

# *Revista Dialectus*

Revista de Filosofia E-ISSN: 2317-2010

Número 22 (2021), junho 2021.

**Dossiê Pós-Modernidade e seus impactos na educação**





Revista Dialectus  
Revista de Filosofia  
E-ISSN: 2317-2010

Periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do  
Ceará – UFC

Revista Dialectus – Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 10, n. 22 (edição especial), 2021.  
Arte da Capa: *Galatea das Esferas*, Salvador Dalí (1952).

**Universidade Federal do Ceará**

**Reitor**

José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

**Vice-reitor**

José Glauco Lobo Filho

**Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

José Herbert Soares de Lira

**Diretor do Instituto de Cultura e Arte**

Marco Túlio Ferreira da Costa

**Coordenador do PPG - Filosofia**

Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahl

**Vice-coordenador do PPG - Filosofia**

Konrad Christoph Utz

## **Revista Dialectus – Revista de Filosofia**

E-ISSN: 2317-2010

### **EDITORES-CHEFES**

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

### **EDITORES GERENTES**

Amsterdan Duarte, Universidade Federal do Ceará, UFC

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

### **EDITORES DE LAYOUT**

Albertino Servulo, Universidade Federal do Ceará, UFC

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

### **EDITORES DE SEÇÃO**

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ronaldo Martins Oliveira, Universidade Federal do Ceara, UFC

### **COMITÊ EDITORIAL**

Dr. Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Dr. Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. José Edmar Lima Filho, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA, Brasil

Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
UFRN

Ms. Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Ms. Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Dr. Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Dra. Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Adriana Veríssimo Serrão, Universidade de Lisboa, UL  
Agemir Bavaresco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS  
Alfredo de Oliveira Moraes, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE  
Anselm Jappe, Accademia di Belle Arti di Frosinone, Itália  
Antonio Glaudenir Brasil Maia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA  
Arlei de Espíndola, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Caio Navarro Toledo, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP  
Christian Iber, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS  
Christoph Türcke, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Alemanha  
Deyve Redyson Melo dos Santos, Universidade Federal da Paraíba, UFPB  
Elisete M. Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM  
Ester Vaisman, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG  
Fábio Maia Sobral, Universidade Federal do Ceará, UFC  
Hector Benoit, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP  
Humberto Calloni, Universidade Federal do Rio Grande, FURG  
Ivan Domingues, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG  
José Rômulo Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE  
Juliano Cordeiro da Costa Oliveira, Universidade Federal do Piauí, UFPI  
Justino de Sousa Júnior, Universidade Federal do Ceará, UFC  
Lígia Regina Klein, Universidade Federal do Paraná, UFPR  
Lucíola Andrade Maia, Universidade Estadual do Ceará, UECE  
Marcio Gimenes de Paula, Universidade de Brasília, UNB  
Marcos José de Araújo Caldas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ  
Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP  
Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE  
Maria Tereza Callado, Universidade Estadual de Ceará, UECE  
Marly Carvalho Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE  
Mauro Castelo Branco de Moura, Universidade Federal da Bahia, UFBA  
Mário Duayer, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ  
Michael Löwy, Centre National des Recherches Scientifiques, CNRS, França  
Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE  
Oswaldo Coggiola, Universidade de São Paulo, USP  
Paulo Henrique Furtado de Araújo, Universidade Federal Fluminense, UFF  
Roberto Leher, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ  
Rosálvo Schütz, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Ruy Gomes Braga Neto, Universidade de São Paulo, USP  
Silvana Maria Santiago, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, UERN  
Siomara Borba Leite, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ  
Sylvio de Sousa Gadelha Costa, Universidade Federal do Ceará, UFC  
Valério Arcary, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP  
Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

**Revista Dialectus – Revista de Filosofia**

E-ISSN: 2317-2010

**Endereço postal**

Revista Dialectus  
Programa de Pós-Graduação em Filosofia  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
Rua Abdenago Rocha Lima, s/n, Campus do Pici  
Fortaleza - Ceará  
CEP: 60455-320

**Contato Principal**

Eduardo Ferreira Chagas  
Doutor em Filosofia  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
E-mail: [ef.chagas@uol.com.br](mailto:ef.chagas@uol.com.br)

**Contato para Suporte Técnico**

Telefone: 85 33669224  
E-mail: [revistadialectus@yahoo.com.br](mailto:revistadialectus@yahoo.com.br)

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	8
<b>DOSSIÊ EDUCAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE</b>	
1. OS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE: EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE <i>José Eduardo Martins, Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui</i>	11
2. UNIVERSIDAD DEL CAPITAL HUMANO: DESPLAZAMIENTOS NEOLIBERALES DENTRO DE LA EDUCACIÓN <i>Oscar Espinel, Oscar Pulido</i>	26
3. PÓS-MODERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS: PASSAGENS INSITUÁVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-ÉTICO-POLÍTICA <i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	42
4. A PÓS-MODERNIDADE E O PATRIMÔNIO CULTURAL EDIFICADO: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO <i>Priscila Henning</i>	64
5. DA ALERGIA À ALTERIDADE A READMISSÃO DO OUTRO: A PRESENÇA DE EMMANUEL LÉVINAS NA PROPOSTA ÉTICA DE ZYGMUNT BAUMAN <i>Milena de Lima Barbosa, Rafael Bianchi Silva</i>	84
6. CRÍTICA PÓS-MODERNA AO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE <i>João Paulo Rodrigues, Claudiney José de Sousa</i>	98
7. CULTURA, RACIONALIDADE E POLÍTICA EM RICHARD RORTY: REFLEXÕES E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO <i>Maria A. Lima Piai, Viviane Batista Carvalho</i>	116
8. REPRESENTAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE AS MULHERES DESDE A MODERNIDADE E O IMPACTO NA FIGURA DA PROFESSORA: PERSPECTIVAS ATUAIS <i>Leoni Maria Padilha Henning</i>	134
9. PÓS-MODERNIDADE, PÓS-ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ESTA RELAÇÃO NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO ESCOLAR <i>Zuleika Aparecida Claro Piassa, Renata Miranda de Araújo</i>	159
10. EDUCAÇÃO(S) E(M) BARBÁRIES DO-NO PRESENTE: NEOLIBERALISMO, NEOFUNDAMENTALISMO E NARCISISMOS <i>Alexandre Luiz Polizel, Moises Alves de Oliveira</i>	175

11. SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS-MODERNIDADE À ATITUDE FILOSÓFICA DA MODERNIDADE	196
<i>Pedro Angelo Pagni, Jonas Rangel de Almeida</i>	
12. A DECADÊNCIA DO DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE	216
<i>Samuel Mendonça, José Jorge Tannus Neto</i>	
13. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: A OPOSIÇÃO ENTRE ANALÍTICOS E CONTINENTAIS	237
<i>Amador C. Batista Filho, Alvaro Emídio Ferreira</i>	



## EDITORIAL

O Grupo de Pesquisa “Filosofia, educação e condição humana” sediado na Universidade Estadual de Londrina vem desenvolvendo estudos e pesquisas desde 2019 em torno de temas caros à contemporaneidade, dando especial atenção ao que tem sido designado por Pós-modernidade e seus impactos na educação. Com nossas reuniões frequentes constatamos que já dispúnhamos de um rico material para ser divulgado, o que entendemos ser importante para atingirmos os pesquisadores fora do âmbito de nosso Grupo e com eles trocarmos ideias e interagirmos para ampliar os nossos conhecimentos. Dando início à realização dessas intenções e diversificando as exposições dos integrantes do nosso Grupo de Pesquisa, convidamos na ocasião desta publicação três experimentados pesquisadores de outras universidades brasileiras (UFJF, UNESP, PUC-CAMPINAS), mais dois outros de universidade latino-americana de Colômbia. (UNIMINUTO e UPTC), além de outros colaboradores participantes de alguns artigos.

Para darmos início, trazemos o texto *Os paradigmas epistemológicos da Modernidade e da Pós-modernidade: educação e decolonialidade* que objetiva tratar da questão do “modo pelo qual a condição pós-moderna contribui para o resgate dos saberes ocultados pela Modernidade eurocêntrica”, aspecto que tratará dos estudos decoloniais e seu impacto filosófico-educacional. Na sequência, o texto *Universidad del capital humano: desplazamientos neoliberales dentro de la educación* circuncreve suas indagações e análises no neoliberalismo como *ethos* contemporâneo, investigando sobre como tem sido o seu impacto nas universidades, mostrando preocupações de como essa instituição responderá às questões formativas e aos compromissos sócio-culturais da atualidade. O texto intitulado *Pós-modernidade e agenciamentos trajetivos: passagens insituáveis para uma educação estético-ético-política* argumenta que a Pós-modernidade é produção de narrativas, mas, como tal, não prescinde do triplo desafio formativo, a estética, a ética e a política. Com o artigo *A Pós-modernidade e o patrimônio cultural: algumas questões atuais e seu impacto na formação do cidadão*, a autora toma para análise o conceito de patrimônio cultural no processo de sua expansão do século XX até o presente, período de rompimento com o, então caracterizado, modernismo, e aponta para uma vertiginosa expansão conceitual no campo nas últimas décadas de plena globalização. Ao lado de questões complexas que envolvem o tema, afirma ser o

patrimônio cultural uma ferramenta importante para “a construção da cidadania, da educação cultural e cívica e da consciência coletiva”. Com o artigo *Da alergia à alteridade, a readmissão do outro: a presença de Emmanuel Lévinas na proposta ética de Zygmunt Bauman*, os autores querem apresentar uma discussão presente na produção intelectual de Lévinas e Bauman sobre o processo de construção da subjetividade a partir da alteridade visando a construção de uma ética para os nossos tempos. *Crítica pós-moderna ao paradigma epistemológico da Modernidade e suas implicações na educação: contribuições da interdisciplinaridade* é o texto que traz uma análise dos paradigmas da Modernidade e da Pós-modernidade e suas influências na educação a partir da perspectiva epistemológica, sugerindo a interdisciplinaridade como substituição da fragmentação do conhecimento que se encontra no cerne da disciplinaridade. Dando seguimento às contribuições dos nossos pesquisadores, trazemos o texto *Cultura, racionalidade e política em Richard Rorty: reflexões e relações com a educação*, no qual as autoras focalizam o filósofo norte-americano no debate frente ao qual, primeiramente, mostram as suas críticas sobre a produção cultural humana que tem sido, em sua visão, dualista e contraditória, propondo-se em seguida, contribuir com os processos sociais de formação em que pese a convivência mais harmoniosa entre as culturas, arte e política. Em seguida, temos o texto *Representações filosóficas sobre as mulheres desde a Modernidade e o impacto na figura da professora: perspectivas atuais* que busca extrair das construções teóricas acerca da mulher realizadas muito emblematicamente na Modernidade e que contribuíram para a visão da mulher-professora tendo sido, de algum modo, impactada pelos novos moldes conceituais atingindo, além disso, a escola em sua relação com a sociedade dita pós-moderna. E o que se segue, de alguma forma, na discussão apresentada no artigo *Pós modernidade, pós-estruturalismo e educação: reflexões sobre esta relação no currículo e no cotidiano escolar*, aborda a boa recepção que ocorreu por parte da educação com respeito às propostas pós-modernas, uma vez que as autoras apresentam no início as críticas ao iluminismo que gradativamente sedem lugar a outro esquema conceitual, atingindo o currículo e todo o cotidiano escolar. *Educações e(m) barbáries do-no presente: neoliberalismo, neofundamentalismo e narcisismos* trata da influência desses três componentes da atualidade, questão exemplificada e analisada pelo movimento “escola sem partido”, enfatizando os seguintes pontos: neoliberalização da educação, neofundamentalismo e a narcisificação da educação, fenômenos que se intensificaram na Pós-modernidade. Na sequência, temos o texto *Sujeito e educação: da polêmica sobre Pós-modernidade à atitude filosófica da Modernidade* no qual os autores

discutem “alguns prolongamentos do diagnóstico foucaultiano diante dos desafios éticos e políticos emergentes na educação”, questão polêmica em que o filósofo francês inicia pela crítica à Modernidade ao mesmo tempo que se afasta da chamada Pós-modernidade, sugerindo aliás, uma interrogação do nosso presente, o que o conduz a uma chamada ao reforço para assumirmos a autoformação ética com o engajamento político. Seguindo a perspectiva dos questionamentos frente à Pós-modernidade trazemos *A decadência do discurso da Pós-modernidade*, artigo no qual os autores, através de uma ampla pesquisa bibliográfica, elaboram a pergunta sobre a consolidação ou não do discurso da Pós-modernidade na passagem dos séculos XX para o XXI, e seu atingimento no âmbito educacional, concluindo que na verdade, a Modernidade foi a ferramenta principal utilizada por aquele discurso. Por fim, temos o texto intitulado *A oposição entre as filosofias da educação analítica e continental* em que os autores após analisarem a oposição entre analíticos e continentais ampliam a questão incorporando o que chamam de “querelas pós-modernistas no campo da educação”.

Acreditamos ter colecionado um rico conjunto de textos para este Dossiê que procura aprofundar a discussão sobre a “Pós-modernidade e seus impactos na educação”, cujos escritos colaboram com perspectivas de análise diversas em relação ao arcabouço teórico adotado a partir das variadas experiências dos seus autores o que, certamente, ajudará na busca dos pesquisadores por esta temática e na elaboração dos seus questionamentos.

As organizadoras

# OS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DA MODERNIDADE E DA PÓS- MODERNIDADE: EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

José Eduardo Martins<sup>1</sup>  
Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui<sup>2</sup>

## Resumo:

O presente artigo situa-se no contexto da pós-modernidade ao propor uma reconstrução epistêmica. Tem por objetivo analisar, a partir de uma perspectiva decolonial, o modo pelo qual a condição pós-moderna contribui para o resgate dos saberes ocultados pela modernidade eurocêntrica e, tendo em vista que a decolonialidade é um pensamento que surge contra um padrão colonial de poder. Sendo assim, procuraremos no artigo estabelecer um contato entre teoria pós-moderna e pensamento decolonial. Assim como modernidade e colonialidade andam juntas, pós-modernidade e decolonialidade também se aproximam, a diferença é que a primeira parte de uma razão dominadora e a segunda de uma razão libertadora. Para isso, buscaremos esclarecer as raízes do movimento decolonial latino-americano, bem como discutir a atualidade dos estudos decoloniais e seu impacto filosófico-educacional na contemporaneidade, que chega atingir até o currículo de filosofia na educação superior. Isto se fará a partir de um lócus de enunciação bem determinado: a realidade socioeconômica, política e cultural latino-americana. O artigo se apoia, em sua fundamentação teórica, no coletivo Modernidade/Colonialidade.

**Palavras-chave:** Colonialidade. Eurocentrismo. Pós-modernidade. Decolonialidade. Educação.

## THE EPISTEMOLOGICAL PARADIGMS OF MODERNITY AND POSTMODERNITY: EDUCATION AND DECOLONIALITY

## Abstract:

The present article is located in the context of postmodernity when carrying out an epistemic reconstruction. It aims to analyze, from a decolonial perspective, the way in which the postmodern condition contributes to the rescue of knowledge hidden by eurocentric modernity and bearing in mind that decoloniality is a reality that appears influenced by postmodernity condition. Just as modernity and coloniality complements each other, so do postmodernity and decoloniality, the difference being that the first part of a dominating reason and the second part of a liberating reason. For this, we will seek to clarify the roots of the Latin American decolonial movement as well as to discuss the currentness of decolonial studies and their philosophical-educational impact in contemporary times, which even reaches the philosophy curriculum in higher education. This will be done from a well-defined locus of enunciation: the socio-economic, political and cultural reality of Latin America. The article is based, in its theoretical foundation, on the Modernity/Coloniality collective.

**Keywords:** Coloniality. Eurocentrism. Post-modernity. Decoloniality. Education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - (UNISINOS). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC). Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: jose.eduardo.martins@uel.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina - (CEMAD/UDEL). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos pela Universidade Estadual de Londrina – (CEP/UDEL). Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Federal da Bahia – (UFBA). Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas - (UNICAMP). Graduada em Filosofia pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos - (UNMSM/PERU). Líder do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: rosaguilar@uel.br

## 1. Introdução

O paradigma científico moderno contribuiu com inegáveis avanços para a humanidade. A produtividade e o progresso em muitas áreas, tais como a produção de alimentos, a farmacologia, a medicina e, sobretudo hoje, as tecnologias da comunicação e informação, nos mostram isto. Porém, as consequências negativas deste modelo de racionalidade científica também se fizeram sentir. A destruição do meio ambiente, a ameaça nuclear e a corrida armamentista, o aquecimento global, entre outros, são consequências de uma racionalidade que se separou da natureza e ao fazer isto tornou-se uma ameaça para a vida em seu conjunto, incluindo a humana. A partir desta constatação negativa dos efeitos da racionalidade moderna dominante, uma parcela da sociedade e da comunidade científica e acadêmica em todo o mundo tem reagido e buscado novos caminhos.

Nesta procura surge o advento da pós-modernidade pode ser definido como uma condição reativa e de descrédito da sociedade em relação ao projeto iluminista da modernidade científica e suas grandes narrativas, fundamentadas em uma razão com pretensões de universalidade e verdades absolutas (LYOTARD, 1986). O irromper da pós-modernidade, por sua vez, abre a possibilidade para o desocultamento de saberes e visões de mundo outrora mantidos silenciados e esquecidos. É no interior desta nova condição epistêmica, fruto do desencanto em relação aos metarrelatos, utopias e promessas da modernidade eurocêntrica, que surgem os estudos decoloniais latino-americanos fomentados pela rede Modernidade/Colonialidade.

## 2. A Rede Modernidade/Colonialidade

Enquanto povos da América Latina, somos diferentes, é verdade, porém temos muitas semelhanças. Contudo, existe algo que nos cria estranhamentos, não conseguimos perceber as semelhanças históricas e identitárias. Paulo Freire (2010) afirma que, desde o período colonial, formou-se entre nós uma certa “cultura do silêncio” que proibia a expressão pessoal e cultural dos povos colonizados, tanto daqueles originários ou nativos quanto dos trazidos forçados do continente africano. Diante disto, podemos perguntar, parece-nos normal sermos mais próximos e semelhantes com os europeus do que com nossos irmãos e irmãs latinos?

Na realidade, os povos latino-americanos possuem raízes profundas, antigas e fortes que por conta de uma história marcada pela espoliação natural e cultural, fez com que essas raízes, assentadas em culturas milenares dos povos originários que aqui já viviam, fossem

desarticuladas ou parecessem separadas devido aos processos colonialistas de desumanização e alienação (DUSSEL, 1994).

O coletivo Modernidade/Colonialidade representa uma rede de intelectuais latino-americanos, caribenhos, norte-americanos e europeus que buscam refletir determinadas categorias, questões e problemáticas a partir da realidade latino-americana, questionando os fundamentos políticos, epistemológicos e ontológicos enraizados na sociedade latino-americana desde a colonização/invasão europeia ao continente. A respeito do coletivo Modernidade/Colonialidade, Escobar (2007, p.12) salienta que:

Mantendo o espírito do grupo, eu diria que este corpo de trabalho, ainda relativamente desconhecido no mundo de língua inglesa por razões que vão muito além da língua e que vão ao cerne do programa, constitui uma nova perspectiva da América Latina, mas não apenas para a América Latina, mas para o mundo das ciências sociais e humanas como um todo<sup>3</sup> (tradução nossa).

A origem da Rede Modernidade/Colonialidade ocorre, segundo Grosfoguel (2010), em meados da década dos anos noventa, fruto de uma dissidência com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos que, apesar de empreender estudos a partir das camadas sociais subalternizadas<sup>4</sup>, produzindo conhecimentos desde a realidade cultural, política, social e econômica dos povos latino-americanos, o faziam utilizando bases conceituais, sistemas teóricos e esquemas explicativos oriundos de interpretações eurocêntricas sobre a América Latina. Era necessário, portanto, de acordo com o mesmo autor, transcender epistemologicamente os estudos críticos latino-americanos, substituindo-os por uma outra perspectiva, um pensamento crítico não mais subordinado aos cânones europeus, o que significa efetivar um giro epistemológico, superando aquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina, por sua vez, de pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo

<sup>3</sup> “Manteniendo el espíritu del grupo, argumentaría que este cuerpo de trabajo, aún relativamente desconocido en el mundo angloparlante por razones que van mucho más allá del idioma y que hablan del núcleo del programa, constituye una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto”.

<sup>4</sup> Segundo o **Dicionário gramsciano** (2017), é inútil tentar definir a categoria de grupo ou classe subalterna em Gramsci porque não é uma entidade isolada nem homogênea. Ela compreende muitos componentes além de classe operária ou proletariado, são grupos sem coesão, que sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes.

produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010, p.31-32).

O pensamento abissal, derivado do paradigma científico moderno, é aquele tipo de pensamento que para existir necessita negar todas as outras formas possíveis de compreensão do mundo, cosmovisões outras e esquemas explicativos da realidade, silenciando-os e invisibilizando-os como não existentes. Somente assim foi possível à modernidade ocidental eurocêntrica desenvolver e manter uma epistemologia com pretensão de universalidade até os dias atuais.

Portanto, a Rede Modernidade/Colonialidade postula a necessidade de um giro epistemológico ou um pensamento pós-abissal que seja capaz de derrubar as máscaras encobertas pela modernidade, que questione a pretensão de toda e qualquer teoria de se autoproclamar e se autocompreender como universal, única e verdadeira em detrimento da exclusão e invisibilização de saberes outros (SANTOS, 2010).

Deste modo, o coletivo denominado Modernidade/Colonialidade tem buscado constituir-se num projeto de desconstrução do paradigma de poder/saber colonial e reconstrução e afirmação de um modelo de pensamento de fronteira, ou seja, saberes “de” e “a partir” dos sujeitos negados historicamente por uma hierarquia epistemológica e ontológica instalada desde o período colonial e presente até nossos dias na forma contemporânea de colonialidade (QUIJANO, 2010).

Segundo Grosfoguel (2010), os conhecimentos silenciados pelo processo colonizador necessitam ser desocultados através da elaboração de um pensamento de fronteira que atue como uma resposta epistêmica a partir dos sujeitos subalternizados:

As epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSGOUEL, 2010, p.481).

A coletividade de argumentação decolonial vem criticar e questionar a hegemonia do saber, ser e poder instituído como epistemologia dominante. A crítica afirma que, os padrões cognitivos que se autodenominam únicos e universais, negam a existência da diversidade epistemológica porque têm a intenção de reproduzir e controlar o conhecimento. E estes padrões acabam por negar outras formas de saber e de ser, particularmente o saber e ser latino-americano.

A pluralidade epistemológica torna visível espectros mais amplos de estudo, que não implica um relativismo epistemológico, senão uma visão que exige uma análise e avaliação

mais complexa da realidade através de diferentes formas de conhecimento. A diversidade epistemológica estabelece intrincadas relações no interior da ciência e ainda com outros conhecimentos e condições sociais. Esta proposta epistemológica é denominada epistemologias do Sul e procura observar o e impacto do capitalismo no conhecimento e no desenvolvimento das ciências. As epistemologias do Sul levam em conta que o colonialismo constituiu uma dominação epistemológica com repercussões políticas, econômicas, educativas e sociais, entre outras consequências (SANTOS; MENESES, 2010).

Apesar do surgimento do coletivo Modernidade/Colonialidade ter ocorrido na metade da década de 90, a genealogia decolonial deita suas raízes em movimentos sociais e acadêmicos anteriores, tais como a filosofia da libertação do filósofo argentino Enrique Dussel; a sociologia da libertação do colombiano Orlando Fals Borda; os estudos dos intelectuais caribenhos Franz Fanon e Aimé Césaire; os movimentos de educação popular e a pedagogia do oprimido do brasileiro Paulo Freire; a teoria da dependência da comissão econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a teologia da libertação latino-americana (ESCOBAR, 2007).

Deste modo, todos os atores acima mencionados têm em comum a busca pelo desvelamento da realidade latino-americana encoberta por séculos de dominação colonial, que perduram até os dias atuais. As roupagens mudam, mas a fome e a sede de exploração e dominação sobre o continente continuam acontecendo sob a forma de colonialidade cultural.

### 3. A Colonialidade e suas dimensões

De acordo com o coletivo Modernidade/Colonialidade, o conceito de colonialidade possui três dimensões distintas, mas ao mesmo tempo entrelaçadas, que são: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

Mas o que se entende por colonialidade? Qual a origem do termo? De acordo com Quijano (2010), o termo colonialidade, embora vinculado ao conceito de colonialismo, é diferente deste:

Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2010, p. 84).



O que Quijano define com o conceito de colonialidade é, portanto, um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, originado a partir do “descobrimento” da América, que irá se estender sobre todo o mundo sob influência do ocidente imperialista (Europa e depois Estados Unidos), como um prolongamento no tempo e no espaço do colonialismo originário. E após seu término do colonialismo, com a emancipação política das colônias, mantêm-se a dominação enraizada nas estruturas sociais, políticas e culturais dessas antigas colônias, agora sob a forma de colonialidade cultural (QUIJANO, 2010).

Deste modo, a colonialidade, além da sua dimensão de poder exercido sob a forma de exploração/domínio econômico, se apresenta também em duas outras dimensões: a do saber e a do ser. Isto porque o processo de colonização estabeleceu inicialmente uma geopolítica da economia centrada nos países colonizadores, e manteve uma geopolítica do conhecimento (após a emancipação política), ou seja, aquelas condições epistêmicas que possibilitaram a reprodução do saber dominante de matriz europeia, o fenômeno do eurocentrismo (DUSSEL, 2005).

Forjou-se, assim, a partir da conquista colonial do “novo mundo”, a “América”, um pretenso saber universal que ajudou a ocultar os interesses de dominação dos países colonizadores. A esse respeito, Quijano (2010, p.85) salientará que:

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção.

Portanto, a colonialidade do saber foi sendo gestada e implementada em conformidade e simultaneamente com a colonialidade do poder em vista da expansão do capitalismo. Em outras palavras, o domínio e a exploração dos colonizadores europeus sobre os povos recém conquistados ou trazidos à força da África negra para o continente latino-americano como mão de obra escrava, precisou de um aliado à altura da ganância e sede de poder e lucro dos colonizadores europeus. Esse aliado foi a colonialidade do saber que buscou invisibilizar, ocultar e inferiorizar os saberes dos povos nativos originários e dos negros escravizados e, deste modo, promover como saber único e legítimo o saber europeu (BALLESTRIN, 2013).

Por outro lado, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber só se tornaram possíveis pelo fato de ter existido uma negação ontológica como uma forma de ética do dominador (DUSSEL, 1994). Nesse sentido, os colonizadores cristãos europeus, inferiorizando a humanidade dos povos colonizados, do indígena primeiro e mais tarde a do africano escravizado, atribuem sua aventura de conquista e destruição alheia como um ato salvacionista e civilizador:

Uma vez provada a justiça da expansão europeia como uma obra civilizadora, emancipadora da barbárie a que estavam submetidos, tudo o resto (a conquista pelas armas, a espoliação do ouro e da prata referidos, o declarar os índios ‘humanos’ em abstrato, mas não as suas culturas, uma organização política em que o poder reside nas instituições colônias, a imposição de uma religião estrangeira de uma forma dogmática etc.) fica justificado (DUSSEL, 2010, p. 356).

Os colonizadores vêm aos povos conquistados como seres bárbaros, que devem ser civilizados através de uma cultura europeia. E assim inicia a marginalização das culturas nativas e a tentativa de erradicação as tradições (como se foram nocivas), para dar lugar a uma totalidade cultural europeia, fechada e imposta. Essa é uma dominação cultural que leva a uma alienação dos povos conquistados, porque nega-se a eles a possibilidade de olhar sua realidade, suas tradições e culturas, e se acaso ainda lembrem delas o façam com vergonha ou desprezo como se foram resquícios de um passado supostamente bárbaro.

Os colonizados nunca foram respeitados senão instrumentalizados, explorados e para justificar esta condição são excluídos, considerados como seres estranhos, diferentes. E assim é visto como um “Outro”, portanto, desde a conquista da América, as culturas ameríndias e demais culturas não europeias vêm sendo construídas como o Outro negado. Um Outro tratado como objeto, como coisa passível de ser dominada, subjugada e explorada. É justamente esta ética da negação ontológica do Outro como um ser, como um sujeito, que possibilitará a imposição da cultura do dominador sobre as subjetividades dos povos ameríndios e dos africanos escravizados na forma de colonialidade do saber (DUSSEL, 1997).

#### 4. Colonialidade do saber e o ensino de filosofia

Na América Latina, o colonialismo e suas dimensões de poder, ser e saber, engendraram uma cultura hegemônica que acabou por excluir saberes, conhecimentos e práticas dos povos colonizados as quais não se enquadravam nos cânones da cultura dominante do colonizador europeu. Essa supressão de conhecimentos, saberes e práticas culturais resultou num epistemicídio, ou seja, uma quase total aniquilação e desaparecimento das formas e saberes próprios dos povos colonizados e subjugados (SANTOS, 2010).

As universidades, por sua vez, legitimaram e reforçaram historicamente o predomínio do saber e conhecimento europeu sobre os saberes e conhecimentos dos povos não europeus, produzindo concepções, conteúdos e práticas predominantemente eurocêntricas, silenciando as manifestações epistêmicas e culturais não europeias. Sendo assim, na universidade encontra-se presente o fenômeno da colonialidade do saber. Nas escolas e universidades brasileiras e latino-americanas a história tem sido estudada a partir da visão do colonizador europeu e a filosofia pensada a partir da tradição filosófica europeia (SANTOS, 1997).

De acordo com Brandão (2002), toda educação é cultura, pois, no tecer cultural, as relações sociais em determinados momentos se constituem como relações educativas no e com o mundo, engendrando diversas maneiras de interações de saberes. Na América Latina, a colonialidade do poder, ser e saber estabeleceu hierarquias culturais, uma cultura hegemônica que exclui as práticas e saberes culturais que não fazem parte do inventário cultural dominante.

A universidade se localiza como um desses espaços de encontro, interação e socialização de saberes, logo, na universidade, está presente o fenômeno da colonialidade do saber, produzindo concepções, conteúdos e práticas atreladas a um pensamento eurocêntrico que considera como inexistentes as manifestações epistêmicas latino-americanas (SANTOS, 2011). As universidades, as práticas educativas trazem consigo traços históricos que mostram a colonialidade do saber. Por isso, para compreender o movimento histórico nessas tramas é preciso uma análise dialética. A esse respeito, Konder (2004) afirma que:

Tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. Conforme as conexões (quer dizer, conforme o contexto em que ela esteja situada), prevalece, 'na coisa', um lado ou o outro da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória). Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade (KONDER, 2004, p.58-59).

O caráter histórico-dialético significa dizer que os fenômenos da realidade se contrapõem, estão em movimento de negação e se co-determinam; bem como estão em movimento de composição, ou seja, a realidade possui uma unidade diversa, isto é, heterogeneamente contraditória. Por exemplo, no período colonial os saberes são formados pelas práticas dos saberes dos colonizadores, impostas de modo violento contudo, de forma resistente os saberes dos colonizados permaneceram vivos como uma forma de resistência, mesmo não sendo permitido pelos grupos dominantes. Isto significa que o saber mais autoritário e totalizante possuía, por mínimo que seja, oposições epistêmicas, saberes que foram marginalizados, porém re-existiram à dominação colonial (WALSH, 2009).

A questão do eurocentrismo no campo da filosofia será problematizada por Dussel (1977), quem observa a hegemonia de uma ontologia tradicional totalitária. “O ser” se torna monopólio do dominador e os povos dominados são identificados com o não-ser. Esta visão pode ser denominada “ontologia da totalidade” e visa abarcar toda a realidade, não abrindo possibilidade do ser exterior a si. A tradição ontológica eurocentrista nega a existência de um ser fora do perímetro europeu, capaz de refletir, questionar e filosofar. Para esta visão filosófica, o “ser” é europeu e o “não ser” são os outros. Daí a negação de uma filosofia Latino-americana, Asiática ou Africana.

A reflexão filosófica dos povos excluídos pela ontologia europeia, pode ser vista como uma visão de mundo dos que estão fora do perímetro europeu, dos povos periféricos. Estes povos, através da visão periférica, alimentam-se de filosofia europeia e produzir sua própria filosofia, que não é uma cópia, senão uma filosofia autêntica. Esta filosofia periférica leva em conta a filosofia tradicional, as próprias experiências e suas tradições ancestrais, milenares (DUSSEL, 1977).

Ao observar os cursos de Filosofia nas instituições de ensino superior no Brasil, encontramos que os currículos destes cursos fazem pouca ou nenhuma alusão ao pensamento latino-americano e a filósofos latino-americanos. Ocorre que um currículo eurocêntrico impossibilita o desenvolvimento de epistemologias desde a subalternidade, desde “o não ser”, desde a alteridade não europeia. A colonialidade do saber imprime nos desenhos curriculares um modo hegemônico de pensar e produzir conhecimento, que é o modo europeu de produzir conhecimento, de pensar e fazer filosofia e ciência, enfim, de educar.

De acordo com Arroyo (2012), o sistema educacional na América Latina encontra-se:

[...] associado a um padrão cognitivo e pedagógico que tem operado com padrões de classificação social, étnica, racial, de gênero, de hierarquização e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos: coletivos primitivos, irracionais, incultos, selvagens, ignorantes, segregados do poder versus coletivos racionais, cultos, civilizados, detentores do poder/saber (ARROYO, 2012, p. 38-39).

O modelo educativo eurocêntrico tende, portanto, a marginalizar os sujeitos, os saberes, as epistemologias, as filosofias e pedagogias que divergem do seu padrão de classificação. Tal arrogância epistêmica exclui os saberes da experiência cotidiana, os saberes populares que fazem parte da realidade.

A Universidade Popular no Brasil, no contexto da educação do campo, tem buscado romper com a invisibilidade e o silenciamento dos saberes populares e dos sujeitos produtores

de tais saberes. Esta proposta educativa procura articular novas lógicas de racionalidade fundamentada nos princípios da pedagogia ação-transformação como aporte teórico, construindo uma epistemologia transgressora e uma ciência descolonial<sup>5</sup> na reinvenção da universidade pública (SILVA, 2020).

A subalternização de saberes torna evidente o silenciamento de outras formas de produzir conhecimento, que não estejam alinhados e subordinados ao paradigma hegemônico da elaboração de conhecimento, como é o caso dos saberes dos povos camponeses, indígenas, ribeirinhos e afrodescendentes, entre outros, que têm inviabilizada a sua produção de epistemologias e filosofias (DUSSEL, 1997; SANTOS, 2010).

No que se refere à investigação de um curso de licenciatura em filosofia de uma universidade estadual do Paraná realizado pelos autores do presente artigo, a análise do ementário das disciplinas acadêmicas do curso em questão, indica que sua estrutura curricular segue um padrão tradicional eurocêntrico de construção do conhecimento filosófico. Sendo assim, foi observado em apenas duas disciplinas da grade curricular do curso de licenciatura em filosofia da universidade pesquisada, de um total de 28 disciplinas obrigatórias ofertadas durante os quatro semestres de duração total do curso, a presença de alguma temática que problematizasse realidades mais próximas do contexto latino-americano e brasileiro. Na disciplina 1FIL051 – Núcleo Teórico/Prático de Filosofia Política – temos menção a história e cultura afro-brasileira e africana; e na disciplina 1 FIL055 – Núcleo Teórico/Prático de Metafísica, Subjetividade e Estética – temos menção ao tema da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

Pode-se dizer que a menção e o estudo de temas problematizadores de questões de diversidade étnico-raciais, de gênero e sexuais e o estudo de história e cultura afro-brasileira, em duas das disciplinas do curso de licenciatura em filosofia da referida universidade, é em si um avanço. Isto significa uma tentativa de romper com a hegemonia filosófico-educacional eurocêntrica presente no currículo do curso investigado.

Nos últimos anos, inúmeras iniciativas têm surgido no sentido de promover uma maior visibilidade em relação aos saberes e cultura dos grupos sociais minoritários e suas lutas históricas. Ribeiro (2019) destaca que em virtude da força dos movimentos negros no Brasil

<sup>5</sup> Catherine Walsh (2009) sinaliza uma diferença no emprego do termo **descolonial** e **decolonial**. A categoria **descolonial** faz referência a uma condição geopolítica de deixar de ser uma colônia, enquanto **decolonial** aponta para as resistências e lutas históricas na manutenção e preservação da própria cultura.

iniciou-se uma crescente discussão a respeito do racismo estrutural presente na sociedade brasileira com o aumento na produção de materiais didáticos, saltos no número de publicações científicas, formação de grupos e linhas de pesquisa que tratam de temas relacionados as questões étnico-raciais.

No entanto, é preciso ressaltar que ainda existe uma invisibilidade acentuada nas disciplinas dos cursos de filosofia no Brasil de temáticas que não estejam atreladas ao cânone filosófico europeu. Segundo Nascimento e Botelho (2010):

A última discussão no Ministério da Educação sobre o currículo de filosofia que se verteu em normatização acontecerá em 2001, com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Filosofia. Ali, basicamente, as mesmas estruturas curriculares que pensavam o curso de filosofia cinquenta anos antes continuariam vigentes. Estas mesmas estruturas continham implícitas um brusco silenciamento da produção filosófica latino-americana e, sobretudo, a brasileira (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p.67).

Decorre, portanto, da manutenção de uma estrutura curricular filosófica eurocentrada, inclusive nos documentos educacionais oficiais brasileiros, a naturalização de um silenciamento acadêmico dos saberes e culturas de grupos sociais minoritários: o indígena, o negro, o latino-americano. Um silenciamento que induz a pensar estes grupos como incapazes de produzirem conhecimentos válidos e filosofia autêntica.

Oliveira e Albuquerque (2010) trazem para o debate da filosofia da educação a problemática da negação da filosofia indígena. De acordo com as autoras, há nos processos educativos e epistemológicos a reprodução de um modelo moderno/colonial hegemônico de fazer filosofia, impossibilitando deste modo qualquer tentativa de compreensão de uma filosofia indígena. Segundo as autoras, é necessário repensar desde uma perspectiva filosófico-educacional intercultural:

Repensar a própria filosofia, para além da postura histórica que a manteve atrelada ao conhecimento erudito, distanciada dos saberes do cotidiano e silenciadora das práticas e processos de formação humana que se inscreve dentro de outras lógicas. Repensar a filosofia a partir de um olhar intercultural significa romper com a visão eurocêntrica em que ela historicamente se assenta e reconhecer uma episteme no saber dos indígenas e de tantos outros grupos que se encontram à margem [...] (OLIVEIRA, ALBUQUERQUE, 2010, p.13).

Este reconhecimento e valorização dos saberes indígenas e de outros grupos sociais minoritários deve passar, portanto, por um repensar a filosofia desde uma perspectiva filosófico-educacional intercultural. A temática das diferenças culturais precisa continuar a ser debatida em nossos espaços institucionais acadêmicos nos quais a crescente presença de estudantes provenientes destes grupos sociais minoritários, como indígenas e afrodescendentes, entre outros, nos desafiam a sair do lugar comum. O olhar intercultural sobre a filosofia é, portanto, um caminho possível no sentido de romper com a hegemonia da visão

eurocêntrica sobre o pensar filosófico, resgatando e valorizando outros saberes, outras formas de construir conhecimento, outros modos de enxergar a realidade, de outros pontos de vista, pois que todo ponto de vista é sempre a vista a partir de um ponto específico que, assim sendo, não é e nem pode ser totalizante, mas parte constitutiva de um todo maior e inesgotável.

Por isso podemos parafrasear a Dussel quando diz: “A América não há sacudido ainda suas correntes, arrasta-se acima das pegadas com os olhos vendados; não respira em suas obras um pensamento próprio” (ZEA, 1988, p.112)<sup>6</sup>. A América Latina ainda procura por sua originalidade, e ela deve ser encontrada em suas raízes que fortalecem sua identidade, e deve observar que os povos europeus que se nomearam centro do mundo às custas das periferias, utilizam suas vantagens econômicas para legitimar sua dominação ao mesmo tempo em que negam a alteridade das culturas.

### 5. Considerações finais

O presente artigo deseja reforçar a hipótese de que o estudo de filosofia no Brasil e demais países latino-americanos estão envoltos em matrizes de saber que produzem desigualdades na distribuição, acesso e produção deste saber. Os saberes considerados relevantes pela tradição filosófica ocidental são, em sua maioria, os saberes europeus. Na academia brasileira e, sobretudo, nas disciplinas dos cursos de filosofia, o que se verifica é um silenciamento dos saberes dos povos originários ameríndios e afrodescendentes. E verificamos a quase inexistência de estudos e reflexões que busquem pensar e conceituar a filosofia a partir do contexto específico do continente latino-americano.

Tentar criar uma identidade latino-americana é tão difícil como observar uma identidade europeia, pela complexidade da população que a compõe. Assim, descobrir e reconhecer as características dos povos latino-americanos, permite observar a riqueza da diversidade étnica e cultural. Esta aproximação cultural poderá colaborar na consolidação de uma integração da América Latina, que nos leve além de pactos econômicos e que fortaleça a solidariedade entre seus povos.

Para cumprir a tarefa de consolidar a identidade latino-americana, as universidades precisam auspiciar estudos interdisciplinares sobre a realidade latino-americana e assim poder aspirar a ter uma consciência integracionista. Problematizar a realidade latino-americana é um

<sup>6</sup> “La América no há sacudido aún sus cadenas; se arrastra sobre nuestras huellas con los ojos vendados; no respira en sus obras un pensamiento propio”

desafio para a academia e especificamente para a filosofia, a antropologia filosófica. Porque uma perspectiva de filosofia e educação decolonial requer pensar desde um outro lócus de enunciação, que é o dos sujeitos e culturas subalternizadas pela colonialidade.

A observação da realidade do Outro, permitirá conhecer outra história e outras problemáticas, que proporcionaram novas propostas epistêmicas e novas lógicas educativas brotarão do solo fecundo dos saberes dos povos do continente latino-americano. A filosofia que surge da realidade Latino-americana é alimentada pela filosofia tradicional, mas não é cópia do pensamento alheio, senão criação autêntica, original. Como nos recorda Zea (1988), a barbárie está em querer ser como o colonizador, a ponto de perder a própria identidade, anulando as próprias tradições, renegando os seus valores e desistindo de sua criatividade.

### Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercados das Letras, 2002.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11. Brasília, maio-agosto de 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2029>. Acesso em: 11 abril 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro – hacia el origen del mito de la modernidad**. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores. La Paz. 1994. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1492.pdf>. Acesso em: 09 abril 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 09 abril 2021.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Edições Loyola: Editora UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. In: SAAVEDRA, José Luis (comp.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: Fundación PIEB; CEUB, 2007. Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/2020/04/07educacion-superior-inlerculturalidad--y-decolonizacion/>. Acesso em: 04 abril 2021.

FREIRE, Paulo. Liberdade Cultural na América Latina. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquale. (org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. José Olympio, 1986.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 14: mai-out, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em 18 abril 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação indígena. In: HENNING, Leoni Maria Padilha. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina: EDUEL, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria do Socorro Pereira. Educação do campo e o paradigma da extensão descolonial na universidade pública. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2382-2395, nov; 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14447>. Acesso em: 20 abril 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-  
viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre  
concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

ZEA, Leopoldo. **Discurso desde la Marginación e la Barbarie**. México: Fondo de Cultura  
Económica, 1988.

# UNIVERSIDAD DEL CAPITAL HUMANO: DESPLAZAMIENTOS NEOLIBERALES DENTRO DE LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

Oscar Espinel<sup>2</sup>  
Oscar Pulido<sup>3</sup>

## Resumen:

El texto presenta resultados de investigación vinculados a los recorridos histórico-epistemológicos del neoliberalismo. El posicionamiento del neoliberalismo como *ethos* contemporáneo ha producido una época de profundos desplazamientos marcados, principalmente, por el tránsito de la producción material a la producción inmaterial, el auge del capital cognitivo y la expansión global de la economía de mercado. Estas situaciones han transformado la forma universidad y sus posibilidades educativas en la constitución de sujetos y profesionales que respondan a los intereses de este tipo de gubernamentalidad contemporánea. El artículo asume una perspectiva genealógica que se pregunta por el presente de la universidad, sus relaciones con el conocimiento y su función en medio de las sociedades informatizadas. El recorrido permite evidenciar que la incorporación de enunciados como competitividad, innovación y calidad como mecanismos de “modernización” de la universidad, ha generado la reconfiguración de sus fines, escenarios formativos y compromisos con la sociedad y con la cultura.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad. Neoliberalismo. Capital humano. Empresario de sí. Gubernamentalidad.

## UNIVERSITY OF HUMAN CAPITAL: NEOLIBERAL DISPLACEMENTS WITHIN EDUCATION

## Abstract:

The text presents research results related to the historical-epistemological paths of neoliberalism. The positioning of neoliberalism as a contemporary *ethos* has produced an era of profound displacements marked mainly by the transition from material to immaterial production, the rise of cognitive capital, and the global expansion of the market economy. These situations have transformed the form *university* and its educational possibilities in the constitution of subjects and professionals that respond to the interests of this type of contemporary governmentality. The article adopts a genealogical perspective that questions the present of the university, its relationship with knowledge, and its function in the context of computerized societies. This study shows that the incorporation of concepts such as *competitiveness*, *innovation*, and *quality* as mechanisms for the “modernization” of the university has led to the reconfiguration of its objectives, its educational scenarios, and its commitments to society and culture.

**KEYWORDS:** university, neoliberalism, human capital, self-entrepreneur, governmentality

## Introducción

Los cambios geopolíticos, económicos y tecnológicos derivados de la segunda guerra mundial incidieron considerablemente en la concepción del mundo y de

---

<sup>1</sup> Este texto se deriva de los hallazgos y elaboraciones conceptuales del Proyecto Interinstitucional Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia C117-40-160, financiado Dirección General de Investigaciones de la Vicerrectoría General Académica de UNIMINUTO a través de la VII Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO y por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UPTC.

<sup>2</sup> Doctor en Filosofía. Profesor del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá – Colombia. Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad. [oscar.espinel@yahoo.com](mailto:oscar.espinel@yahoo.com).

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Escuela de Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (Gifse). [oscar.pulido@uptc.edu.co](mailto:oscar.pulido@uptc.edu.co)

la sociedad. Como resonancia de estos años convulsos se proyectaron nuevas maneras de direccionar a la sociedad acordes con las dinámicas del mercado; es así como la educación —y, con ella, la universidad que tradicionalmente estuvo alejada de la sociedad—, se convierte en un proyecto de orden mundial dispuesto a transformar la realidad del sujeto con el fin de ponerlo en capacidad de responder a estas nuevas sociedades que empiezan a abrirse campo. En efecto, la educación se convirtió en mecanismo sutil y bastante efectivo de producción de subjetividades para responder a las dinámicas y demandas más recientes.<sup>4</sup> De acuerdo con las recomendaciones de las misiones internacionales (dirigidas por la UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros) cada vez se fue haciendo más urgente *modernizar* la educación y, en consecuencia, a la universidad. En efecto, la universidad fue objeto de una transformación radical y estructural profunda, ya no con una perspectiva cultural que respondiera a los intereses de las élites, sino con el objeto de hacerla productiva como estrategia para que la sociedad pudiese ponerse en sintonía con el modelo económico imperante. ¿Qué efectos produjo la connotada *modernización* en el escenario educativo? ¿Cuál es entonces el lugar y función que asume la educación en el mundo contemporáneo? ¿Qué es el neoliberalismo y qué efectos produce en la educación y la universidad?

El análisis asume una perspectiva genealógica que, a partir de los cuestionamientos anteriores, rastrea en discursos y prácticas de mediados del siglo XX las posibles superficies de emergencia de las transformaciones de la universidad en los años 80 y 90 del siglo XX y comienzos del siglo XXI. De esta manera, se apropian conceptos de Michel Foucault que, a manera de categorías teórico-metodológicas, se emplean para leer el neoliberalismo en su aparición histórica. Es de resaltar la capacidad de estas categorías foucaultianas para propiciar una mirada panorámica de un problema y, en nuestro caso, de una forma-problema que atraviesa las preocupaciones educativas y sociales en torno a la universidad en Colombia.

El texto se organiza en cuatro (4) apartados centrales para luego cerrar con algunas conclusiones generales. El primero de ellos hace referencia a las relaciones entre el capitalismo en su fase de neoliberalismo y la consolidación de los sistemas educativos, en especial, de la educación superior y la universidad; luego, en un segundo momento, se

<sup>4</sup> Así lo dejan ver, por ejemplo, Militão, Santana y Perboni en su artículo *La expansión de los sistemas evaluadores y la teoría crítica: un diálogo (in) pertinente*: “A sociedade contemporânea apresenta-se marcada pela tecnologia, pela fluidez e pela transitoriedade dos conhecimentos. Nesse mosaico construído cotidianamente pelo homem, poucas são as certezas nas quais podemos crer, e uma delas chama muita atenção: a educação” (2019, p. 2048).

concentra en la descripción de la gubernamentalidad neoliberal tanto desde sus efectos como de sus apropiaciones; en tercer lugar, aborda la comprensión del valor económico de la educación en los economistas neoliberales y su dispersión discursiva, en especial, en las territorialidades de la universidad colombiana. Para finalizar, se describe el capital humano como la dimensión educativa del neoliberalismo, que recurre a las posibilidades del aprendizaje como ejercicio de individuación y de autoexplotación contemporánea.

### **Capitalismo y sistema educativo**

A lo largo de las últimas décadas el capitalismo ha entrado en una profunda revolución financiera, tecnológica y cultural que ha generado la emergencia de nuevas prácticas y maneras de acumulación del capital. Esta serie de transformaciones han sido estudiadas y nombradas desde distintos tópicos como sociedad posindustrial, sociedad poscapitalista, era posmoderna, sociedad de control, capitalismo cognitivo e, incluso, en un guiño más próximo al campo educativo, como sociedad del aprendizaje (NOGUERA, 2012). Al mismo tiempo, una de sus manifestaciones más expandidas coincide con aquello que, de manera general, se identifica como neoliberalismo el cual, más que un modelo de acción social y económica se encumbra como una manera de ser y de producir subjetividad(es).

Tal como lo muestra Daniel Cohen (2007), se produce el paso de una sociedad centrada en la producción masiva hacia una sociedad estructurada a partir de los “servicios”. La venta y prestación de “servicios” desplaza la otrora centralidad de la fuerza de trabajo, de la misma manera que el mercado desplaza la centralidad de la producción en masa, características vertebrales de las sociedades derivadas de la revolución industrial europea y su expansión. Esto puede traducirse, siguiendo a Cohen (2007, p 13), en el hecho de que, dentro de las sociedades contemporáneas, “la materia trabajada por el hombre es el propio hombre”, superando así la relación feudal —colonial en territorio americano— con la tierra, al igual que el lugar central que ocupaba la manufactura de materia prima en la gran fábrica del siglo XIX y comienzos del XX. La producción material cede ante el ímpetu de la producción inmaterial y con ello emerge la posibilidad de una empresa sin trabajadores, de un empleado que hace de sí mismo su propia empresa y de formas de trabajo desterritorializadas y atemporales, flexibles y permanentes. Virtualización tanto de espacialidades como de subjetividades y productos. De hecho, la misma moneda de intercambio logra índices extraordinarios de virtualización bajo la expansión financiera a cada rincón de la vida (bancarización, bolsa de valores, sistemas de crédito, dinero virtual, plataformas digitales, *internetización* del

mercado, etc.). Las transacciones financieras y mercantiles traducidas a operaciones algorítmicas transforman radicalmente la circulación del capital y su poder adquisitivo. Asimismo, el dinero, el mercado de créditos y seguros, los intereses sobre la deuda y la especulación se transforman en la principal mercancía del boyante capital financiero de carácter global.

De otra parte, el neoliberalismo, como “estilo de vida” (*ethos*) contemporáneo, no solo reconfigura las relaciones económicas y laborales, sino que en su apogeo transforma las formas habituales de ser y hacer; produce subjetividades singulares propias de la expansión de un modelo como el de la empresa, incluso, a los confines mismos de los procesos de subjetivación. El modelo empresa termina por permear cada espacio de la vida contemporánea y convierte al sujeto en un empresario de sí. De modo que, la expansión del modelo empresa significará la reconfiguración de las formas de gobierno sobre la vida.

Al lado de una sociedad con características de servicios en donde el hombre es objeto y sujeto del consumo —así como de la transacción—, aparece otra característica no menos importante: la centralidad del conocimiento y la información. Centralidad destacada incluso en el nombre que recibe dicha sociedad: “Sociedad de la Información” o “Sociedad del Conocimiento”. En medio de este horizonte, la educación y su forma universidad, se hacen objeto de una transformación radical y estructural profunda, pues luego de llegar a constituirse durante siglos y a lo largo de todo occidente, como un bien cultural —usualmente— exclusivo para reducidas capas sociales, muta para convertirse en un bien económico para los individuos y, desde allí, para la sociedad en general. Lo cual implica una especie de *democratización* del conocimiento que complementa la universalización de la escolarización iniciada con los Sistemas de Instrucción Pública en el transcurso del largo siglo XIX. Movimiento que se vincula a la inversión de las relaciones entre la economía y la política.

Durante largo tiempo, la creación de la riqueza fue asunto preponderante del Estado, eje de su crecimiento como aparato soberano y objeto de extrema regulación estatal; no obstante, en tiempos más recientes, la relación parece dar un giro toda vez que la economía, de manera paulatina pero decisiva, será quien rija y ordene el mundo social, cultural y político. Lo cual significa el posicionamiento de un Estado sistemáticamente puesto al servicio del mercado.

El informe presentado por Philip Coombs (1915-2006) por encargo de la UNESCO se presenta como eximia superficie de emergencia de la transfiguración que

venimos rastreando en el seno de la educación. El estudio presentado en 1967 por el economista estadounidense se encarga de diagnosticar cierto anacronismo de la educación en relación con las demandas del mercado mundial. De suerte que, en estricto sentido, la “crisis” diagnosticada responde al desfase de los sistemas educativos del planeta de cara a las dinámicas económicas en juego desde la segunda mitad el siglo XX. Este es, precisamente, el título que Coombs (1978) asigna a dicho informe: “*La crisis mundial de la educación*”.

Una “crisis” que, por definición, exige tomar medidas y adelantar los ajustes necesarios. Esta vía será la reestructuración de los sistemas educativos nacionales de todo el planeta. En consecuencia, las reformas educativas serán uno de los mecanismos, quizás uno de los más efectivos, para la adecuación de las naciones a las nuevas exigencias del mercado mundial.<sup>5</sup> Dicho de otro modo, esta invocación de la crisis dentro del análisis de carácter mundial (ya no local, ni nacional exclusivamente) supone, reclama y legitima la articulación de los sistemas educativos locales con las políticas y lineamientos de orden mundial. Lineamientos que, por supuesto, responden a los reajustes del orden económico, también de carácter mundial. Tal es la reestructuración que anticipa Coombs, reconocido economista de la Universidad de Chicago. Aquí cabe recordar que Coombs se desempeñó como secretario de educación del presidente estadounidense Jhon F. Kennedy (1961) y actuó permanentemente como asesor de las reformas educativas emprendidas desde entonces en distintos países del mundo bajo la impronta tutelar de la UNESCO.

La educación es identificada como un factor económico fundamental dentro de la reactivación y crecimiento de las economías locales y regionales. Lo cual transforma la mejora de los sistemas educativos y la formación del denominado “capital humano”, en una inversión estratégica dentro del concierto internacional abierto en el periodo de posguerra (SCHULTZ, 1968; BECKER, 1964; 1983). El conocimiento, la educación y, con ellas, la investigación y la innovación, se convertirán en factores preponderantes para la competitividad en el contexto del mercado mundial (LAVAL, 2004; LAVAL; DARDOT, 2013). En consonancia con todas estas tendencias, a partir de la década de

<sup>5</sup> Para ampliar estos análisis puede revisarse el exhaustivo estudio de Alberto Martínez-Boom (2004), titulado *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Igualmente, el trabajo recogido en *La universidad como proyecto modernizador. Ilusiones y desencantos* (PULIDO, 2018) aporta elementos para estudiar la transfiguración de la universidad colombiana a partir de la estrategia de las reformas y su envés, la crisis.

1970 y, de manera contundente en la década de 1990,<sup>6</sup> se incorporarán al aparato educativo colombiano lógicas preponderantes de planeación, cuantificación y control en función de enunciados como desempeño, capacidad productiva, calidad, innovación, eficiencia y competitividad.

### **Gubernamentalidad neoliberal**

Ya en el tránsito entre los siglos XIX y XX, el liberalismo muestra una profunda crisis por cuenta del desarrollo consecuente de sus más caros principios y las más recientes “mutaciones” del capitalismo (LANGASNERIE, 2015). De allí la decadencia o descentramiento de las grandes instituciones sobre las que se construyeron las sociedades y que operaban como ejes gravitacionales de la vida. Nos referimos a instituciones como la familia, la escuela, la Iglesia, la fábrica y el mismo Estado (DELEUZE, 1999). Tránsito desde una sociedad *institucionalo-céntrica* cuyo núcleo estructural eran instituciones como las ciudades, a una *desinstitucionalización* de las sociedades ante la emergencia de otras formas de organizar la vida. O, mejor, emergencia de otras estructuras institucionalizantes más abiertas y móviles como podría ser el caso, por ejemplo, del mercado.

El neoliberalismo, muy al contrario de lo que se piensa, se enfrenta a una nueva bipolaridad generada por las alianzas estratégicas que atravesaron el siglo XIX y XX. Por un lado, combate el inmovilismo producido por el liberalismo y por otro, la hegemonía del socialismo como modelo transformador frente a un mundo que se deshace ante el crecimiento de la miseria y el hambre. Lo cual significará que, de acuerdo con Lagasnerie, el neoliberalismo se presente como productor de utopía y cambio social en abierta disputa con las referencias socialistas. Ciertamente, el neoliberalismo se asume a sí mismo revolucionario en cuanto promueve una transformación radical de las estructuras sociales, políticas y económicas en oposición al excesivo intervencionismo de la maquinaria estatal liberal y el Estado de bienestar que terminaba por hacer aún más pesado dicho aparato.

