiam entre as culturas, permitindo que os diferentes pudessem sentar na mesma mesa e partilhar de uma educação (escolarizada) que, antes, os separavam entre cultos e selvagens e, hoje, os une, embora ainda na unidade do espírito disciplinar. Ao seu modo, a educação passou a reconhecer não apenas uma cultura, mas reconhece em seu âmbito a possibilidade de mediar o encontro de experiências distintas, vividas em tempos diversos, no plano da cotidianidade de cada sujeito.

Com efeito, vejo este processo operar em câmera lenta e, quando não, sob a luz da integração social. Parece-me que o grande desafio é reconhecer, no interior das culturas, um sentido e um valor que possibilite dialogar com o seu tempo, onde o conhecimento “oficial” deixe de operar de fora para dentro, dando espaço a uma auto-organização interna, onde passem a emergir de dentro, temáticas sem pretensão de se

firmar como saber universal (oficial). Neste caso, lançar mão de um saber “oficial” significa, do mesmo modo, lançar mão de uma standardização curricular em que opera hegemonicamente a educação.

b) Uma educação centrada em disciplinas, pautada por uma grade/matriz curricular não seria um dispositivo de homogeneização cultural?

Do mesmo modo que para as narrativas sobre a cultura, a virada linguística (*linguistic turn*) implicou consideráveis desmoronamentos ao campo da discussão educacional. Ressalva-se que o giro linguístico implicou na dispersão da metafísica e no abandono das narrativas de uma filosofia da consciência, onde passa a imperar uma filosofia que se move no horizonte da linguagem. Neste sentido, “Junto com a destruição da metafísica, no interior da virada linguística, quando se abandonou a filosofia da consciência, o currículo assumiu, imediatamente, o caráter e a dinâmica complexa da linguisticidade” (BERTICELLI, 2010, p. 70). Nesta perspectiva, na medida em que vai se reconhecendo o aspecto plural do currículo e que “[...] não há linguagem neutra e, portanto, não há currículo neutro, posto que o currículo é um campo discursivo específico, nas tramas complexas dos processos educacionais” (ibid, p. 69), inicia-se um movimento de abandono das discussões centradas nos aspectos cartesianos do currículo, em reconhecimento a uma empreitada que passa a se mover na lavoura pós-moderna.

É claro que a virada linguística resulta muito claramente na resignificação de inúmeras possibilidades para o campo educacional, e põe nu a impossibilidade de darmos sustentabilidade ao argumento “universal” em educação. No entanto, há de se reconhecer, que alguns ranços hegemônicos, ainda não foram superados, em virtude também, da complexa tarefa de levar à prática as narrativas teóricas, que lançam o currículo como possibilidade linguística hermenêutica. Com relação à questão b), que anunciei anteriormente, parece ser impossível reconhecer numa educação centrada em expressões como grade e matriz, mais do que um projeto de homogeneização cultural. São expressões que lançam mão de um conluio de avanços epistemológicos e correm por fora de uma perspectiva multicultural de reconhecimento ao hibridismo e a não universalidade. Berticelli em favor disso aponta para uma reflexão de ressonância interessante com o que, aqui, está posto, uma vez que parece não ter diferença nenhuma em dizer “grade” ou “matriz” curricular. No lugar de grade se sugeriu matriz, no entanto

“a grade continua grade e sugere aprisionamento de saberes em compartimentos fechados. E “matriz”, carrega em si algo de novo? Não é esta uma organização cartesiana igual aquela?” (ibid, p. 89).

Bem, quando se diz “devemos formar um aluno com perfil crítico e emancipado”, estamos dizendo de um modo cartesiano performativo, onde o currículo se assume como uma barra de ferramentas, que opera a formatação do aluno na lógica de um texto em perfil universal. No entanto, se na lavoura pós-moderna, onde, as fronteiras assumem na perspectiva de Zygmunt Bauman, um estado líquido, em que se movimentam na mesma medida em que a marcha da humanidade, e neste passo se tornam cada vez mais ilusórias e indefinidas, parece ser cada vez mais difícil reconhecer as fronteiras do humano, e, portanto, parece não ter sentido dizer que a educação é mais um dispositivo de libertação do que de aprisionamento e homogeneização. Nesta direção, a afirmação de Berticelli (2010) (com a qual eu concordo), parece encaminhar muito bem esta reflexão, na perspectiva de entendermos que, “Tanto “grade” quanto “matriz” são moldes, são coordenadas cartesianas matemáticas. Se “matriz” é um termo mais brando que “grade”, talvez “grade” seja uma expressão menos ingênua” (p. 90).

