

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: A MULTIDIMENSIONALIDADE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Thabata Franco de Oliveira¹

Resumo

Tomando como ponto de partida os trabalhos de Bauman, Beck, Giddens, Hall, Harvey, Lyotard e Touraine, o artigo analisa o panorama da condição humana na contemporaneidade e a educação formal neste contexto, de modo a levantar questões sobre as implicações deste processo na configuração da educação escolar. Frente às demandas que se configuraram com o advento da pós-modernidade, a escola elabora diferentes estratégias de atuação a partir do arcabouço da cultura escolar. Em constante interação com os processos que delineiam a sociedade contemporânea, a ação educativa se estabelece tanto na disposição de novas identidades quanto na consolidação de grupos específicos. Neste contexto, problematizamos o lugar da escola enquanto espaço de transmissão e constituição de um legado cultural coletivo de caráter intersubjetivo.

Palavras-chave: Pós-modernidade, Educação, Instituição Escolar.

Abstract

Taking as starting point the works of de Bauman, Beck, Giddens, Hall, Harvey, Lyotard e Touraine, the essay intends to draw a picture of the human condition in contemporary society, to consider formal education in this context and to raise questions concerning the implications of this process in structurizing formal education. Facing the demands that are shaped with the advent of postmodernity, the school elaborates several strategies from the framework of school culture. In constant interaction with the processes that delineate the contemporary society, the educative action is established in both the disposal of new identities and the consolidation of specific groups. In this context, we discuss the role of the school while space of transmission and constitution of a collective cultural legacy of intersubjective character.

Key words: Postmodernit, Education, School Institution

¹ Mestranda em Educação Escolar; Universidade Estadual Paulista – UNESP; Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – FCLAR; thabatafranco@yahoo.com.br.

Introdução

Ao relacionarmos os estudos que traçam o panorama da modernidade e avaliam suas consequências, verificamos que, apesar das diferentes abordagens e terminologias adotadas, há pontos de convergência. Dentre os estudos aqui examinados, verificamos que a modernidade é um período marcado por profundas mudanças estruturais, o que contribuiu para o surgimento de novas formas de organização social, mudanças na relação indivíduo-sociedade e alteração na distribuição e na percepção do tempo e do espaço.

Não há consenso no que diz respeito à denominação do período em que vivemos: o termo pós-modernidade é cunhado por Jean-François Lyotard (2009), e justifica-se pela crise da grande narrativa e pela pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimentos, o que acarretou na perda do privilégio da ciência enquanto principal discurso legítimo. Como se trata de um conceito polissêmico, com diferentes definições que se adequam a uma diversidade de objetivos, adotamos, neste estudo, as proposições de Giddens (1991) sobre a temática: a ideia de *modernidade radicalizada*. Partindo de uma análise institucional da modernidade, afirma que não estamos na pós-modernidade, pois não superamos a modernidade; o que vivenciamos é “um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (Giddens, 1991, p. 12-13). Postula ainda que “falar da pós-modernidade como suplantando a modernidade parece invocar aquilo mesmo que é (agora) declarado impossível: dar alguma coerência à história e situar nosso lugar nela.” (Giddens, 1991, p. 53).

Deste modo, partimos do pressuposto de que ao se considerar as continuidades e rupturas, as permanências e as mudanças, torna-se mais profícua a investigação a ser realizada e evita-se as delimitações axiomáticas, precipitadas. Como se trata de transformações que perpassam uma ampla gama de segmentos da sociedade, as modificações podem adquirir diferentes contornos, nuances e intensidades, de acordo com o contexto dos grupos, já que a recepção e atribuição de significados frente ao processo ocorrem em diferentes níveis. Portanto, o termo é ambíguo e são variadas suas acepções, conforme autores a ser considerados.

Gallo (2006), em seu artigo “Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação”, comenta sobre a inadequação do termo pós-moderno enquanto ideia que postula a ultrapassagem do período moderno. Para tanto, o autor faz uma análise de natureza epistemológica do termo pós-modernidade, contemplando a origem, as significações e transformações que ocorreram com o seu uso. Ao discorrer sobre as implicações e sobre o alcance do termo, considera que não se trata de um conceito filosófico, pois o esvaziamento de seu sentido ocorre justamente devido à falta de força e intensidade explicativa. Amparado em Lipovetsky, afirma que o termo foi pertinente enquanto apontava para uma abertura às novas formas de trânsito nas esferas social, política e cultural da sociedade ocidental; mas com a consolidação das inovações impuseram-se novos arbítrios sociais que desgastaram a expressão e limitaram seu alcance. Deste modo, adota o termo hipermodernidade, uma vez que os elementos que caracterizam a modernidade não foram suplantados, e sim intensificados, revelando-se como metamorfose do projeto moderno.