<sup>6</sup> Por ejemplo, para el caso colombiano, en 1994 se elabora la tercera gran reforma educativa del país en toda su historia, con la formulación de la Ley 115 conocida como Ley General de Educación y, en particular para la educación superior, se expide en 1992 la Ley 30 mediante la cual se sustenta la consecuente reestructuración del sistema educativo en los niveles avanzados. A partir de entonces el sistema educativo experimentará un cambio profundo en sus propósitos, gramática, discursos y estructura. Reforma apoyada en reacomodamientos de orden global como las ya impulsadas por Edgar Faure en 1972 *Aprender a ser. La educación del futuro* o Jacques Delors en 1994 en el informe para la UNESCO intitulado *La educación encierra un tesoro*.



Así pues, en el marco de los Estados modernos la crisis del liberalismo se traduce en una crisis de la gubernamentalidad liberal “O sea, una crisis que plantea esencialmente el problema de la intervención política en materia económica y social, así como su justificación doctrinal” (LAVAL; DARDOT, 2013, p.30). La crisis del liberalismo deriva en la crisis de gubernamentalidad que dará entrada a una nueva forma de agenciamiento sobre las poblaciones y la gestión de la vida: la gubernamentalidad neoliberal. Más que la vida biológica y los cuerpos individualizados, el Estado y las nuevas instancias de gobierno como el mercado, se dirigirán hacia el alma (noopolítica) y el mundo de los deseos. Más que administrar y controlar se tratará de gestionar, actuar a distancia, disponer para orientar hacia formas de vida autorreguladas y autodireccionadas hacia fines comunes, estilos de vida impuesto por las lógicas de mercado y, en últimas, hacia la “vida de consumo”. De este modo, el arte de gobernar se redirige desde la administración de la vida biológica al moldeamiento de los sujetos deseantes.

Transformación radical que desplaza la centralidad de las instituciones tradicionales, la solidez de las estructuras y la estabilidad del orden para propiciar la flexibilidad, la alteración de los tiempos y espacios y el desanclaje de las pesadas instituciones, hábitos y tradiciones. A lo cual se suma la configuración de nuevos sujetos con nuevas características: emprendedores, competitivos y consumidores. Un sujeto neoliberal que abandona el hogar de la nación para hacerse ciudadano del mundo. Frente a la estabilidad, la quietud y las fuerzas gravitacionales del otrora Estado-nación y sus instituciones se posicionan la aceleración, la desterritorialización, la levedad (ingravedad), la flexibilidad, la virtualización como nuevos principios rectores de los ritmos y espacios de la vida. El neoliberalismo es, afirma Foucault, una ética, una forma de vida, un “foco utópico”, un “humor”, una manera de vivir.

## **El valor económico de la educación y bien-estar**

De este modo, los cambios y las transformaciones agenciadas por el nuevo capitalismo que se consolida a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y que ingresa a una nueva fase de reformulación en la década de 1980 ante lo que autores como Martínez-Boom (2004) identifican como el agotamiento del modelo de desarrollo, plantean para la sociedad y para la educación superior, en su forma de Universidad, profundas revisiones en su relación con el conocimiento (PULIDO, 2016). Para muchos sectores de la crítica, la Universidad (en particular para este estudio, la Universidad colombiana) parece estar atrapada por los discursos de gestión, competencias, calidad y, recientemente, por

innovadores modelos como el de capacidades y resultados de aprendizaje. La educación se vuelca al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas inmediatos y productivos. Toda una ingeniería curricular puesta al servicio de la producción de conocimiento y el desarrollo de aptitudes para el refinamiento del recurso humano que será articulado a las dinámicas de producción y consumo.<sup>7</sup>

En efecto, el hombre contemporáneo es un sujeto que invierte en sí mismo para alcanzar mayores niveles de competitividad en la era del mercado. Despliega sobre sí, en términos de Sloterdijk (2012), toda una serie de antropotécnicas y formas ejercitantes que lo transforman en lo que Foucault (2010) denominará como empresario de sí. En este sentido, el problema a rastrear en esta exploración gira en torno a las prácticas educativas que son expresiones de la gubernamentalidad neoliberal, en donde el gobierno será ejercido desde y sobre los deseos e intereses. Dicho todo lo anterior, surgen algunas inquietudes en torno a la universidad del siglo XXI ¿De qué universidad estamos hablando? ¿Cómo incide este viraje desde el capital humano, el empresario de sí y la producción inmaterial en la arquitectónica y función de la universidad contemporánea? ¿En qué medida la configuración como empresario de sí, los discursos de competitividad y la concepción de la educación como inversión se vinculan con las formas contemporáneas de la gubernamentalidad neoliberal?

Continuando con este recorrido, es necesario anotar que el concepto de “capital humano” emerge en el seno de las discusiones frente al valor económico de la educación. Theodore W. Schultz (1968), en un texto titulado *The Economic Value of Education*, plantea ya este creciente interés desde la década de 1960; un interés que, llamativamente, se consolida en el ámbito de la economía y de los diseños políticos, y no tanto en el campo de los educadores y pedagogos. El economista estadounidense considera —y es su argumento central— que “en el aumento de las capacidades adquiridas de la gente en el mundo entero, y en los adelantos cognoscitivos útiles está la clave de la futura productividad económica y de sus contribuciones al bienestar humano” (SCHULTZ, 1985, p. 9). En este orden de ideas, de acuerdo con Schultz, la productividad se verá incrementada por factores distintos al capital mismo ya que la creación de riqueza será puesta en otro lado; esto es, en el sujeto mismo que hace de sí su propio producto y la más rentable mercancía. Todo ello deriva en una profunda transformación tanto de las

<sup>7</sup> Algunas de estas ideas que aquí retomamos han sido desarrolladas con mayor amplitud en Pulido (2016).

formas de producción como de las concepciones frente al trabajo, al trabajador y la mercancía a comercializar.

Schultz se enfoca en rastrear la cantidad creciente de personas que invierten grandes recursos en sí mismas y, en particular, en su formación como agentes humanos. Así, continúa precisando Schultz, “los factores de producción decisivos para el mejoramiento del bienestar de los pobres no son el espacio, la energía y la disponibilidad de tierra cultivable. Los factores decisivos son el *mejoramiento de la calidad de la población y los adelantos en el conocimiento*” (SCHULTZ, 1985, p. 13. Énfasis nuestro). Todo lo cual le autoriza a identificar a la educación como una importante fuente de producción y acumulación de capital.

A partir de sus análisis en torno a las relaciones entre economía y educación, Schultz afirma que la formación no es solo una inversión en el ser humano contemporáneo para la mejora en la *calidad de la población*, sino que sus efectos asumirán la forma de capital; y, de hecho, uno de los capitales más valiosos y rentables en tiempos actuales. Siguiendo con Schultz, el valor económico de la educación no reside en aquello que históricamente ofrecía, es decir, en la transmisión cultural, la incorporación de las nuevas generaciones a los códigos sociales o los procesos de socialización; por el contrario, desde la perspectiva económica que asume a la educación como problema, la educación se hace valiosa por el retorno económico que sugiere y la dinamización de la producción que implica. Así, con estas características, la educación ingresa a la arena de las políticas públicas y a las estadísticas de las tablas de rendimiento en tanto elemento nuclear dentro del crecimiento económico de cada país.

Ahora bien, el capital humano se forma, se produce y modela de manera preponderante a través de los sistemas educativos, la instrucción y los lineamientos globales en política educativa. La educación se convierte así en un factor económico fundamental, pero también en escenario de subjetivación y estrategia gubernamental, ahora, a escala mundial. Tal como lo demuestran las investigaciones de Schultz (1968) desde la década de 1960, la inversión en capital humano desplegada a partir del aparato escolar y universitario, ha hecho que las tasas de crecimiento económico sean superiores en aquellas naciones en las que ha tenido lugar.

Efectivamente, la creciente especialización de los modelos de producción y de las formas de trabajo, de la mano de los avances tecnológicos, exigirá cada vez mayor especialización de los agentes productivos. Especialización y desarrollo de destrezas que la educación debe suministrar. La ecuación, entonces, se torna sencilla: a mayor

crecimiento económico y tecnológico, mayor necesidad de educación y, por supuesto, más altos niveles de especialización. Esto ha llevado, en las últimas décadas, a la creciente exigencia de capacitación y actualización permanente.

### **El capital humano como principio ordenador**

Por su parte, Gary Becker (1930-2014) publica uno de sus trabajos más reconocidos en 1964 y lo titula *Human Capital* (BECKER, 1964). Becker estudia economía en la Universidad de Chicago de la mano de profesores como Milton Friedman y Alfred Schultz. La teoría del capital humano formula que el caudal de conocimientos de los sujetos, el nivel de destreza de los mismos y la calidad de su formación terminan por determinar (de manera decidida) el grado de productividad de las empresas e instituciones económicas. Lo que significa, a su vez, que el desempeño productivo del trabajador se deriva directamente de la educación recibida, del conjunto de conocimientos adquiridos (dentro y fuera de la empresa) y del desarrollo de los talentos necesarios para la ejecución de actividades específicas. En este sentido, en opinión de Becker (1983), el capital humano opera como parangón del capital físico.

Efectivamente, esta acepción como “capital” permite su acumulación en la medida que se vuelve medible, controlable e intercambiable a través de la inversión, la rentabilidad y las formas de transacción. De esta forma, el capital humano ingresa a la esfera de la oferta y la demanda convirtiéndose en uno de los factores determinantes en el crecimiento económico tanto de las empresas como de las mismas naciones. Y la educación, por su parte, se sitúa como el factor fundamental en la producción y cualificación del capital humano.

Para Becker la inversión en capital humano no se refiere exclusivamente a la educación formal sino que también apunta a los cuidados de orden familiar desde los primeros años de vida. De suerte que la adecuada nutrición, el cuidado para un cuerpo sano, el desarrollo de habilidades básicas tanto motrices como sociales e, incluso, los acumulados culturales que posibilitan nichos sociales más favorables, terminan siendo factores determinantes dentro de la optimización del recurso humano y las condiciones de competitividad. En este orden de ideas, las acciones de la vida familiar se encaminan, de una u otra forma, hacia la garantía del éxito personal en la vida adulta. Tal será el caso de la educación desde la primera infancia, los programas de estimulación temprana y las actividades complementarias a la escolarización.

Ciertamente, en tiempos recientes el cuidado de los padres y las formas de crianza contemporáneas centran la atención en aspectos emocionales y relacionales como

la confianza en sí mismo, la autoestima, la convicción, las habilidades de socialización, la autorregulación emocional, y hasta la capacidad de resiliencia para sobreponerse a las contrariedades y al fracaso. Visto desde esta óptica, la formación de capital humano excede las temporalidades y espacialidades del aparato escolar. En efecto, el desarrollo de las capacidades va de la mano del control de las emociones y su capitalización en los distintos espacios de la intimidad y la vida social. Todas ellas habilidades esenciales dentro del escenario competitivo abierto por la era del mercado neoliberal en la que el producto es, recordémoslo, el mismo hombre.

De otra parte, Becker descubre desde la década de 1960 que, junto a la escuela (en el amplio sentido del término), la empresa también se constituye en escenario privilegiado de formación del capital humano. La experiencia acumulada y el desempeño en las dinámicas de producción representan claramente un importante espacio de formación y capacitación (BECKER, 1964; 1983). Lo cual significa que aquellos trabajadores con mayores condiciones y aptitudes para aprender ascenderán y lograrán mayores niveles de acumulación de capital, tanto humano, cultural y simbólico como material. La clave está en la disposición y capacidad de aprender para luego rentabilizar la experiencia adquirida a través de las diversas y sutiles formas que adquiere el capital. De allí la exigencia de habilidades como aprender a aprender, el aprendizaje a lo largo de la vida y la misma centralidad en el aprendizaje dentro de los aparatos escolares desplazando a la enseñanza. Se trata, en esencia, de adquirir destrezas que permitan capitalizar la experiencia y los aprendizajes puesto que la capacidad de aprender y el trabajo cognitivo serán el capital más valioso para intercambiar en el mercado global.

De este modo, la velocidad y el estar dotado de las herramientas necesarias, tanto cognitivas, intuitivas y emocionales como materiales y tecnológicas, se constituyen en un valor fundamental dentro del aguerrido mundo de la competencia. La cualificación, actualización y preparación para la novedad, así como el acceso a la información, determinarán el nivel de retribución y sus rendimientos. Todo lo cual, como efecto colateral, aumentará los niveles de desigualdad y exclusión en coherencia con el mundo de la competencia que empieza a abrirse paso. En una suerte de *darwinismo social*, la educación empieza a operar como mecanismo de selección y optimización del recurso humano, mientras el capital cultural y la habilidad para rentabilizar toda experiencia en aprendizaje se transforman en capital (acumulable e intercambiable).

Todo ello permite entender la adecuación de los aparatos escolares —en todos sus niveles formativos— a modelos enfocados en el desarrollo de competencias

orientadas a la optimización de los procesos de adquisición y cualificación de aprendizajes. El objetivo de la educación contemporánea, junto con la preparación para el mundo laboral, girará en torno a la formación de sujetos con la maleabilidad suficiente para adaptarse rápidamente a entornos volubles y, sobre todo, sensibles a las velocidades del mundo actual. Flexibilidad, adaptabilidad, proactividad e iniciativa serán las nuevas virtudes de los sujetos empresarios de sí.

En este orden de ideas, la educación se hará objeto de consumo, rentabilización y producción. La mejora en las capacidades y condiciones para la productividad implicará la posibilidad de aumentar los índices de consumo. Un sujeto productor es, al mismo tiempo, un sujeto consumidor.<sup>8</sup> La educación no escapa a esta fórmula, es más, termina preparando para ello. Consumir, producir, acumular para volver a consumir, en una espiral interminable. Junto a la centralidad del consumo, reconfigurado como valor en sí mismo y vinculado a la productividad, Becker menciona la aptitud. Cierta disposición en los sujetos que los hace más aptos y, por tanto, mejor equipados para la voracidad de la vida social y económica. La supervivencia del más hábil y mejor dotado que nos hace recordar, una vez más, las amañadas interpretaciones de las teorías darwinistas y su adaptación al mundo socio-económico anticipado por el spencerismo del siglo XIX (LAVAL; DARDOT, 2013, pp. 45-46).<sup>9</sup> Una aptitud que, además, puede ser nutrida, formada y modelada a partir de mecanismos sociales, culturales y educativos. Lejos de insistir en cierto determinismo biológico, la teoría del capital humano evidencia la capacidad del sujeto de producirse a sí mismo y forjarse como empresario de sí. Aptitudes que, además, no solo pueden crearse y moldearse, sino que también pueden acumularse.

La educación, en otro momento imaginada como derecho y escenario emancipador, paulatinamente, bajo su mercantilización, se va transformando en instrumento de acaparamiento y, por tanto, en instrumento de marginalización, recrudescimiento de los abismos sociales y sometimiento voluntario. Se trata de las formas contemporáneas de gobierno bajo los altisonantes discursos del emprendimiento,

<sup>8</sup> A este respecto son bastante ilustrativos los análisis del artículo *Inclusão e Aprendizagem como imperativos da Governamentalidade Neoliberal e a Criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil*. En uno de sus apartes oímos decir a las autoras: “A necessidade de capacitar os indivíduos para que passem a se mover na lógica de aprender, acompanhar as tecnologias, produzir, consumir manter o motor econômico funcionando implica colocar os indivíduos em movimento, circulando, produzindo, consumindo mais potentemente” (GATTERMAN; POSSA, 2018, p. 1635).

<sup>9</sup> Dice Laval: “aunque el evolucionismo biológico de Spencer les parecerá a ciertos neoliberales muy anticuado, hasta tal punto que muy a menudo «olvidarán» mencionarlo, salvo para rechazarlo, dejó sin embargo una marca profunda en el curso ulterior de la doctrina liberal” (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 44).

capacitación, innovación, capital humano, e, incluso, autoexplotación. La educación y la formación de dichas aptitudes para la competencia se trasladan al campo de la responsabilidad individual. En definitiva, vemos emerger tres efectos altamente visibles: individualismo, competitividad y segregación.

## ALGUNA NOTAS FINALES

En la entrevista titulada “*Educación ya no significa transmitir y memorizar información*” la especialista y, seguramente, líder en innovación educativa, responde a la pregunta “¿Qué habilidades debe adquirir un estudiante para afrontar su vida y desempeñar los trabajos del futuro?” del siguiente modo:

Hace una década, estudiar una carrera y un máster ofrecía una alta probabilidad de conseguir un buen puesto de trabajo y una cierta seguridad económica para realizar unos planes de vida. Ahora prácticamente nadie se atrevería a asegurarse eso mismo a ningún joven en edad de elegir un camino profesional (en empresa privada).

Y es que el nuevo paradigma está exigiendo adaptar los puestos de trabajo: unos desaparecen y otros diferentes surgen. Por esta razón, entrenar las habilidades blandas o ‘*soft skills*’, como, por ejemplo, la creatividad, el autoliderazgo, la resiliencia, el pensamiento crítico, la proactividad, la capacidad de aprendizaje, la toma de decisiones o el trabajo en equipo, se ha convertido en una tarea urgente.<sup>10</sup>

La entrevista es publicada en la *Revista Digital Educación 3.0* en el mes de marzo de 2019 que, además, se presenta a sí misma como “líder informativo en innovación educativa”. Interesa resaltar, por ahora, un par de elementos. Un primer comentario general gira en torno a la individualización y responsabilidad de cada uno frente a la inestabilidad y voracidad de un mercado laboral salvaje y además copado. Un mercado laboral fluctuante y acelerado. Ante la escasez de posibilidades es de suma importancia prepararse muy bien; de lo contrario, se corre el riesgo de perecer. Una vez más, la escasez y la inestabilidad como formas de gobernar. Escasez de ofertas y saturación de demanda que deriva, seguramente, en precarización de las formas de trabajo y rentabilización (especulación) de los escenarios de capacitación.

Es necesario estar preparado para el cambio y adaptarse a las exigencias del mercado. Incluso, es necesario pulir los talentos y enfocarse, de acuerdo con la recomendación de la líder en innovación, en las *soft skill* en tanto plus de la cualificación personal. Es decir, apuntar en una nueva dirección en la que quizás no se había reparado

<sup>10</sup> Tomado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/sara-moraleja-soft-skills/?fbclid=IwAR2T84-3fa8ovqRQxtspg8Y7zKiWuSO2hxtxTyXA3Ls8Ry1XhhyBVzrtBrU>

lo suficiente Allí radica, justamente, la innovación de la propuesta en cuestión; innovación, además, replicada como estrategia de *marketing* en medio de la variada oferta educativa con el propósito de ganar mayor impacto en el *target* poblacional identificado como nicho de mercado.

La especialista citada, termina su respuesta con la siguiente recomendación: “Eduquemos para que los estudiantes desarrollen sus habilidades blandas y descubran sus talentos, de este modo, tendrán más posibilidades para conocerse a sí mismos, ser felices y aportar valor a la sociedad”. El objetivo final es crear valor a través de “modelos pedagógicos” innovadores y eficientes para que los sujetos allí formados estén en capacidad, a su vez, de “aportar valor” a la sociedad, a la empresa, al producto, en fin, a lo que sea y en lo que sea. Crear valor y formar para crear valor. Principio fundamental en el tránsito de la producción material a la producción inmaterial de la era neoliberal en la que la felicidad se convierte en otro bien de consumo e instrumento de conducción de las conductas.

Es notable en este ejemplo traído del archivo, el valor económico desde el que se vislumbra y diseña la educación. Racionalidad economicista que adjudica, por extensión, un alto valor de cambio al conocimiento y al aprendizaje. Ciertamente, la herramienta más valiosa que posee el sujeto neoliberal contemporáneo ya no es su fuerza de trabajo sino su inteligencia. Un cerebro productor. Al punto que su mejor capital será la capacidad de producir conocimiento, información y bienes inmateriales. Ello explica, solo por dar un ejemplo más, los desplazamientos de la crítica y su recurrencia altisonante en los modelos “innovadores” de educación tanto escolar como universitaria.

No se trata del pensamiento crítico emancipador del que se hablase hace unas décadas; es decir, el del conocimiento comprometido con la transformación social y el establecimiento de condiciones de vida más justa y dignas para la totalidad de los sectores sociales.<sup>11</sup> Quizás ello es lo que menos interesa. Se trata, más bien, de la crítica entendida como habilidad. Una destreza en la cual es posible entrenarse y habituarse con el fin de establecer específicas relaciones con el conocimiento. Pero, sobre todo, la habilidad de generar nueva información y alternativas de interpretación. Consumo y producción de información. Producción y consumo de conocimiento. Una manera ligera de aludir al capital cognitivo hacia el que se encaminan y ordenan las instituciones escolares, las prácticas universitarias y la misma investigación.

<sup>11</sup> Algunas indagaciones iniciales respecto a los usos y desplazamientos en torno a la noción de crítica han sido elaboradas en el texto *Innovation and critique: passages of a polymorphic relation* (ESPINEL, 2020).



Igualmente se percibe un tránsito desde la enseñanza a la competencia pues, en este sentido, se asiste a la escuela o a la universidad más que para aprender o alcanzar conocimientos, para adquirir habilidades con el fin de hacerse competitivo. Es un asunto de sí consigo. Una tarea de responsabilidad personal. Por ello, junto al pensamiento crítico, también recobra atención la autonomía. Adquirir competencias parece ser la ocupación del sujeto estudiante de la actualidad; competencias y habilidades que, posteriormente, pueden ser ofrecidas en medio de la lógica de oferta y demanda del mercado; incluso, dentro de la misma aula del aparato escolar. Capital acumulable, vendible e intercambiable por otros bienes y servicios. Competencias que empiezan a adquirir un valor creciente en el mercado y que coinciden con la sociedad del aprendizaje, el aprender a aprender y el trabajo intelectual. Cualificación y competitividad que, en los registros del empresario de sí del escenario neoliberal, significa la vigencia y circulación de sí mismo en las redes del mercado global. Sujeto y objeto de consumo, producción e intercambio comercial. Empresario de sí y, simultáneamente, mercancía marcada con crecientes niveles de obsolescencia traducidos en categóricas demandas de actualización y capacitación permanente.

¿De qué universidad estamos hablando? ¿a qué universidad le apuntamos? ¿qué escuela estamos construyendo? ¿qué es y para qué investigar? ¿qué relación establecemos con el conocimiento y qué relación propiciamos en los otros? ¿qué significa ser y hacerse docente? ¿qué significa ser y hacerse estudiante?

## REFERENCIAS

BECKER, Gary. **Human Capital**. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, 1964

BECKER, G. **El Capital Humano**. Un análisis teórico y empírico referido especialmente a la educación. Madrid: Alianza Editorial, 1983

COHEN, Daniel. **Tres lecciones sobre la sociedad posindustrial**. Buenos Aires: Kats, 2007.

COOMBS, Philip. **La crisis mundial de la educación** [1968]. Barcelona: Ediciones Península, 1978.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. La educación del futuro [1972]. Madrid: Alianza – Unesco, 1991.

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana – Unesco, 1996

ESPINEL, Oscar. Innovation and Critique: Passages of a Polymorphic Relation. En: PETERS M.A. y HERAUD R. (Eds.) **Encyclopedia of Educational Innovation**. Singapore: Springer, 2020. pp. 1-5. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4\\_216-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_216-1)

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

GATTERMANN, Beatris.; POSSA, Leandra Boer. Inclusão e Aprendizagem como Imperativos da Governamentalidade Neoliberal e a Criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1632-1651, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11057

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La nueva razón del mundo**. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

MARTÍNEZ-BOOM, Alberto. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos, 2004.

MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; PERBONI, Fábio. A expansão dos sistemas avaliativos e a teoria crítica: um diálogo (im) pertinente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2046-2056, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12927>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL – MEN. **Ley 30 de 1992**. Bogotá: MEN, 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - MEN. **Ley General de Educación**. Bogotá: MEN, 1994

NOGUERA, Carlos. **El gobierno pedagógico**. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2012.

PULIDO, Oscar. **Formación de empresarios de sí mismos: miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX**. En: Espinel, Oscar (Ed.). *Pensar a la intemperie*. Ensayos filosóficos. Bogotá: Uniminuto, 2016. pp.55-74.

PULIDO, Oscar. **La universidad como proyecto modernizador**. Ilusiones y desencantos. Tunja: UPTC, 2018.

SCHULTZ, Theodore. **Valor económico de la educación**. México: UTEHA, 1968.

SCHULTZ, Theodore. **Invirtiendo en la gente**. Barcelona: Ariel, 1985.

SLOTEDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Valencia: Pretextos, 2012.

# PÓS-MODERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS: PASSAGENS INSITUÁVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICO- ÉTICO-POLÍTICA

Alexandre Filordi de Carvalho<sup>1</sup>

## Resumo:

O artigo investiga como a condição pós-moderna emerge na medida que se forja uma narrativa para ela, o que suscita indagações como experiências formativas vão se produzindo ao longo da própria pós-modernidade. A hipótese gira em torno da concepção que a pós-modernidade é produção de narrativa que, na medida que descreve a si mesma, cria a sua própria analítica sem prescindir de relações estéticas, éticas e políticas. Para tanto, o artigo explora duas obras do pintor francês Balthus: *A passagem do comércio Santo-André* (1952-1954) e *A rua* (1933), com o intuito de se explorar como uma política de trajetividade se consolida na pós-modernidade e como, a partir dela, é possível se produzir outras trajetividades para a formação dos sujeitos pós-modernos. Ao cabo, sustenta-se que a pós-modernidade emerge como radicalização de cenários problematizadores de uma série de trajetos que nos situam na intercomunicação perspectivada sob um triplo desafio formativo que não cessou de se interpor para nós, desde a modernidade: a busca de uma formação estética, ética e política.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Estética. Ética. Política. Educação

## POST-MODERNITY AND TRAJECTIVIES ASSEMBLAGES: UNSITUABLE PASSAGES TO AN AESTHETIC-ETHICAL- POLITICAL EDUCATION

## Abstract:

The article investigates how the post-modern condition emerges as a narrative is forged for it, which raises questions about how formative experiences are produced throughout post-modernity itself. The hypothesis sustain that the conception of post-modernity is the production of a narrative that, insofar as it describes itself, creates its own analytic without dispensing with aesthetic, ethical and political relations. To this purpose, the article explores two works by the French painter Balthus: *The passage of Commerce of Saint-Andre* (1952-1954) and *The Street* (1933), in order to explore how a trajectivie policy is consolidated in post-modernity and how, from it, it is possible to produce other trajectivities aiming the formation of postmodern subjects. In the end, it is argued that post-modernity emerges as a radicalization of problematizing scenarios of a series of paths that place us in the perspective of intercommunication under a triple formative challenge that has not ceased to interpose itself for us since modernity: the search for an aesthetic, ethical and political formation.

**Keyword:** Post-modernity. Aesthetic. Ethic. Politic. Education.

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Bolsista Produtividade CNPq – PQ II. Este artigo compõe resultado preliminar do projeto de pesquisa *Pensar Educação com Félix Guattari: da máquina escolar à microrrevolução do desejo* – FAPESP – PROCESSO 2020/04174-7. E-mail: afilordi@gmail.com

## **Contextualização inicial de uma abordagem experimental: pós-modernidade em trânsito**

*Não há mais um homem inteiro  
diante de um mundo inteiro.  
(MUSIL, 2018, p. 229)*

Abordagens teóricas primeiras acerca da pós-modernidade aportavam certo consenso. Tratava-se de considerá-la uma experiência estética e retórica (VATTIMO, 2002), radicalizada pela aceleração da cultura de consumo (FEATHERSTONE, 1995) cuja maximização encontrava na dissolução das metanarrativas (LYOTARD, 1989; 1996) o fluxo fragmentário condizente com a própria impermanência da condição humana. Em múltiplas frentes, a pós-modernidade não poupava arte, economia, linguagem, relações sociais, experiências simbólicas, notadamente religiosas, do curso irreversível das fragmentações em curso (SMART, 1993).

Enquanto muita esgrima argumentativa era utilizada para contrabalancear a precocidade de certo diagnóstico histórico em trânsito, o que, de fato, podia acelerar o comprometimento dos juízos e das análises, na outra ponta se produzia a contenção nada alegórica de que sequer havíamos passado por um contexto vivencial que, de modo digno, pudesse ser chamado de moderno (GIDEENS, 1991; LATOUR, 2013; TOURRAINE, 1995).

Em ambas situações, a condição do pensamento se vê alocada no interior de um umbral epistemológico (FOUCAULT, 1999), ou seja, no interior de uma disposição de saberes cuja capacidade de delinear-se a si mesma é extremamente complexa e difícil. De um lado, haveria o risco de se comprometer com o viés da projeção do além do moderno – epígono do que é “pós”, correndo o risco de se fazer do modismo a própria antecipação do juízo, algo como: “salve a pós-modernidade!”. De outro lado, a resistência do pensamento diante de uma capacidade analítica nova, eivada pela sensibilidade e pelo diagnóstico que certas rupturas no âmbito da linguagem e da comunicação, das relações humanas, das produções materiais e das condições existenciais poderiam emergir, bloqueando irremediavelmente a condição de se enxergar certas inflexões contemporâneas.

Seja como for, a pós-modernidade se delineou de modo apressado, quer seja para celebrá-la, quer seja para mortificá-la. Talvez, e não sem ironia, a narrativa em torno da pós-modernidade já indiciava a pressa contumaz de se produzir o novo sem sê-lo,

justamente pelo fato de ser demanda capitalizada pela obsolescência produtiva que não abre mão de prescrever ao pensamento a fluidez da superficialidade (BERARDI, 2020), a rapidez do consenso palatável, a “decomposição do modelo racionalizador da modernidade”, nos termos de Tourraine (1995, p. 266), além da supressão da permanência dos sentidos em torno de alguma identidade pretensamente humana (JULLIEN, 2017).

Para o que nos interessa neste artigo, consideraremos a pós-modernidade semelhante ao que a modernidade foi: uma *Erfindung*, ou seja, uma invenção necessária que não ultrapassa os limites dos condicionamentos pelos quais ela se delineia como vontade de se produzir sentidos. Em tal caso, a pós-modernidade não poderia ser concebida como etapa histórica ou sucessora ou superadora da modernidade. Seria pueril pensarmos que completamos e ultrapassamos algum processo de saída da minoridade da razão – sonho moderno da *Aufklärung* kantiana que jamais ousamos alcançar; ou que já não repisamos os vícios das redes de poderes da racionalização burocrática fundadas na onipotência dos estados-nação moderno; ou que teríamos universalizado a boa ciência em nome da aniquilação do medo e da ignorância, este medo como “causa que origina, conserva e alimenta a superstição”, nos temos modernos de Espinosa (2003, p. 6).

O que a pós-modernidade inventa não vai nada além do que ela é capaz de projetar, justamente pelo fato de ser histórica, demasiadamente histórica. Isso não implica pensar na superação da modernidade. Estaríamos mais para a perspectiva de Guattari (1989, p. 53): “o pós-modernismo não é mais que a última crispação do modernismo”, isto é, a radicalidade incontornável das próprias condições da modernidade. “O pós-modernismo é um sintoma e não uma nova solução”, poderíamos acrescentar com Latour (2013, p. 50). As perguntas que gostaríamos de fazer neste artigo são da seguinte ordem: quais sintomas da modernidade podemos ver radicalizados na pós-modernidade? E de tais sintomas, o que converge como problematização para podermos pensar o constante desafio que é formação de sujeitos históricos? Em outros termos, o que nos sintomas da pós-modernidade persiste como traço inequívoco de desafio à formação contemporânea?

As questões podem ser simples; as respostas não o são. É que as tensões da pós-modernidade não delineiam fluxos de continuidade de maturação da modernidade, mas apontam para a fragmentação contínua e persistente da própria modernidade, Se Tourraine (1995, p. 309) está minimamente correto ao afirmar que “a modernidade não é separável da esperança”, por sua vez, “esperança colocada na razão e nas suas conquistas, esperança investida nos combates libertadores, esperança depositada na capacidade de cada indivíduo livre de viver cada vez mais como Sujeito”, não equivale dizer que a pós-

## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

modernidade seria o lugar das experiências de nossas mais-esperanças. É porque enquanto os modernos projetavam utopias, os pós-modernos descrevem a crueza do que se passa. E o que se passa encontra-se e consome-se na imediatez, sem tempo para a utopia. O sintoma da pós-modernidade é a descrição incansável dos brutais condicionamentos da existência num aqui e agora perene, cuja dilatação não ultrapassa o asfixiamento do imediatismo (BERARDI, 2020); cujo ilusão da ubiquidade informacional não se dá conta de como as redes comunicacionais foram programadas para serem controladas maciçamente (O'NEIL, 2020) e manipuladas intencionalmente por uma realidade virtual reduzida a “uma realidade consensual coerente”(BRIDLE, 2019, p. 19), além de sequestrar as energias somáticas e psíquicas 24 horas/7 dias de modo inconsumível (CRARY, 2016); cuja destituição da razão política culmina, justamente sob o efeito da nova lógica informacional, na destituição de uma das maiores heranças da modernidade: a experiência democrática (KINZER, 2006; ZIBLATT, LEVITSKY, 2018), cujo autocentramento narcísico solipsista fragiliza a capacidade de comunidade social, de luta política em defesa dos direitos humanos coletivos e contra a precarização das condições de vida e de trabalho (CAMPBELL, TWENG, 2013; CARVALHO, 2020).

Em tudo isso, poderíamos acrescentar que, enquanto a modernidade se aventurava afirmando-se como grande marcadora de um mundo onde “nós, ocidentais, somos [éramos] completamente diferentes dos outros” (LATOUR, 2013, p. 96. Acréscimos nossos), espécie de adágio de todo imperialismo ressurgente das conquistas “modernas”, a pós-modernidade entoava o último canto do cisne: “a ocidentalização do mundo está hoje consumada” (GUIDERE *apud* VATTIMO, 2002, p. 155). Somos povoados pela pós-modernidade na medida que somos atravessados pela aceleração da modernidade em sua plena panocidentalização. A coincidência com o que se pode chamar de globalização, o extermínio por completo de vidas e povos autóctones e originários, a dissolução de fronteiras econômicas reduzidas a fluxos algorítmicos, aqui, emerge como espaço crítico de outros níveis de racionalização da própria modernidade. Ao passo que “não existe modernidade sem racionalização, mas também não sem a formação do sujeito-no-mundo que se sente responsável perante si mesmo e perante a sociedade” (TOURRAINE, 1995, p. 215), não existe pós-modernidade sem a aceleração da mesma racionalização, ao ponto de ela escapar do sujeito-no-mundo.

O que era pertencimento na modernidade, na pós-modernidade é despertencimento, não por falta ou ruptura, mas por excesso de aceleração de micropertencimentos, renunciando a fragilidade de todo vínculo com o pensamento,

com os valores, com a permanência ética, com as trajetórias políticas que não sejam volitivas demais, subjetivas em excesso. A sensação de irresponsabilidade do sujeito-no-mundo é sintoma da responsabilidade que tem dificuldade para se consumir porque os sujeitos não se localizam mais tão facilmente. Na pós-modernidade, o sujeito é um avatar fora do ser/estar “no-mundo”. Sem exagero algum, a pós-modernidade prefigura o abandono de vínculos com qualquer “mimos civilizatório”, nos termos de Sloterdijk (1999, p. 77), pois não lhe interessa mais a permanência ou a defesa de um projeto civilizador. O que Vattimo (2002, p. 171. Grifos originais) supõe na radicalidade pós-moderna do niilismo está no combo da aceleração dos valores que se dissipam, perdendo-se em milhares de partículas, conforme se alucina a velocidade dos trajetos pós-modernos, donde a armadilha indecomponível:

Se a modernidade se define como a época da superação, da novidade que envelhece e é logo substituída por uma novidade mais nova, num movimento irrefreável que desencoraja qualquer criatividade, ao mesmo tempo que a requer e a impõe como única forma de vida – se assim é, então não se poderá sair da modernidade pensando-se *superá-la*.

Nem otimismo nem pessimismo: a pós-modernidade modula a modernidade até à exaustão. No máximo, estamos sob a égide de um diagnóstico que repõe sob si mesmo a constância de um sintoma: estamos sempre no fim de algo e no começo de algo (ROSE, 2011), atados às consequências de um hiperprogresso incansável e indeterminado (STENGERS, 2015), alçados à uma desterritorialização capitalista que, assumindo ritmo cada vez mais acelerado, gera um descompasso perene entre a demanda imposta de adaptação e a incapacidade humana de processar tal demanda ou para ela produzir-se repostas (BERARDI, 2005).

Uma passagem de *O homem sem qualidades* de Musil (2018, p. 229) forja um sentido interessante para o fio dessa narrativa pós-moderna. Ulrich, o herói do romance, entabula um diálogo com seu amigo Walter. A certa altura temos o seguinte confronto:

– É preciso valorizar um homem que hoje em dia ainda deseje ser uma totalidade – disse Walter.  
– Isso não existe mais – opinou Ulrich. – Basta olhar um jornal. Ele está cheio de uma imensa opacidade. Fala-se de tantas coisas, que seria preciso mais capacidade de pensar do que a de um Leibniz. Mas a gente nem percebe mais isso; mudamos totalmente. Não há mais um homem inteiro diante de um mundo inteiro, mas uma coisa humana se move num líquido nutritivo generalizado.

Eis toda demanda de pós-modernidade interposta: a perda da totalidade dos sentidos na aceleração da informação; a dissipação da opinião na opacidade do excesso, a famigerada fragmentação das narrativas (LYOTARD, 1989); a incapacidade de se

## PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...

Alexandre Filordi de Carvalho

pensar por grandes unidades ou referências globais; a percepção imediata de que algo está em mutação, mas que não se sabe nem o quê e nem o porquê (CARVALHO, 2019); a desconexão do homem não apenas com a *res naturae*, ao ponto mesmo de se autoaniquilar na medida que está aniquilando-a (SLOTERDIJK, 2012); enfim, a perda de referencial que podia forjar sentido de compreensão comunitário e de mútuo pertencimento, representada não sem sutileza na passagem de Musil por Leibniz. No limite, o que temos é a indicação de como vivemos numa encruzilhada movente de um pertencimento que mal se localiza, é que a pós-modernidade disparou trânsitos excessivos que, além de “falar de tantas coisas”, normaliza o fato de que “a gente nem percebe mais isso”, a não ser que “mudamos totalmente”, ali, onde não é mais possível encontrar um “homem inteiro”.

Era preciso dizer tudo isso para anunciar que a pós-modernidade não é apenas uma experiência retórica, estética; um mero pensamento de fruição, operando por contaminação e por superfluidade. A pós-modernidade se avizinha na densidade descritiva de experiências precisas que se singularizam em todos os planos da vida, desafiando-a. A sua sagacidade encontra-se no mesmo coeficiente de sua perversidade: em pleno trânsito, ela nos desafia na busca de um mínimo de permanência humana. A desilusão programada da pós-modernidade está em nossa incapacidade de fazer indagação a que ela mesma vai suscitando como condição contemporânea a embalsamar a ação humana. Por isso mesmo, um dos grandes desafios à formação humana na pós-modernidade é a consecução moderna da crítica, da indagação, da problematização e da capacidade desestabilizadora que a indagação é capaz de suscitar à ordem das coisas, à ordem discursiva, à ordem de produção subjetiva.

Levando isso em consideração, o objetivo deste artigo é o de se produzir uma narrativa descritiva que seja capaz de suscitar indagações como experiências formativas. Para tanto, elegemos duas obras do pintor francês Balthus (1908-2001): *A passagem do comércio Santo-André* (1952-1954) e *A rua* (1933). A hipótese gira em torno da própria concepção que a pós-modernidade é produção de narrativa que, na medida que descreve a si mesma, cria a sua própria analítica sem prescindir de relações estéticas, éticas e políticas. Mas a aceitação de tal descrição sem que se suscitem questões críticas dentro de seus agenciamentos é um dos grandes obstáculos à formação dos sujeitos pós-modernos, que vem sendo reduzida a uma demanda de adaptação conforme competências ensejadas pela performance ético-política do sistema capitalista (CARVALHO, 2020).

Na experiência aqui produzida, conceberemos a arte como componente de agenciamentos estéticos que, ao modo da pós-modernidade, emerge como cenários



## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

problematizadores de uma série de trajetos que nos situam na intercomunicação perspectivada sob um triplo desafio formativo que não cessou de se interpor à nós desde a modernidade: a busca de uma formação estética, ética e política. Ainda que na pós-modernidade a radicalidade da dispersão subjetiva não encontre limites, educar para o enfrentamento de tal dispersão é o mínimo que se espera.

### **Pós-modernidade e agenciamentos trajetivos: passagens insituáveis para uma educação estético-ético-política**

*O saber começou a ficar antiquado; o tipo de pessoa indefinido, que domina na atualidade, começara a se impor.*  
(MUSIL, 2018, p. 261)

A pós-modernidade intensifica encontros de agenciamentos estéticos, éticos e políticos cujas composições relacionais, no plano subjetivo, derivam da alucinação de uma série de possibilidades de trajetos lançados desde a modernidade (VATTIMO, 2002). Por serem tantas as possibilidades, perdermo-nos facilmente em meio a tantos agenciamentos. Não sem sentido, a “subjetologia” pós-moderna, na expressão de Sahlins (2013, p. 99) para se referir ao excesso de subjetivismo contemporâneo, alcança lugar de destaque na medida que as grandes estruturas objetivas de referência social – famílias, escolas, instituições de controle, filantropias, tecnologias não dissipadas – dissolvem-se em favor de efeitos meramente instrumentais, isto é, de uso subjetivo. Perdidas suas objetividades, a relação de seus sujeitos com tais estruturas orbita em torno de uma dissipação movente constante. A pós-modernidade radicalizaria, assim, a derrelição do sujeito moderno.

Nesse contexto, as indagações explodem como tentativa forçada de fazer a própria pós-modernidade começar a narrar a si mesma, pois é preciso extrair de sua falta de objetividade um mínimo de contorno sem o qual a capacidade analítico-crítico se perde sob os efeitos fragmentares do contexto pós-moderno. No limite, o que se interpõe para nós é todo desafio contemporâneo à coerência do *self*, dada a fragmentação cultural e intelectual características da pós-modernidade (ROSE, 2011). Coerência do *self* aqui seria o mínimo de horizonte possível pelo qual os territórios existenciais poderiam alcançar as mínimas referências de produção de sentido em todos os planos da vida. Contudo, não é o que se diagnostica:

a subjetividade é agora fragmentada, múltipla, contraditória, e a condição humana obriga cada um de nós a sobreviver por si mesmo sob o constante olhar

## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

da nossa própria reflexividade desconfiada, atormentados pela incerteza e pela dúvida (ROSE, 2011, p. 22).

Eis a radicalidade moderna do lugar da dúvida: questionar-se a si mesmo para dar prova à existência passou a ser lugar comum na pós-modernidade. Talvez erguer sobre a radicalidade da dúvida outras dúvidas seja um passo decisivo no sentido de uma experiência formativa que, embora longe do humanismo, ainda possa ofertar aos contornos fragmentados, múltiplos e contraditórios de nosso tempo a possibilidade mínima de se produzir outras políticas de trajetividades. A bem da verdade, a pós-modernidade não passa de uma política de trajetividade.

Virilio (2008) concebe a trajetividade como o lugar do movimento do ser e do ser do movimento, interposto, por sua vez, entre tudo o que é objetividade e subjetividade. Entre o objetivo e o subjetivo é preciso tramar uma política de trajetividade, pois assim irromper-se-iam possibilidade não apenas de trajetos, porém, de novos trânsitos entre o que se tem – o objetivo – o que se pode extrair do que se tem – o subjetivo. A trajetividade está no fluxo das passagens que se pretende produzir. Em toda política de trajetividade dada, somos incitados a nos abrir ao novo “trajetivo”:

este ser do movimento do aqui até o além, de um até o outro, sem o qual jamais teremos acesso a uma composição profunda por diversos regimes de percepção de mundo que se sucederam ao longo dos séculos, regimes de visibilidade das aparências ligados à história das técnicas e das modalidades de deslocamento, das comunicações à distância, com a natureza da velocidade dos movimentos de transporte e de transmissão engendrando uma transmutação da “profundidade de campo” e, conseqüentemente, da espessura ótica do meio ambiente humana, e não apenas uma evolução dos sistemas migratórios ou do povoamento de uma determinada região do planeta (VIRILIO, 2008, p. 107).

Um agenciamento de trajetividade anunciada modos de agir cujo envolvimento na ação, em qualquer que seja, ou da disposição do ser sobre seu próprio trajeto, implica num modo de agir cuja desinência ético-política sempre estará envolta no jogo de possibilidades dos trajetos que são produzidos. O tempo todos estamos aí tramados, pois o tempo todo estamos ligados a certos trajetos, rejeitando-os ou produzindo-os. A pós-modernidade, porém, normaliza a falta de implicação existente na política de trajetividade, como se normalizasse as conseqüências que se extraem do fato de estarmos inequivocamente constituídos por trajetos. Produzir a sensação de despertencimento a qualquer trajeto é fundamental para esta “civilização do esquecimento” (VIRILIO, 2008, p. 108), onde a memória dos afetos é dessensibilizada cotidianamente pela saturação de barbáries que se interpõem entre nossa existência e nossos trajetos de vida como apenas mais um capítulo da banal crueldade que se mostra o tempo todo “ao vivo”: “sociedade

## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

de um ‘ao vivo’ (*live coverage*) sem futuro e sem passado, posto que sem extensão, sem duração, sociedade intensamente ‘presente’ aqui e ali, ou seja, sociedade telepresente em todo o mundo”(VIRILIO, 2008, p. 108. Grifos originais).

Mas se todo agenciamento gesta um universo de possíveis existenciais (GUATTARI, 1989), em dada política de trajetividade também é possível se gestar outros horizontes existenciais, ou seja, componentes novos-trajetivos para além daqueles instituídos e considerados. Para tanto, é preciso provocar o pensamento, é necessário mobilizá-lo para o questionar. De igual modo, a experiência estética é convidada a se projetar para fora dos circuitos do logocentrismo e da reconhecimento programada, pois é próprio do agenciamento o experimentar. No agenciamento estético não preferiríamos a contemplação. Mas optaríamos por entrar no fluxo do próprio agenciamento: compormonos com a pintura; ensaiar a vida com música; itinerar com o cinema; compor corpo com a literatura; explodir as masmorras dos significados com a poesia; dissolver a cristalização dos sentidos forjando no corpo com outras plásticas, com outras artes plásticas; no agenciamento estético, incendiariamos os dogmas com performances existenciais sem “ritos engendrados”, nos termos de Artaud (2017). Disso tudo depende também outras políticas para a existência, pois a política iniciar-se-ia com um modo de experimentar a vida. Com o agenciamento estético, desejaríamos suspeitar dos localizadores políticos e éticos que dizem: o certo é isto ou aquilo e não aquilo outro, o ilocalizável, o que escorre para fora das gramáticas dos poderes.

Tomemos como exercício de agenciamento trajetivo a obra triptica de Balthus. Da série produzida em três telas, *La rue* (A rua), de 1929; *La rue* (A rua), de 1933; e *Passage du Commerce-Saint-André* (Passagem do comércio Santo André), composta entre os anos de 1952 e 1954, temos o mesmo lugar. As perspectivas variam imediatamente no aceno da explosão de novas políticas de trajetividade. Para os efeitos intentados neste artigo, vamos privilegiar a obra de 1952 e aquela de 1933.

Se é verdadeiro que a pós-modernidade emerge de acordo com a narrativa que dela se faz, as consequências advindas a partir de aí se derivam também por narrativas. Por outro lado, toda e qualquer inflexão crítica acerca de como esta experiência se deslinda não ocorre sem a nossa capacidade de produzirmos outras narrativas desde dentro da própria condição pós-moderna. No limite, um dos desafios prementes para uma formação de outras trajetividades está na incidência dos questionamentos das políticas de trajetos normalizados pela fragmentação pós-moderna. É disso que se trata quando qualquer cena, situação, instante, acontecimento, narrativa e experiência passam a ser

## PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...

Alexandre Filordi de Carvalho

contrapostos por demandas de outros agenciamentos. Que universos de possíveis existenciais estamos nos destinando ou estamos provocando? Mas passemos ao ato do exercício.



(Balthus. *A passagem do comércio Santo-André* – 1952-1954)

Eis várias coordenadas de mundo: coordenadas estéticas, éticas e políticas – mas que coordenadas de mundo suscitam? O que desejam suscitar? Na imagem explode o paradoxo da pós-modernidade: no mesmo plano de incontáveis trajetividades traçadas como coordenadas programadas tantas outras podem ser provocadas, suscitadas por agenciamentos que não se cansam de suas possibilidades moventes. Ainda que haja um centro, um primeiro plano, disposição espacial regrada, uma organização funcional das relações sociais, toda cena, todo acontecimento e qualquer trajetividade também abrigam “aproximações multicentradas, heterogêneas, polifônicas, polívocas, que se instauram longe dos equilíbrios precodificados” (GUATTARI, 1989, p. 329)<sup>2</sup>. Enquanto uma trajetividade cristalizada funciona como quadro formador de subjetividade dominante, perscrutar as possibilidades de processos clandestinos na cena é granjear linhas de deriva ou de fuga de tal quadro. Em questão estão “procedimentos possíveis de fractalização, de processualização (*processualisation*) e de recomposição existencial” (GUATTARI, 1989, p. 329).

Escudar-se numa cena não é buscar apoio para a repetição de suas políticas de trajetividades. Ao contrário, da cena partem-se os clarões de colapso de seus próprios arranjos, desde que se indague por fluxos incontidos na (dis)posição imediata. Não seria a crítica a linha mediata que atravessa e corta a face normal do imediato? É como se pudéssemos pensar que educar para a crítica, na pós-modernidade, é um processo de

<sup>2</sup> Todas as traduções no artigo são nossas.

## PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...

Alexandre Filordi de Carvalho

sensibilização nas trajetividades que deglutem o futuro por excesso de imediatez. A crítica, com efeito, seria um antídoto contra a normose pós-moderna:

*A normose pode ser considerada como o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir aprovados por um consenso ou pela maioria de pessoas de uma determinada sociedade, que levam a sofrimentos, doenças e mortes. Em outras palavras: que são patogênicas ou letais, executadas sem que seus autores e atores tenham consciência da natureza patológica (WEIL, 2011, p. 18. Grifos originais).*

Das coordenadas em trânsito na cena; de seu mundo estético, ético e político, o que ilumina o nosso dia para nos manter presos nele? Ou, na outra ponta, o que pode vir a explodir as paredes que nos ladeiam, as setas discretas dos poderes que indicam a direção, o solipsismo social que não ousa pedir socorro? Aliás, ignoraremos o pedido de socorro na cena; quem pede socorro? Ouvimos, sentimos, deixamos ser atravessados por essas vozes-corpos-telas-experiências ou somos dragados pelo próprio solipsismo que normaliza os trajetos? Não é de se reparar que as pessoas não se veem na cena pintada? Ninguém olha para alguém. Dos velhos às crianças estão todos entregues a si mesmos.

Ao fundo, abaixo da janela central, em amarelo, há signos de antigos valores e informações que se apagam. Seus traços, contudo, persistem como penumbra. Crise de valores? Crise de referenciais? Há algo que não se deixa ir: a sombra do rascunho do que foi o arcaísmo de certos signos? Fascismo? Ditadura? Violência? Exploração? Exclusão? Colonialismo? O que se anuncia não saberemos. Mas e se houvesse restauração? O signo, o enunciado e a ordem do discurso podem ser restaurados? O que se anunciaria? Restauramos velhos enunciados para anunciar o quê? O que fazer? Isso importa? Pouco importa, talvez, se o lugar arcaico das relações de poder e seus trânsitos ainda estiverem intactos, espécie de influxo viciado de relações de poder que visam a qualquer dominação.

Há uma chave acima do dizer quase apagado. Abaixo dela, uma seta indica uma direção: virar à esquerda. A chave coordena e ordena a direção. Nas cidades fortificadas a chave representa o guardador da cidade, isto é, aquele responsável por manter o feudo ou a cidadela fechados e protegidos. Na cidade murada não era qualquer um que mantinha a chave resguardada. Era sempre alguém dotado de grande poder: autoridade reconhecida. A/s chave/s do poder funcionam em fechaduras programadas; as chaves do poder indicam a direção antiestética que deveríamos seguir para outras éticas e outras políticas? As chaves do poder de uma cena resguardam que tipo de possibilidade de trajetividade?

Quando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) estabelece as chaves de formação para os currículos da educação básica não deixa de considerar as demandas dos poderes que exigem conformidade formativa. As tais competências

exigentes para o “mundo contemporâneo” não passam de jaulas cognitivas e afetivas sob demanda. Quem é o chaveiro mestre de tal perspectiva? A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico nos dá alguma pista:

Cada vez mais os empregadores procuram atrair alunos que se adaptam facilmente e são capazes de aplicar e transferir suas habilidades e conhecimentos para novos contextos. A prontidão para o trabalho em um mundo interconectado exige que os jovens compreendam a dinâmica complexa da globalização (OCDE, 2018, p. 5).

Quem existe para tais coordenadas deixa de existir para outras? Quem existe para quem nas coordenadas, nas referências, nas trajetividades da rua, do mundo, da escola, da vizinhança, dos afetos?

No quadro, o número 8 do signo apagado se ressuscita em 8 vidas humanas destituídas de contato físico. São típicos da pós-modernidade o solipsismo e o niilismo (VATTIMO, 2002). As vidas estão fascinadas pelo excesso de individualismo. Como diriam Campbell e Twenge (2013, p. 42), a vida concreta se pulverizou nas redes sociais virtuais com seus adubos de atitude “do eu-em-primeiro lugar” (*me-first attitude*). Não é um mero avizinhamento temporário tal condição em nossa sociabilidade, mas um pavimento bem solidificado por onde as relações sociais passaram a ser construídas. Os fios dessa trama são condizentes com vidas projetadas para estarem “juntas sozinhas”, como avalia Turkle (2012), onde se espera cada vez mais da tecnologia e cada vez menos uns dos outros, no sentido físico e presencial da existência.

Aqui alguns trajetos se convergem. As personagens que transitam se confundem com as coordenadas pictóricas da situação imposta: vidas anteparadas pelo que se tem e pelas condições de suas passagens. O tom azul do homem que passa, dando-nos às costas, quase se confunde com a fachada que está à sua frente; o tom pastel da senhora mambembe se mistura com a rua: é por que tudo que envelhece é absorvido imediatamente para ser desaparecido? O que prevalece é cada um por si, cada um com seu sim e seu não. Seriam essas as mesmas demandas do darwinismo social? Sintoma da solidão imposta pelo “se vire” neoliberal, da precarização e das ilhas pontilhadas ao que nos reduzimos na pandemia? O afeto se habitua conforme a cena se normaliza? Qual é a segunda pele do afeto, ou seja, a força de seu hábito que o faz se dessingularizar como política de sensibilização humana?

Sentado ao chão, um velho descalço se entrega à situação. É dele a panela vermelha no umbral da janela: Panela vazia? Panela cheia? Mirando, talvez à frente, o velho calvo não nos permite ver que deseja estar junto às novas gerações: a criança menor

não pode arriscar-se no mundo de fora? – o dentro é mais seguro? Dentro do que ela está: Escola? Creche? Casa? A outra criança brinca sozinha com sua boneca ou boneco: objeto parcial que insinua solidão? Em que medida perdemos a relação entre uma geração que prepara a outra para o mundo, defendendo-a mesmo do mundo, como suporia Arendt (2007)? A adolescente já dá suas costas para as coisas da infância, mas oscila para o lugar de dentro: é que olhar não é ver, olhar é agir? O que há aí? Um mundo que protege as novas gerações do próprio mundo? Novas gerações sendo “preparadas” para o mundo?

Os estoicos usavam o termo *instructio* adaptando-o de *paraskeuê* para conceber a formação como uma dotação que equipa o sujeito para a ação. A rigor, este é o sentido de *instrução*: a *paraskeuê* envolvia uma série de exercícios que preparava o “indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos” (FOUCAULT, 2004, p. 387). Mas como preparar as novas gerações para o mundo se as gerações anteriores não as equiparam de modo proveniente? O que isso demanda é a indagação permanente, sobretudo num quadro de fragmentação de laços e de vínculos sociais?

Não ignoremos, entretanto, o animal que referencia a perspectiva central da cena. Um cão se faz presente. Cão solitário como os cínicos ou cão sintomático do niilismo? Ou esse cão poderia ser também um cordeiro fantasiado de cão ou vice-versa? Seja como for, no centro da cena está a animalidade. Hoje, no centro de tudo, a vida animal: o vírus sorrateiro impactando em nossas estéticas, em nossas éticas e em nossa política – tudo junto – na educação também. Vale a indagação: o animal emerge aqui como sintoma do antropoceno que anuncia as condições dadas para o fim da própria vida (STENGERS, 2015)? Independentemente, o quadro preponderante perspectiva vidas humanas e não humanas a se ignorar mutuamente. Quais as consequências? Que devires nos esperam? Que outro mundo advirá dessa relação?

Talvez a mulher em pé, em baixo, à direita, em posição de estima de quem pensa, olhando, sabe-se lá, se para dentro de si mesma ou para o nada – sintomas de niilismo? – sobrepe-se na angústia da normose o distanciamento social aí pintado. Vivemos em tempos normóticos? Esses personagens que não se encontram são sintomas de uma produção social de distanciamento e de circulação desimplicada com a condição humana alheia?

Mas há um gesto inverossímil na cena; gesto que convoca o nosso gesto – eles estão, aliás, sempre sorrateiros, procurando trajetividades para além de toda cena: contudo, a normose de nossa composição com as coordenadas do mundo nos permite ser cúmplices deles? Tal gesto nos convida a abrir outros possíveis em agenciamentos de

## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

trajetividades; melhor ainda, nos convida a fazermos do agenciamento estético da cena outro agenciamento para a cena. Já teríamos isso nas janelas que se abrem ou fecham; que revelam ou ocultam; evidentes ou discretas; embaçadas ou cristalinas. Janelas, como as portas, são também passagens. Mas atenção: o umbral que as sustenta é sempre mais forte que o vão constituído. Que umbral sustenta nossas passagens? Eles se dogmatizam? Nossos umbrais suportam o quê? Que aberturas permitem? Que fechamento operam?