Com efeito, nas paisagens que se apresentam no cenário pós-moderno, vejo a escola ainda sentada nos ombros da modernidade, assistindo de cima, a um movimento que rompe com uma figura de pensamento instituída de maneira normativa em solo moderno. É sabido, portanto, que a educação escolarizada é acionada por um saber “oficial”, onde na apropriação dele temos os gênios e no desencaixe frente a eles, temos a produção do fracasso, ou do refugio, conforme utiliza Zygmunt Bauman na metáfora do jardineiro. Deste modo, em tempos de experiências precoces e fugazes, de vidas híbridas e identidades fugidias, de um mundo que se reinventa a todo o momento, torna-se necessário repensarmos o currículo e as pretensões que nele atuam. “Aqui entra a escola, entendida como uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente, o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO apud MARISA VORRABER COSTA, 2007, p. 101).

Contudo, a mediação desta tarefa passa por um exercício de organização do currículo escolar que depende de suas definições. Numa perspectiva monocultural, o currículo aparece como terreno de transmissão de conteúdos, assim, selecionados previamente por critérios epistemologicamente neutros, como se existisse “uma” cultura e “um” saber “oficial” (universal) que indiscutivelmente deva ser veiculado no campo das práticas educativas. Esta concepção se firma quando o processo de seleção de

conteúdos, não passa sobre tudo, pelo exercício interpretativo de suspeita sobre o sentido que tal conteúdo veicula, e que sentido nele pode-se produzir. Na lógica de uma perspectiva multi e intercultural de organização curricular, o ensino é terreno de produção, criação e reconstrução de saberes, onde a educação não é apenas uma correia de transmissão que liga dois pólos distintos das culturas, mas é um ambiente de significações para o mundo da vida, onde opera um currículo como possibilidade de interpretação do mundo, e de suspeita sobre o próprio mundo.

Diante disso, tanto numa perspectiva cartesiana quanto no horizonte da linguagem, me parece bastante difícil à escola, no âmbito das práticas educativas, articular o conhecimento escolar ao modo com que os alunos organizam seu conhecimento de mundo, no sentido de que formulem novas observações sobre o próprio mundo. Contudo, esta dificuldade conduz o trabalho docente a um processo onde aluno e professor nem sempre produzem juntos mas, em grande parte, se apropriam de estruturas de pensamentos verticalmente estabelecidas pelo próprio currículo, onde “[...] neste caso, cabe á educação apenas dizer, àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2003, p.13). Numa perspectiva inversa, me parece que a tarefa da escola é possibilitar um sentido mais amplo ao senso comum, em outras palavras, dar inteligibilidade à leitura de mundo, e não o mundo já lido.

Ora, com isso, qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, ao menos aos que estão entrando no mundo, o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele. (ibid, p.13)

Assim, a crítica que faço a uma educação pautada numa grade/matriz curricular não trata de uma opinião especulativa, mas num comprometimento teórico que a contrapelo se propõe ler a educação na tentativa de ultrapassar as contradições avançando numa lavoura fértil para o dialogo sobre novas perspectivas. Da mesma forma que faço a crítica ao currículo visto como dispositivo de homogeneização cultural, reconheço a dificuldade de, no lugar dele, colocar algo de novo. Nesta direção, o que pode-se esperar desta crítica é, se não mais do que um enfrentamento que com dignidade possibilite-nos aberturas de pensamentos, que quando levados ao plano coletivo desnudem alternativas para avançarmos no debate.

Nesta direção, os movimentos que vão se dando a nível planetário no campo da cultura exigem que a escola se recoloque no tempo, num exercício de tradução de seu papel para o entre lugar da história que a saber, Homi Bhabha chama de presente. Neste sentido, o currículo escolar parece não dar mais conta de explicar o tempo do agora, tendo em vista o círculo de pensamentos fechados atrás de uma “grade” de disciplinas, onde revemos o que já foi visto numa dinâmica onde se ensina a reproduzir o já produzido e se aprende o imutável, salvo os casos sempre possíveis de realizar as necessárias transgressões quase sempre possíveis. Em outra perspectiva, é necessário que a escola se assuma como campo de tradução científica e que opere na destituição de toda e qualquer vantagem cultural semeada na lavoura moderna pelas mãos do racionalismo, da imposição universal do *american way of life*, ou pela cultura eurocêntrica. Não sei se esta é a hora, mas depois de trazer à baila várias reflexões, embora não esgotadas, parece necessário enfrentar agora uma terceira questão, não nesta ordem, por ser menos importante, mas apenas por uma disposição didática.

c) “O que significa dizer: “A educação esta em crise”?”