A partir deste panorama, o autor resgata as principais referências do campo filosófico/epistemológico que fundamentaram a análise das consequências do projeto hipermoderno, para enfim averiguar as repercussões na produção do conhecimento em

educação. Com este referencial, aponta para a fertilidade explicativa e metodológica da noção de transversalidade, compreendida aqui como trânsito não-hierárquico pelas disciplinas tendo em vista a multiplicidade do mundo.

Para Bauman (2000), vivemos na modernidade fluída ou líquida, uma vez que as transformações foram profundas no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade: se antes a sociedade se apoiava em instituições, normas e regimes de convivência sólidos, fixos, estáveis e previsíveis, hoje o mundo é fluído, instável, plástico e imprevisível. Quanto aos rearranjos da ordem econômica, Bauman (1999) sustenta que o termo globalização, ao tentar sintetizar muitos fenômenos e ideias num só conceito, acaba por banalizar seu alcance e tornar ilegível seu significado. Portanto, o autor propõe formas de leitura para esta realidade aparentemente opaca e desconexa por meio da exposição das causas e consequências sociais do processo globalizador. Esta é uma tentativa de apreender os processos que interferem cotidianamente na vida de todos.

Em Giddens (1991), pós-modernidade se refere a uma disparidade com o passado. Abarca a crise na epistemologia - nada pode ser conhecido com alguma certeza - e a crise na história - perda da idéia de finalidade, pois nenhuma versão de progresso pode ser defendida. Partindo de uma interpretação descontinuista do desenvolvimento social moderno, afirma que delinham-se novos e diferentes contornos que convivem com a modernidade, já que o desenvolvimento social moderno caracteriza-se pelo desvencilhamento de todos os tipos tradicionais de ordem: a convivência do tradicional e do moderno não implica na conformação de um todo; estas dimensões coexistem fragmentadas, sem relação de complementariedade.

Touraine (1994) não faz diferenciação entre modernidade e pós-modernidade; na análise dos princípios do Iluminismo e da ideologia ocidental, ele constata que “a modernidade não é pura mudança. É difusão dos produtos de atividade racional, científica, tecnológica, administrativa” (1994, p. 17). Com isto, a modernidade produz a crescente diferenciação dos setores da vida social: política, economia, família, religião, arte e ciência. Esta diferenciação exclui qualquer finalismo ou possibilidade de integração. Em seu estudo, portanto, desenvolve a temática com o termo modernidade.

Já Hall (2001) analisa a questão da pós-modernidade por meio da noção de identidade cultural, que corresponde aos quadros de referência que dão aos indivíduos uma ancoragem estável na sociedade. Afirma que as velhas identidades estabilizavam a organização coletiva por meio da concepção de um sujeito unificado, enquanto que as novas identidades fragmentam o indivíduo e, conseqüentemente, desestruturam o mundo social. Como seu foco é discutir a formação de identidades na contemporaneidade, ele não problematiza os termos e adota tanto pós-modernidade quanto modernidade tardia.

Beck (1999) realiza uma análise das conseqüências políticas da globalização, focalizando o dismantelamento do Estado de bem-estar social e a relação entre concentração de riqueza e desemprego em massa. Afirma que a globalização consiste na exclusão da política no cerne do Estado nacional, apontando para a subversão das premissas que caracterizam o papel do Estado. Antes, o domínio do poder de negociação estava sob a guarda do Estado; hoje, as empresas detêm o papel central na configuração das relações políticas, econômicas e sociais.

Harvey (1996) se insere na temática partindo da tese de que há uma estrita relação entre a flexibilização do capital, a emergência de novas manifestações no campo da cultura e a compressão do tempo-espaço. A partir da análise crítica destas três instâncias, o autor traça o percurso da modernidade para melhor compreender as continuidades e rupturas do processo modernizador até a emergência da pós-modernidade. Este percurso denota que o modo como

experienciamos o mundo é profundamente marcado pelas transformações políticas, econômicas, culturais e subjetivas, o que acarreta na reconfiguração de nossa percepção da realidade. Amparado em Huyssens, o autor emprega o termo pós-modernidade porque “há uma notável mutação na sensibilidade, nas práticas e nas formações discursivas que distingue um conjunto pós-moderno de pressupostos, experiências e proposições do de um período precedente” (HUYSSENS apud HARVEY, 1996, p. 45).