À esquerda percebemos uma figura sem plenitude, sob um umbral – está incompleta. Pintada propositalmente pela metade é sintoma da própria pós-modernidade: fluxos de incompletudes que nos rondam sistematicamente. Ela é/está incompleta por que é quem nos olha? Em tempos de ausência de cumplicidade com a vida, espécie de terror cotidiano, quem procura os nossos olhos está incompleta. Talvez o desafio seja este: como fazemos comunidade de sentido numa pós-modernidade que implode a busca de sentidos? Estaria essa mulher, quase cortada pela metade, acionando uma política de trajetos cujas exterioridades ainda não foram anunciadas? Por isso mesmo não se daria “conhecer” por completo? Seu olhar para o nosso olhar, tão tímido e poente, busca a alteridade desertificada deste e neste mundo? Quem pede cumplicidade não são justamente os marginalizados, os excluídos, os miseráveis, os deficientes – todos pela metade –, os que não sabemos se descem ou se sobem os degraus da vida? Esse olhar no nosso olhar, busca inequívoca por cumplicidade na cena, não seria agenciamento no agenciamento? – Rupturas de forma, certas dissoluções de esquemas perceptivos preestabelecidos, certos desvios de sentido, como já assinalara Guattari (1989)? O que se pode experimentar, mas o que se deseja experimentar quando entramos na cena pós-moderna; quando fazemos trajeto com as cenas que nos ladeiam, que nos invadem e com as cenas que nos compõem, nos decompõem e nos recompõem?

A pós-modernidade, nesse sentido, “não pode ser encarada nem como um fator de deificação de um novo tempo e muito menos com desprezo calcado na esperança de sua transitoriedade. A pós-modernidade deve ser vista, pura e simplesmente, como um agente representacional de uma realidade” (CARVALHO, 2000, p. 109). Não obstante, como sustentamos, tal representação não está dada, é apenas forjada na medida de sua narrativa, no despontar enunciativo de suas múltiplas facetas.

Eis uma problematização de toda nossa relação entre proximidades e distâncias; entre cumplicidades e esquivas; entre repetição de mundos e devires-mundos-outros. De toda maneira, as passagens, como as ruas, estão ainda insituáveis quando pensamos nas possibilidades do pensamento, de uma educação estético-ético-política na pós-



## PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...

Alexandre Filordi de Carvalho

modernidade, justamente porque tudo está aí para ser inventado e produzido. Em jogo está o que podemos fazer e traçar – trajetivar – em múltiplas cenas.



(Balthus. A rua – 1933)

Entretanto, o que ocorre quando coordenadas de mundo se repetem viciosamente em desdobramentos de cenas banais e com as mesmas travessias: currículo, horários, corpos sentados, obediência, prazeres, fundamentação teórica, epistemologia, convicções, perspectivas, maratona de programas em *stream*? Repetir aqui seria fechar. Transformemos a afirmação de Deligny (2018, p. 60) em indagação: “o lugar está tomado, ocupado desde sempre, fortificado, batizado, balizado?”

Balthus (1933) nos apresenta a mesma rua; a mesma passagem, embora em direção oposta. Que mundo é suscitado por suas coordenadas; quais trajetividades seriam possíveis? Butler (2019) faz-nos enxergar que todo enquadramento é uma violência. Não seria desmesurado afirmar que a pós-modernidade é uma experiência de narrativas das explosões de nossos enquadramentos existências: vivemos sob o excesso de coordenadas existenciais. E ainda que não tenhamos consciência disso, estamos sempre respondendo a um clique demandante e coordenador de nossas atitudes e de nossos comportamentos; retroalimentando sucessivas memórias algorítmicas de enquadramento, que se voltarão para a exploração de nossas potencialidades subjetivas de modo mais refinado e preciso, queiramos ou não (CHAMAYOU, 2020; ZUBOFF, 2020) Como e quando somos enquadrados? A pós-modernidade dissipa as possibilidades de respostas. Idem se indagássemos: mas como e quando produzimos enquadramentos? A política como enquadramento assim se sintetiza: “regulação do que pode ser mostrado, do que pode ser ouvido, do que pode ser endereçado” (BUTLER, 2019, p. 178).

Em cena estão: a política do emparedamento outra vez; a desconfiança social ritmada pela falta de contato; aí estão olhares que não se encontram: ninguém olha para

ninguém. As personagens que dão às costas para nós vão na mesma direção. É que a política de enquadramento tende às coordenadas absolutas e desejam a tudo abranger.

Algo pulsa sempre, porém: uma criança brinca; um trabalhador carrega seu objeto; um jovem rapaz caminha prestes a dar suas costas para quem está de frente para ele; um cozinheiro – *maître* – descansa ou espero a clientela; não menos importante, uma juvenzinha é agarrada por um rapaz – sabe-se lá por quê. Ele é negro, meio chinês. A estrangeiridade ameaça? O estranho ameaça? O outro ameaça? O diferente ameaça? Lições do outro:

o Outro, aquele que, na maior simplicidade humana, está sempre próximo daquilo que não pode “me” ser próximo: próximo da morte, próximo da noite. Mas quem é o eu? Onde está o Outro? O eu está seguro, o Outro não, insituado, insituável, no entanto falando a cada vez e, nessa fala, mais Outro do que tudo o que há de outro (BLANCHOT, 2007, p. 201)

No quadro, a criança talvez tenta escapar. Digamos que sim. O pulso dominado pela mão que domina; a braço que enlaça apertando, talvez, nos permita assim pensar. Teríamos, se assim o fosse, duas sinas terríveis que se dispõem: de um lado, contato humano por dependência: à esquerda do quadro, uma mulher carrega uma criança que não aparenta ser criança; de outro lado, a violência como inexpugnável coordenada de mundo que nos toca. Aqui poderíamos suspeitar de dois lugares tão senso comum da pós-modernidade: a infantilização como processo de economia subjetiva (GUATTARI, 2009; GUATTARI; ROLNIK, 2005) e a normalização da violência.

A infantilização se dá por uma miríade de fluxos de dependência social, econômica, psíquica, farmacológica, midiática; é uma espécie de ergonomia subjetiva produzida por coordenadas preestabelecidas que supõem respostas igualmente preestabelecidas de seus sujeitos: “pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social”, diriam Guattari e Rolnik (2005, p. 50), referindo-se à fantasmagórica condição humana controlada por “esquemas de conduta, de ação, de gestos, de pensamento, de sentido, de sentimento, de afeto”, cuja ordem capitalista atual, nos reduz a meros replicantes. Guattari (2009, p. 123) situa a questão da seguinte maneira com precisão maior:

Vive-se verdadeiramente um período em que a paixão da existência está curto-circuitada pela imersão dos indivíduos em uma rede de relações de dependência cada vez mais infantilizadora. O que corresponde a um certo uso das máquinas de produção, dos instrumentos mediáticos, dos equipamentos de vida social e das instituições de assistência. Uso que consiste a capitalizar a subjetividade humana para que ela se discipline e se consagra a fazer durar uma velha ordem social [...] é o empreendimento da infantilização que está tomando imensas proporções. Ele se tornou o negócio número um da indústria de ponta.

Todavia, na outra ponta, encontra-se a normalização da violência. A correlação da violência com a infantilização é replicada na incapacidade dos adultos assumirem responsabilidade por atos que corroem a dignidade da condição humana. É como se o efeito dos “instrumentos mediáticos” referidos por Guattari reduzissem a crueldade dos assassinatos, das mortes violentas, das brutalidades exercidas pela força do Estado – cooptado por uma política infantilizada, incapaz de assumir responsabilidade por suas medidas e ações – em cenas de filmes, onde tudo é passivo de aceitação. “No momento em que recusamos a admitir o caráter intercambiável das ideias, o sangue corre”, nos recorda Cioran (1995, p. 12). Enquanto isso, para efeitos de choque de realidade, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA, 2021), arrola o Brasil como um país de extrema violência, registrando entre a década de 2007 a 2017 618 mil homicídios – uma média de 61,8 mil homicídios por ano. País na iminência de se normalizar “um processo de ‘limpeza social’ destinado a exterminar setores considerados ‘indesejáveis’, ‘marginais’, ‘perigosos’ ou ‘potencialmente delinquentes’, com a anuência estatal (OEA, 2021, p. 22). É que a política infantilizada rejeita o lugar da alteridade; descarta o outro como estrangeiridade que não pode ser composição comunitária, pois isso exige diálogo na fala plural, maturidade nas aproximações sociais, respeito com as diferenças e vontade política para além do “despotismo de coturno”, na valiosa expressão de Blanchot (2007, p. 221).

Mas quem percebe? Ninguém percebe. Isso importa? Nos importa ver o inoportuno? Nos importa deixar de fazer o que temos de fazer – seguir circuitos programados e infantilizadores – para agirmos na modificação das coordenadas de violência ou na apatia social com o rigor dos papéis distribuídos?

Nessa rua, embora não chamados à cena, precisamos agir por intrusão. Invadir a pós-modernidade é fundamental para não normalizar a pós-modernidade, justamente para não nos “naufragar no abandonismo social pós-moderno”, na valiosa concepção de Guattari (1992, p. 20). Na estratégia de intrusão, não há nenhum tipo de olhar, ainda que esquivado, que pudesse convocar cumplicidade. Por isso mesmo é preciso forjar cumplicidade. Mas não seria por que a própria cena se desliza no abscondito do que ouvimos na boca do povo, embora como indagação? O que se pode fazer? Tem jeito? As coisas não seriam assim mesmo? A escola, a universidade, a creche, a família, a instituição pública, o governo, o partido político, a vida?

Se essa rua se essa rua fosse nossa, o que faríamos? Faríamos? Quando Vattimo (2002, p. 11) destaca que a pós-modernidade é a consagração da “morte de Deus”, assinalava para as experiências de desvalorização de valores supremos, ou seja, no lugar de princípio éticos cujas balizas pudessem funcionar como salvaguarda de defesa da condição humana num espectro universal, a pós-modernidade nos entregou aos solipsismos de valores ilhados por excesso de desarraigamento, de secularização, de nebulização das ordens de reinvidicação subjetiva sob medida ou sob demanda. Nesse movimento, a pós-modernidade passa a se delinear como horizonte de não correspondência social, estamos demasiadamente entregues ao nosso destino, à nossa solidão, ao nosso isolamento. E o paradoxo, com efeito, é que individualmente somos exigidos à ação. Sem *Deus*, ou seja, sem valores absolutos, aprofundam-se as inquietudes de nosso trânsito cujo curso foi liberado de modo desenfreado: a pós-modernidade se transformou numa franja de experiências que dispõem apenas da dependência humana o que seremos capazes de fazer ou de produzir. Entre o excesso de responsabilidade e leniência de nossas respostas a um mundo entregue à própria carne humana, a pós-modernidade se ensaia como narrativa que demanda de nós outra escrita acerca das possibilidades de vida, de relação humana, de justiça social, de fazer-nos comunidade que ainda não ousamos a produzir. Desde logo, não é difícil de antevermos os desafios que a educação como experiência formativa passa a possuir em todo esse cenário.

### **Passagens insituáveis de trajetividades com a educação: e se fossem cenas outras dentro da cena pós-moderna?**

As veias abertas da pós-modernidade desafiam a educação na mesma proporção de como sua narrativa é construída no âmbito estético, ético e político. Algumas abordagens que pretendiam suscitar compreensão de bloco acerca da pós-modernidade (GIDDENS, 1991; SMART, 1993) esbarraram na ingenuidade de ver permanência em situações que já se revelam demasiadamente macabras. Por exemplo, o caso de se cogitarem que a pós-modernidade despontava para uma “era de pós-escassez” ou “pós-bélica”. A pós-modernidade, nesse sentido, revelou-se como uma espécie Prometeu histriônico que rouba o fogo de qualquer expectativa de consenso utópico. O que a pós-modernidade exige de nós, como desafio, é uma constante reterritorialização da condição humana.

Se há um excesso de enquadramento na pós-modernidade, educar é um ensaio constante contra a política de trajetividade de enquadramentos. A capacidade da indagação deve ocupar lugar central nesse empreendimento. Quando atravessamos

## PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...

Alexandre Filordi de Carvalho

qualquer cena da vida cotidiana com a força do questionamento damos sentido à própria finitude humana, na perspectiva de se forjar para ela a transitoriedade de sua condição. Por isso mesmo, passamos a ser mais exigentes com as condições de trajetividades de nossos territórios existenciais.

Faz parte da pós-modernidade normalizar as situações, os trajetos, as cenas. Faz parte da educação, na pós-modernidade, não aceitar com passividade tais disposições. Nossas cenas, nossas coordenadas de mundo reprisam o quê? Contestam o quê? Agenciam o quê? Para quê? Como e para quê aceitamos entrar em certas cenas? Cena-quadro-rua BNCC; cena-quadro-rua CAPES, CNPq, ANPEd; cena-quadro-rua Lattes; cena-quadro-rua coordenadas de coordenações; cena-quadro-rua produtivismo etc. Nos termos de Guattari (1989, p. 328), são cenas “ético-políticas da discursividades coercivas, de sentido único, de subjetivação rentável – capitalística” que avivamos? Outra estética nos transita para outra dimensão ético-política: podemos encontrar rotas de fuga, passagens não exploradas por onde caminhamos: existem mundos outros dentro das janelas que não vimos, nas portas que não abrimos e nos caminhos contrários às coordenadas das chaves de poder.

Quando roemos os limites que são impostos pelos mesmos coeficientes políticos, estéticos e éticos da pós-modernidade, somos incitados a produzir outras coordenadas para outros mundos possíveis. A questão é: entraremos em cena? E se entrarmos, será com trajetos reiterados? O monopólio das cenas não persegue e exclui justamente outras cenas?

Onde há excesso de convergência para a dissipação, a pós-modernidade nos alerta para a demanda da formação para a divergência. Não porque é preciso pulverizar ainda mais a dissonância de pensamento, ao contrário, precisamos fazer convergir disposições em cenas cuja presença humana não pode mais se reduzir a uma pálida inscrição na ordem dos acontecimentos, como se não fosse a história o que produzem homens e mulheres de carne e osso. Afinal, o que corre em nossas veias não é tinta, mas é sangue.

### Referenciais bibliográficos

ARENDDT, Hannah. Entre o passado e futuro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARTAUD, Antonin. **A perda de si**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BALTHUS. **La rue**. [Óleo sobre tela]. Museu de Arte Moderna, New York, NY, 1933. Extraído de <https://www.moma.org/collection/works/80582>

## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

BALTHUS. **Passage du Commerce-Saint-André**. [Óleo sobre tela]. Fondation Beyeler, London, EN, 1952-1954. Extraído de <https://www.artsy.net/artwork/balthus-passage-du-commerce-saint-andre>

BERARDI, Franco. **A fábrica da infelicidade**. Trabalho cognitivo e crise da new economy. Porto Alegre: DP&A, 2005

BERARDI, Franco. **Asfixia** – Capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**. A experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas**. A tecnologia e o fim do futuro. São Paulo: Todavia, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. “O discurso da valorização do ser humano na pós-modernidade: um desafio à educação”. **Revista Pro-Posições**. V. 11, n. (3) 33, p. 107-116, 2000.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. “A emersão do *Homo friabilis*: subjetivação em tempo de cleptoafetividade”. **Revista Educação e Filosofia**. V. 33, n. 68, p. 591-616, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira”. **Revista Artes de Educar**. V.6, n. 3, p. 935-956, 2020.

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável**: uma genealogia do liberalismo autoritário. São Paulo: UBU, 2020.

CIORAN, Emil. **Breviário de decomposição**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1995.

CRARY, Jonathan. **24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: UBU, 2016.

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2018

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado teológico-político**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernidade**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

61

## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GUATTARI, Félix. **Cartographies schizoanalytiques**. Paris: Galilée, 1989.

GUATTARI, F. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F. **Les années d'hiver**. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2009.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

JULLIEN, François. **La identidad cultural no existe**. Barcelona: Taurus, 2017.

KINZER, Stephen. **Overthrow**. America's century of regime change. From Hawaii to Iraq. New York: Times Book, 2006.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989

LYOTARD, Jean-François. **Moralidades Pós-Modernas**. Campinas: Papirus, 1996.

MUSIL, Robert. **O homem sem qualidades**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

OEA. **Situação dos direitos humanos no Brasil**. OEA: Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Organização do Estados Americanos. 2021.

OECD. **PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world**. The OECD PISA global competence framework. Organization for Economic Co-operation and development - OECD: 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**. Como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. São Paulo: Rua do Sabão, 2020.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**. Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAHLINS, Marshall. **Esperando Foucault, ainda**. São Paulo: CosacNaify, 2013.

SLOTERDIJK, Peter. **No mesmo barco**. Ensaio sobre a hiperpolítica. São Paula: Estação Liberdade, 1999.

## **PÓS-MODEERNIDADE E AGENCIAMENTOS TRAJETIVOS...**

Alexandre Filordi de Carvalho

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**. Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Liberdade, 2012.

SMART, Barry. **A pós-modernidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1993.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. Resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: CosacNaify, 2015.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TURKLE, Sherry. **Alone together**. Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2012.

TWENGE, Jean M.; CAMPBELL, Keith W. **The narcissism epidemic**. New York: Atria, 2013.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. São Paulo: Editora 34, 2008.

WEIL, Pierre. “Introdução ao tema da normose”. In: CREMA, Roberto; LÉLOUP, Jean-Yves; WEIL, Pierre (Orgs.). **Normose: a patologia da normalidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism**. The fight for a human future at the new frontier of power. New York: PublicAffairs, 2020.



# A PÓS-MODERNIDADE E O PATRIMÔNIO CULTURAL EDIFICADO: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO\*

Priscila Henning<sup>1</sup>

## Resumo:

O artigo propõe uma análise do processo de expansão do conceito do patrimônio cultural ao longo dos séculos XX e XXI, com especial ênfase no contexto histórico-cultural da contemporaneidade. Neste período, diversos autores identificam uma condição sociocultural e estética específica que rompe com os paradigmas da modernidade, caracterizada como pós-modernidade ou outros termos com sentidos similares. O campo disciplinar da arquitetura e urbanismo foi, conforme afirmam Jameson (1997) e Harvey (2008), um dos primeiros a perceber esta ruptura – e as especificidades desta nova lógica cultural se faz sentir nas construções e nas cidades, inclusive nas tradicionais, reconhecidas como patrimônio. O campo específico do patrimônio cultural experimentou, nas últimas décadas, um acelerado processo de expansão tanto conceitual e de suas categorias, como também do seu recorte geográfico e temporal. Ferramenta essencial para a construção da cidadania, da educação cultural e cívica e da consciência coletiva, o patrimônio cultural parece experimentar, no último século, um reconhecimento sem precedentes. No entanto, por ser um acurado espelho da sociedade, as questões e tensões demonstradas pelo patrimônio cultural nas últimas décadas também refletem disputas: contestações e ressignificações de memórias e monumentos, confrontando as grandes metanarrativas totalizantes e universais da modernidade, em prol da construção de um discurso mais complexo, representativo, inclusivo e diversos. Outra questão que impacta o processo contemporâneo de patrimonialização é a comoditização da cultura e da memória, que passa a ser consumida e gerida pela indústria turística, sofrendo os efeitos típicos da sociedade do espetáculo que Débord (1997) descreve e que parece se consolidar cada vez mais, agora com o auxílio das tecnologias digitais. Com base neste quadro, questiona-se qual é o impacto destas questões na construção do cidadão contemporâneo, diante das complexidades, contradições e disputas narrativas, e quais seriam os desafios da educação patrimonial?

**Palavras-chave:** Patrimônio cultural. Pós-modernidade. Contemporaneidade. Cidadania.

## POST-MODERNITY AND BUILT CULTURAL HERITAGE: CONTEMPORARY ISSUES AND THEIR IMPACT ON THE FORMATION OF CITIZENSHIP

### Abstract:

This article proposes to analyze the expansion process of the concept of cultural heritage throughout the 20th and 21st centuries, with special emphasis on contemporary historic-cultural context. In this period, several authors identified a specific sociocultural and aesthetic condition that breaches the paradigms of modernity, characterized as post-modernity or other terms with similar meanings. The disciplinary field of Architecture and Urbanism was, according to Jameson (1997) and Harvey (2008), one of the first to perceive this rupture – and the specificities of this new cultural logic can be felt in buildings and cities, including the traditional sites classified as cultural heritage. The specific field of cultural heritage conservation has experienced, in the past decades, an accelerated expansion process of its concepts and categories, as well as its temporal and geographic approach. Cultural heritage is viewed as an essential tool for building cultural and civic education, citizenship and collective conscience, and

---

\* Trabalho decorrente da tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas em 2019, com auxílio e fomento do CNPq.

<sup>1</sup> Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Estadual de Londrina (2002); com especialização em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós-Modernidade pela Universidade Estadual de Londrina (2003); mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2007); e doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (2019). Docente dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Pitágoras Unopar e Universidade Positivo em Londrina/PR. É membro do Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural (COMPAC) da cidade de Londrina desde 2018. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail para contato: [prihenning@yahoo.com](mailto:prihenning@yahoo.com).

has experienced, in the past century, an unprecedented recognition. However, due to its role as an accurate mirror of society, the questions and tensions demonstrated by cultural heritage in the past few decades also reveal disputes: challenges and redefinitions of memories and monuments, confronting the great totalizing and universal metanarratives of modernity, on behalf of building a more complex, representative, inclusive and diverse discourse. Another question that impacts the contemporary process of heritageization is the commodification of memory and culture, now consumed and managed by the touristic industry, and suffering the typical effects of the society of spectacle that Débord (1997) described and that seems to consolidate itself more and more, with the aid of digital technologies. Based on this framework, we question what is the impact of these issues in the building of the contemporary citizen, in face of the complexities, contradictions and narrative disputes, and what would be the challenges of heritage education?

**Keywords:** Cultural heritage. Post-modernity. Contemporaneity. Citizenship.

As discussões sobre o pós-modernismo<sup>2</sup>, no campo da arquitetura e do urbanismo, costumam ser associadas a críticas, manifestos e rupturas que se intensificam sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970, com a percepção da superação do movimento moderno como paradigma da concepção do espaço privado ou coletivo ideal. Neste período, a partir do contexto de reconstrução das cidades europeias após o término da Segunda Guerra Mundial e das profundas mudanças nos modos de vida na segunda metade do século XX, as limitações e até mesmo o fracasso dos ideais modernistas preconizados por autores como Le Corbusier e o movimento arquitetônico que se consolidou como “Estilo Internacional”<sup>3</sup> foram simbolizados, sobretudo, pela demolição do conjunto habitacional Pruitt-Igoe em Saint Louis, EUA, em 1972 – evento este tornado notório pelo polêmico crítico da arquitetura Charles Jencks como “o dia em que o movimento moderno morreu” em sua obra *A linguagem da arquitetura pós-moderna*, publicado originalmente em 1977. Segundo Jameson,

é no âmbito da arquitetura que as modificações da produção estética são mais dramaticamente evidentes e seus problemas teóricos têm sido mais consistentemente abordados e articulados (...) de modo mais decisivo que nas outras artes ou na mídia,

<sup>2</sup> Há divergências quanto à definição e conceituação dos termos *pós-modernismo* e *pós-modernidade*, não entendidos como sinônimos. Para fins deste texto, serão adotados *pós-modernidade* como a designação da do contexto histórico de rupturas em diversos âmbitos (culturais, sociais, filosóficos, econômicos) e sua condição social a partir do pós-guerra, como uma nova temporalidade que sucede a modernidade; enquanto que *pós-modernismo*, aqui, se refere às postulações teóricas de correntes específicas no campo das artes, da cultura e da filosofia.

<sup>3</sup> O chamado “Estilo Internacional” (*International Style*) foi uma linguagem arquitetônica característica do modernismo em arquitetura e urbanismo, divulgada sobretudo nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAMs), realizados entre 1928 e 1956. O moderno era uma causa que transformaria o modo de viver da humanidade, adaptando-a à era da máquina, rompendo radicalmente com a arquitetura de inspiração historicista e pela concepção tradicional das cidades, consideradas obsoletas e pouco funcionais. Enfatiza o uso do racionalismo na concepção e organização dos espaços, abolindo toda ornamentação supérflua e utilizava materiais construtivos inovadores, como concreto, vidro industrial e estruturas metálica. Nas cidades, propunham grandes projetos que organizavam e separavam as funções da cidade e uniformizavam tipologias construtivas autorreferentes, sem concessões às preexistências. Dentre os principais arquitetos do movimento, se destacam Le Corbusier, Walter Gropius e a Bauhaus, Mies van der Rohe e Philip Johnson, entre outros. No Brasil, as ideias de Le Corbusier influenciaram várias gerações de arquitetos brasileiros, como a Escola Carioca (que tem Oscar Niemeyer e Lucio Costa como principais representantes) e a Paulista, com nomes como Vilanova Artigas e Paulo Mendes da Rocha. Ver: HARVEY, 2008; FRAMPTON, 2004.

na arquitetura as posições pós-modernistas são inseparáveis de uma crítica implacável ao alto modernismo arquitetônico (JAMESON, 1997, p. 28).

O conceito de *pós-modernismo* se origina, portanto, da crítica no campo das artes e em especial da arquitetura, e apenas depois de se consolidar nestas áreas, migra para as ciências humanas, em um movimento inverso ao que havia acontecido anteriormente com o modernismo (GALLO, 2006, p. 556). Uma hipótese para isto é que o espaço construído das cidades, seus logradouros públicos e seus edifícios, como *locus* social, é especialmente sensível às mudanças nem sempre evidentes da sociedade, e exhibe, de modo tangível, a marca das desigualdades, das disputas e da insuficiência. Através das construções de propostas ousadas e inovadoras ou da demolição ou abandono daquilo que se considera superado, das marcas de violência (buracos de bala nas paredes, *pixo* e palavras de ordem rabiscados nos muros, monumentos colocados ou derrubados, edifícios incendiados, vandalismo), dos contrastes entre a qualidade e a infraestrutura presente nas áreas “nobres” da cidade e a precariedade dos bairros marginalizados da periferia, da presença da publicidade por todos os cantos, das ocupações e remoções, da dificuldade de mobilidade urbana, dos edifícios e monumentos que se impõem e representam o poder, a cidade é palco do espetáculo social.

As construções e espaços que constituem o patrimônio cultural edificado demonstram estas tensões e relações com especial clareza. O *patrimônio*, palavra cuja etimologia remete às relações familiares de herança e valor, é um conceito-nômade que, acompanhado pelo adjetivo “cultural”, designa a atribuição de um valor excepcional do ponto de vista da cultura de uma dada sociedade (CHOAY, 2001). Os edifícios foram construídos em determinados momentos, e alguns permaneceram enquanto outros foram sendo substituídos, em função das demandas de cada época. Uma vez selecionados e protegidos legalmente, adquirem um *status* de legitimidade e excepcionalidade. Logo, as dinâmicas de sua natureza, características físicas e os diversos valores atribuídos a eles ao longo do tempo revelam informações importantes da sociedade de cada momento ao longo desta trajetória<sup>4</sup>. O que era a construção originalmente, e pertenceu a quem? Por qual motivo este edifício foi poupado das transformações intrínsecas às cidades? Quando ele passa a ser considerado um objeto de valor cultural? Se protegido legalmente, qual a justificativa para isso, e por quem ou em qual momento este edifício foi selecionado? Ao longo da breve história do campo disciplinar específico do patrimônio cultural, estas questões sempre pautaram o debate e revelam

<sup>4</sup> Sobre os valores atribuídos aos bens patrimoniais e as distinções entre *monumento* e *monumento histórico*, ver também RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

dinâmicas sociais e interpretações distintas da identidade nacional, das narrativas históricas adotadas, das memórias e práticas culturais preservadas – ou apagadas, e dos atores que participam destes processos.

A noção de *monumento histórico* é, por si, uma invenção moderna e reflete uma tensão em si mesma: ao mesmo tempo confiante em um ideal de progresso e futuro, a consciência de ocupar um lugar histórico, transitório, desperta o cuidado com a conservação do legado cultural de períodos anteriores. Apesar dos monumentos<sup>5</sup> serem erigidos pelas civilizações humanas desde a pré-história, é a partir da Modernidade, sobretudo na conjuntura das transformações e destruições provocadas pelas Revoluções Francesa e Industrial, que se consolidam como objetos de valor cultural que devem ser salvaguardados, tutelados por legislação própria e transmitidos às gerações futuras. Compreendidas como vestígios físicos do passado, estas construções atestavam a presença dos heroicos antepassados naquele território e reforçavam a história como *magistra vitae*<sup>6</sup>, que assume um papel educativo como “mestre da vida” (HARTOG, 2014). Os monumentos foram considerados, portanto, no contexto da formação dos Estados Nacionais nos séculos XVIII e XIX, e em especial na França pós-revolucionária, como ferramentas educativas para o patriotismo por meio de uma “pedagogia geral do civismo: os cidadãos estão dotados de uma memória histórica que representará o papel afetivo de uma memória afetiva desde que mobilizada pelo sentimento de orgulho e superioridade nacionais” (CHOAY, 2001, p. 98). No Brasil, já no século XX, o processo foi similar: quando da constituição do então SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional<sup>7</sup>), a maior parte dos bens selecionados como patrimônio eram aqueles pertinentes às grandes metanarrativas da construção da identidade nacional. O patrimônio atua, portanto, como um espelho da sociedade: reflete seus valores, seus ideais, suas tensões, sua visão de si mesmo e de seu passado. “Patrimonializados, [os bens de interesse coletivo] se tornavam um

<sup>5</sup> Monumento é uma palavra de origem latina, derivada do verbo *monere*, que tem como significado “lembrar” ou “advertir”. Erigidos desde a pré-história, os monumentos são estruturas que têm como principal função ser suporte da memória, demarcando locais sagrados ou sepulcros, homenageando personagens políticas e religiosas ou episódios da história. A partir do Renascimento italiano, porém, nasce o “monumento histórico”, que é o reconhecimento posterior de edificações e estruturas urbanas como dotadas de valor cultural, que não havia sido construída, especificamente, para esta finalidade. O monumento histórico se consolida, se amplia e se ampara em teoria e legislação própria a partir do séc. XVIII, no contexto da formação dos Estados Nacionais (CHOAY, 2001).

<sup>6</sup> Do conceito *historia magistra vitae*, de Cícero, que presume que o passado, pleno de exemplos, explica claramente o presente e oferece condições de prever o futuro, visto que as experiências do homem repetem-se ao longo do tempo, como se circunscritas em um círculo (HARTOG, 2014, pp. 102-108).

<sup>7</sup> O órgão nacional de proteção ao patrimônio cultural, IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), então SPHAN, foi criado pela lei 378/1937. Ao longo das últimas décadas, passou por uma série de mudanças estruturais e de nomenclatura, passando a ser IPHAN desde 1994.

conjunto de grande alcance político, a memória da nação, criando simbolicamente a ideia de herança comum a todos, o que fortalecia a unidade nacional” (RODRIGUES, 2020, p. 88).

Deste modo, as transformações sociais e culturais que se estabelecem a partir da segunda metade do século XX se fazem sentir também no patrimônio cultural e no modo com que a sociedade se relaciona com suas manifestações. Embora o patrimônio arquitetônico, por definição, se mantenha pouco alterado ao longo do tempo, o mesmo não ocorre com os valores, significados e funções que são atribuídas a ele. No caso específico das mudanças culturais e sociais que se estabelecem a partir da segunda metade do século XX e que diversos autores conceituam com uma miríade de terminologias distintas<sup>8</sup>, podemos elencar alguns elementos próprios da pós-modernidade que impactaram o campo específico do patrimônio cultural e que, por consequência, revelam mudanças na percepção da identidade, memória, sociedade e até mesmo em categorias como espaço e tempo.

## **Pós-modernidade: um breve panorama**

As mudanças acarretadas pela passagem do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro globalizado no pós-guerra, e o advento do neoliberalismo a partir da década de 1980, alterou profundamente o modo com que a humanidade se relaciona com sua cultura, suas tradições, seu espaço e com seus iguais. O período é marcado, para muitos autores, por um forte individualismo, ou mesmo um *hiperindividualismo* (LIPOVETSKY, 2004) uma condição em que “a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supraindividuais devem ser medidas” (BAUMAN, 1998, p. 9). O consumo e a comunicação de massa pervadem todas as instâncias da vida, fomentando desejos e frustrações, exacerbando as exclusões e comoditizando quase tudo – dos corpos aos espaços, da cultura às causas sociais. Ao mesmo tempo, os questionamentos insurgentes subvertem antigas estruturas que se pretendiam universais, o que leva à fragmentação da experiência e à pluralidade de leituras e narrativas. As metanarrativas totalizantes, que estruturaram a sociedade durante séculos, são contestadas, vistas com desconfiança e até mesmo deslegitimadas (LYOTARD, 2009), seja por meio da relativização, do confronto, do deboche ou da desilusão. Nada é tão

<sup>8</sup> Entre os muitos termos que se referem a esta época peculiar de nossa história humana: destacamos *pós-modernidade* (Lyotard, 1979; Jameson, 1989; Harvey, 1989; Jencks, 1977); *hipermodernidade* (Lipovetsky, 2004); *supermodernidade* (Augé, 1992); *modernidade líquida* (Bauman, 1999); *modernidade tardia* (Giddens, 1991), até mesmo à manutenção do próprio termo *modernidade* (Habermas, 1985), entendido como um projeto ainda inacabado. Embora existam ainda outros autores, estes exemplos são ilustrativos da multiplicidade de acepções.

simples e universal como havia sido prometido pelos ideólogos do moderno, e os projetos de progresso e evolução postos em prática parecem ter resultado, cada vez mais, em uma realidade distópica.

A globalização e a tecnologia reduziram as distâncias e transformaram profundamente as relações do ser humano com categorias básicas como o tempo e o espaço, resultando no fenômeno que David Harvey (2008) denomina de *compressão tempo-espaço*. A aceleração do tempo no giro do capital (entre produção, consumo e descarte) impactaram na nossa percepção temporal, alterando as condições em que percebemos o transcurso do tempo no capitalismo, resultando na produção de bens e cultura cada vez mais efêmeros e volatilizados. Ao mesmo tempo, a realidade do espaço também se subverte com a globalização aliada às novas tecnologias de comunicação e deslocamento, as quais reduziram as distâncias e o tempo necessário para percorrê-las. A internet e a telefonia móvel, para John Urry, transformaram irreversivelmente diversos padrões de comportamento: “a década de 1990 (...) testemunhou uma notável ‘compressão espaço-temporal’ à medida que as pessoas, ao redor do globo, se ‘aproximaram’ por meio dos diversos desenvolvimentos tecnológicos. Para muitos grupos sociais, há, cada vez mais, uma ‘morte da distância’” (URRY, 2016). Assim, cada vez mais temos contato com culturas distantes, seja através do deslocamento físico facilitado – o que fez com que a indústria turística crescesse em ritmo exponencial nas últimas cinco décadas, segundo dados anuais compilados pela Organização Mundial do Turismo (OMT), órgão ligado às Nações Unidas; ou seja por meio do acesso em tempo real às imagens e notícias de lugares longínquos por meio da televisão ou da internet (HARVEY, 2008). Este contato com as múltiplas realidades potencializa a fragmentação dos discursos universalistas, uma vez que cada vez mais é possível ter contato com realidades e culturas distintas, resultando em outra característica pós-moderna: a pluralidade e o multiculturalismo, em detrimento dos esquemas universais modernos tidos, neste contexto, como opressivos e monótonos.

Quanto à percepção acelerada do tempo nas últimas décadas, François Hartog introduz a noção de *presentismo*, um neologismo criado para contrapor-se ao já estabelecido *futurismo*. A ideia de presentismo é uma forma de entender o presente onipresente, o presente único, “a tirania do instante” (HARTOG, 2014, p. 11), que o autor percebe dominando nossa cultura mais fortemente no século passado, embora mais aprofundada a partir da queda do muro de Berlim em 1989. Hartog afirma: “O século XX aliou, finalmente, futurismo e presentismo. Se, em primeiro lugar, ele foi mais futurista que presentista, terminou mais presentista que

futurista” (HARTOG, 2014, p. 140). Fredric Jameson (1997), neste sentido, postula que há uma crise de historicidade provocada pelo fato de que o tempo e a temporalidade estão imersos em uma cultura cada vez mais dominada pelo espaço, pela lógica espacial e pelas imagens (JAMESON, 1997, p. 52). Nas produções culturais da cultura popular na pós-modernidade, como filmes, livros e séries, a representação de espaços ou personagens é inspirada em uma visão estilizada e idealizada do passado, tratado de modo meramente formal e superficial. Na arquitetura pós-moderna, por exemplo, isso é perceptivo nas recriações de espaços inspirados no passado – seja numa arquitetura abertamente historicista (em que elementos próprios de estilos arquitetônicos do passado são retomados e inseridos em edifícios contemporâneos, muitas vezes de modo pouco coerentes com o contexto ou com sua razão de ser) ou em espaços comerciais temáticos que remetem a espaços antigos de modo lúdico e meramente decorativo, como hamburguerias que remetem aos *diners* americanos ou outros restaurantes de gastronomia estrangeira. Para Jameson (1997, pp. 44-45), este conceito ingênuo de “historicismo” na sociedade pós-moderna leva a um pastiche onipresente, à cultura do simulacro. De forma análoga, Huyssen menciona a “a presente recodificação do passado” (2000, p. 10), afirmando que “nós estamos obcecados com re-representação, repetição, replicação e com a cultura da cópia, com ou sem o original” (HUYSSSEN, 2000, p. 24).

70

O que nos leva a outra questão própria da condição pós-moderna: a própria realidade das imagens é posta em xeque, à medida em que seu simulacro se sobrepõe a ela cada vez mais. Baudrillard (1991), a respeito da natureza da simulação, destaca as fases sucessivas da imagem: primeiro, ela atua como um reflexo de uma realidade profunda. Em seguida, mascara e deforma esta realidade ou a ausência dela. Por fim, ela “não tem qualquer relação com qualquer realidade: ela é o seu próprio simulacro puro” (BAUDRILLARD, 1991, p. 13). As imagens de propaganda, que inicialmente se concentravam em vender produtos exibindo sua aparência atraente (a qual frequentemente é distante da realidade), atualmente, se estendem à manipulação do próprio ser, exibido e vendido pelas redes sociais. O fenômeno de sobreposição do simulacro – a imagem idealizada – sobre o objeto real suscita discussões recentes sobre a não-aceitação da própria imagem sem a manipulação e o aprimoramento possibilitado pelos recursos digitais das redes sociais, potencializando uma procura exacerbada por cirurgias plásticas para adequar a realidade à idealização. Guy Débord, de forma similar, define que esta é a essência da sociedade do espetáculo, onde “a afirmação da aparência e a afirmação de toda vida humana – isto é, social – como simples aparência” (DÉBORD, 1997, p.16). Ou seja, a imagem se destaca do objeto, que adquire primazia sobre o objeto real – as

relações com as pessoas (e entre elas) passam a se dar através destas imagens, em detrimento do objeto real.

O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade e como instrumento de unificação. Como parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo olhar e toda consciência. Pelo fato deste setor estar separado, ele é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência (DÉBORD, 1997, p.14).

Aliados à revolução tecnológica e o advento da internet e da virtualidade, entre outras características da vida social nas últimas décadas do século XX, essas complexidades e contradições próprias deste momento histórico tiveram impacto tal que alguns autores argumentam que não há como negar uma ruptura com o projeto moderno, o que indica a necessidade de nomear uma nova fase (HARVEY, 1992; JAMESON, 1997; BAUMAN, 1998). Apesar das discordâncias entre os autores contemporâneos, que divergem sobre terminologias, limites e críticas a esta condição, percebe-se a mudança de paradigma que pode indicar algo novo, ou uma simples radicalização do moderno, que não se conclui (LIPOVETSKY, 2004). Em síntese, a condição pós-moderna aponta a crise ou o fim de estruturas sólidas que organizavam a vida social e a crescente desmaterialização, que vai do dinheiro (no capitalismo financeiro, sem lastro) ao tempo e espaço, as relações sociais, o trabalho, até mesmo a noções como verdade e realidade. Ou, como Bauman (2001, p.10) apontou, aquilo que o Manifesto Comunista, ainda em 1848, descrevia como “tudo o que era sólido se desmancha no ar”, indicando que o abalo das estruturas tradicionais já ocorria.

A consciência corrente de que “algo se perde” com grande velocidade pode designar, em certa medida, um sentimento de desorientação e insegurança em um mundo cada vez mais instável, em que as mudanças são rápidas e drásticas em todos os setores – na economia, nas estruturas sociais tradicionais, na cultura, na política, na tecnologia, entre tantos outros – e produzem um sentimento de desamparo. Há uma percepção generalizada da possível e iminente destruição de manifestações de determinadas culturas e/ou também de seu passado, das democracias, da clareza entre verdade e mentira, bem como da possibilidade de esgotamento dos recursos naturais, o que provoca um sentimento de urgência em conservar vestígios de uma civilização que parece se desmoronar. Essa sensação também é exacerbada, como Harvey (2008) aponta, como um meio de resistir à padronização e massificação provocada pela globalização econômica, que levanta um paradoxo: ao mesmo tempo em que permite um contato cada vez maior com o outro, também massifica estas relações por imposição do capital. Pode-se afirmar que as ações de preservação tanto cultural quanto ambiental acabam



se tornando meios de resistência ao ímpeto desenvolvimentista, imediatista e voraz que se mostra cada vez mais destrutivo.

## Patrimonialização e pós-modernidade: entrelaçamentos

É neste contexto de análise que podemos, por uma perspectiva, situar o papel e a natureza do fenômeno da *patrimonialização*, ou o crescimento e a expansão das categorias de bens considerados de valor cultural e sua apropriação pela sociedade. O termo “patrimônio cultural” é uma acepção contemporânea que compreende diversas manifestações que vão dos bens físicos às manifestações imateriais (tais como folclore ou festas populares, por exemplo), e sua inserção no meio ambiente, porém, no princípio, esta noção estava atrelada quase que exclusivamente aos bens materiais, em especial ao patrimônio arquitetônico do monumento isolado<sup>9</sup>. Ao longo do século XX, sobretudo na segunda metade, o conceito de patrimônio se fragmentou em diversas categorias<sup>10</sup>, contemplando um vasto escopo de atuação: do patrimônio cultural material dos edifícios e conjuntos urbanos, o patrimônio imaterial dos saberes e práticas culturais e modos de vida, o patrimônio natural (em uma conjunção com os movimentos ecológicos), e, por fim, uma associação de todas estas manifestações entrelaçadas, na categoria da paisagem cultural (instituída pelo IPHAN em uma portaria de 2009). Há, ainda, inúmeras classificações e subdivisões de cada uma destas categorias, ressaltando as particularidades e demandas próprias de cada tipo de patrimônio, que requerem abordagens diferenciadas. Ou seja, nos últimos anos, o conceito se ampliou para várias escalas de espaço, abrange diversas formas de expressão cultural e se manifesta nas diversas temporalidades, cada vez mais próximas do presente.

A popularização e ubiquidade do patrimônio cultural é sintomática, e expressa uma condição particular e mais abrangente da sociedade contemporânea que, de forma massiva, produz e consome vestígios e referências ao passado em suas mais diversas manifestações. Afinal, o processo de patrimonialização vem acompanhando o contexto contemporâneo da pós-modernidade quase dentro do mesmo recorte temporal e, inevitavelmente, sofre seus impactos. Andreas Huyssen, conceituando o que ele denominou de “cultura da memória” (2000), descreve este contexto:

<sup>9</sup> O patrimônio arquitetônico é uma categoria do patrimônio cultural que abrange os edifícios isolados, conjuntos arquitetônicos e sítios urbanos considerados como detentores de valores culturais.

<sup>10</sup> Para conhecer mais categorias e subdivisões do conceito, ver CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário Temático do Patrimônio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

Desde a década de 1970, pode-se observar, na Europa e nos Estados Unidos, a restauração historicizante de velhos centros urbanos, cidades-museus e paisagens inteiras, empreendimentos patrimoniais e heranças nacionais, a onda da nova arquitetura de museus (que não mostra sinais de esgotamento), o *boom* das modas *retrô* e utensílios *reprô*, a comercialização em massa da nostalgia, a obsessiva automusealização através da câmera de vídeo, a literatura memorialística e confessional, o crescimento dos romances autobiográficos e históricos pós-modernos (com suas difíceis negociações entre fato e ficção), a difusão das práticas memorialísticas nas artes visuais, geralmente usando a fotografia como suporte, e o aumento do número de documentários na televisão, incluindo, nos Estados Unidos, um canal totalmente voltado para história: o History Channel (HUYSSSEN, 2000, p. 14).

Dentro desta conjuntura, os monumentos e as cidades históricas vêm ganhando cada vez mais relevância, sobretudo por conta dos deslocamentos de visitantes interessados em turismo cultural, fenômeno que não mostrava sinais de arrefecimento<sup>11</sup> – ao menos até março de 2020, antes da decretação da pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O patrimônio recebe investimentos expressivos em programas de revitalização de grande porte, como o Programa Monumenta (1996-2010), no Brasil, que destinou vultosos recursos – via parceria entre o Ministério da Cultura (MinC/IPHAN) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) à recuperação de 26 municípios históricos no Brasil, associando ações de restauração dos imóveis com planejamento estratégico. Em muitos casos, os grandes projetos urbanos aliados às ações de revitalização de regiões antes degradadas (a exemplo das intervenções em regiões portuárias de Barcelona, Buenos Aires e Rio de Janeiro, nos últimos trinta anos) são exemplos de atuações espetacularizadas, visando à valorização econômica dos espaços e à promoção da cidade por meio do marketing urbano, atraindo investimentos e visitantes oriundos do mundo todo (JACQUES, 2003). O patrimônio, portanto, adquire um *status* não apenas cultural, mas econômico, sendo que este último muitas vezes determina os encaminhamentos a serem adotados e se sobrepõe ao valor cultural, tornando-se um exemplo expressivo da comoditização da cultura nas últimas décadas. As consequências destas atuações são contraditórias: por um lado, como o mais puro espetáculo, na acepção de Débord (1997), imagem reificada da propaganda se estabelece como o próprio objeto, em detrimento das particularidades do local, de sua história e de suas tensões sociais, uma vez que uma consequência frequente destas intervenções é a gentrificação do local e a exclusão de parte da população das regiões impactadas pela intervenção.

A preservação do patrimônio cultural vem se consolidando como campo específico e autônomo do conhecimento desde o século XIX, portanto, relativamente

<sup>11</sup> Para consultar os dados estatísticos e resultados econômicos divulgados a cada ano pela Organização Mundial do Turismo, basta acessar o portal da entidade em: <https://www.e-unwto.org/>. Acesso em junho de 2021.

recentemente (KÜHL, 2008). A partir de ativa mobilização de intelectuais e de parte da população em prol da defesa dos bens culturais materiais em risco de destruição no âmbito das Revoluções Francesa e Industrial, foram, por fim, consolidadas as primeiras ações que conformaram um novo campo de saber, com especificidade técnica e teorização própria. Foram constituídos comissões e organismos de salvaguarda, elaboradas diretrizes metodológicas para intervenções práticas de conservação a partir de premissas teóricas delimitadas, realizados os primeiros registros e pesquisas documentais, e criadas legislações próprias. Inicialmente, este movimento se deu nos países europeus, e, posteriormente, serviram de modelo e foram aplicadas na maior parte dos países ao redor do globo, principalmente após a adoção da Convenção do Patrimônio Mundial<sup>12</sup> (1972) pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Ao longo deste intervalo relativamente curto, a expansão do objeto patrimonial foi exponencial no número de bens inventariados, registrados, protegidos e preservados. Na Lista do Patrimônio Mundial, ratificada por 194 estados-membro, a totalidade dos países do mundo, figuram atualmente (2021) 1121 propriedades, das quais 869 culturais, 213 naturais e 39 mistas (tanto culturais quanto naturais). Os bens começaram a compor a lista em 1978, com 12 bens listados, sendo 8 culturais e 4 naturais, ao final da 2ª sessão do Comitê do Patrimônio Mundial. Na terceira sessão em 1979, 45 novos bens foram acrescentados à lista. Apenas no ano de 2000, 61 novas propriedades foram inscritas, um recorde histórico, de acordo com dados obtidos no portal da entidade. Este processo abrange até mesmo civilizações mais remotas, que, por questões culturais próprias, tinham até recentemente outra relação com seus bens patrimoniais. No entanto, diante das pressões e vantagens para participar destes organismos internacionais de salvaguarda e garantir a proteção de seu patrimônio cultural (muitas vezes considerado relevante para toda a humanidade, como os sítios históricos de grandes civilizações da humanidade), os países membros contam com benefícios que vão além do reconhecimento de seus tesouros culturais, que passam a figurar como relevantes atrativos turísticos – contam também com o acesso a auxílio financeiro para preservar e estruturar uma infraestrutura de salvaguarda de seu patrimônio.

<sup>12</sup> A Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural é um compromisso internacional proposto na 17ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris em novembro de 1972. Os dados citados acerca dos bens listados foram retirados do portal da Convenção do Patrimônio Mundial: <https://whc.unesco.org/en/convention/>. Acesso em junho de 2021.

O patrimônio cultural, reconhecido como uma importante ferramenta de expressão e construção da identidade de uma dada sociedade e que atua como suporte da memória coletiva, revela, em suas próprias dinâmicas, problemáticas e questões complexas e desafiadoras. Entre elas, a relação desta sociedade com seus valores e epistemologia própria, com suas diversas narrativas históricas, com a natureza distinta de suas manifestações culturais, com a representatividade dos diferentes estratos e grupos sociais, com o valor que é atribuído ao seu patrimônio e de que maneira a sua preservação é feita. Em 1931, os países reunidos na primeira reunião internacional a respeito do patrimônio eram exclusivamente europeus, momento em que foi redigida a primeira Carta Patrimonial<sup>13</sup>. No segundo encontro, em 1964, eram três os países não-europeus: Tunísia, México e Peru (CHOAY, 2001). Em suma: somente muito recentemente os demais países aderiram à Convenção, que foi escrita a partir de princípios e experiências estritamente europeias. Estas diferenças culturais significativas na interpretação de valores levaram à realização de algumas assembleias com temáticas e discussões ricas em termos do confronto dos valores a partir desta diversidade, como é o caso da Conferência de Nara, realizada no Japão em 2004, em que se discutiu o conceito de *autenticidade* no patrimônio. Nos documentos internacionais que se estabeleceram ao longo do século XX, a autenticidade é considerada um dos principais fatores de atribuição de valor (Carta de Veneza, 1964). No entanto, a autenticidade aqui é interpretada à luz das concepções ocidentais de autenticidade material, sobretudo a matéria original. Em algumas culturas orientais e indígenas, a matéria é o que menos importa – os edifícios passam por procedimentos rituais de demolição e reconstrução periódica, e é nesta prática que reside a autenticidade, não na matéria, exigindo interpretações e abordagens distintas em cada contexto cultural (KÜHL, 2008).

Neste sentido, o patrimônio, conforme foi se constituindo até a metade do século XX, reflete os valores modernos da pretensão universalizante, sobretudo a partir das perspectivas eurocêntricas e coloniais. Isso se reflete, em específico, na constituição dos organismos internacionais de salvaguarda, que determinam uma espécie de “discurso autorizado” do que o patrimônio, sua função e o critérios para sua seleção, em detrimento de

<sup>13</sup> As Cartas Patrimoniais são documentos, redigidos ao final de eventos específicos, promovidos pelos órgãos internacionais ou nacionais de salvaguarda, que reúnem representantes dos países membros para debater conceitos e metodologias de preservação dos bens patrimoniais. Por se tratarem de compromissos internacionais, não constituem em documentos normativos, mas apenas orientações para a abordagem da temática e base para a o desenvolvimento de legislação e diretrizes locais próprias.

um diálogo mais horizontalizado com as populações tradicionais que produzem e mantêm vivos o patrimônio que se propõe proteger (SMITH, 2006).

A história do patrimônio fica marcada pela monumentalização, pela celebração das civilizações e das identidades triunfantes nos processos de colonização e pela emergência de uma indústria patrimonial promovida pelos Estados hegemônicos e, mais tarde, pelas agências multilaterais (como, por exemplo, a Unesco, o Icomos e o Conselho da Europa). Este patrimônio, que resulta das forças motrizes da colonização levada a cabo pelos europeus, é também, e particularmente, filho de duas Guerras Mundiais, do sofrimento que elas causaram e da evidencição do grau de exposição ao risco de desaparecimento súbito (PEIXOTO, 2007, p. 15).

Ao mesmo tempo em que estes organismos se estruturavam, ao longo do séc. XX, houve também um forte processo de descolonização – uma multiplicidade de países e culturas que, desprendidos do jugo de seus colonizadores, os quais imprimiram ao longo de séculos sua própria cultura como forma de dominação, passam também a retomar sua própria memória, sua história, sua identidade cultural e inventar suas tradições, em parte como fruto de um processo de autodescoberta e de construção da sua identidade cultural desvinculada do colonizador, criando os elos de coesão social através dos símbolos representativos próprios.

No caso específico do Brasil, o órgão responsável pela salvaguarda dos bens de valor nacional, o IPHAN<sup>14</sup> (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e a primeira legislação específica de preservação do patrimônio brasileiro, o Decreto-Lei nº 25. foram criados em 1937. Desde então, ao longo de 84 anos de existência, o IPHAN

acautelou, via instrumento do tombamento, 1.241 bens materiais; via instrumento do cadastro, cerca de 24 mil sítios arqueológicos; e via instrumento do registro, quarenta bens imateriais (sem considerar as línguas inventariadas e os bens ferroviários valorados). Resultado da mais alta relevância para a cultura brasileira (SCHLEE e QUEIROZ, 2017, p. 118).

Inicialmente conduzidas pelos modernistas brasileiros, boa parte dos bens culturais brasileiros levantados e protegidos, sobretudo nas primeiras décadas de atuação do IPHAN, eram coloniais e buscavam constituir o que se entendia como arquitetura propriamente brasileira, de identidade nacional, desassociada das tendências construtivas europeias. São igrejas, centros históricos como Ouro Preto-MG (elevado à condição de monumento nacional em 1938), Casas de Câmara e Cadeias e outros edifícios da herança luso-brasileira. Restrito a uma visão que privilegiava o patrimônio material edificado (de “pedra e cal”), dentro de uma atribuição de valores estéticos e culturais bastante específica – rejeitando, por exemplo, os edifícios ecléticos construídos à moda europeia da segunda metade do século XIX em diante –

<sup>14</sup> No momento da sua fundação, o órgão era denominado SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), passando por diversas mudanças de nomenclatura ao longo da história.

o IPHAN não tomou medidas significativas no intuito de documentar ou preservar, de alguma maneira, o legado indígena ou afro-brasileiro neste primeiro momento, apesar do vanguardismo do pensamento cultural expresso no projeto de lei de autoria de Mario de Andrade, que contemplava desde a cultura erudita à popular e indígena, além de manifestações culturais intangíveis, muito antes da consolidação desta categoria somente no início do próximo século (FONSECA, 2005). Calcadas principalmente nas tradições imateriais transmitidas de geração a geração por meio da oralidade, as manifestações culturais destes grupos minoritários só passaram a ser registradas adequadamente a partir da publicação do Decreto 3-551/2000, que define as políticas nacionais de preservação de bens culturais de natureza imaterial. Amparadas no entendimento da pluralidade cultural e numa abordagem mais antropológica do patrimônio que se constrói a partir da década de 1960, indígenas e quilombolas foram contemplados com proteção específica, sobretudo, a partir da Constituição de 1988.

No caso específico do patrimônio dos povos originários brasileiros, estas políticas precisam levar em conta uma série de particularidades conceituais, culturais e identitárias de cada uma das 305 etnias, tais como as suas concepções próprias de memória e história, suas práticas e processos de reconhecimento de seu patrimônio (CAPIBERIBE, 2020, pp. 229-230). No caso do patrimônio afro-brasileiro, segundo Abreu e Monteiro,

As culturas afro-brasileiras nem sempre foram consideradas patrimônios, muito menos patrimônios culturais do Brasil. Perseguidas historicamente ou vistas como folclore e vestígios de um passado que tendia a desaparecer pelas pressões da modernidade, só recentemente começaram a ser consideradas por especialistas da cultura e pelos próprios detentores como patrimônio (...) O reconhecimento público da existência de patrimônios culturais afro-brasileiros precisou vir acompanhado de uma mudança mais ampla de concepção do que é patrimônio no Brasil (ABREU e MONTEIRO, 2020).

Atualmente, várias expressões culturais afro-brasileiros são registrados como patrimônio imaterial, tais como o Ofício das Baianas do Acarajé, Ofício dos Mestres de Capoeira, o Bumba Meu Boi do Maranhão, e formas de expressão como o samba de roda, o maracatu e o samba carioca, entre outros (ABREU E MONTEIRO, 2020).

Além do silenciamento provocado pela exclusão de bens protegidos, uma problematização mais recente da questão chamou a atenção no âmbito das manifestações do *Black Lives Matter*, em 2020 (em protesto contra a morte violenta do americano George Floyd, por um policial branco). Em meio às manifestações antirracistas, diversas estátuas associadas com episódios históricos racistas ou coloniais foram derrubadas ou vandalizadas em diversos países. Nos Estados Unidos, estátuas e símbolos associados aos Confederados, exército dos

estados sulistas contrário à abolição da escravidão na Guerra da Secessão americana, foram removidos do espaço público após pressão popular. Em Bristol, na Inglaterra, a estátua de Edward Colston, um traficante de escravos africanos que fez fortuna no século XVII foi derrubada e arremessada em um rio. Na Colômbia, em setembro de 2020, indígenas da etnia *piurek* derrubaram uma estátua em homenagem ao colonizador espanhol Sebastián de Belalcázar, após um julgamento simbólico dos seus crimes, que incluíam massacres e abusos contra indígenas e a apropriação de suas terras e heranças. Estes eventos, como diversos outros ocorridos anteriormente, representam a insurgência contra a celebração de uma narrativa histórica triunfalista que não é apenas excludente, mas violenta. Monumentos no espaço público são carregados de forte significado, da imposição de uma história oficial em que se tripudia populações oprimidas, subordinando sua presença. Neste sentido, a derrubada das estátuas não consiste em uma tentativa de apagamento de um fato histórico cristalizado, mas de uma ressignificação de sua posição nesta narrativa, uma tentativa de “descolonizar o patrimônio” (MENEZES NETO, 2020). Para o autor, a presença destas estátuas no espaço público são uma espécie de *antipatrimônio*, na medida em que acentuam as tensões sociais. Portanto “a derrubada parece ser a apropriação mais potente do conceito de patrimônio dos últimos tempos, uma apropriação crítica à maquinaria patrimonial, feita por aqueles que não a operam e que eram até então obrigados a acatar e preservar referências de violência” (MENEZES NETO, 2020, s/p).