Para este exercício, me parece importante ir à raiz da palavra, para lá buscar o sentido primeiro que ela veicula, e de lá partir com a discussão em torno dela. Bem, a palavra crise vem do grego *krísis* que derivada do verbo *krínein*, significa “ato de separar, evento, ruptura”. Neste sentido, em época recente a ideia de crise, “[...] foi passando a significar transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social” (ABBAGNANO, 2012, p. 259). Ou seja, superar a crise significa um progresso necessário que, ao mesmo tempo, estabelece pontos de conflitos que “rompem e separam” com as narrativas centrais em que o mundo está apoiado, determinando, assim, a abertura de uma época crítica e de novas reflexões. Neste sentido, muito bem caracterizada por Lipovetsky, esta abertura para a pós-modernidade: é a abertura de uma realidade que abarca a característica de um “*Império efêmero*”, em que “*A era do vazio*” opera numa direção em que não temos alcançado uma organização em torno de um princípio único, e nela parece residir um sentimento de falta e de incerteza onde, de fato, como postula Zygmunt Bauman (1997);

Precisamos aprender a viver sem essas garantias e conscientes de que nunca se oferecerão essas garantias – de uma sociedade perfeita, assim como um ser humano perfeito, não é perspectiva viável, ao passo que tentativas de provar

o contrário acabam sendo mais crueldade que humanidade e certamente menor moralidade (p. 16).

Diante do postulado por Bauman, o mundo moderno, no afã de tornar possível a ideia de sociedade perfeita, mostrou cruelmente, a exemplo dos negros e dos judeus, que, esta era uma época, onde, na compreensão de Habermas (1990), as guerras como comoções morais diziam de uma sociedade que apresentava sinais de uma crise (ética), onde parece já não ser possível colocar a humanidade a viver nos moldes de uma cultura que não foi ela quem decidiu assumir. Esta marcha, portanto, marca a despedida e sugere, finalmente, numa perspectiva pós-moderna, o rompimento dos últimos laços opressivos rezados pelos mandamentos da modernidade. Neste sentido, a pós-modernidade não surge apenas como uma lavoura fértil de novas esperanças mas, do mesmo modo, surge como um campo onde a educação, os homens e a sociedade de um modo geral, “[...] se confrontam e lutam por resolver – novos problemas desconhecidos de gerações passadas ou não percebidos por elas, assim como novas formas que tomaram agora velhos problemas, situados inteiramente no passado” (BAUMAN, 1997, p. 5).

Frente a este movimento, a palavra crise passa a se tornar um *slogan* antiquado em educação, pois coagulado no discurso educacional diz de um tempo com o qual a escola ainda não convive bem. Nesta direção, há de se reconhecer que, dado o deslizamento ao prefixo “pós” em que o mundo foi submetido frente às metanarrativas modernas, é evidente que quando se diz “pós-alguma coisa”, abre-se um vazio, sente-se uma “ausência” de algo que agora é *post* (depois, em latim), porque houve um *ante* (antes, em latim), uma presença (BERTICELLI, 2010). Sente-se, portanto neste vazio, uma sensação de crise, que a meu ver é a sensação de que estamos em tempos, onde o *ante* foi abandonado junto com a sensação de solidez, para que o *post* se presentifique num estado de coisas líquidas. “Mas será isso mesmo? Houve uma metafísica? Houve um estruturalismo? Houve uma modernidade?” (ibid, p. 242). Houve um *ante* do qual seja necessário sentirmos falta? Embora estas questões soem mais num sentido retórico, a agenda contemporânea põe na ordem do dia algumas considerações acerca disso, que a meu ver são extremamente importantes para compreender aquilo que em educação chamamos de crise.

Nesta direção, estas questões colocam continuamente sob rasura, os processos que submeteram o mundo às suas condições atuais. A crise em educação, em certa medida foi propagandeada pela unidade de uma promessa irrealizável feita pela

modernidade, de que “a razão na multiplicidade de suas vozes”⁵ daria conta de disciplinar os homens numa perspectiva homogênea e assim seria possível evitar o caos, através da realização de um projeto onde para David Harvey (2013),

O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (p. 23).