Considerando este panorama, podemos perceber que, apesar dos distintos enfoques – seja a ênfase dada à dimensão econômica, à dimensão social ou à conformação de identidades – todos os autores mencionados apontam para a fragmentação, para o deslocamento de valores e de prioridades coletivas, além de modificações substanciais nos modos de ver, sentir e pensar o mundo. Verificamos que todos se debruçam sobre o mesmo fenômeno: o distanciamento daqueles quadros de referência que orientavam os indivíduos e as instituições pautados no positivismo, no racionalismo e na continuidade histórica, oferecendo assim modalidades de experiência mais estáveis. A partir deste quadro de “antagonismos convergentes”, pretendemos abordar as implicações deste processo na configuração da sociedade e suas imbricações na esfera da educação escolar. A fim de melhor explicitar o período tratado e evitar equívocos com o período propriamente moderno, adotaremos no decorrer deste trabalho o conceito de pós-modernidade, exceto quando nos remetermos ao (con)texto dos autores.

A instituição escolar no contexto da modernidade radicalizada

Apesar do quadro apresentado, o mundo hoje se apresenta ao sujeito como um lugar repleto de possibilidades. Há a tendência em acreditar que somos todos livres, que o mundo oferece formas ilimitadas de ser e de estar nele. Aprendemos que cada sujeito é responsável pelo curso de sua vida, e que muito depende do esforço individual para que se possa usufruir de uma vida plena. Mas o que vemos e sentimos cada vez mais é que o mundo real se mostra constrangedor, limitante e desobediente. Bauman, amparado em Charles Murray, pondera sobre a liberdade hoje:

‘ser abandonado a seus próprios recursos’ anuncia tormentos mentais e a agonia da indecisão, enquanto a ‘responsabilidade sobre os próprios ombros’ prenuncia um medo paralizante do risco e do fracasso, sem direito a apelação ou desistência. Esse não pode ser o significado real da ‘liberdade’ e se a liberdade ‘realmente existente’, a liberdade oferecida, significar tudo isso, ela não pode ser nem a garantia da felicidade, nem um objetivo digno de luta. (BAUMAN, 2000, p.27).

A ausência de regras claras do funcionamento da sociedade faz com que o sujeito se sinta deslocado e sem referenciais. Retomando Durkheim, Bauman (2000, p. 28) demonstra que a coerção social também pode adquirir o caráter de força emancipadora, pois “a ausência ou a mera falta de clareza das normas - anomia- [afeta terrivelmente as pessoas na sua relação com o cotidiano.] As normas capacitam tanto quanto incapacitam; a anomia anuncia a pura e simples incapacitação”. Deste modo, a ausência de rotina e de elementos mínimos que

contribuam para a previsão de curto/médio prazo da própria vida faz com que a existência se torne carente de sentido e de significação mais densa, pois a falta de regulamentação normativa gera angústia, dúvida e medo.

Bauman expõe também a suposição tácita de Touraine: não existe mais o que buscar em termos de liberdade, pois o que podíamos imaginar e almejar neste sentido já foi conquistado: “[...] o indivíduo já ganhou toda liberdade com que poderia sonhar e que seria razoável esperar; as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e identidades, e os princípios universais contra os quais se rebelar estão em falta.” (Bauman, 2000, p. 30).

Diante desta realidade encontra-se a instituição escolar², que tem como princípios básicos a inserção do sujeito na sociedade, a transmissão de conteúdos, a proposição das normas e dos padrões de convivência. Se a sociedade perdeu o seu fio condutor, a liga social que tecia a atuação de grupos e de sujeitos no mundo, qual referência resta para a escola? Ela ainda pode ser considerada uma das bases sólidas para a formação do sujeito? Até que ponto a escola pode ser enquadrada como uma das instituições sociais que deixou para a iniciativa individual as questões referentes a valores e identidades?

Giddens (1991) afirma que não é possível o conhecimento sociológico abarcar a realidade de forma plena ou dela desconectada, pois a revisão das práticas sociais à luz do conhecimento sobre estas práticas é parte do próprio tecido das instituições modernas. O discurso da sociologia circula dentro e fora daquilo que tratam, reestruturando assim reflexivamente seu objeto. Nasce daí uma hermenêutica dupla: conhecimento sociológico e vida social se retroalimentam. Os motivos da não-possibilidade de controle da sociedade por meio do conhecimento sociológico devem-se ao *poder diferencial*, a saber, a apropriação de conhecimento não é homogênea; e ao *papel dos valores*, pois não existe base racional para eles, uma vez que se estruturam na relação móvel entre conhecimento e valor. Isto gera conseqüências inesperadas, já que nenhuma quantidade de conhecimento pode abranger toda a vida social. Desta forma, a contínua geração de autoconhecimento sistemático não estabiliza a relação entre conhecimento perito e conhecimento aplicado em ações leigas. O que dizermos então do conhecimento aplicado na escola? Não se trata de ação leiga, mas da mesma forma a realidade escapa aos peritos, pois se mostra inviável a estabilização entre conhecimento perito e conhecimento aplicado.