78

A cisão entre a imagem idealizada e o objeto real, fruto de uma narrativa muitas vezes asséptica de um passado conflituoso, também se faz sentir no tratamento contemporâneo dos espaços e sítios culturais (HENNING, 2019). Em diversas abordagens frequentes, o bem patrimonial real, que se constitui e acumula marcas ao longo do seu transcurso pelo tempo, passa a ser sobreposto por um tratamento estilizado de sua imagem. São edifícios reprimados, pintados com cores vibrantes e lúdicas que não têm relação com sua natureza, ou modernizados com intervenções contemporâneas que não se subordinam às preexistências (KÜHL, 2008). A imagem se impõe como um simulacro do objeto, voltado ao consumo turístico hedonista. O edifício antigo atualizado em intervenções rejuvenescedoras, que remove a densidade do tempo, se congela em um presente eterno. Muitas vezes, tratado meramente como um cenário, o simulacro do patrimônio se transforma em um pano de fundo para atividades mais interessantes como performances artísticas e apresentações musicais ou folclóricas. Nestes espaços, a ênfase se retrai do caráter histórico-cultural dos edifícios e dos espaços, com suas complexidades, tensões e contradições, e se concentra na imagem atraente do destino turístico. Até mesmo as

disputas sociais inerentes a uma sociedade desigual devem desaparecer. Nos bairros gentrificados, pessoas em situação de rua são afastadas por uma arquitetura hostil, comunidades marginalizadas são removidas (à força ou em decorrência do aumento do custo de vida nas regiões revitalizadas). Na imagem *instagramável*, não cabe retratar aquilo que possa causar uma experiência negativa no consumidor. Nestas localidades, comoditizado, tornado bem de consumo, espetacularizado, o patrimônio cultural se subordina à lógica do capital.

## Educação patrimonial e cidadania: reflexões à guisa de uma conclusão

O patrimônio, moderno por natureza, surge no contexto das grandes narrativas históricas e na construção da identidade nacional. Desde sua origem, foi compreendido como algo que precisa ser ensinado, posto que seu valor precisa ser reconhecido a cada nova geração. Assim, na maior parte das Cartas Patrimoniais, como a Carta de Veneza (1964), se reitera a necessidade de realizar a educação patrimonial, difundindo à comunidade e às novas gerações a sua importância, para garantir a sua permanência. Os objetivos da educação patrimonial são, também, o de “formar sujeitos de sua própria história, que atuem na reivindicação de seus direitos coletivos e no fortalecimento da sua cidadania” (BEZERRA, 2020). A partir de uma perspectiva Freireana, que associa a educação com a cultura e a política, instigando a reflexão crítica e a consciência da coletividade, a educação patrimonial vem se consolidando desde a década de 1980 no Brasil em oficinas e atividades promovidas pelo IPHAN e organismos locais, como museus e centros culturais instalados nos sítios patrimoniais, que propõe a difusão de seu conteúdo.

No entanto, imerso na lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 1997), o patrimônio como espelho da sociedade, revela as profundas contradições da pós-modernidade. Por um lado, se coloca como uma manifestação coletiva, por outro, é sequestrada pela lógica do mercado, da propaganda e do marketing. Como questiona Harvey,

Terá [o pós-modernismo] um potencial revolucionário em virtude de sua oposição a todas as formas de metanarrativa (incluindo o marxismo, o freudismo e todas as modalidades de razão iluminista) e da sua estreita atenção a ‘outros mundos’ e ‘outras vozes’ que estavam silenciados (mulheres, gays, negros, povos colonizados com sua história própria)? Ou não passa da comercialização e da domesticação do modernismo e de uma redução das aspirações já prejudicadas deste a um ecletismo de mercado ‘vale tudo’, marcado pelo *laissez-faire*?” (HARVEY, 2008, p. 47)

Por um lado, o patrimônio atua como suporte da memória e ferramenta para a construção da identidade e da consciência coletiva. Por outro lado, de quais memórias se tratam? Como lidar com as memórias difíceis, silenciadoras ou violentas? Os espaços de



memória relacionados a episódios trágicos da nossa história, como campos de concentração nazistas ou monumentos dedicados aos mortos, que têm como princípio mobilizar continuamente as sensibilidades para que eventos como estes não se repitam, se veem esvaziados de sentido na era da imagem. Imagens de jovens em poses alegres, registrando suas visitas em *selfies* postadas nas redes sociais em locais que deveriam suscitar reflexões profundas<sup>15</sup> apenas expõem o lado superficial e hedonista de uma sociedade profundamente individualista – e, ao mesmo tempo, indicam a importância de uma educação libertadora, crítica, que seja capaz de mergulhar na vivência para além da simples aparência do espetáculo. Enquanto o patrimônio for tratado como mero atrativo turístico ou bem de consumo, com sua imagem sanitizada e insistindo em reproduzir narrativas históricas e sociais totalizantes e excludentes, a sua importantíssima função social e cultural não se realiza - ou se realiza pelo avesso: através do confronto e da iconoclastia. Neste caso, é preciso acolher e compreender as disputas sociais em jogo, para não insistir no silenciamento em nome de uma pretensa defesa dos monumentos controversos da história. Não precisamos, necessariamente, apagar as memórias conflitantes, mas confrontá-las e ressignificá-las. Os fatos históricos não mudam – mas nossa interpretação destes fatos está em contínua elaboração. É preciso dar voz para os diferentes atores sociais e incluí-los no processo de produção de sentido, promovendo uma educação patrimonial reflexiva que não seja apenas passiva ou anedótica, mas uma construção de uma identidade coletiva e crítica.

A patrimonialização atual é uma certa forma de resistência, uma luta contra a obliteração completa em um contexto de mudanças profundas e aceleradas. O futuro promissor do início do século não produz mais uma sensação de promessa, mas de angústia. A sensação de que é necessário proteger rapidamente tanto a diversidade cultural quanto a biodiversidade, demonstram que o “futuro não é mais um horizonte luminoso para o qual marchamos, mas uma linha de sombra que colocamos em movimento em direção a nós, enquanto parecemos marcar passo no presente e ruminar um passado que não passa” (HARTOG, 2006, p. 273). Ao invés de se recolher à alienação do consumo e da busca do eterno presente fugaz, o patrimônio pode, através das reflexões que suscita, atuar como um bálsamo que acalmam nossas feridas. Afinal,

A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória (...) O monumento assegura, acalma, tranquiliza, conjurando o ser do

<sup>15</sup> O artista israelense Shahak Shapira criou um projeto virtual denominado “Yolocaust” em que manipula as imagens de turistas em locais de memória do holocausto nazista, postadas nas redes sociais, contrapondo as poses e sorrisos com a ambiência da tragédia. O trabalho, junto com o manifesto do autor, pode ser visto em <https://yolocaust.de/>. Acesso em junho de 2021.

tempo. Ele constitui uma garantia das origens e dissipa a inquietação gerada pela incerteza dos começos. Desafio à entropia, à ação dissolvente que o tempo exerce sobre todas as coisas naturais e artificiais, ele tenta combater a angústia da morte e do aniquilamento (CHOAY, 2001, p. 18).

## Referências Bibliográficas:

ABREU, Martha C.; MONTEIRO, Livia N. Patrimônios afro-brasileiros. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. Pp. 241-243.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

----- **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAPIBERIBE, Artionka. Patrimônio Indígena. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. Pp. 229-232.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. Unesp, 2001.

DÉBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.

FONSECA, Maria Cecília F. L. **Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC-IPHAN, 2005.

FRAMPTON, Kenneth. **Modern Architecture: a critical history**. Nova York: Thames & Hudson, 2004.

GALLO, Silvio. **Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade** – presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HENNING, Priscila. **O espetáculo do patrimônio: imagem e turismo no centro histórico de São Francisco do Sul - SC**. 2019. 351 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019

JACQUES, Paola Berenstein. Patrimônio cultural urbano: espetáculo contemporâneo? In: **Revista de Urbanismo e Arquitetura, Salvador**, vol. 6, nº 1, 2003, p. 33-39. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/view/3229/2347>. Acesso em junho de 2021.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernidade: A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

KÜHL, Beatriz Mugayar. **Preservação do Patrimônio Arquitetônico da Industrialização: Problemas teóricos de restauro**. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MENEZES NETO, Hugo. **Notas sobre patrimônio, estátuas derrubadas e vidas precarizadas**. In: *Revista Aurora – Revista da Semana do Patrimônio Cultural do Pernambuco*. Recife, FUNDARPE, v. 1, n. 5, 2020, pp. 55-65.

PEIXOTO, Paulo. Tudo o que é sólido se sublima no ar: políticas públicas e gestão do patrimônio. In: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KÜHL, Beatriz. **Patrimônio cultural: memórias e intervenções urbanas**. São Paulo: Annablume/Núcleo de Apoio e Pesquisa São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Marly. Políticas públicas e patrimônio cultural. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 87-90.

SCHLEE, Andrey R; QUEIROZ, Hermano. **O jogo de olhares**. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. No 35. IPHAN, 2017. pp. 105-120.

SMITH, Laurajane. **Uses of Heritage**. New York: Routledge, 2006.

URRY, John. **Globalizando o olhar do turista**. In: PLURAL, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, 2016, v.23.2, p.142-155.

# DA ALERGIA À ALTERIDADE A READMISSÃO DO OUTRO: A PRESENÇA DE EMMANUEL LÉVINAS NA PROPOSTA ÉTICA DE ZYGMUNT BAUMAN

Milena de Lima Barbosa<sup>1</sup>  
Rafael Bianchi Silva<sup>2</sup>

## Resumo:

Nas discussões sobre a constituição da subjetividade, o debate sobre o papel do Outro é algo relativamente recente. O objetivo do artigo é discutir esse processo a partir da alteridade e a construção de uma ética para a contemporaneidade tendo por base o debate realizado pelo sociólogo Zygmunt Bauman em especial, quanto ao diálogo realizado com o pensamento de Emmanuel Lévinas e sua ética radical. Após uma breve contextualização do pensamento moderno na qual temos, para Lévinas, uma “alergia a alteridade” é apresentado o conceito de Rosto como expressão da alteridade, numa perspectiva na qual o Outro não é reduzido ao mesmo, não sendo identidade nem limite do eu. Da alteridade dá-se a produção de um sujeito ético, em Lévinas, entendido como responsável pelo Outro. Esse é um dos fundamentos para a proposição ética de Zygmunt Bauman que parte da crítica a universalização de normativas de conduta e a dificuldade de relacionamento na sociedade contemporânea. Desse modo, a contemporaneidade nos exige uma nova forma de tratar as questões vinculares, abrindo possibilidades de, através das emoções e afetos, resgatar a alteridade dos relacionamentos.

**Palavras-chaves:** Zygmunt Bauman. Emmanuel Levinas. Contemporaneidade. Ética

## FROM ALLERGY TO ALTERITY THE READMISSION OF THE OTHER: THE PRESENCE OF EMMANUEL LÉVINAS IN ZYGMUNT BAUMAN'S ETHICAL PROPOSAL

84

## Abstract:

In discussions on the constitution of subjectivity, the debate on the role of the Other is something relatively recent. The purpose of this article is to discuss this process from the alterity and the construction of an ethics for contemporaneity based on the debate conducted by sociologist Zygmunt Bauman in particular, regarding the dialogue performed with the thought of Emmanuel Lévinas and his radical ethics. After a brief contextualization of modern thought in which we have, for Lévinas, an "allergy to alterity" is presented the concept of Face as an expression of alterity, in a perspective in which the Other is not reduced to the same, not being identity or limit of the self. The production of the ethical subject takes place from the alterity, in Lévinas, understood as responsible for the Other. This is one of the fundamentals for Zygmunt Bauman's ethical proposition, that criticizes the universalization of conduct norms and the relationship difficulties in contemporary society. Thus, contemporaneity requires a new way of dealing with the bond issues, opening possibilities to, through emotions and affections, rescue the alterity of relationships.

**Keywords:** Zygmunt Bauman. Emmanuel Levinas. Contemporaneity. Ethics

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (Londrina, 2019-2021). Psicóloga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procopio. Contato: [milenabarbosa@utfpr.edu.br](mailto:milenabarbosa@utfpr.edu.br)

<sup>2</sup> Pos-Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação pela Unesp/Marília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do GP Filosofia, educação e condição humana da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [rafael.bianchi@uel.br](mailto:rafael.bianchi@uel.br)

## **Introdução**

A construção da subjetividade no contexto contemporâneo tem como um de seus principais operadores a questão do outro atravessado pelos conceitos de alteridade e diferença. Embora o Outro seja uma aquisição recente nas discussões sobre a constituição da subjetividade, pensar a alteridade como constitutiva desta é cada vez mais uma exigência ética nos dias atuais em diferentes campos do conhecimento (FIGUEIREDO ET AL, 2004)

O objetivo desse artigo é analisar a correlação desses elementos a partir do debate realizado pelo sociólogo polonês Zigmunt Bauman na problematização em torno do tema da ética de modo a investigar, em especial, o diálogo realizado pelo autor com o pensamento de filósofo Emmanuel Lévinas e sua ética radical para pensarmos os efeitos para os processos formativos no contexto contemporâneo.

Inicialmente, é importante realizar uma breve retomada para que seja possível mapear as questões debatidas pelos autores. De modo geral, ainda que partindo de pontos diferentes, ambos colocam suas atenções para a forma com que a filosofia moderna tratou a questão ética, o que implica em um debate sobre o lugar do outro no que tange a produção de si.

Segundo Junior (2010), a partir da primeira metade do século XIX, a noção de modernidade passa a ser usado no sentido de tempo presente transitório, que está destinado a ser superado por um futuro. Comparada ao período clássico dominado pelo pensamento religioso, realiza uma avaliação crítica deste enquanto organizador da vida societária. Em contraposição, propõe a valorização da racionalidade humana na condução dos problemas da vida comum, o que envolve um entendimento das questões que englobam a vida societária (CANDIOTTO, 2010).

Descartes através do aforisma “Penso, logo existo”, demarca um lugar para um eu que ultrapassa a dimensão sensível, o cogito cartesiano. Sintetiza, assim, ideias chaves da modernidade: do ser singular que tem a experiência mediada pela razão e, a partir dela, do mundo como experiência interna do indivíduo (BOCK ET AL., 2008).

O pensamento moderno tem assim como a formulação de uma oposição sujeito-objeto cartesiano e a ascensão da primazia da razão (FIGUEIREDO ET AL., 2004). Ambos se tornam base para a centralização do sujeito que possui independência em relação a experiência relativa ao campo vivido exterior e, conseqüentemente, aos outros sujeitos que fazem parte desse mesmo mundo.

A modernidade apoia-se no conceito de um eu singular e de uma identidade privada que refletem numa visão também singular do mundo forjada no individualismo (JAMENSON, 1985). No pensamento filosófico moderno, a subjetividade é concebida com base neste ideal de sujeito livre e soberano. O Eu é a unidade integradora que ergue sua subjetividade sobre as bases de uma vontade racional (MIRANDA, 2014). Desse modo, a constituição de uma dimensão subjetiva está intimamente vinculada com a existência de um Eu que independe da existência do Outro, sendo assim, auto constituído e autocentrado. (FIGUEIREDO ET AL., 2004).

Considerando a presença de outros seres presentes no campo relacional, a problematização do papel do outro na produção da subjetividade, torna-se um tema recorrente de preocupação para os pensadores modernos. No diagnóstico realizado por Hermann (2011) acerca dos lugares do outro na modernidade, este é visto inicialmente, como problema, associado a presença de um estranho. Enquanto seu contrário, ou seja, distinto do eu, a presença da alteridade, considerada como limite do Eu, demarca lugares e posicionamentos que precisam ser tomados em relação ao Outro.

Será a partir dessa necessidade de responder a presença de um ser diferente de si mesmo que percorreremos o modo como Bauman desenvolve suas análises em torno da questão ética tendo em Lévinas seu principal interlocutor:

[...] De facto, se a ética moderna se constituiu e se desenvolveu à volta do 'EU' e da sua consciência, a ética de Bauman e Levinas se constrói à volta da perspectiva do 'outro' e da relação de alteridade. Por isso, esta ética pode designar-se pós-moderna, quando o 'outro' e a relação de alteridade aparecem na entranha constitutiva do 'EU' subjectivo e individual, em que a sua autonomia individual fica substituída pela proximidade do 'outro'. É o 'outro' que se interpõe no processo de construção da identidade individual, ficando diferida essa identidade ou substituída por responsabilidade (MARTINS, 2007, p.35).

Para realizar o aprofundamento dessa discussão, o trabalho foi realizado em duas momentos. Na primeira, será apresentado a proposta de Emmanuel Lévinas de pensar a subjetividade a partir da alteridade e como ocorre a construção ética em seu pensamento. Na segunda parte é apresentado, a partir do pensamento de Zygmunt Bauman e sua proposta de ética para o mundo contemporâneo considerando as contribuições de Lévinas.

Antes disso, porém, faremos uma breve introdução de como a questão ética é problematizada por Bauman de modo a compreender sua aproximação com as ideias do filósofo lituano.

## **Da ética à moralidade: introduzindo a questão**

Na obra de Bauman, o debate em torno da questão ética, passa necessariamente pela crítica do modo como o pensamento moderno operou a questão. A partir da visão do autor, a realidade humana é cheia de ambiguidades. A expansão da racionalidade no contexto da primeira modernidade (utilizando o termo utilizado por BECK, 2010) é uma tentativa de dar sentido ao mar de indeterminações ao qual todos estão submetidos. Esse processo será realizado através de diferentes instituições sociais que possuem a função de “fábricas de ordem” que tornam as situações virtualmente possíveis em algo previsíveis e, portanto, passíveis de intervenção (BAUMAN, 1998).

Bauman (2003) pontua que o uso da razão, em sua sede de ordenação e controle da vida, realizou no campo da ética a planificação da existência em torno da obediência a códigos de conduta empregados enquanto normativas. Desse modo, ao invés de uma relação efetiva com o outro, passamos a ter uma relação primeira com as leis que governam a conduta o que confere a própria relação um estatuto secundário.

Diferentemente de propor a reformulação dos códigos éticos, o autor reposiciona a questão da moralidade como centro para o enfrentamento da mecanização da vida realizada através do projeto de universalização ética. Para tanto, rompe com a premissa moderna de dicotomização entre a ordem – caracterizada como produto da razão - e o caos – efeito da dimensão emocional.

Essa mudança de perspectiva é uma das marcas do pensamento contemporâneo, responsável, através do questionamento de suas premissas, produzir uma modernidade sem a ilusão de que o domínio ordenado e sistemático da razão irá pôr fim a confusão ambígua da realidade. Por essa razão, para Bauman (2003) é necessário repersonalizar a moral aprendendo a respeitar as ambiguidades e considerar as emoções humanas. Não se trata, porém, de um processo simples, mas sim, um exercício a ser realizado nas relações estabelecidas ao longo da vida.

Os filósofos da ética moderna tentaram demonstrar que atender aos mandamentos morais é do próprio interesse de quem o faz, estabelecendo assim uma relação de auto interesse e preocupação com os outros baseados em argumentos que se fortalecem em pressupostos da assertiva de que “se você for bom com os outros, os outros serão bons para você”.

Porém, na prática, esta lógica de custo-benefício não conseguiu sustentar seus argumentos. Deste modo, não existe um dever na moral: “Paradoxalmente (ou nem tanto) seguir as demandas éticas significa esquecer seu poder coercitivo. Seguir as demandas éticas significa ser guiado unicamente, pelo bem do Outro” (BAUMAN, 2003, p.177)



Desse modo, é possível indicar que, se a ética está no plano das regulamentações/normas, a dimensão moral encontra-se no plano das individualidades, o que engloba as vivências subjetivas. Em uma relação governada por regras os atores não se confrontam com outras pessoas e a verdadeira relação é entre o ator e as regras. A outra pessoa torna-se apenas um peão no tabuleiro de direitos e deveres. Assim temos um existir com se esgota em cumprir regras (BAUMAN, 2011)

A análise dos fundamentos da conduta sai da esfera da razão e do projeto de configurar-se enquanto princípio universal. Diferentemente disso, Bauman (2009) considera que a moralidade é campo anterior ao eu pensante e, por isso, os princípios norteadores da conduta encontram-se articulados com a dimensão do impulso moral.

Nesse ponto, é possível estabelecer um comparativo crítico entre sua posição e a anterior. Afirma que “[...] quando conceitos, padrões e regras entram no palco, o impulso moral faz sua saída, o raciocínio ético toma seu lugar, mas a ética é feita a semelhança da Lei, não do impulso moral (BAUMAN, 2003, p.73).

Se a modernidade atual (caracterizada pela condição de liquidez) é marcada pela queda - ainda que se encontrem presentes e influentes - de instituições historicamente sólidas (como o Estado, a Religião e a família) no que tange a determinação de regimes de conduta considerados como válidos pelo tecido social, quais serão os caminhos possíveis aos sujeitos para modular sua conduta?

Para responder essa questão, de modo a escapar da racionalidade abstrata, considerada pelo autor como uma das marcas da modernidade, será tomado um caminho no qual o eu ético poderá dar atenção ao ‘outro/a’ e de estabelecer uma relação com ele (MARTINS, 2007).

### **Lévinas e a ética radical**

A operação realiza por Bauman se encontra alinhada e fundamentada no diálogo realizado pelo autor com as preocupações indicadas por Emanuel Lévinas. O modo de pensar a subjetividade, no pensamento moderno, centrado no Eu soberano, criou como diz Lévinas uma “alergia a alteridade”. Desta maneira, foi criada uma espécie de filosofia do mesmo: de eu voltado a si, constituído pela assimilação do Outro, que por sua vez é pensado a partir da identidade do Mesmo (MIRANDA, 2008).

Nesta perspectiva, a alteridade é somente um meio do sujeito reconhecer-se como consciência de si. O diferente é um espelho que reflete o eu em ação fundamental para a

formação de uma imagem subjetiva de si. Hermann (2011, p.120) sintetiza essa posição ao afirmar que “O Outro existe para que o próprio sujeito possa reconhecer-se”.

Diferentemente disso, a alteridade em Lévinas se mostra como uma irrupção e ocorre como um evento modificador para o vivente. Por essa razão, o sujeito reconhece a alteridade enquanto experiência de subjetivação, não sendo, portanto, simplesmente uma assimilação do outro, mas ao contrário, uma impossibilidade de identidade e adaptação a este que difere.

Deste modo, o Outro é sempre vivenciado como exceção (o que difere a regra) e transposição de algo sobre si. Conforme explicam Figueiredo et al. (2004, p.21), “a alteridade, nessa dimensão, é traumática porque produz fraturas e exige trabalho em processos permanentes de inadaptação entre Eu e o Outro”.

Lévinas realiza uma crítica ao pensamento filosófico baseado na autonomia e independência do ser que acaba por submeter o Outro ao Mesmo. O Eu e o Outro não formam uma totalidade assim como o Eu não é oposto do Outro. Percebe-se uma crítica que tensiona o discurso fundado no ser enquanto fundamento da realidade, o que para ele suplanta a alteridade. (Freire, 2009). Segundo Lévinas (1980, p.31) “conhecer ontologicamente equivale a captar o ser a partir de nada ou reduzi-lo a nada, arrebatar-lhe a sua alteridade”.

89

O acesso a alteridade do Outro não é uma percepção do Eu. Sendo assim, o Outro não é conceituado a partir do Eu. Para Levinas (2014, p.8-9), quando tematizamos o Outro estamos o expropriando de sua alteridade, de forma que temos que falar ao Outro antes mesmo de falar dele: “se dele falar, já é dilacerar a relação, falar a ele significa fazer com que sua alteridade se realize”.

Isso faz com que seja necessário abrir mão do esforço de buscar descrever a relação com a outra pessoa através da sua redução à compreensão. Por isso, o problema das relações implica em experienciar a relação face-a-face. Caso esse processo fracasse, somos impossibilitados do reconhecimento da humanidade do outro, o que é campo fértil para diferentes tipos de atentados a vida como observado nos genocídios (caso do Holocausto), por exemplo.

Até o momento, temos um cenário no qual, há a impossibilidade de conhecer o Outro em sua totalidade ao mesmo tempo em que se vê a necessidade de ver nele sinal de humanidade, o que é base para o exercício de cuidado. O desdobramento desse diagnóstico é explicado por Critchley (2008, p.18) ao afirmar que “[...] em nossas relações com as outras pessoas, temos que aprender a reconhecer o que não podemos conhecer [...]. O fim da certeza

pode ser o início da confiança”. Assim, a possibilidade de ser para o outro configura-se como um acontecimento ético (FREIRE, 2009), responsabilidade pessoal e intrasferível em relação ao Outro.

Esse processo acontece pela presentificação pelo Outro como Rosto, abertura da sua humanidade. O Rosto é expressão da alteridade, modo de fazer referência ao Outro como potência expressiva (NAVARRO, 2007). Sendo negação a se circunscrever enquanto conteúdo, é nele que se exhibe toda a desmesura da alteridade, marcado pela fragilidade e potência que o diferente mostra na relação face-a-face. A incapacidade de descrever de modo objetivo o Outro em relação ao Mesmo é o elemento principal que o Rosto nos traz aplicando a ideia de infinito a alteridade.

O infinito é uma noção cujo conteúdo é totalmente filosófico. Trata-se da exteriorização do pensamento, pensar mais do que pode ser pensado. A ideia do infinito, portanto, não se deixa representar. O infinito é o radicalmente, absolutamente Outro e é exatamente esse traço que é caracterizado e reconhecido do Rosto.

Por essa razão, conforme Zanon (2020), a experiência da alteridade tem íntima conexão com o modo como a ideia do infinito assola a mesma interioridade causa efeito na produção do que chamamos de consciência. Assim, “[...] a relação de alteridade parte da capacidade do ‘rostos’, de uma mera presença do outro, de questionar os poderes e a autoridade da consciência do eu” (NAVARRO, 2007, p.183).

O Outro, que nos apresenta como Rosto, impele a tomada de posição que, em suma, efetiva-se, enquanto responsabilidade. Como bem nos lembra Derrida (2008), ao ser interpelado pelo apelo e nudez do Rosto, coloca-se, sobre cada um, a responsabilidade de responder por ele. Esta responsabilidade que o rosto impõe ao eu, segundo Lévinas (2014, p.28), “uma responsabilidade gratuita – e inalienável, como se o eu fosse escolhido e único [...]” desdobra-se na experiência do Outro enquanto infinito, radicalidade.

Nela, o Rosto impõe uma resposta do eu, sendo que a resposta esperada é a reciprocidade da presença do eu em sua condição de responsável pelo cuidado do Outro. Para Lévinas (2004), além desta responsabilidade não poder ser transferida, também não se exige obrigatoriamente reciprocidade. Por essa razão, a relação do Rosto é assimétrica. Nas palavras de Haddock-Lobo (2006, p.139), a ética trata:

[...] da experiência da assimetria significada na epifania da face do outro, ou, mais propriamente, na linguagem. Mais do que uma relação, a experiência mesma é a relação que se estabelece no infinito espaço assimétrico entre eu e outro, e é estampada

na nudez do rosto deste que me convoca à palavra, que me invade violentamente com a demanda ética e que, por isso, me institui como eu.

A responsabilidade não é resultado, portanto, de uma tomada de decisão de uma vontade livre individual, mas sim, constitui o fundamento da própria subjetividade. A subjetividade enquanto responsabilidade para com o Outro, estabelecendo assim, uma identidade da subjetividade com a responsabilidade. Isso é expresso na afirmação do autor afirma ao dizer que: “No começo pouco me importa o que o Outro é em relação a mim, isto é problema dele, para mim ele é antes de tudo aquele por quem eu sou responsável” (LÉVINAS, 2004, p.145)

Vemos, portanto, que o princípio da relação ética em Lévinas está presente no vínculo com o Outro - marcado pela face-a-face e horror proporcionado pelo Rosto - e não pela autonomia do eu soberano que legisla sobre a existência e os modos de ser do diferente. Segundo o autor (2004, p.177), “na deposição pelo eu de sua soberania de eu, na sua modalidade de eu detestável, significa a ética”.

Como apresentado o modelo de subjetividade baseado no discurso da ontologia presente e disseminado na modernidade pressupõe a compreensão do ser a partir da identidade e para a totalidade. Por sua vez, a subjetividade em Lévinas se dá para o Outro e a partir daí que podemos falar de propriamente de efetiva relação pelas vias da alteridade. Isso é expresso na síntese realizada por Carrara (2012, p.36) ao afirmar, nessa perspectiva, “[...] é a ética esta possibilidade de impugnar minha espontaneidade pela presença de Outrem. A ética é a possibilidade de abordar a estranheza de Outrem, sua impossibilidade de ser reduzido ao Mesmo, ao pensamento e às posses do Mesmo”.

## A admissão do Outro

Como vimos na seção anterior, para Lévinas a responsabilidade pelo Outro é estruturante para subjetividade, sendo esta constituída a partir e para o Outro. Nesse sentido, como bem nos lembra Haddock-Lobo (2006), a proposição ética problematizada pelo autor reitera “[...] a devoção que o Mesmo deve apresentar diante do outro, anterior à sua formação mesma como sujeito [...]”. Será esse o espaço propício para os elementos que Bauman trará na discussão a respeito da ética.

Silva (2018, p.121) afirma que, para Bauman, “[...] a face do outro mostra a fragilidade de ambos os envolvidos na relação, o que justifica o necessário compromisso moral que tem no amor sua maior expressão [...]”. Esta responsabilidade que se reflete no cuidado e

na preocupação com o outro é materializada no que o autor chama de “ser-para”, sendo que a moral está identificada com essa posição (BAUMAN, 2009).

Diferente de estar próximo ao outro ou mesmo de estar com o outro, na posição de ser-para encontramos a vontade de servir, fazer bem, de expressar amor ao diferente. Bauman (2011, p.87) afirma que se trata do domínio da simpatia, ou seja, capacidade de colocar-se no lugar do sofrimento do outro, o que implica em ter uma “[...] disposição para servir, para fazer o bem, para o autossacrifício pelo outro”.

Desta maneira, ser-para está relacionado com assumir a reponsabilidade pelos Outros, entendendo-a como única e somente minha (BAUMAN, 2011). Esse processo ainda que possa ser visto como de grande peso para o vivente, ele é de extrema importante para a constituição de si visto que há ser e ser para os outros, para o autor, são sinônimos: é a série de responsabilidades assumidas ao longo da vida em relação ao outro que produz o tecido que dá contornos ao eu (BAUMAN, 2009). Por essa razão, neste modo de relação, não se exige reciprocidade e é nisto que reside o centro da responsabilidade moral (em suma, assimétrica). De acordo com o autor, “é essa unicidade (não generalizabilidade) e essa não reversibilidade da minha responsabilidade, que me coloca no relacionamento moral” (2003, p.63).

Mas como ocorre a passagem de estar com o outro para o ser-para? Neste último, Bauman (2011) indica a necessidade de um empenho emocional ao Outro, o que aponta para uma abertura a formas específicas de sentir e isso estaria vinculado a noção de proximidade. O autor (1998) aponta que há uma relação diretamente proporcional entre a presença e a possibilidade de cuidado com o Outro, visto que sua existência se articula com sua proximidade. Por isso afirma que:

*A responsabilidade, esse tijolo constitutivo de todo comportamento moral, surge da proximidade do outro. Proximidade significa responsabilidade e responsabilidade é proximidade. A discussão da prioridade relativa de uma ou de outra é reconhecidamente gratuita, pois nenhuma é concebível sozinha [...] A responsabilidade é silenciada uma vez desgastada a proximidade; pode eventualmente ser substituída pelo ressentimento, uma vez o co-sujeito humano seja transformado num Outro. O processo de transformação é de separação social. Foi tal separação que tornou possível que milhares matassem e milhões assistissem o assassinato sem protestar (p.212-213, grifo do autor).*

A proximidade está intimamente relacionada com a possibilidade do Rosto e, como desdobramento, ser afetado pela sua existência. Enquanto conceito,

O afeto tem o poder de determinar o jeito da pessoa, a forma de se posicionar, de colocar em prática suas ações, condutas e pensamentos, à maneira como criam os laços de afetividades [...] corresponde a uma gama de sentimentos associados à história de vida de uma pessoa, sendo responsável em estruturar os laços de

subjetividade pessoais, como lealdade, empatia, enfrentamentos, respeito (BITTENCOURT, 2019, p.165).

Assim, é esse processo que permite sair do estado de indiferença e impele o Outro para fora do mundo da certeza e lança ao munda da abertura. Além disso, é através dela que se consegue tirar o Outro do mundo das normas e regras universais. Como bem afirma Bauman (2010, p.66), “[...] a outredade do outro é equivalente a sua unicidade; cada rosto é único e exclusivo, e sua unicidade desafia a impessoalidade endêmica da norma”.

É através do exercício do empenhamento emocional que o Outro se transforma numa tarefa própria do e para o sujeito. Bauman (2011, p.92) afirma que há uma especificidade no processo de responsabilização pelo diferente que ultrapassa a dimensão da norma:

Mas estar ligado ao outro pela emoção significa, por outro lado, que sou responsável por ele/ela, e sobretudo pelo que minha ação ou inação possa lhe fazer. Não sou não mais uma cifra, um item intercambiável de um conjunto, uma fresta corrigível na rede de relações. O que faço faz diferença – e fará igualmente diferença se eu desistir de fazê-lo. Agora o outro se torna meu refém; e eu, por minha vez, torno-me refém de minha responsabilidade.

Esse jogo dual no que diz respeito à alteridade é problematizado por Bauman de diferentes formas ao longo de sua obra. Um desses modelo é descrito pelo autor ao discorrer sobre as escolhas realizadas na vida. O autor pontua (2009) que, quanto ao diferente, podemos tomar uma atitude centrípeta ou centrífuga. Estar no polo centrífugo (no qual Lévinas é porta-voz), implica dirigir-se do centro em direção às extremidades - para fora – o que indica uma descentralização do eu. Em contrapartida, a direção centrípeta aponta para o afastamento da dispersão, voltando-se ao centro – ao eu – levando ao afastamento do outro.

O mesmo processo é descrito por Bauman na diferenciação entre duas posições chamadas de mixofobia e mixofilia. A primeira indica o medo em relação ao diferente. Bauman (2003) explica que a ansiedade nasce da dissolução da face do Outro nos “Muitos”. Visto que usamos máscaras cotidianamente, elas se tornam uma espécie de proteção às faces e o que elas revelam. Assim, “[...] deve-se confiar (até certo ponto) nas máscaras, goste ou não e deve-se viver com essa ansiedade [...]” (SILVA, 2012, p.101).

Em contrapartida, a posição mixofílica indica a potência para aproximação à diferença. Observa-se aqui que ao apontar para a proximidade, retoma-se um balizamento ético já indicado anteriormente pelo autor e com ele, um tipo de relação de frente ao estranhamento e aos desafios que a impossibilidade de categorização do Rosto impõe. Nesse sentido, é um ato

de coragem pois implica a cada um adentro do infinito de possibilidades expressas na relação com o diferente.

A partir dos elementos aqui levantados podemos dizer que, para Bauman (2003), a produção de uma ética no contemporâneo não significa abandonar os conceitos morais, mas sim rejeitar a maneira moderna de tratar os problemas morais, através de regulamentações, normativas e pela busca filosófica de absolutos universais. Para tanto, “o outro, como uma arte inquieta e imprevisível, como o próprio futuro, é um mistério. E ser-para-o-outro, ir ao encontro do outro pelo tortuoso e rochoso desfiladeiro da afeição, lança luz sobre esse mistério – transforma-o num desafio [...]” (BAUMAN, 2011, p.98).

Ao afastar-se de normativas que fazem a mediação da relação com o outro (inclusive pelo enfraquecimento institucional atual), retoma-se uma espécie de solidão existencial nas microrrelações face-a-face (SILVA, 2013). Esse ponto sustenta o entendimento do autor de que a relação com o outro se trata de uma decisão – uma escolha que independe necessariamente das condições e influência do meio social – a ser enfrentada, o que confere sentido a dimensão da condição de ambivalência moral experienciada por cada ser humano:

A obediência à demanda ética na linha de seguir uma ordem pelo medo de sanções punitivas que recairiam sobre o desobediente não seria a ação moral pretendida pela demanda ética. Conformidade *não* é moralidade, mesmo que em resposta a uma ordem de fazer determinado bem. Não existe um "deve" na moral - nada de ordens nem coerção; as ações morais são intrinsecamente *escolhas livres*, expressões da liberdade de ação do eu (seres humanos não-livres - se essa contradição em termos fosse plausível - não seriam "seres morais"). Paradoxalmente (ou nem tanto), seguir as demandas éticas significa esquecer seu poder coercitivo. Seguir as demandas éticas significa ser guiado unicamente pelo bem do Outro (BAUMAN, 2009, p.138, grifo do autor).

## **Reflexões Finais**

E qual o impacto para formação humana na contemporaneidade? Se vivemos em um contexto pautado pelas incertezas no qual observam-se dificuldades (para não dizer impossibilidades) na delimitação de parâmetros de condução da vida, a dimensão ética acaba por sofrer efeitos importantes. Como indica Martins (2007), vemos a passagem da descrição das certezas para uma análise dos valores, o que coloca o sujeito em posição em destaque no processo.

Ainda que as discussões filosóficas realizadas na modernidade sobre alteridade girassem em torno do primado do Eu sobre o Outro (sendo este tratado como como um meio para que o eu pudesse se reconhecer), a construção de novas proposições não produziu necessariamente o seu oposto. O que temos agora não é a centralidade de um eu psicológico,

mas sim, a necessidade de produção de um eu ético capaz de mediar as relações com um universo desconhecido o qual é impelido à condição de responsável.

Nesse sentido, entendemos que as pontuações trazidas nas discussões realizadas por Bauman em diálogo com Lévinas, conseguem produzir uma torção dos princípios da ética moderna ao conceder ao Outro um lugar prioritário a partir de sua condição de fragilidade frente a um eu potencialmente destrutivo em sua capacidade de categorização do que dele difere. Em uma relação pautada pela reciprocidade, o cuidado como expressão do amor ao diferente tornam-se traços importantes a serem desenvolvidos pela comunidade humana.

Por essa razão, a aposta na transposição da distância – separação sujeito-objeto – para a proximidade – própria das relações face-a-face – torna-se mais do que uma proposição, mas sim, um desafio nos tempos atuais atravessados pelas tecnologias e por relações a distância nas quais ao menor sinal de insatisfação com o Outro, basta desligar o *smartphone*.

Diferentemente do que muitas vezes encontramos propagado, a contemporaneidade não produz ou conduz ao fim da ética ou da moral, mas sim nos exige uma nova forma de tratar as questões vinculares, abrindo a possibilidade de através das emoções e dos afetos, resgatar a alteridade dos relacionamentos, de modo a exercitarmos a arte da vida.

### **Referências**

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2003

BAUMAN, Z. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BAUMAN, Z. **Mundo Consumo: Ética del Individuos em La Aldea Global**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida em Fragmentos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

BECK, U. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BITTENCOURT, R.N. **A arte de amar na égide da liquidez**. In: *Revista Húmus*, v. 9 n.27, p. 164-174, 2019.

BOCK, A.M; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. **Psicologias: uma introdução ao estudo das psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2008

CANDIOTTO, C. **Ética: abordagens e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2010.



CARRARA, O.V. **Ética e Ontologia em Emmanuel Lévinas**. *Revista Estudos Filosóficos*, n.8, 2012, p.33-50

CRITCHLEY, S. **Introdução a Emmanuel Lévinas**. In: HADDOCK-LOBO, R. **Da existência ao infinito: ensaios sobre Emmanuel Lévinas**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2006, p.13-20.

DERRIDA, J. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2008

FIGUEIREDO, L.C; COELHO JUNIOR, N.E. **Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade**. *Interações*, v. IX, n.17, jan-jun. 2004, p.9-28.

FREIRE, W.F.A. A significação ética do Rosto em Emmanuel Lévinas. Dissertação de mestrado UECE fortaleza, 2007

HADDOCK-LOBO, R. **Da existência ao infinito: ensaios sobre Emmanuel Lévinas**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2006.

HERMANN, N. M. A. **Breve investigação genealógica sobre o outro**. In: *Educação & Sociedade*, v. 32, 2011, p. 137-149,

JAMENSON, F. **Pós-modernidade e sociedade de consumo**. In: *Novos estudos*, São Paulo, n.12, jun.1985, p.16-26.

JUNIOR, J.F. **Introdução a uma crítica da modernidade enquanto conceito sociológico**. In: *Mediações*, v.15, n.2, jul, dez. 2010, p.28-41.

LEVINAS, É. **Violência do rosto**. São Paulo: Loyola, 2014

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980

LÉVINAS, E. **Entre nós: Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004

MARTINS, E.C. **Da ética das certeza à ética dos valores pós-modernos**. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 22, jun.2007, p. 25-40. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/191/174>

MIRANDA, J.V.A.M. Levinas e a reconstrução da subjetividade: aproximações com o campo da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 57 abr.-jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a10.pdf>.

NAVARRO, O. **El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas Contrastes**. In: *Revista Internacional de Filosofía*, v.VIII, 2008, p.177-194.

SILVA, P.F. **Conceito de ética na contemporaneidade Segundo Bauman**. São Paulo: Cultura Academica, 2013.

SILVA, R.B. Lugares para amizade na sociedade contemporânea : caminhos educativos a partir da obra de Zygmunt Bauman. 2012. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SILVA, R.B. **Amizade, diferença e educação: reflexões a partir de Zygmunt Bauman.** In: *Educação & Realidade*, v. 43, n. 1, jan. mar. 2018, p. 115-129.

# CRÍTICA PÓS-MODERNA AO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE

João Paulo Rodrigues<sup>1</sup>  
Claudiney José de Sousa<sup>2</sup>

## Resumo:

O objetivo deste artigo é analisar os paradigmas epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade e suas influências na educação, apresentando algumas contribuições da interdisciplinaridade como alternativa para o desenvolvimento de uma educação emancipatória. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se o método dialético. A modernidade apresentou como foco principal a emancipação humana, através da confiança na racionalidade científica, o que desencadeou uma fragmentação do conhecimento. Porém, os pós-modernos acreditam que o projeto da modernidade não se concretizou, pois não é possível compreender a complexa realidade através da divisão das disciplinas, proposta pelos modernos. Feyerabend fala acerca de um “tratamento médico para a epistemologia” e Japiassu se refere ao problema em termos de “patologia do saber”. Ambas as expressões metafóricas indicam o sintoma de algo preocupante na saúde da epistemologia atual e a necessidade de seu tratamento. O presente artigo desenvolve uma reflexão acerca da ideia de que o projeto emancipatório da modernidade ainda poderia ser alcançado, caso ocorra na educação a alteração do paradigma epistemológico da disciplinaridade pelo paradigma epistemológico da interdisciplinaridade. O ensino interdisciplinar deve ser desenvolvido com vivência, convívio, experimentação e cultivo, por isso a atitude interdisciplinar deve ser promovida através da criação de situações-problemas pensadas e elaboradas para serem resolvidas de modo interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Modernidade. Pós-modernidade. Epistemologia. Educação. Interdisciplinaridade.

98

## POST-MODERN CRITICISM TO THE MODERNITY EPISTEMOLOGICAL PARADIGM AND ITS IMPLICATIONS IN EDUCATION: INTERDISCIPLINARITY CONTRIBUTIONS

## Abstract:

This article aims to analyze the epistemological paradigms of modernity and postmodernity and their influences on education, presenting some contributions of interdisciplinarity as an alternative for the development of an emancipatory education. This is a bibliographical research on which was used the dialectic method. Modernity brought the human emancipation up as the main focus, through trust in scientific rationality, which unleashed a knowledge fragmentation. However, Postmodernists believe that the modernity project has not materialized, because it is not possible to understand the complex reality through the subjects division suggested by moderns. Feyerabend concerns about "medical treatment for the epistemology" and Japiassu refers to the problem in terms of "pathology of knowledge". Both metaphorical expressions indicate the symptom of something unsettling to the current epistemology healthy and the necessity for its treatment. This article develops a reflection on the idea that the modernity emancipatory project could still be achieved, if education changes the disciplinarity epistemological paradigm by the interdisciplinarity epistemological paradigm. The interdisciplinarity teaching must be developed with life experience, conviviality, experimentation and cultivation, that's why the interdisciplinarity attitude must be developed through the creation of problem situations thought and elaborated to be solved in an interdisciplinarity way.

**Keywords:** Modernity. Postmodernity. Epistemology. Education. Interdisciplinarity.

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Londrina, 2014-2015). Professor de Filosofia no Ensino Médio pela SEED-PR. Integrante do Grupo de Pesquisa “Filosofia, educação e condição humana”. E-mail: [j.p\\_rodrigues@hotmail.com](mailto:j.p_rodrigues@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Unicamp (UNICAMP). Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [claudineyuel@hotmail.com](mailto:claudineyuel@hotmail.com)

## Introdução

Ao confiar na racionalidade científica como único modo de se alcançar o conhecimento, a modernidade desenvolveu o fortalecimento de uma epistemologia fundamentada em uma lógica disciplinar fragmentada. A pós-modernidade, por sua vez, apresenta a ideia de que o ideal emancipatório da modernidade se frustrou, tendo em vista que o mundo contemporâneo apresenta uma lógica complexa e que, portanto, devemos desenvolver a construção de uma epistemologia complexa. Sabendo que as dificuldades e as incertezas presentes no contexto educacional contemporâneo estão relacionadas com o debate entre modernidade e pós-modernidade, este estudo apresenta a hipótese de que o projeto emancipatório da modernidade não se esgotou por completo, na verdade, devemos aprender com os erros da modernidade, ao entender que não conseguiremos almejar a emancipação proposta pelo projeto moderno caso não compreendamos a complexidade do conhecimento, portanto, devemos alterar o paradigma epistemológico da fragmentação do conhecimento pelo paradigma epistemológico da interdisciplinaridade.

Para desenvolver as ideias aqui abordadas, o artigo irá se nortear pelos seguintes problemas: como são caracterizados os paradigmas epistemológicos dos períodos históricos da modernidade e pós-modernidade? Como a educação se desenvolveu nos períodos moderno e pós-moderno? De que modo a interdisciplinaridade apresenta-se como caminho para a superação da atual crise educacional? Em que sentido a interdisciplinaridade pode trazer ao estudante contemporâneo a possibilidade de emancipação cognitiva, social e política?

99

### 1.1 O conhecimento fragmentado produzido pela modernidade e a crítica pós-moderna

No período histórico da modernidade o ser humano toma consciência de suas capacidades racionais, para assim descobrir os segredos da natureza. Ao confiar na racionalidade científica como único modo de alcançar o conhecimento, a modernidade apostou suas fichas na ideia de progresso secular, trazendo assim a capacidade de emancipação humana sem a necessidade de se apoiar na expectativa salvacionista externa, apresentada pela Igreja no período medieval<sup>3</sup>. Porém, se na Idade Média a ideia de salvação ocorria por meio da fé, na

<sup>3</sup> “O *mito* para o homem pré-histórico, a ideia de *cosmos* no mundo grego e a aceitação de um Deus criador e protetor do *cosmos* na Idade Média sempre sustentaram a unidade do saber e garantiram a integridade do horizonte epistemológico. A mentalidade arcaica foi definitivamente superada pelo racionalismo grego. A razão é uma invenção helênica. [...] Contudo, tanto o saber antigo quanto o saber medieval inscrevem-se no horizonte epistemológico do *cosmos*. [...] Permanece, [...] na Idade Média, a mesma visão unitária do real. Permanece o mesmo horizonte epistemológico. As ‘ciências’ continuam vinculadas à filosofia. O *sábio* é ao

modernidade a salvação se dava através da racionalidade, em um sentido de “emancipação”, considerando então a participação ativa do ser humano e a não necessidade mais de uma assistência divina. A atividade racional assentada no mundo físico e social toma o lugar da contemplação e passividade medieval (GOERGEN, 2012, p. 152-153).

Ao tornar-se o preceito fundamental da modernidade, a subjetividade produz uma profunda reviravolta epistemológica. De especulativo e pouco relacionado com as questões práticas da vida, o conhecimento passa a congregiar [...] as formas de conhecer e de se relacionar com a natureza. O conhecer plenifica seu sentido na transformação e no domínio. Este movimento epistemológico representa o giro paradigmático que secularizou as expectativas emancipatórias do ser humano. (GOERGEN, 2012, p. 153).

Segundo Gallo (2006, p. 556), a pretensão da modernidade era de construir um método universal para a produção do conhecimento. Portanto, há o fortalecimento da lógica disciplinar fragmentada, que desenvolve um modelo de produção dos saberes e uma lógica da pesquisa, tendo por intuito o alcance de um conhecimento objetivo e universal, reconhecendo assim sua validade e veracidade. Tal entendimento marcará uma profunda influência não só na filosofia e ciência, mas também na educação.

De acordo com Santos (2008, p. 73-74), a ciência moderna é a precursora do conhecimento especializado. Na medida em que o conhecimento se torna mais restrito, mais rigoroso ele se torna. Por ser um conhecimento disciplinar, passa a ser também disciplinado, pois, além de se especializar em diversos campos do saber científico, também polígia as fronteiras entre as disciplinas e coíbe as disciplinas que tentam ultrapassar tais limites.

Sabe-se que a especialização do conhecimento e o seu conseqüente reducionismo arbitrário produziram males no decorrer do tempo. Porém, a tentativa de desenvolver medidas para corrigir tais erros acabou desenvolvendo mais especializações, através da criação de novas disciplinas, que apesar de terem o objetivo de resolverem os problemas criados pelas antigas disciplinas, de fato apenas reiterou a mesma espécie de cientificidade (SANTOS, 2008, p. 75-76).

A especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. No final de contas, para retomarmos a célebre expressão de G. K. Chesterton, o especialista converteu-se neste homem que, à força de conhecer cada vez mais sobre um objeto cada vez menos extenso, acaba por saber tudo sobre o nada (JAPIASSU, 1976, p. 40-41).

---

mesmo tempo um pensador, um filósofo e um teólogo. Sua função é colocar ordem nas coisas, pois a sabedoria é a perfeição suprema da razão. E é próprio da razão conhecer a ordem. [...] Tanto o cosmos grego quanto o medieval protegiam o homem, afastavam-no do desespero e da angústia, *situavam-no* existencial e metafisicamente em seu lugar dentro do cosmos. O saber só podia exercer-se no âmbito da totalidade. O conhecimento do particular só tinha sentido na medida em que remetia ao todo. A esse esquema epistemológico global corresponde uma *pedagogia unitária*” (JAPIASSU, 1976, p. 45-46).

Para os pós-modernos, a confiança que a modernidade relegou à razão como instrumento de emancipação humana foi frustrada. Nietzsche, Heidegger, Horkheimer, Adorno, Foucault e Lyotard apresentam a ideia de que a racionalidade moderna é a vilã dos eventos desastrosos que ocorreram nos últimos tempos, razão esta que inclusive mostra-se impotente, inoperante e cúmplice diante dos problemas causados pelos avanços científico-tecnológicos. A emancipação humana proposta pela modernidade não se concretizou, tendo em vista que o mundo contemporâneo apresenta um cenário cheio de guerras, de destruição ambiental, de fome e miséria, submetendo o ser humano à lógica técnico-científica e à organização econômica e jurídico-institucional da modernidade (GOERGEN, 2012, p. 154-155).

Conforme esclarece Goergen (2012, p. 159-161), enquanto os pós-modernos, entre eles Lyotard, defendem a falência da modernidade, outros ainda apresentam um projeto da modernidade que ainda pode ser alcançado caso seus desvios sejam corrigidos, por exemplo, Habermas. Porém, o que deve ser entendido no debate modernidade e pós-modernidade é que, de um lado, não podemos declarar tão apressadamente o fim da racionalidade moderna, tendo em vista os avanços científicos ocorridos durante o período moderno, e, por outro lado, não podemos ignorar as transformações e problemas que essa mesma racionalidade trouxe para a humanidade. Portanto, devemos nos perguntar acerca da relação entre modernidade, pós-modernidade e educação, não somente desenvolvendo a questão de como educar o ser humano em nossos tempos, mas também buscar compreender o conceito de conhecimento na atualidade marcada por profundas transformações.

101

## **1.2 A crise epistêmica da educação**

De acordo com Goergen (2012, p. 161-162), vivemos atualmente uma crise epistêmica, pois se o conceito de conhecimento estava antes atrelado ao conceito de verdade, com o surgimento da racionalidade instrumental, a verdade passou a ser ligada aos conceitos de poder, domínio e utilidade, afinal, Horkheimer e Adorno, e antes deles Weber, entenderam que a razão instrumental tem a capacidade de criar resultados concretos, através da técnica apta a dominar e intervir na natureza. Ao ligar o conceito de conhecimento à razão instrumental, o sentido da educação começa a sofrer também uma profunda ressignificação, colocando a educação contemporânea em crise. Sabendo que no projeto da modernidade o conhecimento tinha a função de proporcionar a emancipação humana, questiona-se atualmente acerca do que ocorre com esse ideal quando a educação começa a se fundar com base na razão instrumental.

Ao tomar para si um caráter universal e objetivo, a racionalidade moderna torna-se também um modelo totalitário, pois recusa o caráter racional de todos os outros tipos de conhecimento que estejam fundamentados em seus próprios princípios epistemológicos e em suas próprias regras metodológicas, ao determinar a racionalidade científica como a única forma de conhecimento verdadeiro (SANTOS, 2008, p. 21-22). Nos moldes da ciência moderna, conhecer é quantificar, portanto, se o rigor científico ocorre por meio das medições, o que não se pode quantificar não é relevante para a ciência. Além disso, o método científico fundamenta-se na redução da complexidade, já que, se o ser humano não pode compreender completamente o complexo mundo, deve-se então dividir e classificar para, posteriormente, estabelecer as relações sistemáticas entre aquilo que se dividiu e classificou, como bem aponta Descartes nas suas Regras do Método (SANTOS, 2008, p. 27-28).

Conforme Santos (2008, p. 18-19), vivemos em um tempo complexo, em uma fase de transição. Necessitamos questionar acerca das relações entre a ciência e a virtude, além de questionar também sobre o sentido do conhecimento científico acumulado tanto para o enriquecimento quanto para o empobrecimento prático das nossas vidas. No entanto, as respostas para essas questões estão longe de serem simples. Se o ciclo da supremacia da ordem científica moderna está chegando ao fim, precisaremos buscar novas respostas para compreender o tempo na qual vivemos, para além das respostas que a modernidade outrora nos apresentaram.

Segundo Goergen (2012, p. 162-163), a pós-modernidade questiona os próprios fundamentos da legitimação da modernidade, esta que possui a pretensão de dominar racionalmente a fundamentação do social, como projeto emancipatório. Porém, para legitimar um projeto educativo neste contexto, torna-se necessário refletir acerca do argumento pós-moderno, a saber, a ideia de que devemos abandonar o projeto moderno tendo em vista a constante transformação atual, pois devemos levar em consideração as consequências desse argumento no campo da educação, já que, se de um lado, o argumento pós-moderno representa a libertação da racionalidade moderna universalizante, de outro lado, pode representar também a submissão da humanidade à razão instrumental.

De acordo com Goergen (2012, p. 166-167), a educação contemporânea está em crise pois a prática educativa está perdendo o seu principal pilar, a saber, a confiança na racionalidade moderna. Atualmente, são abandonadas as metanarrativas, as tradições epistemológicas e a ideia de uma história em progresso permanente. A pós-modernidade traz à luz uma realidade em constante transformação, o que deve ser assumido de forma crítica pela

educação. Porém, não devemos defender cegamente a modernidade e nem adotar fielmente a pós-modernidade, mas sim debater acerca das duas posições para assim desenvolver direcionamentos que nos orientem para a idealização de uma educação que esteja de acordo com a realidade contemporânea.

Deve-se destacar que o mais importante é saber se a educação está objetivando a manutenção da realidade ou a sua transformação. Por isso, deve-se analisar os aspectos epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade, para assim aprender os possíveis caminhos e possibilidades que se descortinam para um conhecimento articulado ao redor de um projeto educacional evidentemente emancipatório (GALLO, 2006, p. 564).

Segundo Henrique (2005, p. 13-14), a sociedade do século XXI está passando por mudanças amplas, profundas e rápidas de modo ímpar na história. A globalização, os problemas do meio ambiente, as questões éticas se tornando mais complexas a cada dia, conflito entre novas normas e comportamentos culturais com os valores tradicionais e as relações cada vez mais complexas entre a sociedade, os indivíduos e as instituições se apresentam como alguns dos desafios de nossa época. Sendo assim, faz-se necessário cogitar a ideia de uma educação cada vez mais eminente e continuamente renovada, com o objetivo de desenvolver um cidadão emancipado que possua as capacidades necessárias para enfrentar melhor os novos desafios de nosso tempo.

Estamos, pois, em uma época de crise e de problemas novos. Temos o sentimento acentuado de uma insuficiência dos velhos métodos científicos baseados na compartimentalização, na fragmentação, na redução ao simples e ao lógico-matemático. Temos o sentimento de que algo envelheceu nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global da complexidade (HENRIQUE, 2005, p. 14).

Porém, não se pretende, com isso, uma negação de todo o avanço científico que ocorreu até hoje, mas sim a pretensão de que é necessário desenvolver um conhecimento científico que religue, contextualize e globalize os saberes que ainda são trabalhados de forma fragmentada e compartimentada, realizando assim uma articulação entre as disciplinas (HENRIQUE, 2005, p. 14).