No entanto, isso não foi possível, pois o futuro é acidental, imprevisível e, quando presentificado, nos atropela de maneira nunca realizada antes, de modo que não é possível evitar o imprevisto, tendo em vista que o imprevisível jamais pode ser abstraído. Foi neste movimento que a canonização da razão científica em virtude da racionalização universal pôs a metafísica de lado, visto que suas proposições estavam destituídas de sentido, ao mesmo passo que a filosofia foi constrangida a operar uma racionalidade não constituída por si mesma, mas no afastamento dela própria devido ao golpe dado pela modernidade. Assim, a racionalidade passa a não estar mais na observação natural sobre o mundo, mas na manipulação do mundo a partir de um método científico, pautado por critérios justificáveis que, na formulação de Ludwik Fleck, constituem ilhas de pensamentos que vão se convencendo em torno de argumentos válidos para determinadas comunidades científicas. Com efeito, este processo constrange a filosofia a apenas a assimilação da realidade, reservando a realidade mesma, ao pensamento científico experimental, como se fosse possível ter mais do que simplesmente uma imagem sobre ela.

Iludida pelo imperialismo da razão científica de que a universalização racional seria possível, a educação contemporânea passa a sentir um vazio, um estado de crise por perceber, ai, uma proposta irrealizável, do mesmo modo que parece resistir a aceitar as condições impostas pela era em que vivemos. Assim, o discurso de crise parece mais um desalinhamento entre a escola e o mundo, (onde a escola parece não ceder ao modo pelo qual os alunos passaram a ordenar seus modos de vida), do que, de fato, problemas específicos da docência em processos de ensino e aprendizagem, embora ambas as dimensões estejam mutuamente coimplicadas. Neste sentido, para não correremos o risco de continuar vivendo um sonho prometido pela modernidade que,

⁵Expressão utilizada por Jürgen Habermas em “*Pensamento pós-metafísico*” (1990).

segundo Zygmunt Bauman, fracassou nas utopias que propôs, é necessário que a educação atente para novas perspectivas no sentido de compreender que a desapropriação tomou o lugar da uniformização, que o plural tomou o lugar do singular, que o heterogêneo tomou o lugar do homogêneo, que o sólido se liquidificou, e que, por fim, a modernidade já se despediu.

Deste modo, as perspectivas que abriram as comportas do modernismo, fundadas principalmente e não exclusivamente em Galileo Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1642-1726), passam, hoje, por reinterpretações que correm por dentro daquilo que se convencionou chamar de linguagem. Conceitos modernos como verdade, razão, cultura, ética e outros tantos conceitos, não foram abandonados, mas, desde outro modo, passaram a significar possibilidades que não se resumem mais em apenas dizer como o mundo é, mas de criar novas formas de estar nele.

Nesta direção, se a modernidade apresentava limites, a pós-modernidade passa a apresentar novas possibilidades. Abrem-se, portanto, as porteiças para explorarmos uma lavoura (de novas utopias), com possibilidades de nela escavar novas perspectivas para tratarmos os problemas educacionais, para enfrentarmos com dignidade a nova lógica, pois que, para David Harvey, a “*Condição pós-moderna*” pôs a operar o conceito de cultura, a partir dos novos arranjos de tempo e de espaço, assim como o próprio papel da educação escolarizada. Sob este prisma, a compreensão de Homi Bhabha (1998), e o fundamento nela contido, me parece importante para, no entre lugar do contemporâneo, compreender que os movimentos que a malha cultural vai teando em torno dos processos educativos vão configurando uma espécie de reunião de “[...] outros mundos vividos retroativamente, reunindo o passado num ritual de revivescência, reunindo o presente” (p.198). Dessa reunião parece emergir uma singularidade infinita, “[...] como forma ubíqua de viver a localidade da cultura [...]” (ibid, p. 199), a exemplo da virtualização planetária.