Outro conceito de grande potencial explicativo que Giddens nos traz é o conceito de desencaixe, que consiste no deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de espaço-tempo. Os mecanismos de desencaixe são as *fichas simbólicas*, meios de intercâmbio que podem ser circulados sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular. O dinheiro é um meio de distanciamento espaço-tempo, pois, diferentemente da troca direta de produtos, ele retarda o tempo; e os *sistemas peritos*, que são

² Tomo como referência as proposições de Forquin no que diz respeito à função da escola. Segundo este autor, “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.”(Forquin, 1993, p. 13-14).

sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje. O conhecimento dos peritos exerce influência contínua, pois estão sempre em processo de avaliação e legitimação. Através do tempo-espaço distanciados, fichas simbólicas e sistemas peritos se enquadram no conceito de desençaixe porque removem as relações sociais das imediações do contexto e fornecem garantias de expectativa. A garantia de expectativa está atrelada à noção de confiança, de tal forma que “[...] exprime a sensação de que existe entre a nossa ideia de um ser e o próprio ser uma conexão e unidade definidas, uma certa consistência em nossa concepção dele, uma convicção e falta de resistência na rendição do Ego a esta concepção, que pode repousar em razões específicas, mas não é explicadas por elas”. (SIMMEL apud GIDDENS, 1991, p. 34-35). Portanto, todos os mecanismos de desençaixe utilizam como suporte a confiança.

A confiança é imprescindível para o estabelecimento das relações que se travam na contemporaneidade, uma vez que é por meio dela que se organizam as relações sociais nos planos locais e globais. De acordo com Giddens (1991, p. 87), “a natureza das instituições modernas está profundamente ligada ao mecanismo da confiança em sistemas abstratos, especialmente confiança em sistemas peritos [pois são capazes] de gerar uma sensação de segurança a respeito de um universo de eventos independentemente dados”. Ou seja, a confiança nos sistemas peritos por parte dos leigos é que mantém a fé necessária para a estabilidade e circulação do conhecimento, preservando assim o bom funcionamento dos sistemas abstratos.

Com estas considerações, propomos pensar a escola a partir destas categorias, ou seja, enquanto sistema abstrato (estrutura social constituída de diferentes instâncias, níveis hierárquicos e distribuições no espaço-tempo), sistema perito (conhecimento especializado) e mecanismo de desençaixe.

A educação formal corresponde a um sistema perito, mas podemos afirmar que se trata de um mecanismo de desençaixe? A instituição escolar parece resistir a este tipo de classificação, uma vez que ela não oferece o distanciamento necessário no tempo e no espaço. Para que o mecanismo de desençaixe obtenha êxito é necessária a confiança a partir do distanciamento das pessoas, as quais não teriam controle sobre os processos envolvidos; o que ocorre é que na escola as pessoas criam relações muito próximas com os peritos; isto possibilita a supervisão por parte dos leigos, que acompanham cotidianamente a atuação perita. Quando esta atuação começa a demonstrar falhas, lacunas, atitudes de indecisão, fragilidade ou descontrole, desfaz-se a confiança. E é neste contexto que surge a crise institucional, na qual a escola hoje revê seus valores, procedimentos e objetivos para encontrar alternativas frente aos altos índices de violência e fracasso escolar. Neste sentido, tendo em vista compreender melhor este processo e avaliar em que medida a escola pode encontrar alternativas frente aos conflitos, desde 1980 são recorrentes os estudos se debruçam sobre a temática da violência escolar (Abramovay, 2002; Aquino, 2003 e 1996; Candau, 1999; Silva, 2001 e Sposito, 2003); e da produção do fracasso escolar (Abramowicz, 1997; Aquino, 1992; Arroyo, 2000; Carvalho, 2003 e Patto, 1990), uma vez que são sintomas do descompasso entre o discurso que legitima a instituição escolar e as demandas do atual contexto social e cultural. Conforme aponta Sposito (2001, p. 86), este é um “[...] fenômeno que aflige vários países ocidentais e que exprime, em grande parte, aspectos da crise e da mutação das formas como se desenvolve a sociabilidade e os processos de socialização no mundo contemporâneo”.