Conforme Sousa et al. (2017, p. 94), o meio educacional se estabeleceu sob o prisma do paradigma da modernidade, caracterizando assim um modelo pedagógico que tem como fundamental aspecto a compartimentalização, a fragmentação do conhecimento e uma racionalidade excludente, marginalizando o sujeito em sua multidimensionalidade e em sua diversidade de saberes existentes no contexto vivencial. Neste sentido, o surgimento de epistemologias que compreendem o mundo por meio de uma lógica complexa nos traz o



questionamento da visão do paradigma da modernidade, percebendo a verificação do seu esgotamento para as explicações do mundo contemporâneo, tendo em vista suas mutações constantes. Assim, há a necessidade de se repensar a ação pedagógica, orientando-os segundo uma perspectiva sistêmica e interdisciplinar e transdisciplinar, alterando a compartimentalização por integração. Desse modo, a metodologia interdisciplinar e a transdisciplinar apresentam a possibilidade de saída de uma visão mecanicista e reprodutiva para que possam ser pensadas como uma construção complexa de conhecimento. Assim, pode-se perceber “que as reflexões da prática pedagógica referenciada nos fundamentos epistemometodológicos da transdisciplinaridade propõem o questionamento e o redirecionamento da cultura educacional que se comporta pelo olhar da fragmentação” (SOUSA et al., 2017, p. 102).

No que diz respeito à ação pedagógica, algumas características podem ser pontuadas, dentre as quais: mudança na relação hierárquica entre professor e estudante, pautando essa relação no diálogo e na escuta sensível; relativização na lógica de transferência do conhecimento – o estudante com suas construções prévias é visto como agente de sua aprendizagem; aula como elemento construído conjuntamente – professor e estudantes; inserção e valorização de saberes que estão para além dos conhecimentos acadêmicos; promoção de um conhecimento contextualizado com a realidade local; estratégias didáticas que permitam a participação ativa dos discentes. Assim sendo, a partir das considerações tecidas, cabe ressaltar que o desenvolvimento da ação pedagógica, tendo por alicerce a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, se sustenta em um movimento de atitude frente à constatação da insuficiência dos modelos que têm configurado o contexto educacional e das exigências da contemporaneidade, que requerem uma visão ampliada sobre os processos que envolvem as múltiplas dimensões da vida humana (SOUSA et al., 2017, p. 108).

104

A crise na educação contemporânea pode ser fruto do debate epistemológico entre modernidade e pós-modernidade. Porém, não devemos abandonar apressadamente o projeto moderno e nem abraçar passivamente as conclusões da pós-modernidade, mas sim perceber que o objetivo emancipatório da modernidade é válido, mas vai pelo caminho errado, qual seja, o caminho da fragmentação do conhecimento, trazendo como consequência a não compreensão completa da realidade, esta que se mostra complexa. Sendo assim, ainda é possível resgatar o projeto emancipatório da modernidade, desde que a educação realize uma revolução em seu paradigma epistemológico, a saber, do paradigma disciplinar para o paradigma interdisciplinar.

### **1.3 A “patologia do saber” e a interdisciplinaridade como tratamento médico para as doenças da epistemologia disciplinar**

Pretendemos mostrar alguns aspectos de como se construir uma epistemologia interdisciplinar<sup>4</sup>, no sentido de lançar algumas luzes sobre o modelo epistemológico que

<sup>4</sup> “[O interdisciplinar] pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a *integrações propriamente ditas*, isto é, a uma certa

necessitamos para a educação do presente e do futuro. Nesse sentido, apresentamos algumas facetas dessa fragmentação no processo de construção do conhecimento disciplinar. Embora tomemos a ciência como forma exemplar dessa fragmentação, entendemos que esta crítica pode ser estendida também a outros âmbitos do saber como filosofia, teologia, arte, política, tecnologia e até mesmo senso comum.

Iniciaremos esta discussão a partir de uma passagem bastante polêmica da obra *Contra o método*, em que o filósofo austríaco Paul Feyerabend (1924-1994) fala da história da ciência como uma grande aventura de construção do conhecimento.

A história da ciência, bem vistas as coisas, não consiste apenas em fatos e em conclusões extraídas dos fatos. Contem também ideias, interpretações dos fatos, problemas criados por interpretações conflituais, erros, e assim por diante. Numa análise mais fina descobrimos até que a ciência não conhece “fatos nus”, mas que os fatos que entram no nosso conhecimento são já vistos de certa maneira e, por isso, essencialmente ideacionais. Sendo assim, a história da ciência seria tão complexa, caótica, cheia de erros e divertida com as ideias que contem, e estas ideias seriam, por sua vez, tão complexas, caóticas, cheias de erros e divertidas como os espíritos dos que as inventaram (FEYERABEND, 1993, p. 25).

O filósofo critica o fato de a epistemologia, a história da ciência e a educação atual promoverem o que ele chama de uma “lavagem cerebral”, que deturpa estes acontecimentos, colocando em seu lugar um relato enfadonho, simples, uniforme, objetivo e cheio de regras. A educação científica hegemônica oculta a “real” história da ciência.

105

Feyerabend revolucionou a epistemologia ao adotar uma nova perspectiva na análise do saber científico e de sua historiografia. Podemos falar de um novo e instigante paradigma epistemológico segundo o qual o conhecimento é concebido como algo muito mais rico, complexo, divertido e atraente do que o melhor cientista ou epistemólogo poderia imaginar ou possa tentar descrever. Então, o que dizer das magras descrições do conhecimento científico às quais temos acesso na educação escolar?

O filósofo inicia sua obra *Contra o Método* falando da necessidade de um “tratamento médico para a epistemologia” (FEYERABEND, 1993, p. 23). Na mesma esteira dessa discussão, Hilton Japiassu se refere ao problema em termos de uma “patologia do saber” (1976). Estas expressões metafóricas são um sintoma de que algo muito preocupante está

---

reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos” (JAPIASSU, 1976, p. 75).

ocorrendo na saúde da epistemologia atual. Um sintoma que coloca a necessidade de tratamento imediato. Veremos, nas discussões a seguir, que felizmente não estamos a falar de uma doença terminal, da necessidade de amputação de membros ou outras medidas extremas. Perceberemos que o restabelecimento da saúde da epistemologia depende muito mais de pequenos atos compartilhados, de uma série de medidas de higiene conceitual, teórica, metodológica e de alguns tratamentos alternativos.

Para avançar na discussão desta complexa temática optamos por também lançar mão de algumas metáforas que nos ajudarão na compreensão dos argumentos e nos colocarão no cenário da atitude interdisciplinar que abordaremos a seguir.

Imaginemos que um grupo de arqueólogos, em busca de um fóssil muito raro, empreenda uma longa viagem para uma região remota de um país distante. O grupo faz alto investimento em equipamentos de trabalho e de segurança; enfrenta mudanças climáticas severas; vive a solidão dos vários meses distante da família e de outras pessoas queridas; aprende com as alegrias e tristezas, decepções, erros e acertos de cada escavação. Todos os integrantes sabem que não há nenhuma garantia de que o objeto que investigam possa ser realmente localizado. Somente eles são testemunhas do intenso aprendizado que esta aventura lhes proporciona. Depois do longo e intenso período de trabalhos e estudos, do investimento, desgaste físico e emocional, absolutamente nada é encontrado. Compreendem a importância da expedição, mas sabem que, infelizmente, este evento está destinado a ser uma página esquecida na história da ciência.

106

Suponhamos agora que meses depois, após terem avaliado cuidadosamente erros e acertos da expedição anterior, o mesmo grupo de arqueólogos empreenda uma segunda investigação – agora em local diferente. Vivem as mesmas intempéries, as mesmas dificuldades, o desgaste, a solidão, o risco de contrair doenças e de nada encontrar. Imaginemos, porém, que desta vez tenham sido bem sucedidos. Muitos erros cometidos no evento anterior serviram de aprendizado para esta nova empreitada. Logo nos primeiros dias de escavações localizam o tão esperado fóssil de milhares de anos. O material é exposto num museu de ciências naturais de uma respeitada universidade. Os pesquisadores publicam artigos em conceituadas revistas científicas e são convidados para muitas palestras e entrevistas. O fóssil encontrado abre caminho para a compreensão de uma série de fenômenos relacionados a outras áreas de conhecimento: biologia, geografia, antropologia, história, química, física, paleontologia, geologia, etc.

Qual a “real” história por trás da descoberta do fóssil? Quem, de fato, está autorizado a contar esta história? Existe uma separação entre os dois eventos contados acima? Por que o primeiro evento, apesar de todo aprendizado que proporcionou, não tem espaço privilegiado na história da ciência? Quem estabelece os critérios do que pode ou não ser publicado sobre as duas importantes expedições descritas acima?

Se pudéssemos convidar os referidos pesquisadores para uma entrevista sobre o ocorrido é bem provável que, em suas falas, revelariam que a aventura vivenciada nas duas expedições tem, para eles, um significado bem maior do que a exposição no museu e a descrição objetiva sobre o fóssil na revista científica. Segundo Feyerabend isso ocorre porque “a ciência não conhece fatos nus (...) os fatos que entram no nosso conhecimento são já vistos de certa maneira e, por isso, essencialmente ideacionais” (1993, p. 25). O material recolhido na escavação é apenas a representação visual e tátil da fantástica aventura do conhecimento vivenciada por aqueles indivíduos. O objeto, agora exposto no museu, e o texto na revista científica, deveriam falar também das decepções da busca, dos riscos, das alegrias e tristezas da expedição. Mas se mostram diante de nós como produtos acabados, como objetos rígidos, fechados, definitivos, mudos, independentes das subjetividades a eles atreladas.

107

Com base nisso nos perguntamos: o que é, então, a ciência? É o produto, o conceito, a descrição teórica, a demonstração lógica? O que mais entra em nossa definição de conhecimento científico?

Se visitarmos hoje o *American Museum of Natural History* nos Estados Unidos, fundado em 1869, um dos maiores e mais importantes museus do mundo, veremos uma vasta coleção com mais de 30 milhões de fósseis. Para a ciência disciplinar, cada um deles é uma espécie de troféu de uma escavação bem sucedida. Mas aos olhos atentos da epistemologia interdisciplinar revelam uma rica história de erros e acertos, tentativas frustradas, sonhos, perdas, enganos, decepções, mentiras, mortes, fraudes e conquistas dos pesquisadores. Além disso, cada fóssil fala sobre a importância de outras formas de vida e pode servir como elemento para avaliação da postura arrogante e predatória da vida humana sobre a Terra – hegemônica, dominante, prepotente. Infelizmente a epistemologia e a historiografia tradicionais da ciência insistem em mostrar que não há museu que comporte tanta subjetividade. Tudo isso seria demasiadamente humano para estar no rol da ciência séria, objetiva, racional. Por que levar em consideração essas idiosincrasias?

Vejamos outro exemplo: um dos maiores acontecimentos no campo da genética molecular dos últimos anos foi apresentada em apenas uma página do volume 171 da revista

*Nature*, em 1953. James Dewey Watson e Francis Harry Compton Crick descrevem ali a estrutura molecular dos ácidos nucleicos. Como é possível que um fenômeno desta magnitude possa ser descrito em apenas uma página? Ao analisar o artigo nos surpreendemos com o fato de que praticamente nada daquilo que epistemólogos chamam de contexto de descoberta é mencionado no artigo. A rígida descrição da estrutura do DNA, no artigo de 1953, é apenas a magra justificação do complexo processo de construção daquele saber.

O discurso científico hegemônico e disciplinar diz que temos nesta magra descrição a prova cabal e lógica, o atestado, o relato da comprovação, a exposição dos princípios, o troféu dos descobridores. O artigo seria o atestado de que a estrutura é logicamente coerente com os princípios da química. Mas, na verdade, sabemos que o texto revela, antes de tudo, as características de um ritual quase religioso. Um rito que legitima um mito – o mito da “verdadeira história da descoberta do DNA”. O mito da racionalidade científica, que esconde os jogos de poder. Conforme afirma Feyerabend (1993, p. 14), “a ciência ocidental reina hoje em termos soberanos sobre todo o globo; contudo, a razão desse fato não está na compreensão de sua “racionalidade imanente, mas nos jogos de poder”. Tudo isso só legitima ainda mais a contradição na qual esse tipo de ciência hegemônica disciplinar incorre. Difunde o princípio da objetividade enquanto está ancorada em princípios subjetivos – talvez o mais influente deles exatamente a sede de poder.

108

Sabemos que, por trás da “história oficial da descoberta do DNA” corre uma história clandestina, uma história marginal, muito mais instigante e interessante, que mostra o caráter interdisciplinar e transdisciplinar do processo de construção do saber sobre os ácidos nucleicos, que obviamente não teve início com Watson e Crick e que, felizmente, não terminou com eles. Por que, então, demarcar apenas este momento com um ritual, um troféu, um atestado, uma celebração? Entendemos a importância da pesquisa destes teóricos e julgamos absolutamente pertinente a descrição, o registro, a celebração das descobertas, invenções, criações ou qualquer outro nome que queiramos dar às novidades da ciência. O que se questiona é apenas a maneira como se tem registrado e transmitido o que ocorre. O fato de servirem antes para instaurar uma hierarquia e promover uma cisão entre sábios e ignorantes, dominadores e dominados, capazes e incapazes.

Temos o péssimo hábito de atribuir as soluções aos *experts*, aos especialistas nas mais diferentes esferas da vida humana: ciência, política, religião, economia, moral, tecnologia etc. Para Gusdorf, essa confiança exagerada em soluções individuais e heroicas tem nos decepcionado em muitas ocasiões.

Depositamos nossa confiança nos *experts*, muito embora nossa confiança neles mil vezes tenha sido decepcionada. Os *experts* são os homens do provisório, aos quais é confiada a responsabilidade de assegurarem à humanidade uma precária sobrevivência. Especialista nesta ou naquela questão precisa, nos domínios político, científico, econômico ou social, o *expert* é suposto saber o que os outros não sabem. A seus olhos, todo problema deve ter uma solução, desde que sejam tomadas as medidas adequadas (GUSDORF, 1976, p. 8).

Atribuimos um alto valor à ciência disciplinar, das publicações, dos textos didáticos, aquela ensinada em sala de aula. E quanto à ciência processo, realizada no laboratório, feita de intrigas, sonhos, expectativas, feita mais de erros do que de acertos, mais de incertezas do que de certezas? A interação entre ciência-disciplina e ciência-processo, para utilizar as expressões de Freire-Maia (2000, 2008) é o que nos permite fazer a experiência da interdisciplinaridade. Não faz sentido ensinar a partir de um conjunto estanque do saber – seja ele a disciplina ou o processo, seja ele o contexto de justificação ou o contexto de descoberta, conforme afirma Reichenbach (1976). Disciplina e processo, justificação e descoberta, vistos em conjunto, nos dão a totalidade e a complexidade do saber científico.

A esse respeito diz Feyerabend (1993, p. 12),

*os êxitos científicos não podem ser explicados de maneira simples. Não podemos dizer: “A estrutura do núcleo do átomo foi descoberta porque as pessoas fizeram A, B, C...” Sendo A, B, C operações ou procedimentos suscetíveis de serem entendidos independentemente do seu uso na física nuclear. Tudo o que podemos fazer é dar conta em termos históricos dos passos concretos, incluindo-se nestes as circunstâncias sociais e idiosincrasias dos indivíduos.*

109

Para a concepção neopositivista e disciplinar de ciência, assim como para o cinema sensacionalista, não é nada atraente ter que admitir que a história é uma construção conjunta de homens e mulheres comuns. Difícil admitir que não existam super-heróis ou super-heroínas. No cinema pode ser atraente, divertido, estimulante e até catártico ver que alguns poucos poderosos resolvem os problemas da humanidade. Mas na vida real, sobretudo na educação, esta atitude é catastrófica. Que benefício poderia ter a consideração de que existem alguns poucos gênios, sábios, gurus, descobridores, grandes teóricos na ciência, na filosofia, na política, na educação?

Temos aqui mais um dos aspectos da patologia cisão/fragmentação do saber: a distinção entre homens/mulheres comuns e os heróis ou heroínas, entre os ignorantes e os sábios. A história que nos contam é a de que Rosalind Franklin, Linus Pauling, Robert B. Corey e Maurice Wilkins foram cientistas exemplares, importantes para a decifração da estrutura do DNA, mas não considerados “geniais” como Watson e Crick. Assim são inventadas as hierarquias, construídos títulos, distribuídas as medalhas. Nesse jogo, cabe aos “ignorantes”,

súditos, leigos, assistir boquiabertos aos “grandes acontecimentos”, aplaudir, prestar culto e homenagem aos vencedores, grandes homens e mulheres.

O que é hoje o ensino de ciência nas escolas senão uma forma de celebrar, ritualizar, cultuar estes supostos deuses? O que são as grandes universidades e institutos de pesquisas senão templos do saber? Prevalece a ideia de um saber posse, propriedade. Por que falamos do mal de Alzheimer, o mal de Parkinson, o grau Celsius, o princípio de Arquimedes, a constante de Planck, o modelo atômico de Bohr, a equação de Schrodinger, as leis de Newton, as leis de Mendel, o plano cartesiano, o teorema de Pitágoras? Sabemos que é mais do que uma questão didática. É uma questão de “saber propriedade”, que demarca a “fronteira entre as disciplinas”, que estabelece de quem é a posse de cada uma destas descobertas.

Ora, a ciência que se ensina e que se faz é um produto social como outro qualquer. Sua organização e seus membros se submetem aos mesmos parâmetros sociais. Há nela dominação, exploração, prostituição, neuroses, estratificações, mentiras, ódios etc. Os cientistas também formam um grupo de interesses. A neurose começa quando apresentam aos outros, na ação pedagógica, a imagem falsa da segurança, de detentores exclusivos de um saber racional e objetivo, de arautos da verdade (JAPIASSU, 2011, p. 32).

## 1.4 A atitude interdisciplinar: espera vigiada e equilíbrio

110

Talvez, de todas as segmentações de que tratamos até aqui nenhuma seja tão prejudicial ao projeto de construção de um saber interdisciplinar quanto a distância entre educador e educando. Impossível pensar uma educação que supere realmente a disciplinaridade sem que supere antes essa dicotomia. De nada adiantaria a interdisciplinaridade ser uma realidade apenas para um dos polos da relação. Pesquisadores, educadores, professores podem estar convictos de que realizam um projeto de unificação do saber pelo simples fato de estarem de posse da crença de que compreendem perfeitamente o que significa este conceito, a interdisciplinaridade.

Caso o educando, o assistente, o estagiário, o filho não possam ou não consigam vivenciar na mesma intensidade essa experiência e essa crença, podemos dizer que esteja ocorrendo interdisciplinaridade na relação ensino/aprendizagem? Não corremos o risco de estarmos a viver (bem-intencionados inclusive) apenas para nós mesmos esta proposta? Como agir de forma que não seja apenas uma ilusão, um sonho, um devaneio, mas uma real experiência que se vive em conjunto, em parceria, em comunidade de investigação? Como saber, afinal, se estamos fazendo a experiência da interdisciplinaridade? Como saber se nossos estudantes não encaram nossa postura supostamente interdisciplinar como a postura de mais

um a ministrar uma disciplina: a disciplina da interdisciplinaridade? Vemos, portanto, que a compreensão do caráter interdisciplinar do conhecimento, da realidade, das ideias, das teorias, dos fenômenos requer um aprendizado acerca da totalidade, da complexidade das coisas.

Ao fazer referência a esta dificuldade na concretização de um efetivo saber interdisciplinar, Fazenda (2011, p. 28) fala de uma atitude cuidadosa, curiosa, que é ao mesmo tempo paradoxal, contraditória e ambígua – experiência a qual todos os comprometidos com esta causa estão destinados a viver. A estes a autora recomenda uma atitude de paciência, serenidade e espera. Mas a autora alerta que esta não pode ser uma espera passiva, mas antes uma espera vigiada e prudente, que não se antecipa na tentativa de querer “alterar violentamente o curso dos fatos”.

O cuidado primeiro que se deve ter é o de encontrar-se o ponto ótimo de equilíbrio no movimento engendrado por essa ambiguidade: da imobilidade ao caos. As fontes novas de saber vivenciadas no conhecimento interdisciplinar permitem-nos facilmente reconhecer que a estrutura na qual vivemos é reflexo de outras épocas, gestadas no passado. Sentimo-nos tolhidos, nesse processo, ao exercer o imperativo de ordens que não nos pertencem, a valores que não desejamos e nosso primeiro impulso é romper com ela. No entanto, o processo de metamorfose pelo qual passamos e que fatalmente nos conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz é um processo lento, exige uma atitude de espera. Não se trata, porém, de uma espera passiva, mas sim vigiada (FAZENDA, 2011, p. 27-28).

111

Fazenda (2011) nos fala de interdisciplinaridade enquanto atitude. Assim concebida, se aproxima de um comportamento ético e estético, uma tomada de decisão, algo que resulta de uma conversão. Significa deixar de seguir uma conduta para adotar outra. Certamente este é o ideal, a meta a ser continuamente conquistada. Mas talvez seja importante nos perguntamos a respeito de um motivador, um estímulo, um meio a engendrar este processo. Não podemos ignorar o fato de que no contexto em que vivemos exige-se meios viabilizadores. Utopias como a de Fazenda devem ser perseguidas, mantidas, almejadas. Mas a utopia não nos desautoriza de pensar em meios pragmáticos para a realização do sonho. Se queremos que uma criança tenha uma atitude respeitosa, então criamos mecanismos para atingir essa atitude, estabelecemos os meios para viabilizá-la. E quanto à atitude interdisciplinar? Não dá para ensinar metodicamente, formalmente a interdisciplinaridade sem incorrer no equívoco disciplinar.

Uma postura ética é desenvolvida com vivência, experiência, convívio, experimentação, hábito, cultivo. O mesmo vale para a atitude interdisciplinar. Aprendemos a interdisciplinaridade criando situações-problema que requeiram respostas interdisciplinares. De certa forma, criando situações propositalmente pensadas e elaboradas de forma que não possam ser resolvidas a não ser mediante a atitude interdisciplinar. Na verdade, estes problemas já



existem. O que os educadores, com formação interdisciplinar, necessitariam seria apenas pensar estratégias conjuntas para que o objeto, o problema, o tema, a questão, a atividade, o exercício, a tarefa sejam enfrentados por várias disciplinas para serem executadas.

Como construir questões, problemas, temas interdisciplinares? Logo vemos que, ao colocar a questão, o que parecia ser apenas um problema rapidamente se transforma em solução, mostrando o caráter dialético do processo interdisciplinar. A busca converte-se, diante de nós, em um desafio interdisciplinar, que só encontrará uma solução "provisória" se for atacado/enfrentado também de forma interdisciplinar. Assim, um longo processo (longa cadeia) de elaboração, resolução de temas, problemas, objetos interdisciplinares ganha corpo e entra em "movimento perpétuo". Um processo dialético ininterrupto.

Educadores convocados a construir objetos interdisciplinares para que educandos resolvam, interpretem, analisem, reconstruam ou desconstruam, vivem intensamente a realidade destes mesmos problemas. Vivem uma interação que faz com que se desfaça, paulatinamente (com o desenvolvimento e amadurecimento do processo), a própria distinção entre quem concebe e quem executa a situação-problema. Temos provisoriamente uma distinção (concepção/execução) ainda característica do antigo paradigma, mas que é requerida no que poderíamos chamar período pré-paradigmático da atitude interdisciplinar, que dará origem ao novo paradigma, cuja compreensão exige um *insight*, uma visão gestáltica, uma visão do todo – como descrita por Thomas Kuhn (2001), para fazer referência ao modo como ocorre a resolução de quebra-cabeças na ciência normal.

112

## **Considerações finais**

Se comprarmos uma bicicleta que venha totalmente desmontada, só conseguiremos utilizá-la para dar um passeio se nos envolvermos no difícil trabalho de encaixar cada uma das peças corretamente. Os encaixes incorretos também se mostrarão importantíssimos no processo de aprendizagem. A partir desse exemplo é possível ver que devem ser valorizadas e preservadas também as disciplinas. A interdisciplinaridade é pensada com elas e a partir delas (como numa bicicleta com todas as suas peças – grandes e pequenas).

Tanto o ato de montar e desmontar uma bicicleta (em colaboração com outras pessoas: filhos, colegas, esposa, esposo, etc) como o ato de dialogar com profissionais de áreas diferentes de conhecimento é sempre um interessante aprendizado. Entre as pessoas envolvidas há um objeto interdisciplinar (a bicicleta que montamos juntos, a atividade teórica que estamos

tentando resolver, o filme que assistimos em grupo, etc) que faz a mediação não entre disciplinas, mas entre pessoas que compartilham um aprendizado. Trata-se antes de uma atitude, de um modo de vida, de um comportamento mais maduro, mais humano.

É possível ensinar a atitude interdisciplinar? Ela é composta de pequenos e grandes atos, fazeres, ideias, pensares, agires, comportamentos, saberes, etc. Podemos nos perguntar, a título de exemplo, o que é democracia? É possível ensinar democracia? Podemos falar de democracia, estudar a história da democracia, analisar o conceito, discutir a respeito, agir democraticamente ou antidemocraticamente. Assim, aprendemos democracia em sua *práxis*, em seu processo de ação/reflexão. Seria um absurdo dizer que alguém passou a agir democraticamente simplesmente porque fez um curso de democracia. O mesmo parece ocorrer com a atitude interdisciplinar. Nesse sentido, ela se identifica com uma espécie de ética, com a formação de um caráter. Falaríamos, assim, de conduta interdisciplinar. Parafraseando Michel Foucault (1985), a interdisciplinaridade, se concebida como uma ética e uma arte, possibilitaria a construção de uma estética da existência interdisciplinar.

Se assim for, a problemática em torno da epistemologia interdisciplinar nos conduz inevitavelmente a uma ética e a uma estética da existência. Novamente nos vemos envoltos pela aura da interdisciplinaridade. Assim, alguma luz é lançada em toda essa discussão. O que é a interdisciplinaridade? Como agir interdisciplinarmente? Como viabilizar essa atitude? A resposta mais acertada parece ser: colocar o tema em questão é já plantar a semente do interdisciplinar. Se cair em terra fecunda e receber os devidos cuidados brotará e florescerá naturalmente no solo das relações humanas.

113

## REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. 6ª ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2011.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, Vol. 3: O cuidado de si**, Trad. de Maria Thereza C. Albuquerque. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE-MAIA, Newton. **Verdades da ciência e outras verdades: a visão de um cientista**. São Paulo: Editora Unesp; Sociedade Brasileira de Genética, 2008.

GALLO, Sílvio. **Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação.** In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009). Acesso em: jan. 2021.

GOERGEN, Pedro. **O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais.** In: *EccoS*, São Paulo, n. 28, p. 149-169. maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976. p. 07-27.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **Era uma vez... A história de um grupo em busca do reino perdido.** In: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; SOUZA, Samir Cristino de (Orgs.). **Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI.** Natal: Editora do CEFET-RN, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio da primeira edição. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** 6ª ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2011. p. 31-41. 114

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

REICHENBACH, Hans. **Experience and prediction: An analysis of the foundation and the structure of knowledge.** Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais.** In: *Revista Signos*, Lajeado, ano 38, n. 2, p. 93-110, 2017. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1606>. Acesso em: jan. 2021.

WATSON, James Dewey; CRICK, Francis Harry Compton. **Molecular structure of Nucleic acids.** In: *Nature*. April 25, vol. 171, 1953.

# CULTURA, RACIONALIDADE E POLÍTICA EM RICHARD RORTY: REFLEXÕES E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Maria A. Lima Piai<sup>1</sup>  
Viviane Batista Carvalho<sup>2</sup>

## Resumo:

Richard Rorty (1931-2007), filósofo norte-americano, tem sido considerado um importante representante do neopragmatismo. Seus escritos e estudos trazem contribuições relevantes para o debate e esclarecem pontos significativos para a reflexão sobre a produção cultural humana. Essas distinções são historicamente tratadas a partir de um projeto filosófico que é tradicionalmente dualista e idealista e platônico, o qual precisa ser combatido, na visão de Rorty (1994), por ser puramente dualista e contraditório. Essas distinções também têm marcado o campo das ciências, da política, das artes e da moralidade juntamente com a filosofia, uma vez que dizem respeito às ferramentas que o homem pode fabricar para resolver seus problemas e contribuir para o progresso social. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar alguns aspectos da discussão feita pelo autor sobre a ideia de racionalidade e cultura e suas relações com os processos sociais/educativos na contemporaneidade buscando alcançar laços de convivência mais harmônicos na interação entre as culturas, as artes e política, contribuindo para o desenvolvimento e continuidade da sociedade humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura. Educação. Racionalidade. Sociedade pós-moderna.

## CULTURE, RATIONALITY AND POLICY IN RICHARD RORTY: REFLECTIONS AND RELATIONS WITH EDUCATION

116

## Abstract:

Richard Rorty (1931-2007), american philosopher, has been considered an important representative of neopragmatism. His writings and studies bring relevant contributions to debate and clarify significant points for reflection on human cultural production. These distinctions are historically treated under a philosophical projection that is traditionally dualistic and idealistic and Platonic, which needs to be fought, in the view of Rorty (1994), for being purely dualistic and contradictory. And these distinctions have also marked the field of science, politics, the arts and morality together with philosophy, since they concern the tools that man can manufacture to solve his problems and contribute to social progress. In this sense, this article aims to present some aspects of the discussion made by the author on the idea of rationality and culture and its relations with social / educational processes in contemporaneity seeking to achieve more harmonious bonds of coexistence in the interaction between cultures, in the art and politics contributing to the development and continuity of human society.

**Keywords:** Culture. Education. Rationality. Postmodern society.

---

<sup>1</sup>Maria A. Lima Piai: Professora da educação básica na rede privada e pública do estado do Paraná (SEED/PR) e professora na Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR. É pesquisadora do grupo de pesquisa Filosofia, Educação e Condição Humana e do grupo de pesquisa A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens da Universidade Estadual de Londrina. Possui licenciatura plena em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (2002). É mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: maria-piai@hotmail.com

<sup>2</sup> Viviane Batista Carvalho: Professora titular do Centro Municipal de Educação Infantil Durvalina P. O. Assis e professora do ensino superior na Universidade Norte do Paraná - Unopar. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2006) e mestrado em Educação pela da Universidade Estadual de Londrina (2011). É pesquisadora do grupo de pesquisa Filosofia, educação e condição humana da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Filosofia da Educação. E-mail: vivi.ed.infantil@gmail.com

## **1. Introdução**

A chamada pós-modernidade, termo expressamente ambíguo e vazio quando não devidamente discutido, como aponta Gallo (2006), encontra-se em um estado de tensão com o projeto da modernidade em uma postura de crítica e desconstrução das bases e do otimismo que a sustentam. Essa crítica pode se dar em uma perspectiva reacionária, na defesa e resgate de valores questionados pelo modernismo, como também na resistência à manutenção do *status quo*. O campo epistemológico, que é tomado como um dos aspectos centrais do projeto moderno, encontra-se no cerne das discussões que envolvem as temáticas e trazem implicações determinantes para a área da filosofia e dos processos de socialização, portanto, para a área da educação.

O pensador estadunidense Richard Rorty (1931-2007) tem sido considerado um importante representante do neopragmatismo e seus escritos e estudos trazem contribuições relevantes para esse debate e esclarecem pontos significativos para a reflexão sobre a produção cultural humana. Segundo Rorty (1994), essas reflexões e distinções são historicamente tratadas a partir de um projeto filosófico que é tradicionalmente idealista e platônico, o qual precisa ser combatido por ser puramente dualista e contraditório. Essas distinções também têm marcado o campo das ciências, da política, das artes e da moralidade juntamente com a filosofia, uma vez que dizem respeito às ferramentas que o homem pode fabricar para resolver seus problemas e contribuir para o progresso social.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar alguns aspectos da discussão feita pelo autor sobre a ideia de racionalidade e cultura e suas relações com os processos sociais/educativos na contemporaneidade que buscam alcançar laços de convivência mais harmônicos na interação entre as culturas, as artes e política contribuindo para o desenvolvimento e continuidade da sociedade humana.

## **2. Cultura e Racionalidade: Há ou não uma superioridade cultural?**

Rorty discute as implicações de uma narrativa que “afirmam que determinadas culturas são mais racionais do que outras e, portanto, melhores” (RORTY, 2005, p. 77). O ponto de partida são as afirmativas de que há culturas mais racionalistas e/ou menos racionalistas, o que acaba por classificar as culturas em superiores e inferiores ou ainda em uma cultura melhor

que a outra. O autor apresenta, então, três tipos de racionalidades para iniciar a discussão. No primeiro modelo, a narrativa racionalista gira em torno de afirmativas tais como:

[...] que lulas têm mais [racionalidade] do que amebas, que seres humanos usuários de linguagem têm mais do que antropóides não usuários de linguagem, e que seres humanos armados com tecnologia moderna têm mais do que aqueles que não a possuem: a habilidade de enfrentar o meio ambiente, ajustando suas reações aos estímulos deste, de modo complexo e delicado (RORTY, 2005, p. 77).

Essa razão técnica ou capacidade de sobrevivência, segundo Rorty, é eticamente neutra, já que “sozinha, não ajuda a decidir a qual espécie ou qual cultura seria melhor pertencer” (RORTY, 2005, p. 77).

No segundo modelo de narrativa racionalista, a racionalidade é o ingrediente extra que faz o ser humano diferente do resto da natureza. Essa característica extra, pertencente ao ser humano, não está restrita à garantia de vida, à sobrevivência, podendo ser direcionada para outras finalidades. Ela possibilitaria mais que um ajustamento como “por exemplo, poder decidir que seria melhor morrer a fazer certas coisas” (RORTY, 2005, p. 78). Há hierarquias avaliativas e não simples ajustamento de meios aos fins aceitos.

No terceiro tipo ou modelo de racionalidade, essa é sinônimo de tolerância, de não agressividade, de se deparar com o diferente e não responder agressivamente diante dessas diferenças. Segundo Rorty, esse terceiro tipo de racionalidade é acompanhada de “um desejo de alternar os próprios hábitos - não somente de conseguir, mas do que anteriormente se queria, mas de se remodelar num diferente tipo de pessoa que quer coisas diferentes daquelas que se queria antes” (RORTY, 2005, p. 78).

Outra característica desse terceiro tipo de racionalidade é que ela está acompanhada de uma “confiança mais na persuasão do que na força, uma inclinação para conversar antes do que brigar, queimar ou banir.” (RORTY, 2005, p. 78). Esse tipo de racionalidade inclina seus detentores a uma vivência coletiva, comunitária, na qual se vive e deixa os outros viverem e, agrupando novos modos desta forma de vida. Racionalidade dessa forma pode ser entendida como uma virtude, “como quase sinônimo de liberdade” (RORTY, 2005, p. 78).

Esse terceiro tipo de racionalidade é comumente misturado na tradição intelectual ocidental, pois: subentende que usamos linguagem e tecnologia para alcançar nossos desejos devido ao ingrediente extra que por sua vez falta nos outros animais. Também se assume que nossa capacidade de adaptação do primeiro tipo é a mesma? O tipo 1 de racionalidade (habilidade de enfrentar o meio ambiente, ajustando suas reações e estímulos de modo complexo e delicado) está identificado como a tolerância do tipo 3 de racionalidade. Ou seja,

“quanto mais inteligentes somos para conseguir nos adaptar às circunstâncias, ampliamos o alcance e a complexidade de nossas respostas a estímulos, mais nos tornaremos tolerantes a outros tipos de seres humanos” (RORTY, 2005, p. 79).

Diante dessa junção dos três tipos de racionalidade, pode-se perceber que, de acordo com Rorty, os humanos bons em equipar-se tecnicamente para realizar seus desejos automaticamente adotariam desejos corretos, isto é, de acordo com a razão e, conseqüentemente serão tolerantes com aqueles que desejam coisas diferentes. No entanto, Rorty aponta razões filosóficas e políticas comuns para suspeitar dessa assimilação e suas implicações.

As razões filosóficas seriam aquelas apresentadas por Dewey e Derrida, por exemplo, firma-se em combater a ideia de racionalidade como o ingrediente extra definido no tipo 2 de racionalidade. As razões políticas estão ligadas aos ideais de Roger Garaudy (1913-2012) e Ashis Nandy (1937-), que avalizam como doentes os países ocidentais e pelo próprio Rorty que pensa que embora os países do ocidente não estejam doentes, mas acudados, juntamente com o resto do mundo. Para os liberais que são pragmatistas como Rorty, afirma ele: “as questões sobre racionalidade e diferenças culturais se resumem a questões ligadas à relação entre racionalidade-1 e racionalidade-3, simplesmente descartamos a ideia de racionalidade-2” (RORTY, 2005, p. 79-80).

119

A racionalidade para Rorty está relacionada à adaptação e à disposição para vencer os problemas apresentados no contexto das dinâmicas sociais, distanciando-se do rigor argumentativo em busca de uma suposta verdade como a tradição filosófica vem colocando. A racionalidade colaboraria, não para almejar uma verdade absoluta, comum a todos, mas colaboraria com a perspectiva de alargar os laços de convivência mais harmônicos, pois embora os seres humanos tenham suas diferenças, todos eles pensam e sentem, relacionam-se de modos parecidos. Assim, a concepção de racionalidade de Rorty está ligada a um processo educativo, pois diz respeito aos nossos comportamentos perante nossos semelhantes e perante o meio social no qual nos encontramos.

Apos apresentar os três tipos de racionalidade Rorty apresenta também três definições para cultura. Na primeira definição, cultura é entendida como “um conjunto de hábitos de ação compartilhados” (RORTY, 2005, p. 80). Esses hábitos seriam aqueles que capacitam as pessoas de uma dada comunidade a se relacionarem de modo amistoso entre si. Desta forma, todo grupo tem sua peculiaridade, portanto sua própria cultura. Geralmente as pessoas pertencem a grupos diferentes, a culturas diferentes, neste sentido, Rorty afirma que a

cultura não é então “o nome de uma virtude, nem é necessariamente o nome de algo que, entre os animais, apenas seres humanos possui” (RORTY, 2005, p. 80).

No segundo sentido, cultura é apresentada por Rorty como uma virtude, como “alta cultura”. Nessa definição, cultura é uma indicação de posse. É a posse da “habilidade de manipular ideias abstratas por simples prazer, e uma habilidade de discursar longamente sobre as diferenças de valores de tipo amplamente diverso, de pintura, música, arquitetura e literatura”. Esse é o tipo de cultura que pode ser adquirida pelo processo educativo, geralmente disponibilizado ou direcionado aos grupos e indivíduos mais abastados da sociedade e isso implica também dizer, aos grupos mais desocupados. Esse tipo de cultura também está regularmente associado à racionalidade do tipo 3 (sinônimo de tolerância, de não agressividade, de se deparar com o diferente e não responder agressivamente diante dessas diferenças).

No seu terceiro sentido, cultura significa aquilo que é produzido pelo uso da racionalidade 2 (um ingrediente extra que faz o ser humano diferente do resto da natureza). Assim, a cultura estaria ligada a superação da animalidade bruta, irracional por “algo universalmente humano, algo que todas as pessoas e culturas são mais ou menos aptas a reconhecer e respeitar” (RORTY, 2005, p. 81).

O ponto levantado por Rorty é que, ao dizer que uma cultura, no sentido 1 (um conjunto de hábitos de ação compartilhados), “é mais ‘avançada’ que outra, significa que ela se aproximou mais da realização do ‘essencialismo humano’ do que outra cultura” (RORTY, 2005, p. 81). Essa ideia se expressa, segundo Rorty, naquilo que Hegel denominou consciência do espírito absoluto, uma universalização ou essencialismo.

As narrativas de respeito e proteção a todos os tipos de culturas são mencionadas geralmente como algumas ressalvas de que há alguns tipos de cultura que não deveriam existir, como por exemplo, a das gangues criminosas ou as de conluíus de banqueiros internacionais, ou ainda culturas decadentes ou doentes que se encaixariam no sentido 1 (um conjunto de hábitos de ação compartilhados). Assim, Rorty coloca em xeque, esse discurso sugestivo de que toda cultura é merecedora de ser preservada.

Esse discurso está ligado à confusão feita entre os três sentidos de cultura que ele discute, essa sugestão está relacionada, segundo ele, ao fato de a cultura no sentido 1 (um conjunto de hábitos de ação compartilhados) estar relacionada à obra de arte, como no sentido 3 (aquilo que é produzido pelo uso da racionalidade). Uma espécie de triunfo da cultura 3 (aquilo que é produzido pelo uso da racionalidade) sobre a natureza. Se fracassássemos em apreciar e cultivar esses triunfos das culturas, seria um fracasso nosso, uma traição à cultura



nos seus sentidos 2 (uma virtude, habilidade de discursar e manipular ideias abstratas) e 3 (aquilo que é produzido pelo uso da racionalidade).

Essa “sugestão de que trataremos toda cultura como uma obra de arte *prima facie* merecedora de preservação como toda obra de arte é merecedora” (RORTY, 2005, p. 81) é, para Rorty, uma sugestão recente, característica dos tempos contemporâneos, sobretudo entre os intelectuais ocidentais de esquerda e está acompanhada por um sentimento de culpa em relação ao eurocentrismo “é certa raiva quanto à sugestão de que alguma cultura poderiam ser vista como menos ‘válida’ do que outra” (RORTY, 2005, p. 82). Rorty desconstrói essa ideia, pois a entende como uma espécie de compensação. Para ele é uma tentativa de preservar a cultura enquanto dignidade humana, mesmo ela tendo perdido sua racionalidade 2 (um ingrediente extra que faz o ser humano diferente do resto da natureza). “É uma tentativa de recriar a distinção kantiana entre valor e dignidade por meio de se pensar a respeito de toda cultura humana, senão de todo indivíduo humano, como de valor incomensurável” (RORTY, 2005, p. 82) como se envolvido pela aura que envolve a obra de arte para aqueles que concebem a cultura no sentido 2 (uma virtude, habilidade de discursar e manipular ideias abstratas).

Seguindo a analogia kantiana, Rorty afirma que essa versão não racionalista propõe a combinação da “afirmação de que toda a cultura é tão válida quanto qualquer outra afirmação de uma cultura-1” (um conjunto de hábitos de ação compartilhados) (RORTY, 2005, p. 82). Assim não seriam incoerentes afirmativas como: ‘A cultura moderna ocidental é doente’ ou ‘Tudo bem ser canibal, foi uma prática cultural comum entre os tupinambás’, ou ‘O capitalismo é um câncer’ ou, como no exemplo apresentado por Rorty na fala de Susan Sontag: ‘A raça branca é o câncer do planeta’. A alternativa radical seria descartar tudo que é oriundo da cultura moderna ocidental, ou tudo certo se devorássemos uns aos outros, ou se matássemos seres humanos pertencentes à raça branca, ou ainda, a ingenuidade de que com o fim do capitalismo todos os problemas sociais, econômicos e políticos desapareceriam e as pessoas passariam a ser feliz em um estalar de dedos.

O que Rorty está pontuando é que no discurso contemporâneo intelectual de esquerda, muitas vezes transparece que somente “as culturas oprimidas são culturas-3 (aquilo que é produzido pelo uso da racionalidade) reais e validas” (RORTY, 2005, p. 83). Por outro lado há também intelectuais europeus modernos que tendem a valorizar exacerbadamente “obras de arte ‘difíceis’ e ‘diferentes’ - de preferências, produzida no sótão por artistas rejeitados e marginalizados” (RORTY, 2005, p. 83). Esse modelo seria exemplos válidos/reais da criatividade artística, e são, mas não só? Esse raciocínio exacerbado sugere que aquelas

pinturas de arte acessíveis à compreensão do público e feitas por profissionais bem remunerados não possui valor criativo ou artístico, não alcança, portanto, uma posição de arte. Reduzia-se assim, a cultura e a arte dos povos colonizados e oprimidos como uma posição superior a outras formas de arte e cultura do ocidente contemporâneo ou pós-moderno.

Rorty está denunciando as ambiguidades que caracterizam a pós-modernidade ou contemporaneidade. Essa exaltação da cultura oprimida “como coisa mais preciosa do que qualquer outra feita pelo, ou, no ocidente contemporâneo” (RORTY, 2005, p. 83) vai ao encontro à visão da modernidade europeia de que “todas as formas de vida são ‘infantis’ em comparação à da Europa moderna” (RORTY, 2005, p. 83). Ou seja, essa “convicção baseia-se na ideia de que o próprio poder de suprimir outras formas de vida é uma indicação do valor das próprias formas” (RORTY, 2005, p. 83).

Rorty nos convida a observar as premissas. No exemplo da valoração da cultura ou arte dos oprimidos, o que torna a cultura preciosa é a ausência de poder, assim a debilidade e a pobreza seria um indicativo de valor, talvez ligada à ideia da pobreza de Cristo posta no ocidente. O que é uma premissa muito fraca do ponto de vista lógico. A tentativa neste caso parece ser a de “usurpar o espaço previamente ocupado por outro [...] o triunfo de uma cultura sobre a outra” (RORTY, 2005, p. 84). Uma tentativa de resolver um velho problema com a criação de novos problemas como colocou Dewey.

Rorty parece se nutrir da esperança de Dewey “de que a mesma ousadia experimental com a qual havíamos criado novos problemas como subprodutos, se combinada a uma vontade de diminuir o sofrimento, produzisse soluções graduais para esses novos problemas” (RORTY, 2005, p. 87).

A flexibilização, característica da pós-modernidade, pode ser associada tanto à liberdade quanto à opressão “tanto para ampliar o sofrimento quanto para diminuí-lo, tanto para fazer decrescer a racionalidade-3 quanto para ampliá-la” (RORTY, 2005, p. 87). Então, um maior ou menor grau de racionalidade no sentido 1 (habilidade de enfrentar o meio ambiente, ajustando suas reações aos estímulos deste, de modo complexo e delicado) não é uma premissa que garante a sua emancipação. Não há nada que antecede a experiência, não há um essencialismo segundo Rorty, pelo qual possamos ampliar nosso grau de racionalidade 3 (sinônimo de tolerância, de não agressividade, de se deparar como diferente e não responder agressivamente diante dessas diferenças).

As experiências são a realidade. A humanidade passou momentos de perseguição muito duros, como as perseguições religiosas que ocorreram no período medieval e, momentos

de mais tolerância religiosa, como ocorreu em alguns períodos da modernidade. Essas oscilações não estão ligadas a uma ideia de evolução histórica ou a de um essencialismo alcançado por meio de um processo educativo, mas pela experiência dos seres humanos naqueles contextos históricos e culturais de acordo com o que a realidade apresentava. Assim como Dewey, Rorty não está preocupado em fazer uma filosofia que forneça respaldo, fundamentos ou categorias estáveis que possibilitem avaliar hierarquicamente a cultura, a arte, etc.

Os seres humanos não seriam então uma classe especial, dotados de uma natureza humana, mas uma continuidade da natureza, em termos deweyanos, uma continuidade de amebas, dos antropoides que "imaginativamente mais flexíveis e livres poderiam ser nossos descendentes" (RORTY, 2005, p. 88).

Assim a social-democracia, apresentada por Dewey, poderia ser pensada como uma possibilidade na qual nossos descendentes, numa ideia de continuidade, que não estaria presa ao evolucionismo darwinista nem a ideia de busca de uma essência, causaria 'menos sofrimentos uns aos outros do que causa atualmente'. O que está posto nesse ideal deweyano, segundo Rorty, seria o "equilíbrio entre a minimização do sofrimento e a maximização da racionalidade-3" (RORTY, 2005, p. 88).

A minimização do sofrimento estaria colocada na ideia de tolerância com o diferente, na ideia de não ferir o outro. A maximização da racionalidade estaria colocada na ideia de não construir um estado dominador pan-óptico. Não haveria, então, uma reflexão desses habitantes, segundo Rorty, sobre si mesmos (um ingrediente extra que faz o ser humano diferente do resto da natureza), mas eles ouviriam como seres mais livres e felizes? que os pertencentes às comunidades e/ou sociedades que os antecederam.

A proposta desconstrutivista de Rorty é mostrar as implicações de propostas lineares. Assim, dentro dessa perspectiva deweyana de uma utopia social-democrata, Rorty levanta as seguintes provocações: As diferentes culturas geograficamente delimitadas em seus lugares atuais se manteriam ou seriam trituradas e/ou homogeneizadas? Se houvesse a homogeneização, isso seria um erro? Perderia algo irremediável? Ou será que se formariam novas diferenças culturais? Se novas diferenças se formassem espontaneamente nesse contexto de tolerância, compensaria as diferenças perdidas?

Rorty resgata com essas indagações que, embora não tenhamos uma resposta plausível para estas perguntas, continuamos a sustentar a necessidade de que as mais diversas culturas se mantenham vivas. Não há razões particulares para manter a esperança na

imortalidade das diferenças culturais contemporâneas como também não há esperança de que essa diversidade possa ser superada por algo mais interessante.

Para Rorty o que fica é apenas um saudosismo, uma pouca importância que tende também a desaparecer. Segundo ele, lamentamos a perda de algumas espécies por sabermos que levaram milhões de anos para se constituírem, mas nada com muita implicância, as culturas empedradas do sentido 1 (um conjunto de hábitos de ação compartilhados) serão extirpadas “somente quando novas culturas de ao menos igual esplendor estivessem disponíveis para assumir seus lugares” (RORTY, 2005, p. 99), mesmo se houvesse paz, riqueza, sorte, racionalidade-3 (sinônimo de tolerância, de não agressividade, de se deparar como diferente e não responder agressivamente diante dessas diferenças) é utópico, pois a tolerância traz consigo a possibilidade de destruir as possibilidades de diferenças culturais.

### **3. Aspectos Políticos em Rorty: O que temos em comum com os outros?**

Como resultado dos estudos feitos a partir dos escritos de Rorty é possível tratarmos alguns pontos no que concerne ao modo como o filósofo entende as questões ligadas à política e como esta deve ser organizada no meio social.

Assim como nos demais casos já apresentados anteriormente, Rorty apresenta os aspectos políticos de seu pensamento fazendo um paralelo entre vários pensadores, filósofos e estudiosos que trazem a baila esse tema. Dessa forma, ao tratarmos do campo político em Rorty vamos encontrar nomes como Dewey, Kuhn, Brandon, Wittgenstein, Kent, Habermas entre outros pensadores. Entretanto, é possível dizer que em grande parte as premissas de Dewey, James e Kuhn parecem estar bem presentes no que concerne a organização de uma política democrática, acrescentando-se a elas as ações que procuram exaltar aspectos como redistribuição de renda, a erradicação da fome e da miséria e a amenização ou mesmo extinção da crueldade e do sofrimento na convivência coletiva (RORTY, 2009). Para Jay Van Hook (1998, p. 8) a obra de Rorty está ligada, em grande parte, a interesses sociais e políticos, e isso fica evidente em seu livro em *Contigência, ironia e solidariedade* (2009).

Em seu livro *Filosofia como política cultural* (RORTY, 2009) o filósofo trabalha com a ideia de duas políticas que se inter cruzam: a política real e a política cultural. A política real estaria vinculada aos aspectos práticos e econômicos do modo como a sociedade se organiza para o seu funcionamento. Baseada em ideais democráticos, a política real deve preocupar-se com assuntos reais e urgentes como a desigualdade financeira, o sofrimento

humano, as injustiças sociais entre outros temas, criando estratégias que servirão como base para as instituições sociais colocarem em prática ações que contribuam para uma convivência coletiva mais adequada. Nesse campo há a busca por soluções para os diversos problemas que surgem na sociedade e que precisam ser sanados para o seu bom andamento.

Para ele é importante fazer a fusão entre o que é público e o que é privado, pois “o mais importante para cada um de nós é o que temos em comum com os outros.” (RORTY, 2007, p. 15). Essa fusão teria uma visão ampliada da convivência entre os seres humanos e permitiria chegar a uma visão única em que concomitantemente existiria a “autocriação [vida autônoma] e a justiça, a perfeição privada e a solidariedade humana.” (RORTY, 2007, p. 17 – *acréscimos nossos*).

Já a política cultural, em termos mais amplos está ligada ao pensar sobre a política, ao debate que se faz sobre a utilidade, conveniência ou inconveniência de unir ou desunir um determinado aspecto de outro. Para ele, a política cultural “é a atividade humana menos governada por normas” (RORTY, 2009, p. 47). Pois, ela constitui um espaço de discussões das gerações, entre as tradições passadas e as novas configurações sociais, o que eleva o crescimento da cultura e também a transforma.

Segundo Rorty (2009) o termo política cultural está muito arraigado no uso correto das palavras e no modo de discutir (falar e pensar) sobre a organização social. As produções humanas sugerem novidades no modo como a sociedade se organiza em termos políticos e por isso mesmo é preciso “conversar” sobre o que fazer e como fazer, antes de efetivamente fazer algo. Nesse ponto Rorty trata de um aspecto muito importante de seu pensamento, a chamada “conversação” que está baseada nos pilares do diálogo, da narrativa, da redescrição e do uso do vocabulário.

Na conversação estarão abarcados os jogos de linguagem. Estes ocorrem quando um ser humano (ou grupo de pessoas) acaba por criar um novo vocabulário para expressar suas ideias com o intuito de deixar o discurso do outro (grupo) antiquado, e dessa forma apresentar e criar novas crenças que levarão a uma nova forma de organização social (modo de ver e fazer política). Mas, como isso funciona?

Para Rorty (2009) a capacidade da linguagem, de expressar, de criar novos termos é essencial para a divulgação de novas formas de pensamento e conseqüentemente para as mudanças na política real, pois dependendo da maneira como uma ideia é apresentada, esta poderá ou não ganhar novos adeptos, constituindo uma nova maneira de pensar, e quanto mais pessoas acreditam em suas ideias, mais cresce a “verdade” que se instala sobre isso, fazendo-

se com que se amplie um determinado pensamento que passa a ser aceito e inserido no contexto social.

Dessa forma um político (pessoa que se ocupa da política), ao utilizar-se de práticas linguísticas mais adequadas, que sejam capazes de fazer com que outras pessoas apoiem as suas ideias, acaba criando “políticas” que se concretizarão de fato na política real evidenciada na sociedade, já que suas ideias serão aceitas pelos outros. “A política cultural não se restringe aos debates sobre os discursos [...]. Ela inclui também projetos para se livrar de tópicos inteiros do discurso.” (RORTY, 2007, p. 20).

Nesse jogo das palavras, em que a “conversação” atrai adeptos e defensores de uma ideia enquanto outros são totalmente contrários a essa, ou apenas espectadores, muitos argumentos são levantados de um lado e de outro e aquele que melhor expuser seus contextos acabará por levar a cabo ações culturais, sociais e políticas que vão sendo modificadas e incorporadas ao modo de convivência coletiva. Assim, o ideal de um discurso é que ele seja capaz de justificar a crença nele contida a um público competente.

Há de se buscar uma coerência, um consenso e, nesse intuito, não há uma verdade absoluta, mas uma capacidade persuasiva. Numa sociedade democrática, não é coerente se pautar numa verdade indiscutível, mas buscar um modo de persuadir pessoas com a finalidade de aumentar o tamanho do grupo que aceita determinada justificativa e que apoia a crença defendida. Esse projeto persuasivo, para Rorty, não é somente relevante para a política democrática, é parte constituinte da política democrática (COOKE, 2004, p. 87).

Segundo Rorty (2007) na história humana muitas pessoa criaram novos discursos contestando antigas tradições, trazendo assim à baila novas formas de pensamento e de organização, como é o caso da escolha de parceiros para o casamento dos filhos por seus pais, prática comum a gerações passadas, ou mesmo para alguns países da atualidade. Nesse exemplo, algumas culturas que conseguiram retirar-se de tal prática o fizeram graças à contestação de muitos grupos. As verdades antes tidas como reais foram sendo substituídas por novas.

Atribuições de realidade ou verdade são [...] tributos que prestamos a entidades e crenças que se distinguiram, deram sua contribuição, demonstraram ser úteis e, portanto, foram incorporadas às práticas sociais aceitas. Quando essas práticas estão sendo contestadas, é inútil dizer que a realidade ou a verdade estão do lado de um dos contendores, pois tais alegações não passaram de estardalhaço e não contribuem seriamente para a política cultural (RORTY, 2007, p. 25).

Nesse contexto, o talento de “falar de maneira diferente, e não para bem argumentar, é o principal instrumento de mudança cultural” (RORTY, 2007, p. 32). Ainda sobre esse ponto, o filósofo alerta para o fato de que todos devem ser livres para elaborar os “seus próprios jogos de linguagem, desde que não insistam em que todos também o joguem” (RORTY, 2007, p. 47).

Rorty (2009) salienta que o debate sobre as questões políticas concretas acabam por trazer mais felicidade para a humanidade como um todo do que muitos outros elementos presentes na vida humana, como a religião, por exemplo. Para ele, numa política democrática os diversos seguimentos com suas respectivas representatividades devem embrenhar-se numa “conversação” saudável e produtiva, pois esta acaba por criar uma sociedade mais justa, com maior redistribuição de renda e com maior acesso aos bens culturais, o que cria maior autonomia, emancipação e diminuição dos preconceitos.

Nesse ponto, os movimentos sociais são essenciais para a luta contra as diversas formas de opressão, entretanto é imprescindível que ao tomar certas diferenças nos discursos presentes nesses movimentos, estes sejam feitos a partir do que os seres humanos têm em comum e não sobre as diferenças entre eles. Do ponto de vista de Rorty ninguém deve ser discriminado por sua particularidade (vida privada), mas em termos de convivência coletiva a justiça se faz a partir da garantia da igualdade e da equidade.

A conversação, nesse caso seria a responsável por contribuir para a solução de problemas elevando aquilo que mais importa às pessoas. Numa sociedade democrática uma verdade seria obtida por meio de variados encontros livres e abertos em que se discute as formas políticas de se conduzir a sociedade, o que elevaria o grau de democracia para seu mais alto patamar.

Sobre essas discussões “livres e abertas” Rorty (2007) salienta que estas não estão livres de ideologias, todavia estão presentes quando várias instâncias sociais como a mídia, o campo judiciário, as universidades, ou até mesmo a mobilidade social conseguem “ouvir diferentes pessoas e pensar sobre o que elas dizem” (RORTY, 2007, p. 84).

Nesse caso o critério do que seria considerada a verdade passa pelo clivo de uma comunicação não distorcida. Em suas próprias palavras Rorty afirma: “não penso que haja muito o que dizer sobre o que conta como ‘não distorcida’, exceto o tipo que você obtém quando tem instituições políticas democráticas e as condições para fazer essas instituições funcionarem” (RORTY, 2007, p. 84).

#### **4. Reflexões e Relações com a Educação: Qual a função da educação?**

A educação proposta por Rorty, ou mais especificamente falando, a sua filosofia da educação, está em grande parte envolvida em sua ideia sobre a “conversação” e no modo como encontramos novas maneiras de falar. Segundo Almeida e Vaz “a própria filosofia de Rorty é concebida como educação, ou melhor, como edificação: o projeto de encontrar modos novos, melhores, mais interessantes e fecundos de falar” (2013, p. 249).