Assim, a tecnologia como o discurso mais recente do humano, afirma o caráter de ubiquidade presente na pós-modernidade, onde a escola como um local geometricamente edificado pela modernidade tomou novas formas e, na formulação de Berticelli (2010), se tornou heterotópica, já não podendo mais ser definida como o lugar materializado historicamente. Um exemplo disso são os cursos EaD, em nível de graduação e pós-graduação, ou o *Google Maps* que nos permite estar em dois lugares ao mesmo tempo, e tantos outros exemplos que nos seriam possíveis através da *world wide*

web. Portanto, é urgente que a escola assuma esta nova configuração e empurre para longe de si o arcaico, num movimento de abertura a uma nova lógica de diálogo com o mundo, sem abandonar, entretanto o papel político que a internet não da conta.

Conclusão

Deste modo, o que está posto neste texto e que me parece ser fundamental concluir, é a compreensão de que a modernidade não é um projeto em andamento, mas um canteiro de obras que foi assumido por perspectivas arquitetônicas pós-modernas (de pensamento), e de fato, o que está em jogo é a construção de um “novo” projeto. Assim, falar sobre pós-modernidade não significa anular o discurso moderno, pois é aqui que ele se põe, até porque, como nos lembra David Harvey, ainda há quem como Habermas, continue a apoiar o projeto iluminista mesmo que sob forte dose de ceticismo e angústia quanto às possibilidades de realizá-lo, haja vista as condições da cultura e da economia contemporânea. David Harvey reitera que, do mesmo modo, há também aqueles (nos quais me incluo), que insistem na ideia de que o projeto iluminista deve ser abandonado por inteiro, posição que caracteriza o cerne do pensamento pós-moderno.

Neste sentido, embora o pensamento pós-moderno tenha sido arremessado com mais força a partir dos anos 50 do século XX, o século XIX já põe em suspeita uma realidade que não vai bem, uma realidade já subsumida por Max Weber na formulação de Leonard Bernstein citado por David Harvey (2013), onde;

Weber alegava que a esperança e a expectativa dos pensadores iluministas era uma amarga e irônica ilusão. Eles mantinham um forte vínculo necessário entre o desenvolvimento da ciência, da racionalidade e da liberdade humana universal. Mas, quando desmascarado e compreendido, o legado do Iluminismo foi o triunfo da racionalidade... proposital-instrumental. Essa forma de racionalidade afeta e infecta todos os planos da vida social e cultural, abrangendo as estruturas econômicas, o direito, a administração burocrática e até as artes. O desenvolvimento da [racionalidade proposital-instrumental] não leva à realização concreta da liberdade universal, mas a criação de uma “jaula de ferro” da racionalidade burocrática da qual não há como escapar (p.25).

Diante disso argumenta Harvey que todo o conjunto de imagens iluministas sobre a civilização, a razão, os direitos universais e a moralidade de nada valia, pois como já reconhecido por Nietzsche, afirma Harvey, o moderno não era senão uma energia vital, a vontade de viver e de poder, nadando num mar de desordem, anarquia,

destruição, alienação individual e desespero. Nesta perspectiva, a burocratização normativa da educação não seria uma “jaula de ferro” sob a luz de um novo sol? Não estaríamos fadados a viver presos nesta jaula? Currículo, matriz, disciplinas, horários, sistemas, prazos, não seriam expressões claras disso?

A respeito disso, há conhecida pergunta nietzschiana “Que estamos fazendo de nós mesmos?” Proponho que se acrescente “Que estão fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). Tomo a liberdade, à luz de Jean-Paul Sartre, e pergunto: “O que vamos fazer com o que fizeram de nós”? Bem, esta questão propõe um grande desafio, e parece marchar na dianteira de todas as investidas feitas na lavoura pós-moderna, por aqueles que de um modo ou de outro, no Norte ou no Sul, procuram um potencial epistemológico em favor da destituição de qualquer diferença cultural que na modernidade o discurso colonial e o iluminismo, reuniram em torno dos binarismos entre nós/eles, negro/branco, rico/pobre, povos de cultura e destituídos dela. No entanto, em “*O local da cultura*”, Homi Bhabha (1998) adverte-nos sobre aquilo que, é crucial nessa visão do futuro em educação, ou seja, “[...] é a crença de que não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (p.352), e proponho que se acrescente, do que significa estar neste presente itinerante, intersticial, neste entre lugar.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista com Zygmunt Bauman. *Tempo Social*, São Paulo, v.16, n.1, p. 301-325, jun. 2004b.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó Sc: Argos, 2010. 340 p.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ufmg, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Escola Tem Futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuitas, 2013. 348 p.

JÜRGEN, Habermas. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 271 p.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre Rs, v. 23, n. 1, p.5-15, fev. 2003.