Ainda na esteira de Giddens, vemos o quanto o papel dos valores e o poder diferencial interferem nas relações que se estabelecem no âmbito escolar. Com a massificação do ensino a

disparidade entre escolas e regiões é reveladora no que tange ao poder diferencial, tanto de alunos como de professores. Já o papel dos valores apresenta maior dificuldade de apreensão, pois o repertório de valores sociais que repercute na cultura escolar é vastíssimo. O choque nas relações entre professor-aluno, aluno-pais e comunidade-escola evidencia tal constatação. As diferenças perpassam desde currículo até regras de convivência, o que muitas vezes inviabiliza um projeto ou um programa mais amplo e unificado de formação.

Para Touraine (1994), a sociedade é um conjunto concreto, definido por fronteiras, das fontes reconhecidas de autoridade, dos órgãos de aplicação das leis e uma consciência de pertença. Devido à fragilidade ética, estética e política da ideologia modernista, ela se torna pouco convincente quando procura dar um conteúdo positivo à modernidade, ao passo que ela é forte quando permanece crítica. Mas será que a escola pode lidar permanentemente com a constante revisão de seus procedimentos e conteúdos? É aqui que se encontra a questão paradoxal: a escola deve rever e reformular suas práticas à luz da realidade para que possa cumprir seu ofício, que é a formação do sujeito tendo em vista sua inserção na realidade social; porém, se a palavra formação nos remete a algo sólido, estável, como consolidar práticas que teriam que ser revistas constantemente?

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelecer que deve haver uma base nacional comum para a composição do currículo (art.26) e no 1º parágrafo do artigo 27 articular aos conteúdos curriculares “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, o que temos visto é, na rede de ensino privada, a pulverização de propostas pedagógicas - neste sentido caberia à família eleger a escola que ofereça a educação mais apropriada, de acordo com seus valores; e na rede de ensino pública, a flexibilização do currículo e das práticas pedagógicas, a qual teria autonomia para organizar seu currículo de acordo com a realidade do entorno.³ Ambas situações criam uma fratura na possibilidade da escola ser uma das instituições sociais que ainda poderiam contribuir para a formação de identidades, constituir definições ou estabelecer - e manter - valores que tenham um alcance mais amplo. Podemos afirmar, amparados em Hall (2001), que as mudanças estruturais e institucionais desestabilizaram as referências culturais, já que se tornaram provisórias, variáveis, problemáticas. Neste contexto, o sujeito e as instituições em geral encontram-se sem identidade fixa, essencial ou permanente; adquire diferentes identidades em diferentes momentos, não unificadas em torno de um eixo coerente e aglutinador.

Assim, a globalização causa um impacto profundo sobre a identidade cultural dos povos devido ao processo sem fim de rupturas e fragmentações internas e à pluralidade de centros de poder (deslocamento). As sociedades da modernidade caracterizam-se pela diferença, pois diferentes divisões e antagonismos geram diferentes identidades. Segundo Hall, elas não se desintegram porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Deste modo verificamos que, dentre os diversos modos que a escola atua na configuração cultural e das subjetividades, ela opera numa complexa teia de relações com o fenômeno da modernidade radicalizada, ora reafirmando

³ Após levantamento bibliográfico, constatamos a inexistência de estudos que abordassem ou problematizassem a questão da pluralidade de propostas pedagógicas. Em contrapartida, muitos são os estudos que realizam a análise e a apologia a uma determinada proposta pedagógica, o que reforça nosso argumento de que a busca por fatores diferenciais é superior à busca por elementos agregadores no âmbito da ação educativa enquanto compromisso coletivo.

alguns de seus pressupostos, ora lutando contra este processo. Permeada por contradições, oscilações e conflitos, a escola hoje se situa numa zona de indeterminação⁴ ao reunir diferentes identidades e tornar-se um espaço propício tanto para a recombinação e criação de novas identidades quanto para a reafirmação e luta da identidade de grupos, sejam eles minoritários ou majoritários.

Considerações finais

Pensar a instituição escolar na modernidade radicalizada, tendo como referência nossa própria constituição no tempo-espaço radical, é um empreendimento difícil e necessário. Como nossa época, temos como recurso esta apreensão fragmentária, que nos faz hesitar ao pensarmos em que medida nossas críticas ou apologias ao que estamos vivendo se amparam numa reconstrução descontextualizada de valores ausentes, ou em que medida estamos tão submersos nesta condição relativizadora que seguimos reconstituindo e juntando fragmentos de realidades possíveis. O receio de fundamentarmos nossas análises em paralogismos é inevitável.