Nesse sentido as ideias educacionais estão muito ligadas ao que seria tomado como “verdade” adotada por uma cultura, pois se educa conforme a crença que se pode justificar como verdadeira. Não há um conhecimento objetivo, pois a realidade muda conforme as “verdades” vão sendo assumidas. Para Rorty, a educação baseia-se na linguagem, pois é “impossível colocar-se entre a linguagem e o seu objeto, separar a girafa em si de nossa maneira de falar sobre a girafa” (RORTY, 1994, p. 127). Para ele os próprios objetos constituem artefatos da linguagem.

A formação do indivíduo estaria articulada no uso das normativas (linguagem), numa atitude filosófica em que a conversação está presente. A educação estaria em busca da verdade que contemplaria as diversas áreas do conhecimento não se permitindo aí a separação destes, mas a junção entre estes para um conhecimento único em que não há uma hierarquização entre as diversas áreas. Nesse ponto o filósofo prefere utilizar o termo “edificação” ao de “educação”, pois este expressaria a ideia de um projeto mais amplo, pois:

A tentativa de edificar (a nós mesmos ou a outros) pode consistir na atividade hermenêutica de fazer conexões entre nossa própria cultura e alguma cultura exótica ou período histórico, ou entre nossa própria disciplina e outra disciplina que pareça perseguir objetivos incomensuráveis num vocabulário incomensurável. Mas pode, ao invés disso, consistir na atividade ‘poética’ de inventar novos objetivos, novas palavras ou novas disciplinas, seguidas, por assim dizer, pelo inverso da hermenêutica: a tentativa de reinterpretar nosso ambiente familiar nos termos não familiares de nossas novas invenções. Em qualquer caso, a atividade é (apesar da relação etimológica entre as duas palavras) edificante sem ser construtiva – pelo menos se ‘construtivo’ significa o tipo de cooperação na realização de programas de pesquisa que tem lugar no discurso normal. Pois o discurso edificante é suposto ser anormal, tirar-nos para fora de nossos velhos eus pelo poder da estranheza, para ajudar-nos a nos tornarmos novos seres (RORTY, 2007, p. 360).

Desse modo Rorty afirma que “do ponto de vista educacional, em oposição ao epistemológico e tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse das verdades.” (RORTY, 2007, p. 359). Nesse contexto propõe o método filosófico da redescritção que consistiria na capacidade de rejeitar as normas outrora estabelecidas pela linguagem e que a sustentavam, para propor novos caminhos, empreendendo novas narrativas que seriam resultantes do movimento entre as culturas e as pessoas.



Este método seria essencial na educação, pois a partir dele haveria a possibilidade de se redescobrir as coisas de muitas maneiras novas, proporcionando a possibilidade do abandono de discursos anteriores tidos como a posse da verdade em prol de um novo modo de pensamento que surge e que se propaga (RORTY, 2007). Para Silva, numa concepção educacional rortyana “é a partir da modificação de práticas linguísticas e, conseqüentemente, de outras práticas sociais que novos tipos de seres humanos são produzidos” (SILVA, 2012, p. 515).

Uma reforma se faz necessária, segundo Rorty, se pode colaborar para entender as questões cotidianas, proporcionar a compreensão das sutilezas do cotidiano e assim capacitar os indivíduos para a conversação, para a vida em sociedade, pois, deste modo, ampliaria a compreensão acerca dos anseios daqueles que estão no poder.

A educação teria então, a função de promover a solidariedade social. A cultura, por outro lado, auxiliaria na criação de novos valores e na esperança de que estes pudessem ser compartilhados, enquanto fossem nutridos pelas histórias comuns, pela vida em comunidade. A riqueza do processo educativo formal estaria na conversação entre professores e alunos (RORTY, 2007).

Para Rorty, a vida em sociedade requer solidariedade e essa solidariedade se faz com liberdade de expressão. Pois é por meio da conversação que a verdade se revela, não como algo mágico, divino ou absoluto, mas como resultado da socialização humana. Assim, o professor é um agente de socialização.

De acordo com Rorty, a educação colabora com a socialização (público) e a individualização (privado). A educação básica teria seu foco no processo de socialização, no exercício da cidadania, buscando promover a solidariedade, pois Rorty entende a solidariedade como um requisito para o exercício da cidadania. Um segundo nível da educação formal, o ensino superior, estaria mais focado na individualização, para o florescimento da imaginação e criatividade, com o intuito de autorrecriação, o que Rorty denomina de criatividade irônica.

Para Rorty a educação serve ao processo de socialização de toda a sociedade e ao processo de individualização ao promover a imaginação e criatividade. No entanto, ao traçar objetivos/enfoques para a educação básica e para a educação superior, Rorty nos cria um problema, já que é mais difícil o acesso ao ensino superior para um grupo considerável de pessoas dentro de diversas sociedades. Esse grupo sem acesso ao ensino superior estaria privado da formação mais focada no desenvolvimento da criatividade, da autocriação, da individualização.

Uma alternativa viável seria pensar em um modelo educacional em que tanto a educação solidária do ensino básico como a educação ironista e criativa do ensino superior pudessem ser promovidas nos dois níveis de ensino, ou já no ensino básico. E, como afirma Jay Hook: “Talvez a função de socialização, predominante nos níveis básicos da educação, enquanto a irônica assumia precedência na educação superior. Mas, em algum grau, ambas as funções devem ser endereçadas para ambos os níveis” (HOOK, 1998, p. 17).

## **5. Considerações finais**

Ao descartar a racionalidade - 2 (ingrediente extra que faz o ser humano diferente do resto da natureza), Rorty afasta-se do discurso racionalista que atribui aos seres humanos a capacidade inata de, diferentemente dos outros animais, realizar seus desejos e inventar tecnologias para realizar esses desejos. Os conceitos de racionalidade -1 (a habilidade de enfrentar o meio ambiente, ajustando suas reações aos estímulos deste, de modo complexo e delicado) e 3 (sinônimo de tolerância, de não agressividade, de se deparar como diferente e não responder agressivamente diante dessas diferenças) se destacam como úteis para a proposta pragmática de Rorty de firmar uma sociedade capaz de fundar-se na liberdade e na solidariedade.

Segundo ele, nenhuma cultura está protegida da extinção, nem mesmo o modo de vida dos animais não humanos. O mesmo Ocidente, no qual brotou o nazismo, também criou medicamentos, controle de doenças, vacinas, sistemas de saúde e sistemas educacionais. O ponto a ser discutido, segundo Rorty, não é mais a superioridade cultural, mas a capacidade de diferentes grupos humanos interagirem e criarem mecanismos que propiciem o seu desenvolvimento moral e intelectual recíprocos. Pois a violência é um tipo de formação cultural que pode deixar de existir, da mesma forma, como HIV e Covid-19 são vírus que podem ser dizimados.

A expectativa de Rorty é que a racionalidade -3 (sinônimo de tolerância, de não agressividade, de se deparar como diferente e não responder agressivamente diante dessas diferenças) possa minimizar o sofrimento humano e maximizar a solidariedade. Assim, a capacidade humana não é fruto de um inatismo, mas da adaptabilidade e flexibilidade das relações humanas, desta forma, as práticas e instituições sociais vão ficando cada vez mais complexas. Rorty, assim como Dewey, acredita que a solução dos problemas humanos se resolve a partir do surgimento de novos problemas.

A racionalidade -1 (a habilidade de enfrentar o meio ambiente, ajustando suas reações aos estímulos deste, de modo complexo e delicado) não garante a eliminação das

injustiças e da crueldade. A interação humana gerou flexibilidade e essa flexibilidade possibilitou a criação/invenção das instituições sociais e essas podem ser totalitárias ou democráticas, egoístas ou solidárias, tolerantes ou opressoras e, tanto uma como a outra, são práticas elaboradas pelas pessoas em suas interações na sociedade. Então, qual o caminho proposto por Rorty? A resposta estaria em uma educação/socialização que perseguisse a tolerância e a criatividade, que estivesse aberta ao diálogo com o intuito de buscar criatividade e formas mais solidárias de viver.

Essas novas formas de viver é que enterrariam ou não as formas de organização social criadas pelas sociedades humanas ao longo da história da humanidade. O diálogo proporcionaria a superação de antigos valores e modos de vida, abrindo espaços para o novo, no entanto, isso não significa esquecer a história e as tradições, já que é por meio delas que os sujeitos se reconhecem como tais. O sujeito se constitui a partir da liberdade. E a liberdade é que permite ao ser humano dar novos significados a suas experiências e construir novos caminhos para a vida em sociedade, instituindo novos hábitos e valores, favorecendo o surgimento do novo que se impõe ou que passa a ser mais facilmente percebido e aceito.

Os discursos relacionados às questões culturais, para Rorty, no atual momento, são soluções provisórias. Uma utopia global. A filosofia é entendida como crítica à cultura. Voltemos então à nossa questão inicial: Há ou não uma superioridade cultural? A resposta de Rorty é: não. Pois, a evolução apresentada na filosofia pós-moderna, inclusive na filosofia dele, não termina com a proposta de uma sociedade globalmente homogeneizada. Mas em novas formas culturais heterogêneas, criadas conforme a dinâmica social e a história não linear, que estariam atreladas a uma ideia de razão intersubjetiva.

Para Rorty, o que o filósofo dos dias atuais deveria se empenhar para realizar, seria dar continuidade ao diálogo por meio de sugestões que possibilitassem certo consenso acerca dos problemas da realidade e das transformações culturais que garantissem um certo progresso, uma continuidade.

A interação entre cultura, arte e política contribuiria para o desenvolvimento da filosofia e da sociedade segundo Rorty, e ele, inclusive, busca isso em sua filosofia. Sem um campo delimitado, a filosofia estaria pronta para atender às necessidades culturais que se impõem de modo cada vez mais acentuado, plural e democrático. Assim, filosofia, ciência, arte e moral colaborariam mutuamente para o desenvolvimento de cada uma dessas áreas, e estas se apresentariam como áreas ou facetas distintas da cultura, não tendo qualquer uma delas uma precedência ou maior importância do que as outras.

A filosofia contemporânea é, para Rorty, uma continuação, em um sentido mais otimista, um melhoramento dos caminhos (como nos apontamentos de Hegel). A filosofia nos é apresentada como uma reflexão acerca da cultura. Daí a importância da narrativa/conversação para que a filosofia seja entendida como eles propôs: uma forma de crítica cultural ou de política cultural.

A educação teria como função dois processos, o de socialização (público) e o de individualização (privado), sendo que o processo de socialização precisaria ocorrer antes do processo de individualização. É preciso propor uma educação que visasse a construção de uma sociedade voltada para a formação da democracia, para a prática da liberdade e para a solidariedade humana, esta última inclusive, seria estritamente necessária para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Ou seja, as práticas de linguagem (conversação) deveriam sempre se voltar para discussões profícuas que tomassem a política, a justiça social, a liberdade e a imersão nos bens culturais como algo a que todas as pessoas deveriam ter acesso.

## 6. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Felipe Quintão; VAZ, Alexandre Fernandez. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 249-270, jan./mar. 2013.

COOKE, Elisabeth F. **Rorty on Conversation as an Achievement of Hope**. In: Contemporary Pragmatism. vol. 1, n.1, p. 83-102, June. 2004.

GALLO, Silvio. **Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

HOOKE, Jay M. Van. **Cavernas, cânones e o professor ironista na filosofia da educação de Richard Rorty**. Trad. de Paulo Ghiraldelli Jr. In: **Filosofia, sociedade e educação**. Ano 2. n. 2, p. 7-18, Marília, 1998.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia como política cultural**. Trad. João Carlos Pijnappel. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pragmatismo e política**. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção dialética).

\_\_\_\_\_. **Relativismo: Encontrar e Fabricar**. In: CICERO, Antonio; SALOMÃO, Waly. Banco Nacional de Ideias: **O Relativismo enquanto Visão de Mundo. Concepção e Curadoria**. Trad. Claudia Cavalcanti e Eliana Sabino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

SILVA, Heraldo Aparecido. **A filosofia da educação de Richard Rorty:** epistemologia, conversação, redescrições, narrativas e as funções da educação. *Educação e filosofia*. Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 509-526, jul./dez. 2012.

# REPRESENTAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE AS MULHERES DESDE A MODERNIDADE E O IMPACTO NA FIGURA DA PROFESSORA: PERSPECTIVAS ATUAIS

Leoni Maria Padilha Henning<sup>1</sup>

**RESUMO** – O fio condutor do artigo atravessa o tema da mulher no processo das mudanças de diversas ordens interagindo com a visão filosófico-educacional gestada desde a modernidade. Exploraremos, nos limites deste escrito, as representações elaboradas pelos filósofos sobre as mulheres em cujas discussões sustentavam na “natureza” os traços característicos de gênero e que alcança, especialmente, a figura da professora. Na chamada pós-modernidade, a ideia de liquidez das noções, antes absolutas, apontam para a defesa da “construção de gênero”, dentre outros temas. A vida passa a não ter o sentido antes passível de explicação pelas verdades e certeza dos conhecimentos, posto que na contemporaneidade predomina a crença na efemeridade, na valorização das experiências imediatas dos momentos únicos e fugazes, na busca incessante do prazer, o *carpe diem*. Apresentamos os traços distintivos de gênero na modernidade, tempo favorável a mudanças sobretudo para o universo feminino tal a transição ocorrida “do lar à projeção da mulher em outras instâncias sociais graças à emergência de condições objetivas” como a industrialização e outros fatores que vão possibilitando o “movimento feminista” que, no percurso histórico de organização revela diferentes momentos efervescentes de acúmulo de reivindicações e avanços, chamados de “ondas”. Instituída também, no contexto do patriarcalismo, a “escola moderna”, sustentada por valores burgueses, torna-se mais um fator de inspiração das mulheres para a sua libertação, engrossando a lista de reivindicações. Com um novo conjunto de ideias acopladas numa visão anti-metafísica logo, contrária à “natureza humana”, à verdade absoluta, ao saber definitivo e direcionador do comportamento na busca da ordem e progresso, chegamos ao modelo contemporâneo de sociedade frente a qual a escola vê-se impelida a se transformar, de alguma forma. Usamos autores emblemáticos para o tratamento do tema em fontes diversas como livros, artigos, trabalhos acadêmicos muito dos quais disponíveis na *internet*.

**Palavras-chave:** Modernidade. Educação Moderna. Transformações. Pós-modernidade. Professora.

**ABSTRACT** - The guiding thread of the article crosses the theme of women in the process of changes of different orders, interacting with the philosophical-educational vision created since modern times. We will explore, within the limits of this writing, the representations elaborated by philosophers about the women in whose discussions they supported in “nature” the characteristic features of gender and that reach, in particular, the figure of the teacher. In the so-called post-modernity, the idea of liquidity of notions, which used to be absolute, now points to the defense of the “construction of gender”, among other themes. Life becomes meaningless whose meanings were explained before by the truths and certainty of knowledge, since in contemporaneity the belief in ephemerality prevails, in the valuing of immediate experiences of unique and fleeting moments, in the incessant search for pleasure, the *carpe diem*. We present the distinctive features of gender in modernity, a time favorable to changes, especially for the female universe, such as the transition that occurred "from the home to the projection of women in other social instances thanks to the emergence of objective conditions" such as industrialization and other factors that enable the “feminist movement” which, in the historical course of organization, reveals different effervescent moments of accumulation of claims and advances, called “waves”. Also instituted in the context of patriarchy, the “modern school”, supported by bourgeois values, becomes yet another factor of inspiration for women for their liberation, thickening the list of demands. With a new set of ideas coupled with an anti-metaphysical vision, contrary to "human nature", to absolute truth, to the definitive knowledge and direction of behavior in the search for order and progress, we arrive at the contemporary model of society in front of which the school sees herself impelled to transform, in some way. We use emblematic authors to deal with the theme in various sources such as books, articles, academic works, many of which are available on the internet.

**Keywords:** Modernity. Modern Education. Transformations. Postmodernity. Teacher.

134

---

<sup>1</sup> Professora Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-Paraná, graduada em Filosofia (UFPR, 1974); *master of Education* (MSU, 1977); *master of Science* (ISU, 1991); doutora em Educação (UNESP, 2003); pós-doutora em Filosofia (UFSC, 2014). É líder dos Grupos de Pesquisa: “Teorias filosófico-educacionais e seus impactos na Filosofia da Educação brasileira”; “Pesquisa em Filosofia da Educação: tradições e tendências”; e, é integrante do Grupo de Pesquisa “Filosofia, educação e condição humana”. E-mail: [leoni.henning@yahoo.com](mailto:leoni.henning@yahoo.com)

**Introdução** - A modernidade conjuga fatores do nosso interesse para desenvolvermos a presente reflexão, a saber, 1) sustenta características bem definidas com respeito à antropologia feminina; 2) abriga acontecimentos pertinentes à compreensão do tema, como é o caso da industrialização, dentre outros; 3) possibilita a emergência do movimento feminista como conjunto de reivindicações em defesa da mulher diante das várias situações de interdições à sua autonomia, demonstrando o necessário esforço para a conquista de uma pauta de atividades facilitadora à sua inserção na nova ordem social; 4) constitui-se no lugar que ensejou o surgimento da escola moderna em que às mulheres foi sugerida a representação de mestras da “humanidade ou da Pátria”. Para apresentação da problemática ampliamos as questões que enredam o tema, antes mesmo de tratar diretamente da “mulher interpretada pelos filósofos” - ideias que oferecem sustentação aos axiomas imperantes na modernidade sobre o feminino - a despeito de algumas dessas representações já estarem presentes ainda em tempos anteriores na história do pensamento. É a partir do cenário da modernidade que inicialmente pontuamos alguns traços importantes constituídos na época e que se alongam nos séculos posteriores chegando na pós-modernidade, com a preocupação de perceber o impacto de tais concepções na sociedade em geral, e na Educação em particular, especialmente, no que diz respeito à figura da professora. Sabemos do impacto da industrialização nas sociedades a partir do século XVIII, desenvolvendo-se admiravelmente no século XIX e seguintes. Após a Revolução Industrial lançar-se na Inglaterra e agitar o perfil brando das ditas sociedades tradicionais para uma nova e mais dinâmica organização social, as mulheres começaram a gradativamente ser melhor aceitas no desempenho de algumas atividades econômicas regulamentadas. Entretanto, suspeita-se que a expectativa dessa mudança apontava para maiores lucros aos industriais, uma vez que as mulheres, por se posicionarem socialmente numa condição marginalizada, poderiam obter pagamentos menores – questão que será retomada adiante.

**Do lar à projeção da mulher em outras instâncias sociais: emergência de condições objetivas favoráveis** - O século XIX foi um tempo de utopias calcadas no cientificismo e no delineamento das esferas burguesas de poder. Neste cenário, tanto o positivismo quanto o marxismo desempenharam importante papel nas discussões do período. O primeiro, de perfil conservador, pretendia manter a ordem e reforçá-la por meio de reformas; enquanto o segundo buscava subverter a ordem de forma revolucionária. No Brasil, o positivismo levou vantagens por se associar à República, apreciada como esperança de tempos mais desenvolvidos. O marxismo deslanchou somente no século XX, principalmente com o surgimento e fortalecimento do proletariado em decorrência da industrialização no país. É neste contexto

que se revela um interesse pelo potencial guardado na figura feminina, interpretado por diferentes focos, logo, também, com expectativas de acordo com os diferentes princípios e finalidades. Assim, no positivismo essa personagem se destaca como a “educadora da Humanidade” devendo, portanto, ser educada de acordo com a doutrina comtiana e se ocupar, na sequência, com as funções apropriadas ao âmbito doméstico. Todavia, os ditames do marxismo tratam de interpretar a mulher como um agente revolucionário importante, como ilustrado nas *Cartas de longe, 1917* (3ª Carta) por Lenin<sup>2</sup> (1979, p. 59): “Não se pode assegurar a verdadeira liberdade, não se pode edificar a democracia – sem falar de socialismo – se não chamamos as mulheres ao serviço cívico, na milícia, na vida política, se não a tirarmos da atmosfera brutal do lar e da cozinha”. Referindo-se à problemática da igualdade jurídica de direitos entre o homem e a mulher que, a partir do casamento se estendeu para as instâncias privada e pública, Engels<sup>3</sup> assim explica e oferece sugestão.

As coisas mudaram com o advento da família patriarcal e mais ainda com a família individual monogâmica. O governo do lar perdeu o seu caráter social. A sociedade já nada mais tinha a ver com ele. O governo do lar transformou-se em *serviço privado*; a mulher converteu-se na primeira criada, sem participação na produção social. Só a grande indústria dos nossos dias lhe abriu de novo - embora apenas para a proletária - o caminho da produção social. Mas fê-lo de maneira tal que, se a mulher cumpre os seus deveres domésticos no seio da família, fica excluída do trabalho social e nada pode ganhar; e, se quer tomar parte da indústria social e ganhar a sua vida de maneira independente, lhe é impossível cumprir com as obrigações domésticas. Da mesma forma que na fábrica, é isso o que acontece à mulher em todos os setores profissionais, inclusive na medicina e na advocacia. A família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais.

Hoje, na maioria dos casos, é o homem que tem que ganhar os meios de subsistência da família, pelo menos nas classes possuidoras; e isso lhes dá uma posição dominante, que não exige privilégios legais especiais. Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário. No mundo industrial, entretanto, o caráter específico da opressão econômica que pesa sobre o proletariado não se manifesta em todo o seu rigor senão quando suprimidos todos os privilégios legais da classe dos capitalistas e juridicamente estabelecida a plena igualdade das duas classes. A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão propiciar o terreno do qual o combate vai ser decidido. De igual maneira, o caráter particular do predomínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social efetiva entre ambos, não se manifestarão com toda a nitidez senão quando o homem e mulher tiverem, por lei direitos absolutamente iguais. Então é que se verá que a libertação da mulher exige, como primeira condição, a reincorporação de todo o sexo feminino na indústria social, o que, por sua vez, requer a supressão da família individual enquanto unidade econômica da sociedade. (ENGELS, 1984, p. 113-114, itálicos do autor, grifos nossos).

2. Vladimir Ilyich Ulianov (Simbirsk, 1870; Gorki, 1924), mais conhecido pelo pseudônimo Lenin ou Lenine. Foi um revolucionário comunista, político, teórico russo e chefe de governo em dois períodos: na Rússia Soviética de 1917 a 1924 e na União Soviética de 1922 até a morte.

<sup>3</sup> Friedrich Engels (Wuppertal, Alemanha, 1820; Londres, Reino Unido, 1895), autor da obra *Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Foi empresário industrial e teórico revolucionário prussiano. Com Karl Marx fundou o chamado socialismo científico ou marxismo e coautorou diversas obras, sendo a mais conhecida, o *Manifesto Comunista*.



Sabemos que o Iluminismo ao levantar a bandeira da liberdade, igualdade e fraternidade, impulsionou as questões dos séculos que se seguiram referentes às desigualdades, incluindo aquelas que atingiam as mulheres<sup>4</sup>. Tais ideais discutidos no bojo da prioridade à razão sobre o sentimento traziam outras dificuldades. Hume e Condorcet, por exemplo, argumentam que a discussão sobre a igualdade de direitos deve reconhecer que as diferenças entre os sexos são adquiridas socialmente, portanto, são culturais e não naturais. Por outro lado, Kant e Rousseau, defensores dos mesmos ideais fundamentam a desigualdade de direitos pautados na noção de “natureza” advogando que as diferenças observadas entre os sexos se devem à natureza racional inferior da mulher em relação ao homem – temas que serão tratados posteriormente.

O advento da industrialização marca um divisor de águas na organização social, deixando para trás os demarcados traços da sociedade tradicional enquanto a sociedade que se anuncia, e em cuja configuração da divisão do trabalho incorporou um novo lugar da mulher, possibilita a ela (melhor dizendo, a um segmento do universo feminino) a inclusão na fábrica para a realização de suas atividades. Contudo, a este segmento feminino se atribui o perfil equivalente ao proletariado do sistema capitalista. No entanto, admitamos, tal alternativa surgida no cenário moderno – a despeito de críticas discutidas à frente - permite-lhe sua presença no mercado de trabalho mostrando-lhe outras oportunidades que mobilizarão ações para novas conquistas. Paralelamente, vemos muitas alterações acontecerem no processo industrial, exigindo novas capacitações e adaptações frente, por exemplo, ao automatismo, mecanização, regulação do tempo de trabalho, dentre outras, o que leva à necessidade reivindicatória de educação e de leis trabalhistas correspondentes aos novos papéis e, em cujo bojo dos debates, questões sobre o trabalho feminino e infantil ganham certo destaque<sup>5</sup>. Junto à industrialização não devemos deixar de considerar a urbanização em cujas cidades se alastram as periferias, fenômeno parte decorrente do gradativo acúmulo populacional em torno das indústrias onde vivem um cada vez maior segmento social, o proletariado, formado por ampla maioria de imigrantes e migrantes em busca de melhores oportunidades e condições de vida. Neste cenário aparece, para algumas mulheres, a oportunidade de ingressarem no mercado de trabalho, especialmente, nas fábricas, pela forte razão de ser a mão-de-obra feminina mais

<sup>4</sup> Convidamos o leitor a observar nas Ações feministas”, tratadas mais adiante, a data e observação especialmente sobre o ano 1919.

<sup>5</sup> Na contemporaneidade, esse processo se complexifica com a globalização e o incremento espetacular das tecnologias que, certamente, atingem os papéis sociais e ameaçam a exclusão, surgindo a necessidade de constante capacitação e adaptação.

barata, favorecida pela baixa autoestima fazendo com que essas mulheres aceitassem uma remuneração inferior, ainda quando no desempenho da mesma função realizada por homens. Fora do lar e contribuindo com o sustento da família, os encargos domésticos, contudo, continuaram sob a exclusiva responsabilidade da mulher. Há uma marcante hierarquização em relação aos relacionamentos afetivos, colocando homens e mulheres em esferas polarizadas, destinando os primeiros para atividades atinentes à sua posição de chefes da família, provedores e garantidores da sobrevivência familiar, logo, descompromissados com o funcionamento doméstico e cuidados com os filhos. A mulher, na outra ponta, se destina ao que diz respeito à reprodução, própria da sua natureza, mas também a responsabilidade pelo andamento dos serviços da casa, criação dos filhos e cuidado dos idosos e doentes. Aos homens cabem as atividades no espaço público, ficando as mulheres principalmente ocupadas com o labor doméstico, e as atividades relativas à “educação de verniz” destinadas àquelas das classes mais altas. No Brasil, o movimento das profundas mudanças na virada dos séculos XIX e XX alteraram sobremaneira as condições de trabalho e o perfil da sociedade.

[...] o início do século XX, foi marcado no Brasil por um crescimento da industrialização e, conseqüentemente, o surgimento do movimento operário. [...] esse movimento mantinha as mulheres numa condição de submissão, uma vez que elas se incluíam no movimento como trabalhadoras, mas não como líderes. O movimento operário via, ainda, as mulheres como frágeis para esse contexto e necessitadas da proteção dos companheiros homens. Talvez aqui se iniciasse uma das primeiras "perdas" significativas de espaço de trabalho dos homens para as mulheres, o que era em parte uma novidade e, em parte, uma ameaça ao papel social masculino, enquanto provedor da família. (COELHO; BAPTISTA, 2009, p. 90, grifos nossos).

138

Esse retrato espelha a realidade de muitas mulheres que se viam travadas por interdições à sua penetração em algumas esferas sociais de atuação para a execução de tarefas que almejavam. Isso ocorreu em diferentes níveis de dificuldades de acordo com os diversos países e culturas. No Brasil, a nossa Constituição Federal estabelece o respeito quanto à igualdade entre o homem e a mulher, considerando a revolução feminina como grande elemento transformador da configuração social – apesar dos muitos problemas sobre o tema. O movimento feminista, entre outros, é, pois, considerado parte representativa do que se configura como época pós-moderna e nos oferece elementos importantes para compreender o período.

**Ações feministas** - Há mais ou menos dois séculos, o feminismo vem se constituindo num movimento que se ocupou bravamente contra a dominação masculina no universo social, cultural, político, e nas instâncias gerais de algumas nações. Grosso modo, as mulheres começaram a se insurgir tentando - com muitas lutas acompanhadas por frustrações, mas

também, por conquistas - a promoção da emancipação feminina e a defesa da igualdade de gênero, ainda em curso. Do movimento feminista resultaram posições inovadoras quanto ao papel das mulheres na família, à defesa da sua participação política, ao questionamento quanto à sexualidade e ao trabalho doméstico e à divisão das tarefas entre os sexos, à responsabilidade no cuidado com as crianças, dentre outras. Quanto a esse processo de lutas e reivindicações, nos encontramos nos dias atuais, na “terceira onda do movimento feminista<sup>6</sup>” caracterizada pela pluralidade em sua composição em que se observa uma interseccionalidade de grupos, considerando os recortes de raça, classe, gênero, etc., o que evidentemente atinge os vários setores da sociedade e suas instituições como a família e a escola, dentre outras. Esse assunto será detalhado mais adiante. Assim, vemos emergir um conjunto de reivindicações femininas que podem ser agregadas à ideia de “direitos humanos”, incluindo também outros grupos como os LGBTs, as mulheres negras, as praticantes das religiões não-tradicionais, etc., e temas como aborto, direito de igualdade profissional, etc. O movimento feminista, primeiramente, denuncia as práticas desfavoráveis atribuídas ao regime tradicional do patriarcado, machismo, autoritarismo, como ainda, aponta a falta de suportes legais para a valorização das mulheres dentro dos vários setores da sociedade em condições favorecedoras ao seu crescimento como ser social, cultural, produtivo, político e participativo, destacando nesse contexto, a questão do direito ao voto e à inserção no mundo do trabalho. A “primeira onda do movimento feminista”, sufragista, foi assim chamada pela bandeira do direito ao voto, pela participação política e alegação de maiores oportunidades profissionais. Esse momento, designado como vertente liberal do movimento, é interpretado positivamente pelas forças e conquistas, mas é criticado pelo fato de as mulheres terem sido cooptadas pelo liberalismo e, como tal, sendo objetificadas pelo consumo e terem se tornado parceira do capital. As teorias socialista e marxista aparecem na época, e figuras como Rosa Luxemburgo (1871-1919) simbolizam o período. No Brasil, a questão do voto foi pauta desde a Constituinte de 1891, mas só devidamente incorporada em 1932 quando a mulher se tornou cidadã adquirindo tal direito – embora, tendo sido somente em 1934 que o voto feminino passa a ser regulamentado no país para mulheres de “todas as rendas, origens ou estado civil”, uma vez que dois anos antes, somente solteiras e viúvas com renda própria e mulheres casadas “com permissão do marido” é que podiam votar. Com o fortalecimento do movimento feminista do início do século XX, é que atuantes do movimento sufragista, influenciadas, sobretudo, pela luta por direitos políticos das mulheres nos EUA e na Europa, foi possível realizar tal intento. Hoje, o contingente feminino representa mais da metade

<sup>6</sup> Sobre as ondas do feminismo, ver FRANCHINI, 2017.

do eleitorado<sup>7</sup>. Quanto ao exercício da vida política, a maioria ainda entra nessa esfera levada pelo pai, marido ou companheiro. O apelo social à mulher como a primeira responsável ao atendimento das reivindicações familiares, em primeira instância, tem inibido a busca por tarefas mais desafiadoras. É preciso que a política considere a perspectiva feminina, pautando temas de seu interesse.

Foi a partir da década de 60 que o cenário da vida pública feminina mudou sobremaneira e sua participação se intensificou. Neste período, vemos surgir no movimento a vertente do “feminismo radical”, já na “segunda onda do movimento” – este, iniciado desde os anos 50 indo até os anos 90. A vertente mencionada adota uma perspectiva biológico-social, tematizando a opressão em base do sexo, defendendo as condições próprias do corpo feminino como aquele que, por exemplo, abriga um útero e cujas demandas devem beneficiar as condições necessárias para a sua liberação comportamental, como uso de anticoncepcionais, dentre outras. A ciência é vista como campo dominado pelos homens, logo propõe uma epistemologia feminina. A segunda onda se ocupa em analisar as estruturas e instituições opressivas e o poder delas derivado. As reivindicações pela abertura democrática, por demandas sociais como política salarial, melhorias nos serviços públicos, continuam muito em alta, etc. Em 1968, as mulheres participaram do Movimento Nacional contra a Carestia; em 1910 do Movimento de Luta por Creches; em 1974, do Movimento Brasileiro pela Anistia; em 1975, criaram os Grupos Feministas e Centros de Mulheres, dentre outros. No geral, podemos dizer, que o movimento feminista significa a efetivação do descontentamento acumulado pelos prejuízos impostos às mulheres de participarem amplamente da vida social, tendo por base as “crenças sobre a sua natureza e as possíveis atribuições decorrentes desses traços” – assunto que merecerá o devido tratamento neste trabalho. Foi à duras penas, e gradativamente, que as mulheres conquistaram o que se segue, iniciando esses avanços já antes mesmo de 1932 com o já mencionado direito ao voto. 1) Lei Geral em 1827, de 15 de outubro: estabelece que as meninas brasileiras podem frequentar colégios e estudar além da escola primária. Na verdade, com a ascensão da burguesia, houve no ocidente do século XIX a preocupação de se dotar as mulheres de Educação. No Brasil, a influência do que ocorrera nos Estados Unidos e Europa levou ao movimento favorável às mulheres para a Educação e trabalho terciário (ensino,

<sup>7</sup>. De acordo com o site <https://agenciabrasil.ebc.com.br>, nas eleições de 2020, dos 147, 9 milhões de eleitores aptos a votar, [...] as mulheres somam 77.649.569 eleitores (52,49%) do total. Os homens totalizam 70.228.457 eleitores (47,48%). Outras 40.457 pessoas não declararam o gênero, representando 0,03% do eleitorado”. Assim, “Mulher, com ensino médio e de 35 a 59 anos é o perfil majoritário do eleitor que votará nas eleições de 2020, segundo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE)”.

escritórios, etc.). Entre 1880 a 1920, grande parte dos países europeus criou o ensino secundário para mulheres, o que aconteceu em 1891 na Alemanha concedendo o *Abitur*<sup>8</sup> às mulheres. Na França, Julie Daubié<sup>9</sup> conquistou, com esforço, o direito ao exame de bacharelado, com intervenção da imperadora. Com a unificação dos bacharelados em 1924, os programas se tornaram mistos<sup>10</sup>. A chamada “Educação de verniz” designava as atividades de refinamento estético praticada pelas mulheres da alta burguesia, própria dos Salões, enquanto que para as mulheres da pequena burguesia ou as proletárias se oferecia uma Educação mais técnica, ocupacional, preparatória às atividades mais rudimentares da vida familiar, mas também moral, para evitar os riscos da degradação. Hoje, a situação é diferente no Brasil onde as mulheres têm tido maiores oportunidades de acesso às universidades, segundo relatório *Education of Glance*, 2019, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Nesse sentido, essa luta vem sendo exitosa, já que o acesso desde a Educação básica, por muito tempo, foi negado ou pouco incentivada às meninas. 2) Em 1832 é publicado o livro *Direitos das mulheres e injustiças dos homens* de Nísia Floresta<sup>11</sup>, considerado obra fundadora do feminismo brasileiro. A autora reforça que a mulher é tão capaz quanto o homem de assumir cargos de liderança e qualquer outra função, denunciando o mito da superioridade masculina. 3) Em 1852 surge o *Jornal das Senhoras*, editado e direcionado por mulheres, advogando que os interesses femininos para o tempo livre fossem além de aprender piano, bordado ou costura. Depois disso, outros jornais apareceram, como o *Bello Sexo* (1862) e *O Sexo Feminino* (1873). 4) 19 de abril de 1879, data que determina o direito das mulheres ao acesso às faculdades para cursarem o ensino superior, assim como já acontecia com os homens. Apesar de estar dentro da legalidade, a maioria enfrentava o preconceito ao frequentar os espaços universitários. 5) Em 1887 temos a primeira médica brasileira e segunda na América Latina, Rita Lobato Freitas, formada pela Faculdade de Medicina da Bahia. Mesmo protegida pela lei que permitia o ingresso de mulheres na faculdade, Rita sofreu preconceito daqueles que ainda achavam que estudar era “coisa de menino”. Para a conclusão do curso, a médica elabora uma tese com

<sup>8</sup> *Abitur* - exame conclusivo do ensino secundário para o ingresso em universidades alemãs e de outros países – equivalente ao *High School* diploma americano e ENEM no Brasil.

<sup>9</sup> Jornalista francesa e primeira mulher a se formar numa universidade em seu país – Lyon, 1861.

<sup>10</sup> Para mais detalhes, consultar MELLO, 2007, p. 34.

<sup>11</sup> Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, (Papari, 12 de outubro de 1810 — Rouen, França, 24 de abril de 1885) uma educadora, escritora e poetisa brasileira. Considerada a precursora da Educação feminista no Brasil, com protagonismo nas letras, jornalismo e movimentos sociais. Mulher culta, publicou parte de suas obras em francês e italiano, muitas delas ainda permanecendo sem tradução ao português; relacionava-se com importante intelectualidade, destacando Alexandre Dumas, Victor Hugo e Auguste Comte com o qual manteve estreita amizade até a sua morte, especialmente, por admirá-lo como intelectual devotado a erigir um lugar de maior proeminência à mulher em sua concepção de República.

temática feminina: operação cesariana. 6) Em 1918: Maria Lacerda de Moura publica *Em Torno da Educação* entrando na lista das obras importantes como marco do feminismo brasileiro. Neste livro a autora defende o processo educacional para a libertação feminina, afirmando que a instrução é um fator indispensável na transformação da vida das mulheres. 7) Em 1919 ocorre a aprovação da Resolução que determina salários iguais para homens e mulheres que exercem a mesma função. Apesar de a Conferência do Conselho Feminino da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ter conquistado este dispositivo legal, sabemos que, infelizmente, a igualdade ainda não foi plenamente alcançada. 8) Em 1921 é realizado o primeiro jogo de futebol entre mulheres dos bairros de Tremembé e Cantareira (SP), evento noticiado por jornais impressos da época (dirigidos certamente por homens) como algo “curioso e cômico”. 9) Em 1928 é eleita no Brasil a primeira prefeita, Alzira Soriano de Souza, quando ainda nem havia o voto feminino pleno. Posteriormente, tivemos uma sequência de cargos políticos assumidos por mulheres, como: Maria Luiza Fontenele, prefeita de uma capital brasileira, Fortaleza; Iolanda Fleming, governadora, no Acre; Luiza Erundina, prefeita de São Paulo; Dilma Rousseff, presidente do Brasil, etc. 10) Em 1932, a nadadora Maria Lenk se torna a primeira mulher a participar das Olimpíadas, apesar de a primeira participação do Brasil nos Jogos Olímpicos já ter ocorrido em 1920. Interessante notarmos as alterações ocorridas no período referentes às concepções sobre a ginástica e esporte adequados às mulheres. Em relação ao discurso médico-higienista do início do século XX, vemos a importância atribuída à prática da ginástica feminina, estabelecendo que o corpo feminino deveria ser fortalecido sim pela ginástica, mas aquela adequada ao sexo e às peculiaridades das mulheres, pois são estas que geram “[...] os filhos da pátria, o bom soldado e o elegante e civilizado cidadão” (FERNANDES, 2010, p. 02). Nesse sentido, a ginástica mais adequada seria aquela que fortalecesse e, ao mesmo tempo, acentuasse as formas femininas, com graça e leveza, como os exercícios suaves junto com música, canto e dança. Podemos, então, notar que por trás de todo o discurso de higiene e eugenia, se conservava a preocupação com a feminilidade (beleza) da mulher, sendo por isso proibida diversas práticas ditas prejudiciais a sua delicada natureza, como é o caso das lutas, saltos, transposição de obstáculos, entre outros que compunham os métodos ginásticos, por desenvolverem a força muscular, podendo então, comprometer a mais singela aparência feminina. Essa visão sobre a mulher se sustentava também em argumentos moralistas e proposições de virtudes compatíveis ao ideal feminino cujas condições ao seu atendimento necessitava de proteção, pois se tratava de seres belos, mas frágeis. Conquanto se incentivava as atividades consideradas mais adequadas à natureza feminina como, a prática do piano, ballet

clássico, canto e os exercícios físicos próprios à sua fragilidade e beleza, não se aconselhava os esportes violentos que exigiam força, como também, alguns tipos de arte tal como o teatro, que eram mal vistos em razão dos riscos aos bons costumes e, por conseguinte, à formação feminina. Tal panorama foi alterado no período de 30 a 80, quando aparece, por exemplo, a publicidade que pouco a pouco subtraiu o discurso médico-higienista, ditando outros ideais de aparência. A propaganda vinculada à indústria da beleza com seus vários artefatos como maquiagens, loções cosméticas, etc., mostrando que tais itens podem agregar à prática de exercícios físicos alguns fatores compatíveis ao universo feminino. Assim, temos novos padrões de aparência física associados aos novos tempos e reforçados pela mídia, tornando a mulher desafiada a atingir tais padrões. Temos ainda as revistas femininas que se constituem num veículo importante de propagação do novo padrão, especialmente, desde o final dos anos 30. O discurso de restrição à prática feminina ainda afastava das mulheres determinadas atividades entendidas como “inapropriadas à sua natureza”, tidas como “masculinizantes” – tal como o boxe e os saltos com vara, triplo, etc. Nesse particular, podemos lembrar as preocupações de Rousseau:

Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e deixar de lado as que lhes são próprias é, pois, claramente trabalhar contra elas. As mais astutas percebem isso bem demais para se enganarem; ao procurarem usurpar as nossas vantagens, não abandonam as suas; acontece, porém, que, não podendo harmonizar umas e outras porque são incompatíveis, elas permanecem abaixo de seu nível sem alcançar o nosso, e perdem a metade de seu valor. Mãe judiciosa, acreditei em mim e não façais de vossa filha um cavalheiro, como que para desmentir a natureza; tornai-a uma dama, e podeis estar certa de que será melhor para ela e para nós (ROUSSEAU, 1995, p. 501).

143

Ainda no século XX se insistia na “idealização da mulher” conforme os ditames de uma “suposta natureza”, mesmo que com outros enquadramentos. Pregava-se como ideal, neste período, um corpo feminino magro/esguio correspondente ao daqueles das estrelas de cinema. A partir daí há o avanço das academias de dança e ginástica mais apropriadas ao público feminino. Estes espaços foram pensados de forma a oferecerem às mulheres uma prática segura e privada de exercícios físicos de acordo com suas “necessidades” relacionadas ao cuidado do corpo e aparência, colocadas pela publicidade e mídia. É preciso observar que a Segunda Guerra Mundial se constituiu em um marco importante no que se refere à “emancipação” feminina e sua relação com a ginástica e o próprio corpo. A ausência dos homens em importantes setores da sociedade no período bélico, fez com que as mulheres se inserissem nos espaços e profissões antes ocupados somente pelo sexo oposto. Assim, já na década de 70 em plena “segunda onda do feminismo”, vemos as mulheres se interessarem por esses espaços masculinos, aprendendo

com maior segurança a interagir e realizar atividades orientadas também pelos homens<sup>12</sup>. Tendo rompido as barreiras até então proibidas, a mulher passa a frequentar ambientes e praticar ginástica, originariamente propostos ao sexo oposto, como a musculação. Porém, a ginástica masculina, como os treinos de força, começa a atrair as mulheres para se aproximarem mais das imagens difundidas pelas propagandas publicitárias. Com os anos 80, o corpo feminino aproveita as academias para tonificar a musculatura e “malhar”. “Malhar como se malha o ferro, [...] significando o intenso esforço embutido nesse significante. Trabalhar diferentes partes do corpo que precisam ser modificadas. [...] o corpo é visto como fragmento; cada parte podendo ser reesculpida, consertada, desconectada de um todo” (DEL PRIORI apud FERNANDES, 2010, p. 03, grifos nossos). A ideia de fragmentação na pós-modernidade se estende à vida cotidiana. É como se a suposta unidade moderna, seu equilíbrio, se desfazem.

No caso das academias, elas intensificam a procura pelo público feminino que buscam na musculação a possibilidade de exercitar parte por parte do seu corpo com o uso de aparelhos e exercícios específicos, na intenção de esculpi-lo conforme o mais atual modelo de corpo perfeito. No final do século XX, à beleza se associa a saúde e a busca por qualidade de vida e bem estar com a cultura do *fitness*, impulsionada pela mídia. Consumidoras do mercado, as mulheres se rendem aos apelos da “indústria da beleza” que veiculam um arsenal de itens próprios para a realização do corpo perfeito e saudável, pele perfeita e sedosa, leveza nos gestos, e sucesso certo atraídas pelos meios de comunicação, *internet* e celulares. O alcance dessa admirável aparência se fundamenta mais no esforço e disciplina do que numa dádiva da “natureza” e, como tal, configura-se no único meio de realização com saúde, sucesso e felicidade. Os anos 90 traz também a questão da identidade e ancestralidade pelas mulheres negras, assim como surgem outros grupos com suas particularidades, o que faz surgir a “terceira onda do movimento<sup>13</sup>” pulverizado por filosofias identitárias cravadas na interseccionalidade, num contexto de enormes alterações do ponto de vista econômico, político e cultural. O panorama é complexo e plural. Ademais, a nova engenharia do corpo agrega o aparato das novas tecnologias que além de oferecerem maior visibilidade na comunicação, trazem a promessa cada vez mais sofisticadas para a mulher “corrigir” o que a tecnologia anterior não

<sup>12</sup> A esse respeito, o texto de FERNANDES, 2010, é bem explicativo.

<sup>13</sup> “É no seio da terceira onda que Judith Butler desenvolve, em sua tese de doutorado *Problemas de gênero* (1990), sua teoria de gênero enquanto performance/performatividade (que rompe o paradigma da divisão entre natural e social, sexo e gênero), lançando as sementes para a teoria *queer* que se desenvolveria mais profundamente ao longo da década de 90” (FRANCHINI, 2017). Anuncia-se na atualidade a “quarta onda do feminismo” com a pauta em defesa de medidas contra a opressão, a violência, a cultura do estupro e a inserção nas redes virtuais, enfim, um encontro dos princípios de liberdade e igualdade, sem a insistência no rótulo excludente de “feministas”.



fez em seu corpo com esmero, surgindo equipamentos e procedimentos de tratamento, cada vez mais modernos. E, a cada novidade, teremos um público sempre disposto a testá-la obcecado pela busca do corpo perfeito e saudável, difundido pela mídia, distanciando-se daquela visão antropológica essencialista que não pode mais atingir universalmente todas as mulheres – diante do que se defende a individualidade de cada uma.

Os fatores revelados nesses dificultosos pleitos e conquistas pela luta de algumas mulheres e expansão gradativa do gênero feminino nos anos que se seguem, tiveram sustentação na visão preponderante iniciada na modernidade, a qual reservou um lugar condizente à mulher durante o período, de acordo ao que se entendia fosse esse lugar! Contudo, a pós-modernidade, com sua perspectiva pós-estruturalista, postula o interesse em se ater nas performances vinculadas nas contingências, não objetivando a busca por significados absolutos e universais supostamente embutidos nas palavras, símbolos ou estruturas.

**Modernidade, a exaltação da “razão”** - Ocupar-nos-emos neste momento da visão de alguns filósofos com respeito ao “ser feminino” demonstrada em suas representações, manifestações e narrativas. Entendemos que tais descrições do feminino impregnou a modernidade de uma visão favorecedora da hierarquização social estabelecida e oportunidades atribuídas aos segmentos de gênero, enraizando-se na visão de mundo dos anos subsequentes, sofrendo enfrentamento a partir dos novos desafios descerrados pelas mulheres.

É evidente que nossa empreitada pela história do pensamento nos impõe uma seleção dos autores, a nosso ver, emblemáticos diante da questão central deste nosso trabalho. Assim, inicialmente, elegemos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que já se manifestou, de algum modo, numa das passagens dessa discussão. Zirbel (2011, p.64) reforça a importância do filósofo genebrino nesse debate, porém menciona a opinião de muitas feministas que o tem como responsável em reforçar a exclusão das mulheres na política e na produção do conhecimento do século XVIII, oportunidade anunciada já em Descartes com sua sugestão de emancipação humana. “Rousseau, no entanto, teria instrumentalizado esta teoria a favor dos homens” (ZIRBEL, 2011, p. 11), pontuando sua racionalidade enquanto as mulheres eram naturalizadas como corpos sensíveis – o que, evidentemente, impactou os processos de ensino e a aprendizagem em relação aos sexos. Zirbel volta a argumentar: “As dicotomias criadas a partir dos métodos educacionais e dos discursos oficiais do século XVIII criam a ideia de mulher como um ser desprovido de razão, voltado às coisas práticas e sensíveis”. Em seu *Emilio ou Da Educação* (1995), o filósofo estabelece um seu preceito básico, a partir do que tudo o que o ser humano vier a executar na sociedade o fará de modo adequado: “Viver é o ofício que

quero ensinar-lhe [...] Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, 1995, p. 14). Tendo dedicado a maior parte da obra à formação de Emílio, no Livro V dedica-se a se aprofundar no conhecimento da mulher, Sofia, a quem busca educar para ser a companheira do seu discípulo. É particularmente neste Livro que encontramos muito do que o autor entende sobre o gênero feminino. Pedagogia e política estão muito próximas no pensamento do genebrino, sendo a Educação um tema que lhe é muito caro, uma vez que conhecer os seres humanos a partir da sua natureza revelada na diferença entre os sexos permite engendrar a proposta para uma sociedade ideal – preconizada em seu *Contrato Social*. Não estranha, portanto, a publicação de ambas as obras em 1762: reconstruir a sociedade civil com muitos “Emílio e Sofia”, respeitando a sua natureza. Nesse sentido, “Emílio (personificação do humano universal/masculino) é encorajado a progredir rumo à sua emancipação enquanto Sofia não terá a mesma sorte” (ZIRBEL, 2011, p. 64) conquanto não é dotada da mesma racionalidade, força e traços de individualidade para a garantia da autonomia. “Sofia [...] tem sua identidade pensada e voltada ao coletivo. Não há lugar, em seu processo educacional, para o desenvolvimento de um potencial individual, com base na razão, na autonomia e na liberdade” (ZIRBEL, 2011, p. 64-65). Nas palavras do próprio Rousseau (1995) podemos constatar claramente o que pensava a respeito das mulheres. Vejamos:

Na união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco.

Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher foi feita especialmente para agradar ao homem. Se, por sua vez, o homem deve agradar a ela, isso é de necessidade menos direta; seu mérito está na sua potência, ele agrada só por ser forte. Concordo que essa não é a lei do amor, mas é a da natureza, anterior ao próprio amor.

Se a mulher foi feita para agradar e para ser subjugada, deve tornar-se agradável ao homem em vez de provocá-lo; sua violência própria está em seus encantos; é por eles que ela deve forçá-lo a descobrir sua força e a usar dela. A arte mais certa de animar essa força é torná-la necessária pela resistência. Então, o amor-próprio une-se ao desejo e um sai vencedor com a vitória que o outro fá-lo alcançar. Daí nascem o ataque e a defesa, a audácia de um sexo e a timidez do outro, enfim, a modéstia e a vergonha com que a natureza armou o fraco para sujeitar o forte (ROUSSEAU, 1995, p. 492-493, grifos nossos).

Rousseau promove a mulher no sentido de atribuir-lhe especial papel na Educação para a civilização, uma vez que a sociedade teria se corrompido. “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe[...] \*A primeira Educação é a mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres” (ROUSSEAU, 1995, p. 07). O filósofo adverte quanto às implicações que há no perigo da “saída do estado de natureza” podendo passar para um estado degenerativo de

“civilização”, em razão de uma Educação não-natural ou anti-natureza. “O mundo é o livro das mulheres, quando nele leem mal, a culpa é delas, ou então alguma paixão as está cegando”. (ROUSSEAU, 1995, p. 540). As mulheres foram feitas para servir e, logo, podem apresentar função instrumental se bem ensinadas para esse fim.

Já em Kant (1724-1804) observamos preocupação com a moralidade da espécie humana, tendo nesse tema lugar central a definição do papel da mulher na sociedade. A descrição que o autor faz das mulheres, apesar da tentativa de não ser rude ou desrespeitoso, encaixa perfeitamente no polo de produção de discursos/verdades do século XVIII que mantém as mulheres afastadas de um projeto de emancipação pessoal e confinadas ao mundo doméstico, com o objetivo de “servir”, numa condição de complementaridade entre os sexos. Seguindo a vertente Iluminista, Kant assegura a ênfase na razão como componente de distinção e de superioridade da espécie humana, só que na mulher tal capacidade não apresenta a mesma potência como no homem. Caracterizando a mulher de “belo sexo” e o homem de “sexo nobre”, Kant assim advoga:

Não se quer dizer, com isso, que a mulher careça de qualidades nobres, ou que o sexo masculino deva ser inteiramente privado da beleza; espera-se, ao contrário, que cada sexo reúna a ambos, de tal maneira que em uma mulher todos os outros traços devam estar ligados a fim de elevar o caráter do belo, que é seu ponto de referência específico; e que, por oposição, dentre as qualidades masculinas sobressaia nitidamente o sublime, como a marca de seu gênero. A isso devem referir-se todos os juízos sobre ambos os gêneros, tanto os de louvor quanto os de censura; toda educação e instrução deve ter isso diante dos olhos, assim como todo esforço no sentido de promover a perfeição moral de um ou outro sexo da espécie humana, a menos que se queira ignorar a estimulante diferença instituída entre eles pela natureza. Pois aqui não basta imaginar que se está diante de seres humanos; é preciso ao mesmo tempo não esquecer o fato de que estes não são de um único tipo (KANT, 2021, p. 08, grifos nossos).

Os termos “belo” associado ao sexo feminino e o “nobre” ao masculino são melhor compreendidos quando o autor assim explica: “O belo sexo possui tanto entendimento quanto o sexo masculino; trata-se, porém, de um belo entendimento, enquanto o nosso deve ser um entendimento profundo, expressão que significa o mesmo que um entendimento sublime” (KANT, 2020, p.09). E, acrescenta: “O belo entendimento elege como objeto tudo aquilo que é muito aparentado com o sentimento refinado, e abandona especulações ou conhecimentos abstratos - úteis, porém áridos – ao entendimento diligente, sólido, profundo” (KANT, 2020, p.09). Daí decorre, segundo o filósofo, de se evitar apresentar à mulher disciplinas não palatáveis como a geometria ou física ou outras muito estafantes e masculinas, frias ou especulativas, devendo ser expostas a conteúdos igualmente belos, com sentimentos e por meio de sensações. Todos esses traços se completam na relação entre os sexos. Por conseguinte, se a mulher se comportar justamente em conformidade com seus dotes naturais da beleza,

exatamente assim é que será admirada e desempenhará atração sobre o sexo oposto. O problema da suposta “fraqueza natural” que tipifica a mulher, em vista da “conservação da espécie”, seu principal objetivo de vida, Kant resolve com a metáfora das “máquinas de produção” para esclarecer os diferentes níveis de força e desejo da natureza - a responsável pela “fraqueza feminina”- uma vez que, para haver união estável e racional dos dois sexos é preciso a submissão de uma das partes, isto é, uma combinação de forças para se alcançar a continuidade da espécie humana e o seu bem, visto que no homem se constata uma superioridade física indiscutível. Nesse sentido, não seria possível a igualdade plena entre os sexos, pois a desigualdade ou a sujeição de uma das partes é necessária para impedir a discórdia ou competição, devendo, portanto, ser eliminadas as tentativas de se igualar o casal, garantindo assim o que cabe a cada um para uma união duradoura.

Em sua Antropologia, Kant quer compreender o que o ser humano faz de si mesmo, ou “o que pode e deve fazer como ser que age livremente”. Curiosamente, no que diz respeito à situação das mulheres, suas ideias se atêm à descrição do que a sociedade delas faz, pois são limitadas, sem atribuir-lhes autonomia e capacidades próprias a um “homem livre dotado de razão”, atributos necessários a esse exercício. Considerando a sua crença na “fraqueza” das mulheres, podemos citar os seguintes exemplos mostrados por Zirbel (2011):

[...] as mulheres têm uma cidadania fraca [...]; a incapacidade jurídica da mulher é reflexo do *direito do mais fraco* [...]; o homem precisa ter sensibilidade para poupar pesares e dores às mulheres e crianças, e “participar dos sentimentos” destes/as por causa da fraqueza dos/as mesmos/as [...]; o choro (da mulher) é expressão da delicadeza e fraqueza do seu sexo, o homem, por sua vez, não deve chorar pois isso o desqualificaria com aquele capaz de proteger a “parte mais frágil” [...]; a natureza dotou a mulher de menos força física (e exigindo a proteção de um homem) com o intuito de proteger o feto, e com ele, a espécie humana como um todo (303, p. 198); *feminilidades significam fraquezas* [...] (KANT apud ZIRBEL, 2011, nota 2, p. 51, grifos do autor)<sup>14</sup>.

Lembremo-nos, mais uma vez de Rousseau, agora com respeito à possível “igualdade” entre mulheres e homens. Vejamos:

[...] A mulher e o homem foram feitos um para o outro, mas sua mútua dependência não é igual; os homens dependem das mulheres por seus desejos, enquanto as mulheres dependem dos homens tanto por seus desejos quanto por suas necessidades; subsistiríamos melhor sem elas do que elas sem nós. Para que disponham do necessário, para que estejam bem, é preciso que o demos a elas, que queiramos dá-lo a elas, que consideremos que são dignas disso; elas dependem de nossos sentimentos, do valor que damos a seus méritos, da importância que prestamos a seus encantos e as suas virtudes. Pela própria lei da natureza, as mulheres, tanto por si mesmas quanto por seus filhos, estão à mercê do julgamento dos homens; não basta que sejam estimáveis, é preciso que sejam estimadas; não lhes basta serem bonitas, é preciso que agradem; não lhes basta ter bom comportamento, é preciso que seu comportamento seja reconhecido como tal; sua honra não está somente em sua conduta, mas também

<sup>14</sup> Essa listagem de ideias kantianas a respeito da mulher pareceu-me extremamente didática e produtiva.

em sua reputação, e não é possível que a mulher que consinta em passar por infame possa um dia ser honesta. Ao agir bem, o homem só depende de si mesmo e pode enfrentar o julgamento público; mas a mulher, ao agir bem, fez apenas metade de sua tarefa e o que pensam dela não lhe importa menos do que aquilo que ela de fato é. Segue-se daí que o sistema de sua educação deve ser a este respeito contrário ao da nossa; a opinião é o tûmulo da virtude entre os homens, e seu trono entre as mulheres (ROUSSEAU, 1995, p. 502, grifos nossos).