As contradições estão presentes em todos os níveis: globalização da economia e segmentação de todos os setores da vida social, inovação que convive/recorre à tradição, destruição como princípio criador, valor de troca como substrato do valor moral, tensão permanente entre questões locais e globais, frágil constituição identitária e forte apelo ao individualismo, excessiva vigilância e controle institucional e escassa atuação do Estado. Com a proclamação do fim da história e com a perda do estatuto de legitimidade do discurso científico, a modernidade radicalizada convive com diferentes reivindicações em todos os terrenos e, enquanto processo diluidor, inviabiliza o desenvolvimento de um projeto societário que aponte para formas mais consistentes e criativas de existência ética e política. Segundo Lyotard (2009), a descrença frente aos metarrelatos é o que basicamente traduz a condição pós-moderna; o que a estrutura, a partir de então, é a *pragmática das partículas de linguagem*, com funções e características tão diversas que comportam validades heterogêneas, de acordo com contexto discursivo em que se exerce a linguagem. Tal fenômeno está estritamente vinculado aos novos contornos que a aquisição do saber adquiriu. Se até as décadas de 50 e 60 o conhecimento tinha valor de uso, na pós-modernidade ele tem valor de troca, já que se tornou a principal força de produção.

Se a ampliação do presente torna a experiência passada destituída de significação relevante e o futuro é visto como algo que não traz muitas expectativas, são necessárias estratégias reflexivas para que possamos avaliar de forma crítica a educação na condição pós-moderna. O pensar pós-moderno se estabelece neste novo tipo de relação temporal, e não podemos nos distanciar das transformações, uma vez que estamos no cerne dela. Isto não quer

⁴ Termo cunhado por Giorgio Agamben para descrever a região em que não é mais possível distinguir as categorias fundantes e estruturantes do modo de viver, agir e pensar do ser humano. De acordo com Agamben (2008), ela nasce da ampliação das zonas de não-responsabilidade; nesta zona, “no máximo, podemos ser-lhe fieis, ou seja, reivindicar a sua não-assumibilidade.” (p. 30). Giorgio Agamben parte da estrutura organizacional dos campos de concentração para fazer a análise do mundo contemporâneo; seus trabalhos revelam que o campo se torna o paradigma biopolítico da atualidade. Cf. AGAMBEN, G. O que resta de Auschwitz, São Paulo: Boitempo, 2008.

dizer que a crítica não possa ser construída, e sim que ela deve nascer e se desenvolver a partir destas condições, pois não há como objetivá-la fora das causalidades postas no terreno da política, da economia e da cultura. Conforme Giddens (1991) identificou, a produção do conhecimento sociológico está imbricada na vida social, num constante movimento de retroalimentação.

E se o fenômeno da modernidade radicalizada é multidimensional, a tarefa de investigar nosso tempo torna-se multifacetada, o que exige a ampliação do campo da racionalidade, apesar da crise epistemológica dever-se justamente à ausência de referências sólidas a respeito do fazer científico e à multiplicidade de perspectivas consideradas igualmente válidas. Mas nunca é demais lembrar que “a ausência de critérios absolutos não deve significar a ausência absoluta de critérios”.⁵ Pensar a instituição escolar significa lidar com quadros de referência, com princípios formadores. Possivelmente este é um dos motivos da grande dificuldade que encontramos ao tentarmos estabelecer uma conformação identitária para esta instituição na contemporaneidade. De acordo com Matos,

“[...] Vivemos uma época do pós-dever, sem obrigações ou sanções morais. Sociedades “pós-moralistas”, elas celebram o puro presente, estimulando a gratificação imediata de desejos e pulsões – o que leva a interrogar a natureza mesma das sociedades contemporâneas, não mais centrada no homem, no indivíduo, no cidadão, em sua dignidade e liberdade, mas no consumo e no espetáculo. (MATOS, 2006, p. 19)

Compreender como a escola lida com as consequências desta nova forma de ser e estar no mundo possibilita interpretar com mais clareza o arcabouço de referências que caracterizam as instituições e os sujeitos na condição hodierna. Se a escola se pauta num repertório de conhecimentos, ritos, costumes e práticas, é preciso verificar como se delineia esta cultura escolar numa época em que se exige flexibilidade e adaptação constantes, tendo em vista a análise do jogo de tensões existente entre uma cultura que precisa de certa estabilidade para manter-se (cultura escolar) e uma cultura dominada pelo excesso de estímulos, pela flexibilidade e pela efemeridade (cultura contemporânea). Jogo de tensões que podemos caracterizar como um conflito entre operações sincrônicas e diacrônicas advindas da esfera social, que tomam configurações peculiares no universo escolar. Se no plano macro não situamos com clareza a origem e a inter-relacionalidade dos eventos, é na escola que os mesmos conflitos se delineiam com mais clareza e tomam proporções mais mensuráveis, o que também não significa que sejam de mais fácil resolução.

Sevcenko (2001, p. 17) propõe a reflexão crítica sobre este processo, lembrando que “a crítica [...] é a contrapartida cultural diante da técnica”. É a possibilidade de diálogo, ponderação e avaliação sobre estas questões que merecem uma análise mais acurada nestes tempos incertos. A ausência de um quadro de referências que orientem as práticas educativas conduz ao dismantelamento dos quadros tradicionais, o que nos leva à necessidade de rever à luz das novas demandas os sentidos possíveis do ato educativo. Uma vez que assistimos à

⁵ Frase atribuída a David John Chalmers, s. d.

pulverização das práticas e dos sentidos atribuídos ao papel da escola, torna-se cada vez mais necessária a revisão rigorosa do que caracteriza e justifica a instituição escolar hoje.⁶

Tendo em vista o quadro elaborado a partir dos autores analisados, vemos que são múltiplas as lacunas do processo modernizador e variadas as possibilidades de interferência neste processo. Beck (1999, p. 22-23) ressalta que “a questão da justiça social deve ser reformulada teórica e politicamente na era da globalização”, já que “falta um quadro de interesses comuns que poderia da forma e regulamentar este conflito que sobrepuja fronteiras”. O autor cogita um modelo de modernização que considere uma nova unidade do planeta, da humanidade e do Estado mundial, em contraposição à unidade alicerçada na identidade cultural, no território e no Estado Nacional. Já Touraine (1994) afirma que o teor anti-humanista da modernidade desfez a relação entre homem e alma, e criou um vácuo social e político ao transformar consciência em respeito às leis e ao suplantiar os princípios morais por meio da ideia de utilidade social.

Ao pensar na constituição da identidade nacional por meio das narrativas, Hall (2001) expõe que as nações são híbridos culturais que lidam com forças contraditórias na modernidade, tais como a tendência à autonomia nacional e à globalização. As conseqüências que a globalização traz são de três ordens: a desintegração das identidades nacionais; o reforço das identidades nacionais e outras locais pela resistência à globalização e o surgimento de identidades híbridas. O autor constata que as identidades nacionais permanecem fortes, porém as identidades locais e globais têm se tornado mais importantes. Neste contexto, temos então o colapso de todas as identidades, a fragmentação dos códigos culturais, a multiplicidade de estilos e a ênfase no efêmero e na diferença. Como contratendência, assistimos a um novo interesse pelo local, uma nova articulação entre local e global, a globalização sendo desigualmente distribuída ao redor do globo e, embora afete todo o mundo, é um fenômeno essencialmente ocidental.

Como Lyotard (2009) aborda a pós-modernidade a partir de uma perspectiva epistêmica, sua questão é justamente como constituir mecanismos de legitimação numa época em que se aboliram os metarrelatos. Ao contrário de Hall, aponta para algumas vantagens deslegitimação da narrativa, neste caso, no contexto da produção do saber:

“[...] exclui em princípio a adesão a um discurso metafísico, requer o abandono de fábulas, exige espíritos claros e vontades frias, coloca o cálculo das interações no lugar da definição das essências, faz com que os ‘jogadores’ assumam a responsabilidade não somente dos enunciados que eles propõem, mas também das regras às quais eles o submetem para torná-los aceitáveis.” (LYOTARD, 2009, p. 113).

Ao tecer considerações sobre outras formas possíveis para a circulação discursiva em nosso tempo-espaço, afirma que qualquer proposta alternativa para este sistema será muito parecida ao próprio sistema, mas como primeiro passo postula o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem, já que, segundo o autor, a ideia de consenso se tornou ultrapassada.

⁶ Este estudo, embora contemple apenas alguns aspectos da problemática, é tratado em minha dissertação de mestrado. Trata sobre o estatuto da escola na contemporaneidade, a partir da perspectiva da cultura escolar. Proponho uma análise das categorias verdade e valor no âmbito das instituições educativas, tendo em vista as estratégias de legitimação da cultura escolar.