Voltando a Kant, levemos em consideração sua ideia do “direito do mais fraco”: o direito e a necessidade de ser protegido pelo mais forte. Mais uma vez é a natureza a autora da regra, em nome da (re)produção da espécie. Medo, timidez, fraquezas caracterizam a mulher, sendo necessárias e naturais, logo requerem do homem proteção frente à sua fragilidade. As características naturais e necessárias para a manutenção da espécie, força e fraqueza, se deslocam do campo físico para o caráter humano - homens e mulheres -, constituindo-se em grupos ou gêneros da mesma espécie. Tais atributos se ampliam em vários outros formando o conjunto próprio ao que é o “feminino” e o “masculino”. Percebemos que nesse raciocínio, Kant pensa no processo civilizatório, ao qual todos precisam contribuir com sua parte. E qual é a parte que cabe às mulheres nesse processo? Kant dá várias respostas a essa pergunta, mas a básica parece ser “domesticar/dominar/civilizar” o homem. Logo, a natureza estabelece diferentes formas para o equilíbrio das forças que concorrem para a civilização. O homem é dotado de força física e coragem, mas a mulher tem os dotes naturais de fazer o homem ser atraído por ela com seus gestos, linguagem e decência. Assim, a fragilidade, delicadeza e beleza femininas dirigem a masculinidade na garantia da conservação da espécie, do refinamento cultural e sociabilidade. Com intuito civilizatório, o belo sexo, com sua arte, realiza sua função na sociedade estimulando a polidez e o comportamento cortês entre os varões. Contudo, isso só é possível porque os homens permitem, sendo auxiliados por qualidades superiores, generosidade e condescendência e agem com autonomia. Ademais, não se pode desconsiderar que as mulheres possuem características essencialmente domésticas e relacionais, logo, no contexto público, elas podem mostrar-se excessivamente preocupadas com a aparência e com as rivais na concorrência masculina e, com isso, fazer eclodir suas “tendências históricas”. E, por todas essas manifestações de sua fraqueza natural, as mulheres são inadequadas para gerenciar as questões civis - tendo o homem como responsável pela assunção dos assuntos dessa ordem - e, como tal, elas são consideradas civilmente incapazes<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Zirbel, em seu artigo *O lugar da mulher na antropologia pragmática de Kant* (2011) esmiuça esses conceitos indicando leituras importantes sobre o tema aos interessados.

E, assim, chegamos ao tema da menoridade, extensivamente conhecido, no texto *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (Aufklärung, de 05/12/1783), apelo para que a humanidade se encoraje e saia da situação de menoridade, de dependência dos outros para decidir e entender, devendo para isso “servir-se de si próprio”. Para isso, é preciso ter coragem, abandonar a preguiça e a covardia, ousar saber (*Sapere Aude!*). Denuncia aqueles que até preferem pagar para evitar tamanho esforço, e aponta um grave problema: “[...] A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela [...]” (KANT, 2005, p. 64). O filósofo entende ser a saída da menoridade difícil para a maioria, pois se mantém tutelada e presa na condição de “menor”, como uma segunda natureza. As teorias da natureza e da incapacidade jurídica da mulher (e por que não “de espírito”!) eram próprias ao século XVIII, ideias que vinham já no processo dos séculos anteriores. Assim, a mulher, objeto de nossa análise neste estudo, segundo Kant, apresenta qualidades inerentes à sua natureza como a fragilidade, beleza e habilidades “curiosas” para civilizar o sexo nobre. É evidente que Jean-Jacques Rousseau pode muito bem juntar-se a tais argumentos.

Numa versão distinta quanto ao tema das mulheres, mas não totalmente contrária<sup>16</sup> aos filósofos acima mencionados, vamos encontrar Auguste Comte (1798-1857) projetando um plano para a correção dos rumos instaurados pelas revoluções burguesas, que levaram à desorganização das sociedades ocidentais. Incorporando as mulheres no Sistema Universal cujo programa indicava as novas orientações instituídas sob a insígnia dos princípios do Amor, Ordem e Progresso, oferecia acolhimento às mulheres para a sua proteção frente aos males sociais diante dos quais poderiam estar à mercê como pobreza e prostituição. Por isso, o papel feminino de baluarte da humanidade e santo destino social, com a condição de ter o homem como seu sustentáculo. O Positivismo enquanto herdeiro do Iluminismo, se insere em uma tradição de escola racionalista e é considerado a última utopia moderna, num livramento da força de Deus ou de outro ente metafísico para a orientação da humanidade, encontrando na base científica o aporte para as indagações humanas. É inegável o papel que Clotilde de Vaux, a grande paixão de Comte, desempenhou na configuração da mulher em seu Sistema<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Por trás da figura feminina “grandiosa” de Comte se escondem argumentos defensores da inferioridade feminina, uma visão essencialista de fundo empirista que se apoia na lei causal ou na conjunção constante entre eventos, isto é, se A, então B, logo, se mulher, então, inferior, fenômeno que se observa em todas as sociedades e em grande parte das espécies.

<sup>17</sup> Comte teve três importantes referências femininas, mulheres completas, virtuosas e admiráveis: sua paixão maior, Clotilde de Vaux, a Grande Mãe (em contraste com sua maldosa esposa, Caroline Massin, de quem se divorciou após 17 anos de casamento – a representante de Eva, a Pecadora); sua mãe, Rosalie Boyer Comte; e sua filha adotiva, Sofia Bliaux Thomas.

Entendendo a mulher como aquela que deveria manter-se circunscrita ao espaço do lar, como esteio moral da família e da sociedade em geral, Comte lhe estabelece um papel destacado para a restauração do Ocidente. Não é que o Amor seja exclusivo das mulheres, mas as verdadeiras qualidades associadas a esse sentimento como a pureza e o altruísmo eram, para o filósofo, próprias da mulher. Logo, seria preciso prover a humanidade com a cultura do “sentimento”, num contraponto ao industrialismo resultante da racionalidade dos homens. Amar significa, no caso das mulheres, dedicação completa ao Santuário do lar, à obediência às suas obrigações, à consciência de seu destino social como educadora da humanidade, o baluarte moral. Aliás, a mulher é ela própria a representante do ente abstrato, a deusa Humanidade, numa santificação muito próxima à Nossa Senhora cristã, ser imaculado. Para que isso tudo se realize, é preciso que as mulheres obtenham a mesma formação inicial dos homens, após o que, cada um se dirige à instância social a cada um deles reservada, ou seja, a privada às mulheres; a pública, aos homens. No primeiro caso, tendo sido educada dentro do Sistema Positivo, à mulher cabe educar sua prole no que diz respeito as primeiras noções da Educação dos sentimentos, estética e as primeiras letras, até que, prontos para a continuidade dos ensinamentos das sete ciências, seus rebentos sejam encaminhados ao processo restante da Educação positiva. Tal Sistema de Educação Universal proposto no Sistema Positivo garante, segundo o filósofo, o desenvolvimento de um espírito enciclopédico, social, solidário e altruísta, afeito ao Amor, à Ordem e ao Progresso. As leis positivas que regem o mundo natural e social fornecem, portanto, as respostas racionais cientificamente incontestáveis na busca da verdade, portanto, são de validade universal. Tal cientificidade associada à industrialização, oferece o aporte seguro à modernização e aos princípios mencionados e que são orientadores da Moral Positiva. É nesse contexto de interrelações que percebemos a atuação da mulher para a referida corrente de pensamento, de cuja inspiração os motes de “rainha do lar”, “anjo tutelar”, “sexo afetivo”, “santa mulher” somos herdeiros, o que na sala de aula ganha reforço para a interpretação da dedicação feminina como a da “mestra - missionária”. A moral autoritária ordenava à mulher a função de protetora dos valores estabelecidos em sua casa, na Educação dos seus filhos, em suas atitudes e responsabilidades. Antes de representar uma “força laboral ou objeto de consumo”, Comte instaura como lume a grandiosidade feminina para a moral “regeneradora” destacando sua pureza, sua capacidade de obedecer ao pai e ao marido, sua angelical disposição de enfrentar o sofrimento sem sucumbir à desistência de seu espírito social de doação, dedicação e solidariedade. Diferentemente do homem, senhor supremo merecedor da obediência feminina, tipicamente forte, protetor e racional, a mulher é dotada de “emoção”.

Contudo, elas merecem cuidados frente ao perigo de descambarem para o desequilíbrio “infantil”, choros e teimosia a fim de conquistarem o que ardentemente desejam. Também, por sua beleza e vaidade, exigem vigilância constante para não caírem na leviandade. Por tudo isso, o autor estabelece o que cabe à mulher no Sistema Positivo, de acordo com a excelência dos seus sentimentos brotados do seu coração, essenciais para a reforma de um mundo ajustado à racionalidade moderna.

Interessante considerarmos que na contemporaneidade, junto ao movimento feminista observamos a negação da ideia de “natureza sexual humana”, visto que segundo a visão antropológica predominante tanto mulheres quanto os homens podem assumir com igual competência os mesmos domínios sociais. Ademais, há uma resistência de muitas mães de não mais educarem suas filhas segundo os valores idealizados de “príncipes” e “princesas” para que se preparem melhor para a diversidade de funções que devem executar na sociedade em igual pé de igualdade. Há ainda uma tendência de ressignificação desses contos para as questões raciais.

**Impacto dos modelos antropológicos apresentados na Educação escolar, no que diz respeito, especialmente, às “professoras”** - A origem da Educação moderna é decorrente das novas exigências de um período agitado por transformações tal nos referimos quando apresentamos a modernidade com o industrialismo, as crenças no Progresso nutridas por um forte otimismo, dentre outros fatores. Surgem e são propagadas as ideias iluministas e concepções antropológicas e educacionais num tempo de utopias e de necessária modernização. Certamente, a visão moderna sobre as mulheres, aqui mostrada, acarretou num importante impacto na figura da “professora”. Assim, a concepção sobre o lugar “social” possível às mulheres nos séculos XIX e XX seguem as diretrizes já anteriormente discutidas, acarretando às “professorinhas”, em grande parte provenientes das classes populares, certo prestígio, uma conquista. Exemplos marcantes para essas “educadoras” vieram de referências até hoje mencionadas, como a médica dedicada à Educação, Maria Montessori (1870-1952), notabilizada por um método que leva o seu sobrenome, ou Pauline Kergomard (1838-1925), fundadora da escola maternal, dentre outras. A situação se modifica com o surgimento das Escolas Normais<sup>18</sup> que, com a Revolução Industrial, passa a ser necessária para a ampliação e

<sup>18</sup> A primeira Escola Normal no Brasil para a formação de profissionais para atuarem no primário foi criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Com a República, a Educação e formação dos professores se mostra mais importante para o fortalecimento dos princípios proclamados em vista da civilidade e da formação moral do povo do que exatamente teria fins conteudistas. Inicialmente, as Escolas Normais visavam estudantes masculinos, mas por questões econômico-sociais incorporaram as mulheres dos orfanatos, solteiras, público que vai se ampliando gradativamente (Para o aprofundamento desse assunto consultar: VILLELA, 2000).



melhoria da escolarização no atendimento a um maior número de pessoas. Muitos pensadores contribuíram para isso como Rousseau, Pestalozzi, Condorcet, dentre muitos, que com suas críticas à sociedade da época, provocaram iniciativas para o estabelecimento de novos modelos escolares e formação de professores. As mulheres começaram a tomar esse espaço, justamente pela migração dos homens a novos postos e melhoria pecuniária da “sociedade moderna”. Porém, pelas suas qualidades delicadas e maternais, as mulheres também serviam nos cuidados aos doentes tanto que na Primeira Guerra elas eram chamadas pela Cruz Vermelha a se alistarem. Porém, nos espaços de cultura e atuação profissional, a absorção da atividade feminina era reduzida.

No Brasil e no mundo, em fins do século XIX e começo do século XX, havia uma presença muito restrita de mulheres no mundo das artes e também no mundo das ciências. Esses espaços eram tidos como de domínio dos homens. Elas ficavam à margem do contexto de produção artística e dos discursos da história da arte. Às mulheres, a sociedade impunha a esfera privada e profissões como o magistério que remetiam à educação e cuidado das crianças, similar ao papel de mãe e educadora, elas não eram bem aceitas nos espaços artísticos [...] A pouca presença delas no âmbito artístico internacional, nacional e paranaense, não deve ser compreendida por uma ausência de mulheres talentos, mas por uma exclusão feminina nas carreiras de formação artística, uma vez que o ingresso em cursos superiores e a profissionalização só foram permitidos a elas, a partir de 19 de abril de 1879, quando D. Pedro II faz aprovar uma lei que concedia essa autorização. A iniciativa do Imperador teria se dado devido ao episódio ocorrido com Augusta Generosa Estrela, que ao se diplomar em Medicina, em 1876, em New York, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio Imperador, foi impedida de exercer a profissão ao retornar ao Brasil [...] [Às mulheres] cabia a reprodução - sexual - vista por muito tempo como sendo um “destino natural” das mulheres – e ainda a reprodução do trabalho doméstico, do cuidado, da tradição, de costumes, da moral (PRIORI, 2017, p. 01-03).

Envolver a mulher na docência, especialmente das primeiras letras (cujo ensino não requeria pesados esforços intelectuais), era facilitado pelos seus dotes domésticos, por suas qualidades correspondentes à sua natureza e, também, pelo fato de ela contentar-se com menores salários uma vez que o provedor da família era sempre o homem. Por isso, a elas não eram oferecidos os cargos da linha de frente, inspeção, supervisão ou direção nas escolas. Dentre as atividades de ensino dirigidas às mulheres incluíam ainda as prendas domésticas, mas deixavam de fora aquelas próprias ao ensino secundário ou superior, excluindo, portanto, as disciplinas mais difíceis, mais racionais e abstratas respectivas à mente masculina. Com esse perfil, as mulheres eram primariamente destinadas ao aperfeiçoamento para a sua assunção, disciplina e bons modos na consecução dos encargos advindos do matrimônio.

Em razão das transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas desencadeadas a partir do século XIX e fortalecidas na sequência, uma grande

participação feminina no mercado de trabalho em geral, e no magistério em particular é observada no Brasil e em muitos outros países. Os homens gradativamente abandonam suas atividades nos cursos primários, as escolas normais vão admitindo um maior contingente de mulheres, de maneira que

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica [...], é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

De acordo com o primeiro Censo do Professor [1997], 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1a a 4a série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5as até as 8as séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres (VIANNA, 2001, p. 83, acréscimos e grifos nossos).

Vemos assim que a incorporação feminina no magistério do Brasil se alargou no avanço do século XX, mas percebemos que esse processo foi realizado a passos dificultosos e lentos. A “figura da professora” que, por definição, era simplesmente interpretada como possuidora de uma “missão”, tinha no magistério a tarefa precípua como garantidora moral da nação, uma espécie de “segunda maternidade”, tendo como preâmbulo dessa atividade a preparação para o exercício esmerado da vida doméstica, lar, família, criação dos filhos, culinária, sendo o magistério como profissão, portanto, uma exceção, e impregnado do virtuosismo religioso.

Nas últimas décadas, curiosamente e talvez devido a vestígios dessa mesma visão, observamos uma percepção da figura da “professora como tia”, decorrendo disso uma reação para o reconhecimento profissional efetivo do “ser professora”. Paulo Freire, por exemplo, em sua obra - duas emblemáticas para a discussão, *Professora, sim; tia não* (1994) e *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* (1997) - se empenha em oferecer recursos conceituais e teóricos para darem sustentação e estofos à atuação dos professores, objetivando o fortalecimento da profissão (como qualquer outra), não obstante, reconheça a importância dos laços afetivos no desenvolvimento dessas atividades. É facilmente observado que as mulheres, hoje, não estão submetidas a terem uma formação reduzida e voltada a apenas algumas e poucas atividades ou disciplinas no exercício profissional docente. Ao contrário, temos as mais variadas opções e reivindicações para uma justa concorrência no que concerne aos homens, o que é visto com frequência. Mas, um problema ainda persiste: há ainda dificuldades em se garantir salário, oportunidades e participação iguais quanto a dos homens. Esse problema se amplia para além do magistério, como é o caso divulgado pela mídia, recentemente, “Mulheres são apenas 20% das bancas examinadoras em concursos para juiz”

tendo a pesquisa revelado que, “[...] nos últimos 10 anos, 30% das bancas foram exclusivamente masculinas” (POMPEU, 2020).

**Perfil da mulher contemporânea e sua atuação como filósofa e professora** - Primeiramente, vale a pergunta se há ou não o reconhecimento da presença de mulheres-filósofas na arena masculina da Filosofia. Onde estão as filósofas? Mesmo sendo excluídas, escondidas ou pouco evidenciadas, elas fizeram parte da História da Filosofia. Apesar do controle masculino nas questões filosóficas, pode-se encontrar referências, ainda que poucas, sobre a existência dessas mulheres. A Filosofia não foi e nem é feita apenas por homens, embora a mesma continue associada à figura masculina. Silva (2020) endossa a ideia de que é preciso dar voz às mulheres filósofas, mesmo porque elas têm presença forte em muitos períodos da sua história, embora, o tom masculino da Filosofia ainda seja preponderantemente masculino e, também, pelo fato de que muitas delas sejam citadas apenas como coadjuvantes associadas a um nome reconhecido. Diante do exposto, uma estratégia a partir dos anos 60 que tem sido proposta é o trabalho investigativo de revisão, para mostrar o protagonismo das mulheres na Filosofia - o que, como podemos imaginar, tem sido nebuloso, uma vez que há muitas dificuldades quanto ao reconhecimento do trabalho efetivamente intelectual feminino e as limitações a elas impostas ao longo da história. Contudo, ao revisitar os ensaios, cartas e outras produções autorais, por vezes desconhecidas, percebemos a autonomia de pensamento e o impacto que muitas mulheres produziram (e produzem) no meio acadêmico e social. A reconstituição tem sido uma maneira de sanar a questão sobre haver ou não filósofas. Para Tiburi (2003), as mulheres não só participaram da Filosofia, como de outros setores da sociedade, porém, essa participação se deu de forma tímida. Apesar disso, “mulher e Filosofia” continuam sutilmente separadas. Podemos observar essa separação na escassez feminina nos currículos dos cursos de Filosofia e nos corredores acadêmicos. Assim, precisamos defender uma “Filosofia no feminino”, restituindo a presença das grandes mulheres nesse campo abrigado pelo conhecimento e sabedoria, normalmente atribuído aos homens, oportunizando a visibilidade de muitas filósofas que se encontram ocultadas nos espaços de debate, com postura de sombra, heterônomas ou silenciadas pela condição acadêmica marginal que ocupam. Como professoras, as mulheres carregam consigo as marcas de ter sido a elas imputadas características dificultosas às atividades intelectuais. Há necessidade de se retirar as mulheres da inoperância intelectual e cultivo de inferioridade epistêmica ao serem colocadas no universo macro do saber. Essa reflexão contribui para a tentativa de um estudo/análise sobre a condição feminina, quer na Filosofia, quer na Educação. A crença de que um grande homem é feito graças à mulher que o

acompanhou, orientou, reforça a “posição feminina de sombra”, não obstante seu grau de importância, o que deve ser contemporizado. Tanto a Filosofia quanto a Educação exprimem o espírito “feminino”. É preciso que as mulheres tomem, de fato, o seu lugar e presença nesses espaços.

**Palavras finais** – Como vimos, a modernidade buscou captar as essências representativas do que se acreditava ser a “natureza humana”, conceito resultante do esforço racional humano, da sua inteligência abstrativa, da crença em sua capacidade de atingir a Verdade sobre as coisas. Uma vez captadas/elaboradas tais essências, cabia a cada esfera do mundo humano aperfeiçoar o caminho para atingi-las. Assim, a sociedade se ocupava em garantir a “todos” a ordem, a justiça e as leis pautadas nas garantias das ciências e no conhecimento seguro. Os filósofos-HOMENS foram os grandes tradutores dessa compreensão que sustentava a busca pelo mundo perfeito, as utopias, em suas vastas obras. Com o tempo presente, caracterizado por muitos como pós-moderno, vemos acontecer o deslocamento desse eixo. Da universalização, segurança, ordem, verdade, padronização e outros, enveredamos para um cenário de defesa/ênfase na flexibilização, na fragmentação, no particular, no local, no questionamento, no convencimento da precariedade do mundo, e por aí vai. Se para as mulheres a modernidade ofereceu um papel a cumprir para o bem-estar geral do mundo humano, pautada em sua “natureza”, no momento atual divulga-se outra crença: “a essência humana é construção”, portanto, deve ser desmanchada, desconstruída; e, assim, derrubam-se os mitos sobre o par “feminilidade/masculinidade”, diante de cujos perfis procura-se outras perspectivas de análise, como também, propõem-se a mescla das tarefas domésticas e sociais destinadas aos sexos de modo indefinido. Embora, estando num mundo de muitas incertezas e a vida sendo colocada em coordenadas mais abertas, talvez, para as mulheres seja a grande oportunidade, operada pelos vários setores da sociedade, para se projetar nos afazeres que sempre sonhou dedicar-se, mas que lhes foram interditados. E, fazê-lo com competência e responsabilidade social. “Criar e recriar-se continuamente”, eis a enorme brecha que se abre no mundo humano.

## Referências

AGENCIA BRASIL. **Eleições 2020**. Brasília, 19/out./2020.

COELHO, Leila Machado; BAPTISTA, Marisa. **A história da inserção política da mulher no Brasil: uma trajetória do espaço privado ao público**. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 85-99, Jun. 2009.

DIAS, S. de Fátima. **O trabalho da mulher no magistério brasileiro nos séculos XIX/XX**. Disponível: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=164>. Acesso: 17/12/20.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de José Silveira Paes. São Paulo: Editora Global, 1984.

FERNANDES, Vera Lúcia F. Pinto. **Relações entre ginástica e mulher brasileira: do início do século XX aos dias atuais**. *EFDportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010.

FRANCHINI, B. S. **O que são as ondas do feminismo?** *Revista QG Feminista*. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>. Acesso em: 30/05/21.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. 5ª ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**-saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de S. Fernandes. 3ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2005, pp. 63-71.

\_\_\_\_\_. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Disponível: [http://www.laifi.com/laifi.php?id\\_laifi=501&idC=102072#](http://www.laifi.com/laifi.php?id_laifi=501&idC=102072#). Acesso: 23/05/21.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LENIN. **Sobre a mulher**. Col. Bases 17. São Paulo: Global, 1979.

MELLO, José Mauricio S. de. **O positivismo e a educação provida pelas mulheres como fator de transformação epistemológica operada entre os séculos XIX e XX**. *Dissertação de Mestrado*. Londrina, UEL, Departamento de Educação, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20MELLO,%20Jose%20Mauricio%20Santiago%20de.pdf>. Acesso: 18/05/21.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - **Education at a Glance. OECD Indicators – Brazil, 2019**. Disponível: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_246ea76d-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_246ea76d-en#page1). Acesso: 19/05/21.

SILVA, Juliana P. B. da. **Mulher e filosofia: onde estão as filósofas?** Disponível <https://editora.pucrs.br/anais/semanadefilosofia/XIII/15.pdf>. Acesso: 16/12/20.

POMPEU, Ana. **Mulheres são apenas 20% das bancas examinadoras em concursos para juiz**. *JOTA*. Brasília, 22/08/20. Disponível: [https://www.jota.info/paywall?redirect\\_to=//www.jota.info/justica/mulheres-sao-apenas-20-das-bancas-examinadoras-em-concursos-para-juiz-22082020](https://www.jota.info/paywall?redirect_to=//www.jota.info/justica/mulheres-sao-apenas-20-das-bancas-examinadoras-em-concursos-para-juiz-22082020). Acesso: 26/05/21.

PRIORI, Claudia. **Mulheres e a relação com a arte: implicações de gênero nas expressões artísticas (Paraná, fim do séc. XIX e começo do séc. XX)**. *Seminário Inter Fazendo Gênero 11/13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

SILVA, J. P. Borges da. **Mulher e filosofia: onde estão as filósofas?** Disponível em <https://editora.pucrs.br/anais/semanadefilosofia/XIII/15.pdf>. Acesso: 17/12/20.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

TIBURI, Marcia. **As mulheres e a filosofia como ciência do esquecimento**. Reportagem. *SBPC/Labjor*, 2003. Disponível: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/mulheres/15.shtml>. Acesso: 28/05/21.

VIANNA, C. Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n.17-18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acesso: 29/05/21.

VILLELA, H. de O. S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (org). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

ZIRBEL, Ilze. **O lugar da mulher na antropologia pragmática de Kant**. *Kant e-Prints*. Campinas, Série 2, v. 6, n. 1, p. 50 - 68, jan.- jun., 2011.

# **PÓS-MODERNIDADE, PÓS-ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ESTA RELAÇÃO NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO ESCOLAR**

Zuleika Aparecida Claro Piassa<sup>1</sup>  
Renata Miranda de Araújo<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A finalidade deste artigo é analisar criticamente o impacto da pós-modernidade no cotidiano escolar, atentando para o principal conceito que se produziu decorrente da busca por alternativas à racionalidade moderna: a diferença. A partir de uma pesquisa bibliográfica em obras de autores como Peters (2000), Heller e Ferrer (2002), Rouanet (1987 e 1993) dentre outros, tomou-se como ponto de partida uma diferenciação entre pós-modernidade e pós-estruturalismo, uma vez que vários autores os utilizam como sinônimos, mas não são, embora tenham em comum a crítica e busca pela ruptura com a modernidade e seus elementos epistêmicos fundantes, principalmente a essencialidade racional e o universalismo. Em seguida analisamos a diferença como principal conceito forjados pelo Pós-estruturalismo e que se tornou a base epistemológica e ética da elaboração desta ruptura no campo social, de forma geral, e de forma específica na educação via currículo escolar. No último segmento do texto, analisamos o que chamamos de “cenas do cotidiano”, no sentido de estabelecer uma relação crítica entre o conceito de diferença e seu impacto no currículo escolar em movimento. Tomando o currículo enquanto um processo de sistematização da formação escolar que possui uma dimensão teórica e outra empírica e imanente. Consideramos que apesar de anos de discussão sobre o conceito de diferença e sua relação com o currículo escolar, o campo da educação ainda tem uma compreensão bastante superficial deste conceito. (resumo provisório)

**Palavras chave:** pós modernidade, pós-estruturalismo, diferença, currículo escolar e cotidiano

## **POST MODERNITY, POST STRUCTURALISM AND EDUCATION: THOUGHTS ABOUT THIS RELATION INSIDE DE CURRICULUM AND THE SCHOOL'S DAILY ENVIRONMENT**

### **Abstract**

This paper's goal is to critically analyze the impact of post-modernity into the school's daily environment, aiming at the main concept that came out of the search of alternatives to modern rationality: the difference. Through a bibliographic research in the work of writers like Peters (2000), Heller and Ferrer (2002), Rouanet (1987 and 1993) and others, the square one became differentiating post-modernity and post-structuralism, once many authors have

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação e Coordenadora do Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “*Quo Vadis?* Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais”; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPPE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: zuleikapiassa@uel.br.

<sup>2</sup> Docente da Faculdade FACNOPAR da área de Formação Docente. Professora, coordenadora pedagógica, da Rede Municipal de Educação de Londrina-PR. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: mmiranre@gmail.com

used them as synonyms and, despite having a common critic and search for the rupture with modernity and its epistemological foundational elements, mainly the rational essentiality and the universalism, they're not the same. Following that, we've analyzed the difference as the main concept forged by the post-structuralism, that became the epistemological and ethical basis to creating the rupture in the social field, overall, and the specific way in education through school curriculum. In the last segment of the text, we've analyzed what we call "daily scenes", in the sense of creating a critic relation between the concept of difference and its impact in the moving school curriculum. Having the curriculum as a process to systematize the school education that has a theoretical dimension as well as an empirical and immanent one. We've considered that, despite years of discussion over the concept of difference and its relation to the school curriculum, the education field still has rather shallow comprehension of this concept.

**Key Words:** Post-modernity, post-structuralism, difference, school curriculum and daily environment.

## **Introdução**

Entre os séculos XVI e XVIII a razão foi a grande protagonista da humanidade, uma vez que foi colocada como a responsável por "acordar" o homem do encantamento, principalmente aquele sustentado pela religião. Juntamente com o capitalismo, a razão representou nestes três séculos a fonte da liberdade do homem. Tanto a razão, quanto o capitalismo não cumpriram sua promessa. O capitalismo tirou o homem da servidão estrutural do feudalismo, mas o inseriu na lógica perversa do mercado. A razão, por sua vez, se instrumentalizou, submetendo e secundarizando a sua outra face, a razão emancipatória. Tais movimentos promoveram o progresso científico e tecnológico, levando o homem à Lua e a sonhar em habitar Marte, mas por outro lado, a subjetividade humana embruteceu, regrediu em direção a primitividade, dando lugar à barbárie.

Em meio a esta crise, o século XX foi marcado pela busca de formas de pensar que fossem capazes de resgatar o que a razão historicamente excluiu. Tal busca se intensificou em função de grandes acontecimentos bélicos, como as duas grandes guerras mundiais que desnudaram o destino para o qual a razão e seus frutos, ciência e tecnologia, conduziram a humanidade.

O que hoje chamamos de pós-modernidade é resultado de movimentos intelectuais, artísticos e de outras ordens que iniciaram ao final do século XIX e se intensificaram a partir de meados do século XX. Tais movimentos se puseram à tarefa de questionar os pilares da razão iluminista, seus frutos, seus modelos, seus valores, seus grandes metadiscursos e a condição humana que, a partir disso, se estabeleceu em todo o planeta. Heller e Ferrer (2002, p. 11) definem que:

a pós-modernidade não é nem um período histórico nem uma tendência cultural ou política de características bem definidas. Pode-se em vez disso entendê-la como o tempo e o espaço privado-coletivos, dentro do tempo e espaço mais amplo da modernidade, delineados pelos que têm problemas com ela e interrogações a ela



relativas, pelos que querem criticá-las e pelos que fazem um inventário de suas conquistas, assim como de seus dilemas não resolvidos. Os que preferiram habitar na pós-modernidade ainda assim vivem entre modernos e pós-modernos.

Como é possível depreender do excerto, o que chamamos de pós-modernidade ainda é um tempo incerto. Por isso, optamos por concordar com Habermas quando o mesmo afirma que a pós-modernidade é, na verdade, o projeto inacabado da modernidade. E Rouanet (1987, p. 230) corrobora quando afirma que “ Se o termo é indefinido, é porque reflete um estado de espírito, mais que uma realidade já cristalizada”. No entanto, não se pode negar que na busca por analisar criticamente a modernidade novos conceitos foram criados e transformaram a forma de ver a realidade e de conceber a própria razão. Tais conceitos influenciaram a concepção de homem, bem como sua formação e, conseqüentemente tem produzido reflexos no currículo escolar, aqui tomado como o processo de sistematização da formação escolar que é fortemente influenciado pelas correntes de pensamento hegemônicas na sociedade.

Esclarecidas tais premissas, o objetivo deste artigo é analisar criticamente o impacto da pós-modernidade no cotidiano escolar, considerado por alguns curriculistas como Silva (2000), Lopes e Macedo (2011) como o currículo em movimento, atentando para o principal conceito que se produziu, decorrente da busca por alternativas à racionalidade moderna: a diferença. Concebemos também que o currículo não é apenas um processo metafísico ou um artefato da organização do sistema educacional, mas que se materializa no contexto escolar, originando daí a pretensão de discutir “cenas do cotidiano” que demonstram a como o conceito de diferença tem desafiado a educação e os educadores.

Metodologicamente, dividimos em duas partes o artigo: a primeira discute a pós-modernidade enquanto um conceito incerto e destaca o pós-estruturalismo como o movimento filosófico que se tornou, de certa forma, representante do pensamento pós-moderno, trazendo a diferença como conceito condutor de uma crítica imanente à condição humana. Em um segundo momento trazemos as “cenas do cotidiano escolar”, que demonstram como o conceito de diferença tem participado da composição do discurso curricular e tem se materializado nas práticas pedagógicas.

## **A pós-modernidade e o pós-estruturalismo: quem é quem**

Segundo Peters (2000), o que se convencionou chamar de pensamento pós-moderno refere-se, na maioria das vezes, ao movimento intelectual denominado Pós-estruturalismo.

Embora haja entre eles sobreposições históricas e filosóficas, ambos se distinguem conceitualmente.

A começar pelo pós-estruturalismo, o mesmo autor afirma que este buscou desenvolver uma espécie de “megaparadigma transdisciplinar” que evidenciava a centralidade da linguagem na definição do humano e da cultura, bem como destacava a “diferença” como conceito e como racionalidade. Foi um movimento que teve influência da virada linguística e do movimento estruturalista que o precedeu, mas se difere justamente por romper com a ideia de uma estrutura estática e universal subjacente às relações. Peters define o Pós-estruturalismo como:

Um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-se em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humano. (2000, p.10)

O citado estruturalismo tem a pretensão de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana de forma geral, e toma o sujeito como fundante da realidade. Segundo Foucault (2005, p. 311).

O problema da linguagem veio à tona, e pareceu que a fenomenologia não era capaz de dar conta, tão bem quanto uma análise estrutural, dos efeitos de sentido que podiam ser produzidos por uma estrutura de tipo linguístico, escritura em que o sujeito no sentido da fenomenologia não intervinha como aquele que confere o sentido. E, muito naturalmente, estando a esposa fenomenológica desqualificada por sua incapacidade de falar da linguagem, o estruturalismo tornou-se a nova noiva.

O pós-estruturalismo manterá a centralidade da linguagem e de seus jogos, concatenados nos chamados “discursos”, porém negará qualquer pretensão de universalidade, uma vez que esta deixa sempre alguém de fora e se converte em especialidade. Neste sentido, é que a diferença se tornou o principal conceito explorado pelos pós-estruturalistas e passou a compor as pautas sociais na pós-modernidade. Assim, criticam “os valores *supostamente universais* da cultura política (eurocêntrica) do iluminismo, questionando, em particular, as justificações fundacionais e filosóficas fornecidas para o estabelecimento de certos direitos (...)”. (PETERS, 2000, p. 42). Também criticaram a ideia de um sujeito racional a priori, ao contrário, defendem que o sujeito é fruto da linguagem, dos discursos das intersubjetividades em relação.

O Pós-estruturalismo defende a diferença que se manifesta na cultura, na política e em outras esferas, mas em nosso caso, a diferença que se manifesta na educação e no currículo. Isto leva a uma descentração do sujeito, como entidade abstrata e universal, e valoriza-se as

particularidades como fonte do movimento da realidade que é imanente. Não há uma uniformidade entre os autores do pós-estruturalismo, apenas alguns pontos de convergência. Tais autores assumem a tarefa de examinar radicalmente a cultura do iluminismo, principalmente no que tange à concepção universal de razão. Peters (2000) destaca que para o iluminismo, todo esforço da humanidade está em buscar uma moral universal e uma autorrealização intelectual. Para o Pós-estruturalismo não há uma única razão, há razões, produzidas segundo diferentes discursos, diferentes lógicas ou epistemes. Também não há uma única metanarrativa, eurocêntrica em sua concepção de história e de mundo. O Pós-estruturalismo toma a ciência e as várias outras áreas do saber como “discursos” e suas críticas contestam também a ideia de essência imutável, presente na Filosofia Moderna. Além disso, defende que os diferentes atores<sup>3</sup>, mergulhados em diferentes contextos produzem diferentes lógicas e diferentes discursos interpretativos do mundo que não são melhores nem piores que as metanarrativas iluministas, somente “diferentes”.

A diferença enquanto conceito se torna também uma bandeira junto aos movimentos sociais. As ciências sociais, como por exemplo a antropologia e a educação, tiveram nas teorias dos autores pós-estruturalistas um aporte epistêmico que possibilitou não só compreender a diferença, mas transformá-la em uma bandeira para a instituição de direitos políticos e sociais, negados a populações subalternizadas em função dos estereótipos criados a partir das concepções universalistas próprias da modernidade.

Debruçando-nos sobre o pós-modernismo, Peters (2000) argumenta que para alguns de seus autores, o pós-estruturalismo é um movimento dentro do próprio pós-modernismo e que este, por sua vez, tem dois significados gerais, por um lado é a denominação de um movimento no campo das artes, portanto, neste caso assume um caráter estético como reação ao modernismo, ou referir-se a um período histórico que envolve um *ethos* relacionado, porém diferente do modernismo.

Como já apresentamos em nossa introdução, significa mais um espírito, uma atitude de crítica à modernidade em seus estatutos, em sua ética, em sua razão, seus saberes e em como a humanidade se movimentou nesses meandros, chegando a evoluir científica e tecnologicamente a ponto de levar o homem a Lua, mas permitiu e continua permitindo que milhares de humanos morram de fome, ou por falta de vacinas, ou por falta de médicos, ou porque a natureza reage ao seu processo predatório, ou simplesmente por trabalhar demais. Em

<sup>3</sup> Para Stuart Hall (2002) somos atores sociais, pois assumimos diferentes papéis de acordo com o contexto e situação em que estamos inseridos

suma, critica-se as promessas não cumpridas pela razão e seus frutos (filosofia, ciência e tecnologia) e pelo capitalismo, buscando-se uma ruptura. Ambos prometerem levar o homem à liberdade e à emancipação, mas os caminhos construídos nos trouxeram a uma sociedade eticamente danificada e altamente administrada. (PIASSA, 2020)

Nesse sentido, o pós-estruturalismo forneceu elementos epistemológicos para a crítica e seus conceitos reverberaram com grande aceitação em movimentos sociais identitários. É por meio de tais movimentos que este conteúdo chega à educação e ao currículo escolar, constituindo bandeiras políticas a favor da diferença.

## **Pós-modernidade, diferença e o currículo escolar**

Apoiados em Nietzsche, os autores do Pós-estruturalismo desenvolveram o conceito de diferença, em contraposição ao essencialismo das denominadas “metanarrativas” ou metadiscursos. Este termo foi cunhado por Jean Francois Lyotard em 1979 e segundo o autor (1993, p. XV)

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar.

164

Para Lyotard (1993), o uso desses metarrelatos conferia valor de verdade não só às ciências que deles se valiam, mas também às instituições que trabalhavam a partir de seus pressupostos, como é o caso da educação e do currículo escolar. “Considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos” (p. XVI).

Ainda com base no mesmo autor, a partir de meados do século XX, os estatutos da identidade, da universalidade, do sujeito a priori e do essencialismo passam a ser debatidos de forma crítica por vários teóricos, uma vez que as grandes narrativas perderam a legitimidade, na medida em que buscam a verdade, metafisicamente justificada no âmbito do espírito. Na pós-modernidade não se quer a verdade, o aceito, o que se quer é encontrar “o erro” que impede a eficiência seja do estado, das instituições e dos próprios indivíduos. Assim, a natureza do próprio saber, decorrente dos metadiscursos passa a ser questionada e o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação provoca também um questionamento na forma de aprender e na forma de circulação desses saberes.

Além disso, um outro argumento dos pensadores da diferença é que o universalismo e a forma de aprender baseada na reconhecimento de saberes já legitimados, produziram uma legião

de excluídos das instituições, dos direitos sociais, sendo a educação um desses direitos, e a escola uma dessas instituições. Uma exclusão que passava não só pela ausência física nesses espaços, mas também de suas identidades, que quando não eram ausentes, eram subalternizadas.

Os movimentos sociais, a partir da década de 1950, passaram a se apropriar dos elementos das correntes de pensamento dentro da Filosofia, da Sociologia e de outras áreas que tomam a diferença, a particularidade, as identidades locais como uma fonte de direitos sociais. Estes movimentos chegaram também aos currículos escolares e suas críticas assumiram centralidade entre muitos pesquisadores, educadores e nas práticas pedagógicas delas emanadas.

Assim, receber, aceitar, tolerar a diferença e o diferente passou a ser uma postura ética objeto de reflexão no contexto escolar. O currículo passou a ser visto como um discurso produzido dentro de uma dinâmica de relações de poder. Os saberes curriculares passaram a ser selecionados mediante o critério da inclusão do diferente. E quem seria o diferente? Segundo Skliar:

A diferença sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade, etc, tudo envolve, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, desse modo, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiência de alteridade, um estar sendo *múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não acabar com elas, não para domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKLIAR, 2005, p. 59):

165

Como o autor explica, a diferença acomete a todos, ela sim é universal. De nossa parte, acrescentamos que a diferença possui um viés político, relacionado à subalternização do outro com o intuito de sua dominação ou exclusão. Sua identidade é perversamente atacada por representar uma ameaça a uma ordem ideologicamente concebida. Ao se buscar inverter este processo histórico, não basta criar direitos que assegurem a diferença, mas é preciso romper com a própria forma de conceber os saberes, sua produção, como também os estatutos éticos que balizam nossas relações humanas.

Nessa esteira, os movimentos em torno das políticas curriculares, desde, principalmente a década de 1990, no caso brasileiro, tem buscado integrar as categorias da diferença na definição dos currículos. Assim, relações entre etnia e raça, religião e práticas religiosas, cultura universal e cultura particular, gênero e sexualidade, identidade e alteridade e

cotidiano estão presentes nas políticas curriculares nacionais tanto na Educação Básica quanto na formação dos próprios professores em nível superior.

Destacamos o cotidiano enquanto categoria conceitual a ser investigada por ser fonte de saber, de pesquisa, de reflexão para a constituição do currículo escolar. Com referência ao Pós-estruturalismo, o cotidiano se enquadra no princípio de não haver saberes fundacionais sobre os quais se constroem outros, mas sim a produção de saberes a partir das rupturas que se repetem e denunciam a necessidade do novo.

O que se pretende na atualidade é que no processo pedagógico se viva a complexidade no/do cotidiano em sua diversidade e riqueza. Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as diferenças dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento. São históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. Isso não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. As diferenças não devem, pois, constituir-se num critério de hierarquização da qualidade humana. (MARQUES, 2012, p. 105)

Como podemos ler na citação de Marques, o cotidiano é multirreferencial e a partir dele é possível construir um currículo e uma escola significativa para o estudante e para sua comunidade, porém há uma cilada presente neste processo, uma vez que se corre o risco de uma formação tão imanente que limita o indivíduo em seu trânsito em outros espaços que vão além daquele vivido. Não podemos esquecer que estamos em um contexto de globalização que vai além de relações econômicas e geográficas, mas atinge a subjetividade dos indivíduos e os toma como cidadãos planetários.

A partir dessas considerações, analisamos algumas cenas do cotidiano que retratam o currículo escolar em movimento.

## **Cenas do cotidiano**

Falamos de currículo escolar no sentido proposto por Arroyo (2014) de um projeto de formação cultural para a sociedade em termos gerais, mas também enquanto um processo cotidiano de sistematização da formação escolar, o que significa atentar para a dimensão empírica deste projeto (PIASSA, 2020). Como docentes com muitos anos de experiência na Educação Básica, construímos cenas que nos sobrevieram à memória, com as quais, imaginamos e esperamos, muitos educadores irão se identificar, pois podem ser consideradas comuns no cotidiano escolar.

A partir destes relatos que misturam vivência, memórias e imaginação vamos analisar como a diferença, enquanto conceito e enquanto demanda empírica, adentrou o cotidiano escolar e se tornou lugar comum, mas que carece constantemente de ser revisitado criticamente.

## **Cena 1<sup>4</sup>**

O dia da escola começa, professoras apostas, crianças chegando, o burbúrio típico de uma escola para crianças pequenas. Duas professoras estão apreensivas, Patrícia e Valéria (nomes fictícios). Atravessando o amplo espaço para brincadeiras, do lado esquerdo, na última sala estuda o Joaquim. Nessa sala com crianças de 5 anos, Joaquim andou por muito tempo meio cambaleando, tendo sempre um adulto segurando seus braços, ou em uma cadeira de rodas. Suas pernas nasceram tortas. Aliás, muitas coisas, na verdade, foram julgadas tortas nele, desde a fala, sua aprendizagem, sua forma de interagir com as pessoas. Usava fraldas, precisava e continua precisando de duas professoras de apoio que o atendem exclusivamente em função de sua deficiência física. Uma delas disse no ano passado: “Ai, ai! Nem sei porque vem, não dá conta de nada, só quer ficar passeando pela escola”. Este ano, a mesma professora disse para a mãe do menino “não traga a cadeira do Joaquim não, precisamos lidar com a diferença dele, eu o ajudo a andar”. A professora começou a envolver o Joaquim nas atividades escolares junto com as outras crianças. E, para a surpresa de todos, no meio deste ano ele começou a andar sem ajuda. No ano passado, a professora reclamou sobre ter de trocar o Joaquim por várias vezes, mas ao mesmo tempo expressou a seguinte frase: “ A gente reclama porque é ruim trocar, mas é direito dele estar na escola e é nosso dever ensiná-lo”. Depois de muitas tentativas e experimentos para ensinar o Joaquim ir ao banheiro, ele aprendeu a indicar a necessidade de usá-lo. Ele agora até foge das professoras, mas já não é mais visto como a criança torta, mas como uma criança que é capaz de aprender.

A história de Joaquim reflete o contexto atual de muitas escolas. A Educação, como reflexo da sociedade pós-moderna, e em especial a sociedade brasileira, criou uma série de dispositivos legais para valorizar a diferença como direito, resultado dos movimentos sociais que encontraram no pós-estruturalismo seus argumentos de convencimento. Dentre tais dispositivos figuram uma série de leis que se estendem desde a Constituição Federal de 1988 e que regulam a inclusão do deficiente em escolas regulares. Porém, a sensibilidade de quem trabalha com a educação deste deficiente não se transforma mediante leis por um passe de

<sup>4</sup> Todos os nomes aqui utilizados são nomes fictícios

mágica, há que se considerar todo um movimento histórico em torno deste objetivo que se intensificou a partir da década de 1990. É certo que leis criam parte das condições e acionam o comportamento deontológico, mas longe estão de serem suficientes para mobilizar a consciência. A cena narrada mostra em alguns momentos a contrariedade das professoras em conflito com sua consciência já mobilizada, considerando que o tema da diferença e da inclusão do deficiente povoa a literatura pedagógica que vem sendo produzida nesses últimos 30 anos.

Nessa cena, vemos um aspecto que os movimentos sociais e pedagógicos em torno da diferença produziram em nossa cultura, alterando os valores relacionados ao processo de produção da identidade pela identificação. A escola, desde sua forma moderna tem trabalhado com a ideia proposta por Comênio (2006) desde 1632, que é educar a todos como se fosse a um só, partindo da consideração do homem em sua essência universal: racionalidade e emancipação. A racionalidade moderna, com seu aporte clássico buscava ler a realidade a partir de conceitos metafisicamente elaborados. O que fugisse aos mesmos era desprezado enquanto anomalia. Assim, como afirma Carvalho (2016), as ideias de aluno, de escola, de metodologia se fundem em representações coletivas que por sua vez configuraram a ideia de educação e delimitaram quem dela poderia participar.

Em contraposição, a pedagogia da diferença assim propõe uma escola, um currículo e um professor e alunos que sejam includentes, uma vez que sensibiliza a humanidade a olhar para o outro, para o fugidiu dessas representações. No entanto, esta mudança exige antes um olhar para si, uma reforma de si, um reconhecer-se como parte de uma cultura excludente, que historicamente tratou a diferença, o diferente como patologia. Como afirma Skliar (2003, p. 39):

Pensamos, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro.

O autor chama a atenção para a burocratização do currículo como condição objetiva para que a aceitação do diferente se torne um valor subjetivo. O currículo, enquanto projeto institucionalizado, assume um caráter universal, uma vez que é para toda uma nação, mas as práticas pedagógicas que traduzem este currículo são locais, por mais padronizadas que algumas políticas educacionais e curriculares as desejem. Nesta lacuna encontramos o devir da pedagogia da pedagogia da diferença.



Mesmo assim há que se reconhecer que a universalidade não cabe, mas a particularidade ainda não encontrou um espaço definido. Quando a professora diz “Nem sei porque vem, não dá conta de nada, só quer ficar passeando pela escola”, em sua concepção somente um tipo de aluno tem direito ao espaço escolar, um aluno, como já mencionamos, que povoa as representações de outros alunos, professores, famílias, cujo futuro será se tornar um ser produtivo que ocupa um espaço no sistema mercadológico, que sustenta a sociedade. Suas singularidades incomodam, ao mesmo tempo a professora se vê responsável pelo desenvolvimento do Joaquim. Sentimentos que parecem opostos, mas que coexistem em uma mesma pessoa, a pessoa da professora.

A professora aqui retratada é um ser da pós-modernidade, que reflete as multiplicidades de uma realidade em transformação, em que os elementos não estabelecem entre si uma relação de contradição exatamente, mas se relacionam como forças distintas coexistentes, contudo, longe de ser uma coexistência harmônica. De um lado a legislação, de outro a alteridade do aluno; em outra dimensão a formação acadêmica que lhe interpela a ver este outro, mas também a tradição que lhe dava segurança ao localizar os sujeitos no tempo e no espaço de forma bem definida. Assim, lugar de deficiente não era na escola regular e agora é, como lidar com ele se a formação se dá a partir de um aluno pedagogicamente ideal?

169

É neste momento que se convoca o cotidiano como fonte de saberes, ele é real e traz toda a complexidade de relações que precisam ser consideradas para que o processo educativo seja realmente significativo aos indivíduos, de forma que sua atitude se constitua como pós-moderna, dentro de conceito proposto por Heller e Ferrer (2002) de lidar com toda esta multiplicidade que existe em um tempo espaço que se transforma, mas ainda contém elementos da modernidade. Mas, a princípio, podemos dizer que este aspecto tem se configurado como positivo para o desenvolvimento da humanidade.

## **Cena 2**

A professora de artes, Mariana, dá aulas para estudantes do segundo ano do Ensino Médio em uma escola da periferia pobre de uma grande cidade. Em uma manhã promoveu um debate sobre as relações de classe e sobre a condição do negro e da mulher. Joana, uma estudante bastante participativa, questionou Mariana se em uma disputa por direitos sociais o que deveria prevalecer: o fato de uma pessoa ser pobre ou o fato dela ser negra? Mariana fez uma extensa explicação sobre as relações de classe e chegou à conclusão de que deveria prevalecer a condição de classe, mas Joana insistiu: Mas se envolve um caso de racismo e a

disputa é entre uma pessoa pobre racista e uma pessoa rica e negra que sofreu o racismo? E a pessoa além de pobre tem pouca escolaridade e não tem condição de pagar um advogado. Mariana respondeu: aí tem de seguir a lei. Racismo na lei é crime, pobreza não. Os alunos saíram da aula um pouco confusos.

Esta cena retrata uma condição muito própria da pós-modernidade brasileira. Rouanet (1987) explica que na esfera das pluralidades de linguagens e discursos próprios da pós-modernidade, alguns irracionalismos ascendem no cenário intelectual. As categorias próprias da filosofia da diferença tais como etnia e raça, sexualidade, gênero, cultura, identidade, religião foram apropriadas por pensadores modernos cujos matizes são universalistas, como foi o caso de muitos intelectuais marxianos. Tais intelectuais sempre trabalharam com categorias conceituais universais, como é o caso do conceito de trabalhador. Assim, trabalhadores são concebidos enquanto uma classe social, antagônica à classe proprietária dos meios de produção e que sofre desta os efeitos da exploração de sua força de trabalho com o objetivo de se produzir o lucro. Assim, “trabalhador” não tem gênero, não tem cor ou raça, não tem religião ou outra categoria que internamente divide a classe segundo suas diferenças, muito pelo contrário. Daí a ideia de ser uma classe.

No entanto, o irracionalismo assinalado por Rouanet (1987) se mostra justamente no fato de que muitos desses intelectuais abraçaram as bandeiras da diferença com uma base teórica universal. O autor afirma que no Brasil a razão “está encurralada por um estranho exército, composto em sua maioria de pessoas que se consideram de esquerda ou pelo menos de oposição ao sistema” (p.124), considerando que ser de esquerda é tomar o pensamento materialista histórico dialético como base teórica neste caso. Encurralada no sentido de que tais intelectuais querem construir explicações para a historicidade das categorias da diferença com um referencial que nunca lhe apeteceu, ou seja, discutem a condição do negro e a condição do negro trabalhador, a condição da mulher e a condição da mulher trabalhadora e até a condição dos homossexuais, que nunca foi uma discussão contemplada por Marx e seus seguidores, por exemplo. Isso acaba por produzir um discurso de certa forma confuso, que carece, segundo Pierucci (1999) de inúmeras notas de rodapé, o que termina por ser um pensamento tão elaborado que se afasta muitas vezes daqueles a quem ele deveria atingir: os sujeitos da diferença. Prova disso é o questionamento feito pela estudante de nossa narrativa, que apesar de fictícia não é incomum em uma sala de aula.

Veja que no fato narrado a professora se vê em um dilema irracional, pois a questão da raça é transversal à questão das classes sociais, assim como a questão do gênero e outras categorias da diferença.

Consideramos importante acentuar que não estamos negando a necessidade da discussão e enfrentamento das atrocidades provocadas pelo racismo, pelo preconceito e pela estereotipia, muito pelo contrário, mas precisamos fazer com um discurso coerente, que seja consistente e que possa instrumentalizar os sujeitos sociais para este fim.

Pierucci (1999), nos motiva à cautela no sentido de que esta incoerência pode armar ainda mais os conservadores, ou a chamada direita, para quem o discurso da diferença é extremamente palatável, pois foi a direita que inventou a diferença no advento da revolução francesa. Foi afirmando a diferença que a direita justificou as desigualdades sociais, afinal defendiam que os seres humanos são diferentes e que, portanto, não há como garantir a igualdade de fato. O que acabou na igualdade abstrata dos direitos, deixando que todos fossem “iguais” perante a lei. Nas palavras do mesmo autor:

[...] a direita já escolheu desde sempre a diferença. E ela o fez logo de saída, em seu nascedouro. Já a primeira formação direitista que a história conheceu, a direita tradicionalista e contra revolucionária, constituiu-se, de um lado, rejeitando a noção de igualdade como radicalmente incompatível com sua concepção de vida em sociedade, com seu amor a um passado de ordens e privilégios, com as “lições da história” mais remotas e com seus interesses políticos imediatos; de outro, assumindo como um dado incontornável da natureza – ah, as “lições da natureza!”-, que todo organismo vivo é diferente e diferenciado, ou seja, acoplando a diferença e a hierarquia, o antiuniversalismo e o anti-igualitarismo. (1990, p. 15)

171

E Pierucci (1990) ainda acrescenta que o discurso que mais encoleriza um conservador é o discurso da igualdade e dos direitos humanos. Este “lhe arranca imprecações, injúrias, acusações não raras ferozes e lhe causa urticárias, mesmo duzentos e tantos anos depois. Assim também, é em nosso país a abolição da escravatura um discurso nada palatável para a direita conservadora. É lhe encolerizante discutir problemas relacionados à igualdade ou a promoção de políticas afirmativas cujo objetivo é corrigir a desigualdade racial histórica entre negros e não negros. Então, estejamos atentos às necessárias discussões sobre a diferença, para que as mesmas não recaiam em ciladas e fortaleçam ainda mais os discursos conservadores.

Tais apontamentos, a partir do relato cotidiano que apresentamos, aponta-nos para a vulnerabilidade, ou para as “ciladas da diferença”, de um discurso irracionalmente construído, que por outro lado representa este tempo de incerteza, de ruptura, de busca por caminhos não percorridos que representam a pós-modernidade.

Os dois relatos apontam: um para o avanço, outro para o necessário cuidado de se construir um pensamento coerente que mesmo sem verdades, possa pelo menos abrir novas fronteiras para nosso olhar. A racionalidade, a educação e o currículo como materialização das anteriores requer uma postura de abertura para um ser e estar múltiplos, em que todos tenham lugar. Assim, um currículo pós-moderno não é feito de verdades, historicamente consolidadas em conteúdos e práticas, mas de espaços e tempos abertos à reflexão, à inclusão como direito e como dever da humanidade para com seus neófitos, independentemente de suas idiossincrasias.

Desta maneira, constitui um desafio universal pensar em uma educação e um currículo que modifiquem as consciências de forma que o local se veja concretamente ressignificado por cada estudante e que o mesmo possa localizar a si e seu em torno em espaços e tempos mais amplos, compreendendo seus nós críticos, suas verdades provisórias e o devir que é próprio de si e do outro.

## **Reflexões finais**

Ao longo do texto mostramos que o discurso da diferença, em um sentido inclusivo, fora aprofundado pelos filósofos pós-estruturalistas e chegaram ao currículo pela via dos movimentos sociais. Mas o mesmo discurso, em sentido oposto, nascera para explicar as desigualdades no século XVIII, daí a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre tais bases teóricas.

O currículo escolar é um artefato cultural e objeto das relações de poder que se processam na sociedade. Expressa um projeto cultural para toda uma nação como resultado dessas relações.

Assim, a pós-modernidade impactou o currículo escolar enquanto um tempo e um espaço de muitas incertezas. Ao mesmo tempo que temos avanços no sentido de que discursos e seus autores que antes eram negados, ou muitas vezes classificados como patológicos em função de não estarem enquadrados dentro de uma representação coletiva universalista, agora ganham voz, ampliam seu lugar de fala e garantem direitos a partir de suas diferenças, também temos discursos vulneráveis em uma perspectiva racional que podem ameaçar estas mesmas conquistas.

Constantemente o cotidiano escolar desafia os educadores e reverem seus posicionamentos e a produzirem com os estudantes novas respostas, que não possuem mais o *status* de verdade, mas anunciam que não há lugar mais para modelos curriculares fechados, pré-determinados, segundo racionalidades totalizantes, ao contrário, precisam estar propensos

a assimilar de forma crítica a diferença, a diversidade como própria do humano. Parece simples quando contemplada em palavras, mas esta tarefa é extremamente complexa se admitirmos o quão complexa é a relação com o outro e com a própria história da humanidade, que até aqui foi excludente e propositalmente preconceituosa para justificar a injustiça social.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2016.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2011
- HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 4a edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1993. 124p.
- LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 4a edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1993. 124p.
- MARQUES, L. P. Cotidiano escolar e diferenças. **Educ. Foco**. Juíz de Fora, v.17, n.1, p. 101-117, mar./jun. 2012. Acesso em 02/06/2021, disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf>.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p. (coleção de estudos culturais). Foucault (2005, p. 311).
- PIASSA, Z. A. C, O conceito de diferença no currículo escolar: Uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC. Tese de doutorado. Marília. UNESP, Departamento de Educação, 2020.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo, Editora 34, 1999.
- \_\_\_\_\_, A. F. (1990). Ciladas da diferença. **Tempo Social**, 2(2), 7-33. Acesso em 02/06/2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ts.v2i2.84798>>
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: companhia das Letras, 1993.