Analisando as distintas reações frente à condição pós-moderna, Harvey (1996) identifica quatro posturas que mobilizam tanto ações quanto asserções teóricas na contemporaneidade: a primeira seria a atitude desconstrucionista - que gera paralisação e apatia, pois

“ao desafiar todos os padrões consensuais de verdade e de justiça, de ética e de significado e ao procurar dissolver todas as narrativas e metateorias num universo difuso de jogos de linguagem, o desconstrucionismo terminou, apesar das melhores intenções dos seus praticantes mais radicais, por reduzir o conhecimento e o significado a um monte desordenado de significantes”. (HARVEY, 1996, p. 315)

Podemos, portanto, inserir Lyotard nesta categoria. A segunda consiste na negação da complexidade de nossa época, com a subsequente simplificação realizada por grupos políticos tanto da esquerda quanto da direita. A terceira reação apresenta um viés progressista, focalizando sua atuação nos grupos minoritários, nos movimentos sociais e nas comunidades. Nesta abordagem, os perigos da auto-referencialidade se manifestam no sectarismo e na dificuldade de se articular criticamente à esfera mais ampla da circulação do capital.

A quarta postura corresponde à imersão na cultura da compressão tempo-espço, constituindo uma retórica que quase espelha a diluição dos referenciais. Certo tom de cinismo e de irresponsabilidade permeia estes escritos, sendo os expoentes desta linha Baudrillard, Virilio, Deleuze e Guattari.

Neste contexto, afirma que a nova esquerda perdeu a postura crítica sobre sua própria atuação e sobre os processos que ocorriam na sociedade. Se por um lado grande parte dos autores de esquerda cedeu aos discursos pós-modernos, outra parte se propôs a revisitar Marx, tendo em vista apreender a dimensão dinâmica de sua teoria e do materialismo histórico. Deste modo, foi possível articular e chegar a um acordo sobre os fenômenos contemporâneos num horizonte marxiano.

Com este panorama, vimos alguns dos desafios que estão postos e que nos cabe enfrentar. Pensar a modernidade radicalizada inseridos na própria modernidade radicalizada requer análise apurada das estratégias de que dispomos e constante busca de caminhos que nos permitam discernir modos frutíferos de abordar esta realidade. Herança do espírito da modernidade, a instituição escolar sintetiza aspirações e expectativas de um projeto inconcluso, que se para autores como Lyotard já foi superado, para autores como Giddens só aumentou sua extensão e intensidade. Considerando que vivemos numa modernidade radicalizada, talvez pensar a escola hoje requer a elaboração de estratégias e de redefinições no campo de uma racionalidade radical, pois talvez não só de mal-estar se viva a modernidade, e talvez tudo aquilo que se apresenta para nós como líquido, fluido, possa assim adquirir novos estados e contornos.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças, (2002). **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO.

ABRAMOWICZ, Anete.; MOLL, Jaqueline. (1997). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus.

AGAMBEN, Giorgio, (2007). **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

_____, (2008). **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. São Paulo: Boitempo.

AQUINO, Julio Groppa, (2003). **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna.

_____, (Org.), (1992). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e metodológicas**. São Paulo: Summus.

_____, (Org.), (1996). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, Miguel. (2000). **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Programa de correção de fluxo escolar. Cadernos em Aberto, Brasília: INEP, n. 17, jan.

BAUMAN, Zygmunt, (2000). **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____, (1999). **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar.

BECK, Ulrick, (1999). **O que é globalização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BRASIL, (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96**. Brasília.

CANDAUI, Vera Maria, (1999). **Escola e violência**. Rio de Janeiro, DP&A.

CARVALHO, Marília Pinto de (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193.

FORQUIN, Jean- Claude, (1993). **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GALLO, Sívio, (2006). Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez.

GIDDENS, Anthony, (1991). **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp.

HALL, Stuart, (2001). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed.

- HARVEY, David. (1996) **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loiola.
- LYOTARD, Jean-François, (2009). **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olimpo.
- MATOS, Olgária C. F., (2006). **Discretas esperanças**: Reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria
- PATTO, Maria Helena Souza. (1990) **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e resistência. São Paulo: T.A. Queiroz.
- SILVA, Joyce. M. A de Paula, (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 112, p.125-136.
- TOURAINE, Alain, (1994). **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes.
- SEVCENKO, Nicolau, (2001). **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras.
- SPOSITO, Marília Pontes, (2003). **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa.
- _____. (2001) Apresentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, Junho, p. 85-86.