## PÓS MODERNIDADE, PÓS-ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO...

Zuleika Aparecida Claro Piassa / Renata Miranda de Araújo

SKLIAR, Carlos B. e SOUZA, Regina M. de. **Considerações sobre as diferenças – caminhos para se (re)pensar a educação** in Núcleo Temático Escola, Diversidade e Educação: workshop. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm> acesso em 06 maio 2021.

SILVA, Tomaz T. **Teorias do currículo**. Cidade do Porto-PT: Porto Editora, 2000

# EDUCAÇÕES E(M) BARBÁRIES DO-NO PRESENTE: NEOLIBERALISMO, NEOFUNDAMENTALISMO E NARCISISMOS

Alexandre Luiz Polizel<sup>1</sup>  
Moises Alves de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este manuscrito tem por objetivo traçar considerações acerca das barbáries constituídas pelos atravessamentos neoliberais, neofundamentalistas e de (neo)narcisismo patológico nas educações do-no tempo presente. Tal investigação ancora-se nas bases epistemológicas dos (Pós)Críticas, das Filosofias das Diferenças e dos estudos sobre a (Pós)Modernidade. Este manuscrito toma como base as discursividades do movimento Escola sem Partido presentes em seu sítio eletrônico, a partir de uma hermenêutica do presente de bases em Michel Foucault. Tal movimento analítico leva-nos a instauração de três linhas constitutivas das educações e(m) barbáries do-no contemporâneo: i) a neoliberalização da educação, elaborada a partir de projetos de privatização dos espaços, saberes e subjetividades; ii) o neofundamentalismo na educação, instaurado por regimes de um educar para a moralidade, ressentimento, má consciência e o ideal ascético; iii) a (neo)narcisificação na-da educação, constituído por processos que se intensificaram na pós-modernidade, a superidentificação, a hipertrofia do Eu e o retorno ao totemismo.

**Palavras-chave:** Educações. Filosofia e Educação. Pós-Modernidade. Teorias (pós)Críticas. Barbárie.

## EDUCATIONS AND BARBARIANS DO-IN THE PRESENT: NEOLIBERALISM, NEOFUNDAMENTALISM AND NARCISISM

**Abstract:** This manuscript aims to outline considerations about the barbarities constituted by the neoliberal, neofundamentalist crossings and pathological narcissism in the present-day educations. Such research is anchored in the epistemological bases of (Post) Critics, Philosophies of Differences and studies on (Post) Modernity. This manuscript is based on the discourses of the School without Party movement present on its website, from a hermeneutics of the present basis by Michel Foucault. Such an analytical movement leads us to the establishment of three constitutive lines of education and (m) barbaries of the contemporary world: i) the neoliberalization of education, elaborated from projects for the privatization of spaces, knowledge and subjectivities; ii) neofundamentalism in education, established by regimes of educating for morality, resentment, bad conscience and the ascetic ideal; iii) the narcissification in-of-education, constituted by processes that intensified in post-modernity, the overidentification, the hypertrophy of the Self and the return to totemism.

**Keywords:** Educations. Philosophy and Education. Post-Modernity. Critical (post) Theories. Barbarism.

### Notas Introdutórias

Nas esteiras das reflexões acerca das educações na contemporaneidade, somos colocados a refletir as pedagogias que se instauram e se multiplicam. Por pedagogias, compreendemos processos os quais entoam ensinos, educações e constituições de saberes. Para Michel Foucault (2016; 2008; 2004) tais elaborações de saberes encontram-se ancoradas no acionar de técnicas e tecnologias que dão por substrato o arcabouço para que os enunciados se sustentem enquanto saberes, validando-se enquanto regimes de verdades.

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor Colaborador no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: alexandre\_polizel@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor no Departamento de Química e no Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Doutor em Educação Básica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Coordenador do Grupo de Estudos Culturais das Ciências e das educações. E-mail: moises@uel.br

Tais técnicas e tecnologias, os artefatos e seus usos, são traçados como linhas (de forças) sob um quadro que dão formas, criam e elaboram algo – os saberes (Nietzsche, 2019).

Michel Foucault (2004), conceitua tais linhas nominando enquanto

[...] quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Foucault, 2004, p. 323-324)

Assim, as produções das coisas, dos sistemas de signos-símbolos-significados, o poder e os processos de subjetivação encontram-se interligados as pedagogias do contemporâneo. Refleti-las é localizar os percalços pelos quais as educações (des)(re)elaboram-se no presente e seus efeitos. Seja nomeando este presente de uma temporalidade neoliberal (Foucault, 2016; 2008), uma era do vazio (Lipovetsky, 2005) e/ou enquanto uma pós-modernidade (Lyotard, 2002), o presente demanda que tais reflexões-diagnoses sejam traçadas<sup>3</sup>, visto que esta elabora multiplicidades de pedagogias pungentes e seus modos de subjetivação.

Modos de subjetivação que consistem nos processos pelos quais os sistemas de saberes e suas pedagogias produzem, criam e instauram sujeitos-subjetividades. Tais processos são abertos, contínuos e descontínuos, associada a uma subjetivação voltada as práticas da liberdade e/ou de assujeitamento (Foucault, 2008). Refletir sobre as educações-pedagogias e seus modos de subjetivação na contemporaneidade, convidam a traçar tais reflexões articulando aspectos: i) epistemológicos, ao passo que as elaborações de saberes e discursividades encontra-se associada as noções, delimitações e operações das verdades-mentiras (Nietzsche, 2019; Foucault, 2016); ii) aspecto estético, de modo que as sensibilidades e insensibilidades encontram suas faculdades do sentir e dos sentidos enquanto processos apreendidos-formativos (Guattari, 2009; Tiburi, 2016); iii) aspectos éticos, visto que as educações-pedagogias atravessam os jogos de valoração, produção e quadros de referência, ao passo que o corpo-subjetividade fazem-se educar-educados (Nietzsche, 2019); iv) aspectos políticos, haja vista que os saberes encontram-se intrinsecamente ligados as relações de poder e aos governamentos

<sup>3</sup> Compreendemos neste manuscrito que tais diagnoses do tempo presente convergem e ressoam ao que trataremos durante todo o trabalho enquanto educações contemporâneas, educações na contemporaneidade, educações no tempo presente e educação na pós-modernidade.



que instauram-se a partir de uma formação-subjetivação (Foucault, 2016; 2008; 2004; Guattari, 2009); e v) aspectos desejanter, a proporção que há na educação o agenciar, reprimir e proporcionar que o impulso desejanter encontre a representação, objeto de desejo, os canalículos rizomáticos para o investimento libidinal (Guattari, 2009)...

É desta coadunação que compreendemos as educações-pedagogias na contemporaneidade, de modo que estas encontram a articulação saberes-poderes-verdades-desejos e elaboram-se por meio de técnicas e tecnologias que as catalisam a operar: e estas pululam. Vemos que tais articulações multiplicam as reflexões acerca das educações ao passo que os conceitos de identidade e diferenças são trazidos para balizar críticas e a reelaborações acerca destas. Pensar o diverso, cruzar as fronteiras da hegemonia<sup>4</sup>, discutir a ampliação e diversificação das educações, foi o papel das teorizações (pós)críticas: as diferenças olham para a educação, e cobram-na de olhar de volta, e ao olhar torna-se outras (Silva, 2015).

À medida que a educação na contemporaneidade é atravessada pelas (pós)críticas e passa a integrar em suas percepções as diferenças, esta se pluraliza, se ramifica, articulando cada vez com maior intensidade sua fundação<sup>5</sup> na hibridização epistemológica-estética-ética-política-desejanter. Contudo, à medida que as diferenças-diversidades borram as fronteiras – e muitas vezes redesenham-nas<sup>6</sup> –, há o exercício de uma reação a tais avanços.

A reação-reatividade, confere Friedrich Nietzsche (2019), consiste no investimento de uma força inversa para estabilizar e conservar os modos operantes vigentes – os regimes de verdade e normatividade em curso – ou revertê-las em busca de uma outra redefinição. Estas buscam neutralizar as políticas de diferenciação e diversificação na educação, pois as diferenças derivam a tradição que desejam conservar. Vê-se que as associações anti-diferença/anti-

<sup>4</sup> Compreende-se hegemonia a partir dos escritos e reflexões elaborados por Antonio Gramsci (2006), em que a hegemonia é compreendida não como um sistema estático, como uma imposição de cima de uma superestrutura aos sujeitos que se encontram nas (micro)relações, ou enquanto uma predefinição divina que orienta nossas ações; compreende-se a hegemonia enquanto um campo de disputa, um processo nos quais os limites da vida compreendida como normalizada-normatizada, passível de ser vivida-preservada-legitimada, são disputados tendo sua concepção alargada para com a heterogeneidade ou comprimida para uma homogeneidade. Compreendemos a hegemonia enquanto uma produção que instaura formas de vida e difunde suas discursividades operacionalizadas por meio das educações e suas tecnologias, operando dispositivos de poder e deparando-se com contracondutas de resistência (Foucault, 2016).

<sup>5</sup> Lançou-se uso da concepção de fundação ao considerar que as bases da educação que dialoga com as perspectivas (pós)críticas encontra-se fundamentada na noção de diferença (Silva, 2015).

<sup>6</sup> Compreende-se que a delimitação de novas fronteiras que visam incluir aspectos da diferença no plano educacional, convertendo diferença em identidade, exercem reformulações curriculares inclusivas. Contudo há na noção de identidade uma proximidade com os processos de normatização – incluir é incluir na norma –, do tornar legítimo, do redesenhar fronteiras e redelimita-las. Esta redefinição prescinde que há alguém fora delas, um estrangeiro, não pensado, não imaginado, ou até mesmo eleito enquanto diferente (Foucault, 2016). Não pretendemos com isso deslegitimar a elaboração de políticas públicas que lançam mão da inclusão das 'diferenças', o que desejamos é manter a atenção aos flertes com os regimes de normatização-normalidade, por conhecermos seus sintomas.

diversidade na educação investem na retórica da desarticulação de reflexões sobre as educações na contemporaneidade. Tais anti-movimentos propõe uma educação separada, cindida de uma disjunção epistemológica/estética/ética/política/desejante; tais movimentos reiteram o desejo por uma *Escola sem Partido*, considerando que estética/ética/política/desejo se encontra separados dos processos educacionais.

Estas associações reativas às diferenciações-diversidades no campo educacional, reiterando-se na propositiva de uma escola-educação supostamente neutra-pura, surgem enquanto um sintoma das educações na contemporaneidade; originam-se ancoradas na exata inversa do que as ciências das educações e suas epistemologias ((pós)críticas) têm proposto para pensar as educações no presente (POLIZEL, 2019a; 2019b). No Brasil, tais agremiações reativas – as diferenças e diversidades – tem encontrado ponto de conexão-identificação no programa *Escola sem Partido* (EsP).

Na esteira de compreender as associações reativas enquanto um campo que disputa e elabora educações-pedagogias na contemporaneidade, que representam um anti-movimento (das diferenças e dos estudos tradicionais, críticos e pós-críticos da educação) e disputam os regimes de verdade vigentes no presente, colocamo-nos a indagar: Que linhas constitutivas tramam as malhas de tais pedagogias-educações reativas? Que modos de subjetivação, técnicas e tecnologias encontram-se associadas a instauração, manutenção e repetição destas? Que sintomas estas expressam em termos pedagógico-sociais?

Destas questões, elaboramos um recorte para apresentar neste manuscrito e instigar a reflexões acerca das pedagogias-educações reativas como um sintoma da contemporaneidade. Neste, temos por objetivo traçar considerações acerca das barbáries constituídas pelos atravessamentos neoliberais, neofundamentalistas e de (neo)narcisismo patológico nas educações do-no tempo presente, enquanto efeitos das pedagogias-educações reativas do hoje. Para tal, organizamos nossa diagnose analítica em três eixos: i) a neoliberalização da educação, elaborada a partir de projetos de privatização dos espaços, saberes e subjetividades; ii) o neofundamentalismo na educação, instaurado por regimes de um educar para a moralidade, ressentimento, má consciência e o ideal ascético; iii) a (neo)narcisificação na-da educação, constituído por processos que se intensificaram na pós-modernidade, a superidentificação, a hipertrofia do Eu e o retorno ao totemismo.

## Antes... bisturis e suturas para elaborar o diagnóstico

Para voltar o olhar as pedagogias-educações reativas na contemporaneidade como um sintoma e uma modalidade curricular, ou seja, enquanto uma movimentação que tem por

intento analisar, organizar e instaurar técnicas-tecnologias que mobilizem modos de subjetivação, voltamos nosso olhar ao Programa *Escola sem Partido*. O fazemos por compreender que tal programa de educação tomou visibilidade e aglutinou múltiplos seguimentos de pedagogias-educações reativas e as deram corpo e representatividade (Polizel, 2019a; 2019b).

O Programa *Escola sem Partido* surgiu em setembro de 2003 pela iniciativa privada de seu fundador, Miguel Nagib, ao sentir-se incomodado que o professor de história de suas filhas traçou uma comparação entre as figuras de Che Guevara e São Francisco de Assis. Para Nagib, que é católico, tal comparação foi compreendida enquanto uma santificação da figura de Che Guevara, uma tentativa de agenciar os estudantes a seguir o revolucionário marxista, o que este passou a vislumbrar enquanto uma doutrinação ideológica na escola. Este acontecimento levou o advogado a procurar a direção da escola, associar-se com outros pais e elaborar suas próprias “ferramentas para ajudá-lo nesta disputa” (Penna e Salles, 2017, p. 14) para com professores que discutissem questões associadas, por este, a política. O Programa *Escola sem Partido* (auto)declara que este é o momento de nascimento<sup>7</sup>.

Esta associação (o EsP) que busca implementar-se enquanto programa educacional, frenteada enquanto um empreendimento pessoal de Miguel Nagib, elabora um conjunto de pautas que se voltam a tratar:

defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores. (Penna e Salles, 2017, p. 14).

Evidencia-se já em seu nascimento que o programa emerge enquanto uma reação as discussões que tocam as diferenças e diversidades delineando o que pode, ou não, ser tratado no campo pedagógico-educacional. Suas bases neste momento ancoram-se sob uma perspectiva anti-marxista, anti-socialista e anti-comunista, eleito como o substrato do que tratarão enquanto o condutor da doutrinação ideológica nos espaços educacionais.

Estas propositivas e investimentos do *Escola sem Partido*, entretanto só ganham visibilidade em meados de 2014 e 2015, visto as alianças que traça neste percurso e as dinâmicas

<sup>7</sup> Vide, “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. El País Brasil, Política. São Paulo, 25/6/2016. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html)>. Acesso em: 25/05/2021.

socioculturais do momento levam a produção de um cenário que permite a ascensão do movimento, destacando-se os

três vetos governamentais cedidos em função das pressões políticas: a) a retirada de ações referentes à promoção de direitos sexuais, reprodutivos, laicos, de livre expressão e de reparação contra os crimes da ditadura do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – realizada pelo então Presidente Lula em 2009; b) a proibição no Governo Dilma, em 2011, ao Programa Educacional Brasil Sem Homofobia no ensino fundamental e médio; e, c) a ampla campanha contra a diversidade sexual e cultural nos planos decenais de educação a partir de 2014 que inabilitou a educação para os gêneros e para os pertencimentos sociais como metas educacionais a serem cumpridas no país como um todo. (Carvalho, Polizel e Maio, 2016, p. 196).

Soma-se a isto também sua associação com: d) a figura de Olavo de Carvalho, enquanto sujeito que se autointitula enquanto intelectual aliado do programa, passando a fazer divulgações de vídeos e textos, elaborando uma pedagogia-educação nas plataformas virtuais reativa associada ao EsP (Penna e Salles, 2017); e) organizações como Vem Para Rua e Movimento Brasil Livre (MBL), intrinsecamente ligados a perspectiva neoliberal e a tal guia para organização social e economia de mercado; d) *Think Thanks*<sup>8</sup>, como o Instituto Liberal e o Instituto Millenium; e, e) tornando-se plataforma político-eleitoral nas campanhas pós-2014 por partidos que se autoidentificam enquanto de (centro)(ultra)direita, vinculando-se a disponibilidade de um modelo para propositiva de projeto de Lei para estes – protocolado inicialmente no estado do Rio de Janeiro pelo então Deputado Flávio Bolsonaro.

De tais alianças, o Programa *Escola sem Partido* encorpa e torna-se representante de tal conglomerado, buscando firmar-se legislativamente em nível Nacional via projetos de lei 867/2015<sup>9</sup> (Dep. Izalci PSDB/DF), 193/2016<sup>10</sup> (Sen. Magno Malta PL/ES<sup>11</sup>) e 246/2019<sup>12</sup> (Dep. Bia Kicis PSL/DF). Evidencia-se, então, com novidade a tentativa de instaurar pedagogia-

<sup>8</sup> Essas associações são “Essas organizações são conhecidas, entre outros propósitos educacionais, pela ênfase na transformação da educação em mercadoria, pela defesa da privatização do sistema público de ensino, pela defesa da implantação do homescholling, “sala de aula invertida” e ensino a distância como estratégias minimizadoras de investimentos e gastos com educação e pelo incentivo à interferência de grupos privados nas escolas” (Furlan e Carvalho, 2020, p. 172). Tais organizações recebem financiamento e encontram-se distribuídas internacionalmente, investindo para um mote neoliberal para pensar as educações formais e não formais, produzindo um modo de subjetivação articulado a perspectiva neoliberal.

<sup>9</sup> O referido projeto de lei encontra-se disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 05/05/2021

<sup>10</sup> O referido projeto de lei encontra-se disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 05/05/2021

<sup>11</sup> Ressalta-se que o projeto de lei protocolado pelo Senador Magno Malta (PL/ES) de número 193/2016, encontrava resistências para ser aprovado no senado. Como este seria o primeiro projeto a ser votado, e caso recusado apresentaria problemas para a propositiva que tramitava na Câmara dos Deputados (867/2015), foi retirado de pauta pelo próprio autor no dia 21/11/2017.

<sup>12</sup> O referido projeto de lei encontra-se disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019)>. Acesso em 05/05/2021

educação reativa pelas vias legislativas, tentativa esta associada a busca de difusão para o convencimento social da importância de tal programa educacional-social<sup>13</sup>.

Esta visibilidade e disputa jurídico-legislativa balizada pelo EsP nos instiga a voltar o olhar para o mesmo enquanto um campo de análise para compreender os efeitos das pedagogias-educações reativas do hoje, seus substratos e modos de subjetivação (produtores e produzidos nos entornos do EsP). Para tal buscamos analisar o projeto de Lei 246/2019 (Dep. Bia Kicis PSL/DF)<sup>14</sup>, bem como buscar ruídos que nos permitam traçar reflexões no sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido<sup>15</sup>.

Para instrumentalizar nossos olhares ancoramo-nos nas bases epistemológicas das teorizações (Pós)Críticas, das Filosofias das Diferenças e dos estudos sobre a (Pós)Modernidade. Deste olhar compreendemos as analíticas enquanto processos que nos permitem elaborar tramites de cortes e conexões, elaborar interpretativas e narrativas guiadas por chaves conceituais, buscando não esgotar as discussões, mas colocá-las em pauta. Michel Foucault (2016; 2004) compreende tais empreendimentos enquanto processos de críticas, em que colocam sob o olhar reflexão acerca de questões pulsantes e urgentes. É no investimento da crítica que nos indagamos sobre as condições e efeitos-sintomas de algo, colocando-o sob o julto da razão. É pela crítica que se faz possível uma hermenêutica do presente.

Para Friedrich Nietzsche (2019), quando analisamos algo, colocamos sob nosso olhar, fazemos uso de conceitos para elaborar, criar e nomear algo que nos escapa a linguagem. Como em um processo criativo damos nome ao que identificamos operando. A crítica é o que nos move ao percorrer os rastros das operações e suas ações, a crítica é o que torna possível nomeá-la. Nossa bussola para seguir as linhas de força, as técnicas-tecnologias, os modos de subjetivação das pedagogias-educações reativas no presente – a partir do olhar para o Programa *Escola sem Partido* – são os conceitos. Tais conceitos nos são emprestados pelas teorizações (Pós)Críticas, das Filosofias das Diferenças e dos estudos sobre a (Pós)Modernidade, sendo acionados pelo nosso contato com o projeto de Lei 246/2019 e pelo site do EsP. São três os empréstimos que fazemos-evidenciamos e que nos permitem nomear os modos de subjetivação

<sup>13</sup> Demarca-se aqui que tal propositiva não ocorre apenas no Brasil, é um fenômeno internacional que pode ser percebido na América Latina com o (anti)movimento Con Mis Hijos No Te Metas, na Argentina, Bolívia, Paraguai e Peru. Movimentos similares têm pululado também nos Estados Unidos, Espanha, França e União Européia.

<sup>14</sup> Tal opção foi realizada haja visto que os projetos foram realizados sob um mesmo modelo disponibilizado no site do EsP, sendo então similares. Contudo o modelo elaborado pela Dep. Bia Kicis PSL/DF, conhecido como a versão 2.0 do projeto, buscava incluir como direito legal a filmagem dos professores em seu trabalho pelos estudantes, mesmo que sem o consentimento do docente.

<sup>15</sup> O sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido encontra-se disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 05/05/2021

das pedagogias-educações reativas do presente: neoliberalização da educação, neofundamentalismo na educação e, (neo)narcisificação na-da educação.

## Neoliberalização da Educação

*Não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos*  
- Margareth Thatcher

A sentença de Margareth Thatcher publicada em 1993 na obra *The Downing Street Years*, representa a organização de uma temporalidade: o neoliberalismo. A representação é dada ao passo que os sujeitos, produtos de uma relação com o Outro e o coletivo, são desagregados em indivíduos. Esta derivação inaugura um outro regime de racionalidade, guiado pela lógica do mercado, a desregulamentação dos regimes de seguridade e do bem-estar social, e de um modo de subjetivação assujeitadora que torna o sujeito empresário de si (Foucault, 2008).

Pierre Dardot e Christian Laval (2016), ressaltam que

O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (Dardot e Laval, 2016, p. 17)

182

Esta forma outra de organização social, suas pedagogias-educações e subjetivações, aliam-se a um *ethos* ancorado no individualismo, hiperprodutivismo, concorrência e do tomar o Outro enquanto um possível adversário. O indivíduo – e não mais sujeito, se ainda assim quisermos tomá-lo enquanto sujeito precisaremos demarcá-lo enquanto sujeito neoliberal – é estimulado a uma produção ativa e contínua, explora os recursos que tem e a si mesmo para garantir o desempenho máximo e o máximo lucro. Esta máxima exploração-desempenho-lucro ancora-se nas noções de privatização, liberdade, mercado e propriedade (Dardot e Laval, 2016).

Ao voltarmos os olhares para o Programa *Escola sem Partido*, evidenciamos que o programa se embasa nestes quatro marcos constitutivos de um arcabouço neoliberal: i) a privatização do que confere ao campo do público; ii) o deslocamento da noção de liberdade em suas condicionantes; iii) a propositiva de uma educação voltada ao mercado; e, iv) a subjetividade tornada propriedade de um sócio-investidor.

*Primeiro marco constitutivo: a privatização do que confere ao campo do público.*

Vê-se que o Programa EsP traz em sua retórica a visão de que as propositivas pedagógico-educacionais dever-se-iam estar interligadas as concepções privadas das famílias (Furlan e

Carvalho, 2020). Para tal buscam firmar-se em um movimento dual: investindo na deslegitimação, depredação e acusação da educação pública com o intuito de depreciá-la, operando por uma retórica-educação reativa-negativa; e, em movimento inverso instaura a propositiva de uma educação orientada pelas moralidades-religiosidades dos pais como neutra, imparcial e não doutrinária.

Evidencia-se que tais aspectos são dispostos logo no início da ‘*Justificativa*’ do projeto de lei 246/2019 (Brasil, 2019), ao afirmar que os “professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” (Brasil, 2019, p. 3). Tal afirmação é realizada pela própria percepção privada da Dep. Bia Kicis (PSL/DF) e dos proponentes do programa EsP, haja visto a inexistência de quaisquer trabalhos científicos que substancializem tal pontuação em cenário nacional ou internacional.

A ‘*justificativa*’ do projeto segue indicando que o mesmo tem por intuito garantir o não uso de “técnicas de manipulação psicológica [...] dogmatismo [...] e proselitismo” (Brasil, 2019, p.1), buscando então de modo “urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática de doutrinação política e ideológica” (Brasil, 2019, p.4). Se voltarmos o olhar para o sítio eletrônico do Programa EsP a retórica é mantida e reiterada, como evidencia-se nos textos “Ataque ao EsP revela falsos amigos das crianças e dos adolescentes”<sup>16</sup>, “Alienação parental: uma prática também cometida pelos professores”<sup>17</sup>, “Depoimentos”<sup>18</sup>, entre outros... Tanto no projeto de Lei quanto nos textos disponíveis no site do Programa EsP, evidencia-se que o discurso do EsP busca justificar-se e sustentar-se a partir da noção de que a figura do professor-educar encontra-se interligada a possível perturbação da ordem, a fonte de todo mal, sendo estes possíveis violadores dos estudantes e da moral vigente (Carvalho, Polizel e Maio, 2016; Polizel, 2019).

Os professores manifestariam este mal ao tratarem temas que vertem o encontro para com as diferenças e diversidades. Discussões sobre gênero<sup>19</sup>, críticas ao capitalismo e ao

<sup>16</sup> Texto encontra-se disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/ataque-ao-esp-revela-falsos-amigos-das-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em 05/05/2021

<sup>17</sup> Texto encontra-se disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/alienacao-parental-uma-pratica-cometida-tambem-por-professores/>>. Acesso em 05/05/2021

<sup>18</sup> Os depoimentos encontram-se disponíveis em: <<https://escolasempartido.org/?s=depoimentos>>. Acesso em 05/05/2021

<sup>19</sup> Vide texto “MP processa colégio particular em BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos”, disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeça-dos-alunos/>>. Acesso em 05/05/2021

*status quo*<sup>20</sup>, são compreendidos como a falência das pedagogias-educações e uma violação aos direitos dos pais de exercerem sua/a educação moral-religiosa sobre seus filhos (Brasil, 2019). A ideia promovida pelo Programa EsP faz-se ao investir na deslegitimação, depreciação e acusação da educação pública com o intuito de esgotá-la.

A propositiva do Programa EsP é reorientar e redefinir as pedagogias-educações de modo reativo, centrando então no reestabelecimento das funções e deveres dos professores – que deveriam ser vigiados constantemente, temidos e punidos enquanto possível fonte de todo mal (Carvalho, Polizel e Maio, 2016) –, ao estabelecer em seu art. 4 que os docentes:

- I – **não** se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II – **não** favorecerá nem prejudicará ou constringerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – **não** fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;
- V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
- VI – **não** permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula (Brasil, 2019, p. 3, *grifos nossos*)

Vê-se que dos novos deveres propostos/estabelecidos, nos parágrafos I, II, III e VI tratam (d)o professor em uma negatividade, daquilo que este não pode e não deve fazer; em contraponto os únicos itens propositivos são II e III, e refletem a trabalhar os conteúdos de modo a não tocarem a educação religiosa e moral dos pais. As linhas de subjetivação trazidas aqui enfocam em tratar o público pelo plano do esvaziamento, do perigo, do negativo (ao qual são reativos); enquanto o privado deve passar a ser considerado como guia dos conteúdos e discussões a ser levadas para os espaços escolares. Tal estratégia de esvaziamento do plano público e da validação de saberes a partir de uma óptica privada encontra-se entranhada na privatização (e ao fim) do espaço público (Dardot e Laval, 2016); bem como na privatização das subjetividades haja visto que os critérios de validação coletivos pelas ciências e educações deixam de ser considerados para guiar as trajetórias formativas, dando espaço ao plano do privado para validação pedagógico-educacional (Polizel, 2019).

Evidencia-se neste sentido a inversão acionada pela reatividade (Nietzsche, 2019; Freud, 2011; 1996), ao passo que a educação norteadada pelo interesse do público, do coletivo,

<sup>20</sup> Vide a exemplo o texto “Paulo Freire e a Educação Bancária Ideologizada”, disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/>>. Acesso em 05/05/2021



do historicamente cumulado, da heterogeneidade-diferença-diversidade é visto enquanto uma ação doutrinária; e, a orientação privada da educação, da moralidade dos pais, da homogeneidade, é vista como neutra, imparcial, como direito a ser resguardado. Tal inversão privatiza o público, ao passo que o orienta pelos interesses privados.

Na tentativa de substancializar esta inversão reativa, o projeto de Lei 246/2019 aciona apenas dois documentos oficiais: i) Constituição Federal de 1988, em seu disposto no “Art. 5º VI. é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” e Art. 19 “I. I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (Brasil, 1988, s/p/); e ii) Convenção Americana de Direitos Humanos “Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” (Brasil, 2019, p.5). Ressalta-se que essa tentativa de substanciar o Programa EsP lança mão de citação de direitos relacionados a vida privada, sendo que a educação consiste em um direito relacionado a vida pública – indicação evidenciada nos mesmos documentos citados.

185

Percebe-se neste sentido que há um investimento do Programa *Escola sem Partido* em privatizar o campo do público e os modos de subjetivação que emergem nestes de modo heterogêneo, diverso e diferenciativo – tornando-os homogêneos, iguais e normatizados.

*Segundo marco constitutivo: o deslocamento da noção de liberdade em suas condicionantes.* Vê-se que a retórica neoliberal se encontra alinhada a ruptura de limites, regulações, fronteiras para expansão do capital. Na racionalidade neoliberal entoa-se a noção de liberdade, esta passa a ser disputadas por outras vias que não a do liberalismo clássico. Esta rompe com a noção de igualdade para o bem-estar social, a igualdade que vigora nesta é a igualdade para a competição (Dardot e Laval, 2016).

A liberdade é colocada em cena enquanto liberdade de governo, o qual o sujeito neoliberal deverá atuar, se autogerir, autoexplorar, antoemprender (Foucault, 2016; 2008). A lógica da liberdade é fazer mais, gozar mais, produzir mais, trabalhar mais, estudar mais... Alinhado a retórica neoliberal o Programa *Escola sem Partido* constitui-se sob uma disputa pela noção de liberdade, contudo este torce a noção de liberdade para direcioná-la por outras vias.

Como no marco anterior, há uma movimentação dual no entorno das liberdades: um movimento de negatização no que toca a liberdade de ensinar, aprender e pluralizar ideias, e um movimento de positização da liberdade de consciência e crença-moral. São os professores e pais colocados novamente na posição da negatividade e positividade, respectivamente.

É perceptível no projeto de lei que ao falar sobre liberdade de ensinar, ressalva que “A liberdade de ensinar, obviamente, **não** confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos” e “Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – **não se** confunde com liberdade de expressão; **não existe** liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente” (Brasil, 2019, p. 4, *grifos nossos*). O investimento é restringir a ação do plano público, da atividade docente voltada a ampliação das reflexões, da discussão, das críticas, da diferenciação como processo formativo e constitutivo dos sujeitos. A restrição do público é acionada para retirá-lo de cena dando espaço para a operacionalização privada.

No contrapelo, ao tratar das liberdades do campo privado é sempre ressaltado que “A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o **direito** do estudante”, “liberdade política do estudante”, “liberdades **fundamentais** dos estudantes e dos seus pais [...] de consciência e crença” (Brasil, 2019, p. 3-4). A propulsão é que os direitos do campo do privado sejam assegurados e invadam o campo do público, em um movimento alinhado a privatização, mas para além deste enquanto um reenquadre do compreendido enquanto liberdade.

Vê-se que o neoliberalismo se constitui invertendo a noção da liberdade antes garantidas pelos regimes de seguridade social e bem-estar. No neoliberalismo as liberdades são recondiçoadas e tratadas enquanto a garantir do agir privado e, do agir privado guiado por interesses e lógicas econômicas-mercado (Foucault, 2008).

A liberdade de ensinar garantiria que o encontro da lógica neoliberal: com as discussões sobre o limite dos interesses pessoais e das lógicas econômicas frente ao plano público, a falta de liberdade caso não existam garantias básicas para todas e todos (como saúde, segurança, educação e habitação), bem como efeitos das políticas neoliberais no mundo. Devido a isso esta é restringida, acusada de ferir a liberdade de consciência e confundida-associada – por ignorância ou má fé – com liberdade de expressão (Polizel, 2019a; 2019b). Faz-se tal inversão com o intuito de recondiçoadar a noção de liberdade, do plano público para o plano do priva(tiza)do-econômico.

*Terceiro marco constitutivo: a propositiva de uma educação voltada ao mercado.*

Ao redesenhar os limites e possibilidades do campo da educação, no escopo do projeto de lei temos a impressão de que a preocupação é com discussões educativas por fios (pós)críticos que possam colocar a moralidade apreendida com os pais em dúvida ou questionamento – o Programa *Escola sem Partido* considera tal fato como um ato de ‘*doutrinação ideológica*’. Contudo no olhar ao projeto não nos fica claro como os investimentos da privatização do campo público, da subjetividade e o recondicionamento da noção de liberdade encontrava-se interligado ao objetivo da propositiva da educação.

A esta questão, encontramos traços de seu intento no sítio eletrônico do Programa EsP. Logo nos ‘*artigos*’ de opinião que se encontram em destaque na página principal do programa evidencia-se a frase “no afã de envenenar os alunos contra o capitalismo”<sup>21</sup>, tal lógica se estende ao passo que a principal via de ataque do EsP em seu sítio eletrônico diz sobre as perspectivas (neo)marxistas, socialistas e comunistas, versando a investida ostensiva a questões de vestibulares, conteúdos trabalhados, posturas docentes e produções intelectuais – na verdade, todas as questões escolares que versam sobre diferença e diversidade são compreendidas como um tipo de ‘*marxismo cultural*’.

Identifica-se que reatividades do EsP dão-se para com as diferenças-diversificações no campo das educações, buscando reiterar o direito de moralidade dos pais. Estas reatividades vão além da especulação e elaboram uma defesa da tradição da organização capital, e propõe um papel da escola voltada ao mercado de trabalho (Carvalho, Polizel e Maio, 2016). A lógica é dar condições para a produção e, uma educação alinhada ao impulsionamento da economia (Dardot e Laval, 2016).

Tal investimento constitutivo assenta as políticas neoliberais tal como descrito por Michel Foucault (2008), de modo que a preparação focada no trabalho e na produção planificaria a possibilidade dos sujeitos se autogovernarem, autoexplorarem e hiperproduzirem – terem desenvolvimento e lucros máximos. Neste sentido a escola enquanto âmbito da produção da disciplina não é esvaziada (Foucault, 2016), mas avança-se para além das disciplinas de modo a garantir que os sujeitos interiorizem as instituições e se autogovernem a partir de um próprio olhar voltado a si mesmo e de uma hiperestimulação produtiva (Guattari, 2009).

<sup>21</sup> Vide no texto disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/o-vale-tudo-da-doutrinacao/>>. Acesso em 05/05/2021

Os processos de reflexão, as críticas, colocar os próprios modos de produção em questionamentos – como fazem reflexões sobre os socialismos, agroecologias, diversidades-diferenças constitutivas e produtivas, entre outras – desacelera a produção acelerada do pensamento, lança tempo para o pensar e ruminar as possibilidades (Nietzsche, 2019; Lipovetsky, 2005). Neste sentido, voltar a escola a lógica do mercado, não é uma inocência, é a constituição de um arcabouço que estruture a autoexploração-autogoverno-maximização.

A propositiva do Programa EsP consiste, assim, em: uma escola voltada as técnicas-tecnologias e subjetividades ao-do mercado, a consciência fica a cargo das privatizações familiares-religiosas – fazendo uso, inclusive, do campo escolar por meio das intervenções das famílias.

*Quarto marco constitutivo: a subjetividade tornada propriedade de um sócio-investidor.* Perceptamos que a lógica neoliberal encontra um quarto ponto de sustentação-constituição ao passo que localiza os estudantes. Os estudantes são tomados enquanto a parte mais frágil do elo da relação, são os sujeitos de uma “audiência cativa” (Brasil, 2019, p.1) que podem ser aproveitados, violados e doutrinados pelos docentes. Ao estudante retoma-se a posição de aluno, em sua concepção mais primária: o composto pela partícula ‘a’, prefixo de negação que simboliza aquele que não possui algo, e ‘luno/lumini’, a iluminação-consciência.

O aluno para o Programa EsP tem sua consciência apenas pelo intermédio da consciência-moralidade dos pais e responsáveis, sendo uma extensão destes. Como o aluno não tem consciência e autonomia própria<sup>22</sup>, o balizador da doutrinação é a violação, mudança ou questionamento sobre a consciência-moralidade dos familiares, que possuem o “direito [...] de que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (Brasil, 2019, p.1).

Se voltarmos o olhar para uma lógica antropológica característica do período medievo, perceberemos que há uma noção de continuidade-prolongamento dos pais no investimento que fazem em seus filhos; se voltarmos o olhar aos processos de subjetivação, vemos que os filhos são compreendidos aí enquanto uma propriedade a não ser violada. O filho é tomado enquanto propriedade, um filho-propriedade; a escola cabe a tutela da propriedade na ausência dos pais. Vê-se que tal montante dá subsídio a uma racionalidade neoliberal, ao passo que até mesmo o Outro-individuo toma sentido-significado na lógica do mercado (Polizel,

<sup>22</sup> Ressalta-se que a concepção dos sujeitos enquanto seres da consciência, liberdade, responsabilidade e criação é a base para pensar as educações pelas-para as diferenças a partir de ópticas (pós)críticas (Silva, 2015).

2019a). O Outro-individuo torna-se propriedade pois os pais enquanto empresários investem nestes, é seu sócio-investidor.

A neoliberalização da educação faz-se como base e empreendimento do Programa EsP, ao passo que faz operar i) a privatização do que confere ao campo do público; ii) o deslocamento da noção de liberdade em suas condicionantes; iii) a propositiva de uma educação voltada ao mercado; e, iv) a subjetividade tornada propriedade de um sócio-investidor.

## Neofundamentalismo na Educação

Percorremos até aqui um caminho que nos permitiu vislumbrar um conglomerado de fios condutores que articulam a neoliberalização da educação como uma das bases para os modos de subjetivação propostos-programados pelo EsP. Todavia, há outros fios condutores que se encontram nesta esteira, dentre eles o neofundamentalismo na educação.

Evidencia-se que as bases do movimento buscam orientar sua noção de constitucionalidade a partir do “direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (Brasil, 2019, p.1); buscando entoar tal diretiva no aliar-se a aparatos descritos na Convenção Interamericana de Direitos Humanos – apenas no que toca o direito dos pais a educação moral e religiosa de seus filhos – e no art. 5º e 19ª da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), de igual teor. Vislumbra-se que a própria origem do movimento toca um catolicismo, de Miguel Nagib, que vê na comparação de São Francisco de Assis e Che Guevara uma heresia. No sítio eletrônico multiplicam-se textos e depoimentos, a exemplo “*Ladainha sobre diferentes modelos de família esconde ataque a moralidade cristã*”<sup>23</sup>, que se ancoram na noção de que há uma tradição referente a subjetividade cristã e capitalista que deve ser preservada, conservando as noções de normalidade-moralidade vigente. Somado a isso o próprio site do Programa EsP tem por categoria aglutinadora de textos em seu blog intitulada “Educação Moral e Religiosa”<sup>24</sup>.

Tais aspectos evidenciam que outro conglomerado de linhas de força que sustentam o Programa EsP e seu plano de subjetivação encontra-se atrelado ao operador do neofundamentalismo na educação. Toma-se este mecanismo em dois movimentos: i) as bases de um neofundamentalismo que se intensifica-inverte; e ii) as linhas de subjetivação da moralidade neofundamentalista penetrando o ressentimento, a má consciência e o ideal ascético como cruzeiro do sul da pedagogia-educação reativa.

<sup>23</sup> Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/ladainha-sobre-diferentes-modelos-de-familia-esconde-ataque-a-moralidade-crista/>>. Acesso em 05/05/2021

<sup>24</sup> Este aglutinador encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/category/educacao-moral-e-religiosa/>>. Acesso em 05/05/2021

No que toca as bases de um neofundamentalismo que se intensifica-inverte a vemos em proposição-funcionamento de modo que o EsP busca instaurar a escola como um espaço fechado. A educação é segmentada e separa-se de seus aparatos epistemológicos, políticos, estéticos, éticos e desejantes; a educação é separada pois o epistemológico-político-estético-ético-desejante representa um risco a moralidade-religiosidade, lidos como não neutros, possivelmente doutrinários. Fecha-se os espaços para “impedir que crianças e jovens experimentem o mundo, com medo do terror e da violência” (Gallo, 2009, p. 20). A delimitação deste espaço fechado é evitar o possível encontro-toque destabilizador para com a moralidade-religiosidade dos pais; evitar um possível conteúdo estrangeiro que pode colocar as fronteiras da moralidade-religiosidade em questionamento e, a possibilidade de os estudantes desejarem o encontro com esse saber-estrangeiro, saber-outro (Guattari, 2009; Gallo, 2009).

Alfredo Veiga-Neto (2009), ajuda-nos a compreender os (neo)fundamentalismo e sua estruturação ao pontuar que o fundamentalismo: i) demarca princípios que seriam considerados fundamentais para uma moral-religiosidade, elabora um cenário do comum; e ii) que os indivíduos mantenham uma postura mental-social ancorada na noção de obediência a princípios fundamentais, um dogmatismo-ortodoxia. Na esteira da sustentação da educação moral-religiosa, é identificado que o fundamentalismo oferece seus arcabouços ao Programa EsP, contudo sua própria engenharia converte-se em neofundamentalista: a linguagem do comum que o fundamento propunha é torcido e ‘renovado’ em uma linguagem da norma-hegemonia neoliberal-cristã; a noção de obediência aos princípios morais-religiosos de modo dogmático-ortodoxo é flexibilizada, ao passo que o saber-poder operado pode ser distinto se for mais rentável e produtivo (Foucault, 2016; 2008).

Ainda é possível ressaltar uma terceira base de largada para o Programa EsP *neofundamentalizar* a educação: suas próprias alianças constitutivo-sociais. Vê-se, que o EsP se flexibilizou e transformou-se para fazer diferentes elos e encorpar-se: o anti-marxismo/anti-socialismo tornou-se anti-Gênero, anti-Movimento Sem Terra, anti-Questões étnicas-raciais, anti... (Carvalho, Polizel e Maio, 2016; Polizel, 2019). Tal flexibilidade levou-o a fazer alianças políticas com a Bancada Evangélica do Brasil e partidos políticos que se nomeavam como conservadores e/ou neoliberais – apesar do jogo de incoerências em tais autoidentificações. Tais fatores destituem o Programa EsP de uma noção fundamentalista, pois o fundamentalismo segue seu fundamento com vias de obedecer de modo dogmático-ortodoxo a um regime de verdade (Gallo, 2009); a flexibilização de suas bases com intuito de creditação política-

econômica, leva a revisar seus fundamentos e modificá-los para atender as demandas dos novos associados, estabelecendo um novo fundamento, um *neo-fundamento*.

Para Marcia Tiburi (2016) estas modificações que seguem uma lógica do mercado – modificar para atender, estabelecer, lucrar e ser mais consumido – é característica de um neofundamentalismo alinhado as políticas neoliberais. Esta ação confere ao Programa EsP não a busca de uma base moral-religiosa, mas o uso de um discurso moral-religioso para que este torne-se estatuto de verdade a ser colocado para todas e todos. Sua concepção é neofundamentalista pois não busca o fundamento da moral-religiosidade de modo dogmático-ortodoxo, mas sim faz uso do fundamento moral-religioso para situar-se política-economicamente e empreender seu programa educacional-social. Enquanto no fundamentalismo há vontade de salvação guiada pelo medo e obediência, no neofundamentalismo há uso do medo e da obediência orientados pela-para vontade de poder.

Esta vontade de poder orienta as linhas de subjetivação da moralidade neofundamentalista por uma lógica negativa-reativa (Silva, 2009), penetrando o ressentimento, a má consciência e o ideal ascético como cruzeiro do sul da pedagogia-educação reativa na contemporaneidade (Nietzsche, 2019; Polizel, 2019b).

Identificamos tal movimentação ao passo que para Friedrich Nietzsche (2019) a moralidade se coloca e difunde em três segmentações-cisões da-na subjetividade: i) impulsionar do **ressentimento**, do processo subjetivo em que o Outro-sujeito está sempre disposto a te perverter, desorientar, te retirar do caminho e te violar – esta linha elabora o Outro-sujeito como fonte de todo mal e um culpado o qual devemos estar atentos para manter a moralidade-religiosidade em funcionamento –, no Programa EsP o professor-educador é colocado nesta posição estimulando a vigília para com este; ii) o sentimento de que se pode ter sido doutrinado, operar por uma falsa consciência, coloca o aluno-indivíduo indagar-se continuamente se não foi mal instruído, estimulando uma vigília constante de si e a sensação de culpa-medo como mote desta – os estudantes e pais são colocados nesta posição de **má consciência**, encontrando-se sempre em vigília-policiamento para consigo mesmo; iii) tanto o ressentimento quanto a má consciência são orientados por um **ideal ascético**, materializado na figura do pai-responsável-lei enquanto uma extensão de um modelo social-subjetivo de moralidade neoliberal e neofundamentalista cristã – este ideal encontra-se figurado na propositiva do Programa EsP, devendo este ser seguido e orientar as educações enquanto um estatuto de verdade.

Tais alinhaves do educar para a moralidade-religiosidade a partir do ressentimento, má consciência e o ideal ascético, dão substrato para os usos neofundamentalistas na educação alinhados a um neoliberalismo da educação.

## Neonarcisificação na-da Educação

O narcisismo das pequenas diferenças é a obsessão por diferenciar-se daquilo que resulta mais familiar e parecido.  
– Sigmund Freud

Ao pensarmos a neoliberalização da educação e os neofundamentalismos na educação, partimos de uma figura dada: um indivíduo, ou sujeito neoliberal, compreendido e investido enquanto um empresário de si (Foucault, 2008; Dardot e Laval, 2016). Este indivíduo empresário de si é vislumbrado enquanto um Eu-empresário que atua em meio ao cenário contemporâneo, que se vislumbra-se na pós-modernidade. Todavia, este Eu-empresário é produzido, elaborado e formado enquanto tal – vide que a neoliberalização-neofundamentalismo da-na educação investe para a formação deste sujeito –, ou seja, passa por um processo de narcisificação.

Evidenciamos em Sigmund Freud (2011; 1996) que o narcisismo se encontra interligado aos processos de constituição do Eu. Este processo prescinde a existência de um Outro com o qual interajo e me reconhece enquanto sujeito na relação Eu-Outro-Nós. Este Outro é primariamente um outro externo em um narcisismo primário, dualizando-se ao passo que é internalizado e duplicado (é a isto que Freud tratou por Superego). A formação do Eu neste sentido encontra-se associado a delimitação entre o Eu e o Outro. O Eu, o Outro e o Nós, assim, só se sustenta enquanto uma relação de diferenciação-diversificação. A limitação do Eu-Outro-Nós depara-se com fronteiras que freiam o Eu e o demarcam, impedem que a expansão invada o que não é da instância do Eu, posiciona o que é do Eu e o que é do Outro. Esta demarcação é sustentada ao passo que as crenças, valores e saberes-verdades encontram suas referências e critérios de validação-reconhecimento no encontro com a diferença-Outro.

Este encontro entre o Eu e o Outro para validação de si e dos saberes-verdades, no encontrar das diferenças, mantém-se em constante negociação, reflexão e diferenciação. A produção é compartilhada, e por ser de tal forma coloca os regimes de moralidade sob constante reinvenção. Ao passo que o saber-ação é refletido, ele incorre para o campo da ética, desmantelando a moralidade (Nietzsche, 2019). Este Eu-Outro que é produto das alteridades só é consubstancializado ao passo que as diferenças pulsam em dinâmicas *re-criativas*. Esta é a



percepção que as teorizações (pós)críticas lançaram para pensar a educação sob o marco da diferença, as pedagogias-educações como espaço de alteridade-heterogeneidades-heterotopias.

Como apresentado o Programa EsP não se sustenta pela orientação de uma educação ética, mas sim pela óptica moral-religiosa dos pais-mercados. A propositiva é então uma outra dinâmica de narcisificação-subjetivação, autorreferenciada no neofundamentalismo-neoliberalismo pregado a ser seguido: uma neonarcisificação. O neoliberalismo investe na ruptura com as fronteiras para ampliar a produção, sendo necessário desestruturar a noção do Outro da alteridade; o neofundamentalismo lança mão do medo e da (auto)vigília para arcabouçar o projeto neoliberal e manter as moralidades longe do alcance das críticas. Neste domínio noção de Eu é convertida na desregulamentação do Outro que lhe impunha limites: o Eu se expande a caminho de maior produção-desenvoltura-lucro, para tal inverte suas crenças, valores e saberes-verdades a um quadro de validação autossustentados e autocentralizados em si mesmo.

Este quadro de sustentação faz uso três mecanismos contemporâneos da narcisificação na-da educação: i) recorre a apropriação da discursividade da pós-modernidade, ao passo que se tudo torna-se narrativa, para esses a própria narrativa é autovalidada em sua autocentralidade e autossustentação (Lyotard, 2002); ii) opera o enquadre de um processo de superidentificação, de modo que o Outro é substituído por um Eu-no-Outro, o Outro se torna uma expansão do Eu e o Eu se torna uma expansão do Outro esfacelando as fronteiras (Freud, 2011) – os jogos de algoritmos, as associações guiadas pelo igual e pelo ideal de igual e a homogeneização é exercida por três movimentos (a) o Outro é um Eu por também ser um empresário de si guiado pelos valores do mercado, (b) o Outro é um Eu pois eu elimino do convívio qualquer sujeito que coloque a crítica em operação, ou seja, a diferença em jogo, e (c) o Outro é um Eu pois também apoia e empreende pelo Programa *Escola sem Partido* em sua base neoliberal-neofundamentalista; esta neonarcisificação também se dá no iii) instalar de um retorno ao totemismo (Freud, 1996), em que o Outro é um Eu pois segue o mesmo totem e regimes de sacralidade – a educação não toca em valores morais-religiosos e na ‘*propriedade*’ dos pais, a educação não questiona a ordenação social e os sintomas-efeitos do neoliberalismo, a educação não suscita a diferença, a educação privatiza todos os valores e espaços sob a lógica do mercado... e estes mandamentos não serão tocados-profanados, são sacros.

Assim o Programa Escola sem Partido instaura uma (neo)narcisificação na-da educação, pelo investimento em discursividades-pedagogias-educações reativas as diferenças-

diversificações. Multiplicando o Eu e as barbáries do igual presente aqui e totemizadas no porvir...

Nesta esteira de articulações do neoliberalismo da educação, do neofundamentalismo na educação e da (neo)narcificação na-da educação, perceptadas enquanto mecanismos de operação de uma pedagogia-educação reativa na contemporaneidade que se coloca (tomando o Programa EsP representação de tais projetos epistêmicos-sociais), deixamos a indagação com o intuito de deixar a referida diagnose em aberto: Como lidar com as educações e(m) barbáries que as reatividades tem suscitado frente as diferenças-diversidades? Como derivar o inferno do igual proposto e totemificado para reencontrar as diferenças? Como produzir outros possíveis?...

## Referências

BRASIL. **Constituição de 1988.**

BRASIL. **Projeto de Lei 246 de 2019 – institui o Programa Escola sem Partido.**

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, PR, v. 37, n. 2, p. 193- 210, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

\_\_\_\_\_. *Tecnologias de si*, 1982. *Verve*, v. 6, 2004, p. 321-360

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas, análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

\_\_\_\_\_. **Totem e tabu e outros trabalhos – Volume XIII (1913-1914)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Comunismo e gênero no Escola sem Partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. **Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, v. 29, n. 58, 2020, p. 168-186

GALLO, Silvio. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Fundamentalismo & Educação: A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-36

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – v. I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2009

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Barueri: Manole, 2005

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

PENNA; Fernando de Araújo; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altamar de Costa Arquivos; LEAL, Tito Barros (org.). **Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-38.

POLIZEL, Alexandre Luiz. Percepções do movimento escola sem partido: currículos pastorais e o professor enquanto catequista. **Revista Amazônida**, v.4, n.1, 2019a, p. 01-16

\_\_\_\_\_. É possível uma educação para as sexualidades em meio ao desejo ‘cidadãos de bem’?. In: MAIO, Eliane; OLIVEIRA, Marcio de. (Orgs). **Gênero, sexualidades e diferenças: categoria de análise, (des)territórios de disputa**. Maringá: Eduem, 2019b, p 43-60

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Vagner da Silva. O sujeito na vila: vontade de poder e ressentimento. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Fundamentalismo & Educação: A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016

VEIGA-NETO, Alfredo. Uma vila voltada para traz. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Fundamentalismo & Educação: A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.67-106

# SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS-MODERNIDADE À ATITUDE FILOSÓFICA DA MODERNIDADE

Pedro Angelo Pagni<sup>1</sup>  
Jonas Rangel de Almeida<sup>2</sup>

## Resumo:

A pretexto da polêmica sobre a pós-modernidade o objetivo deste trabalho é discutir alguns prolongamentos do diagnóstico foucaultiano diante dos desafios éticos e políticos emergentes na educação escolar, principalmente do que entendemos ser o âmbito de nossa participação como atores das lutas transversais. Na primeira parte do trabalho dedicamo-nos a retrazar as relações entre Foucault e a crítica da modernidade enfocando especialmente a ideia de atitude de modernidade, iluminista, heróica e contingencial, que o pensador francês reivindica para a filosofia, e, ao seu próprio estilo de pensamento. Com isso Foucault se afasta da pecha de pós-modernista e nos interpela para assumir uma atitude de interrogação do nosso presente. Na segunda parte exploramos os desdobramentos do pensamento foucaultiano clarificando o campo de lutas nos quais podem atuar os intelectuais atualmente como catalisadores das resistências. Tomamos a noção de bloco poder-capacidade-comunicação como um operador capaz de nos guiar nos processos de subjetivação, ante os desencontros com as diferentes tecnologias de governo de si e dos outros. Concluímos que, ao contrário da recepção de seu pensamento no campo filosófico educacional ocorreu em meio a denúncias de um anti-humanismo paralisante, a análise de Foucault nos reconduz ao enfrentamento dos desafios de assumir a autoformação ética como questão de engajamento político.

**PALAVRAS-CHAVE:** pós-modernidade; inumano; educação; atitude de modernidade; resistência.

## SUBJECT AND EDUCATION: FROM THE POST-MODERNITY CONTROVERSY TO THE PHILOSOPHICAL ATTITUDE OF MODERNITY

196

## Abstract:

Under the pretext of the controversy over postmodernity, the objective of this paper is to discuss some extensions of the foucaultian diagnostic in the face of the ethical and political challenges emerging in school education, mainly of what we understand to be the scope of our participation as actors in the transversal struggles. In the first part of the work, we dedicated ourselves to retracing the relations between Foucault and the critique of modernity, focusing especially on the idea of an attitude of modernity, enlightenment, heroic and contingency, which the French thinker demands for philosophy, and, to his own style of thought. With that, Foucault turns away from the postmodernist slogan and challenges us to assume an attitude of questioning our present. In the second part, we explore the unfolding of Foucault's thinking, clarifying the field of struggles in which intellectuals today can act as catalysts for resistance. We take the notion of the power-capacity-communication block as an operator capable of guiding us in the processes of subjectivation, in the face of disagreements with the different technologies of self-government and others. We conclude that, contrary to the reception of his thought in the educational philosophical field, it took place amid denunciations of a paralyzing anti-humanism, Foucault's analysis leads us back to facing the challenges of assuming ethical self-formation as a matter of political engagement.

**KEYWORD:** postmodernity; inhuman; education; modernity attitude; resistance.

---

<sup>1</sup> Livre docente em Filosofia da Educação Unesp. [pedro.pagni@unesp.br](mailto:pedro.pagni@unesp.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação Unesp, [jrados@hotmail.com](mailto:jrados@hotmail.com)

Talvez não saibamos o que é o bem absoluto ou a norma absoluta, talvez tampouco saibamos o que é o homem ou o humano [*das Menschliche*] ou a humanidade [*die Humanität*] - mas o que é o inumano [*das Unmenschliche*] sabemos muito bem. Theodor W. Adorno

## Introdução

O debate sobre a pós-modernidade veio à público no final da década de 1970, ganhando força em meados de 1980. Inicialmente, protagonizam esse debate Jean François Lyotard (2000) e Jürgen Habermas (1990), posteriormente, engrossam suas fileiras intelectuais como Richard Rorty (1999), David Harvey (1992) e Frederic Jameson (2000) – para mencionar apenas os principais expoentes. O debate começou a ser discutido no âmbito da filosofia da educação, no Brasil, no final dos anos 1980, circulando em alguns artigos e livros que abordaram as suas implicações para a pedagogia ou para a educação, particularmente, aglutinando-o em torno do chamado descrédito das metanarrativas em que se fundam as teorias pedagógicas e da crise da subjetividade produzida com descentralização do sujeito no âmbito dos processos de aprendizagem, nos termos enunciados por Veiga-Neto (1995) e Silva (1994; 1995). Desde então, as relações entre pós-modernidade e educação têm sido objeto de pesquisas e de certa polêmica, especialmente, quando a partir desses principais protagonistas se inclui nesse escaninho filósofos que se recusaram a identificar-se com a designação de pós-modernidade como é o caso de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Jean Baudrillard ou, ignora-se que até mesmo, Jean-François Lyotard trate criticamente do tema como uma condição do tempo presente – e não como uma posição ou movimento filosófico. Mesmo assim, no campo educacional, os trabalhos acadêmicos que os criticam a partir das posições de Jameson (2000), Harvey (1992) e de certa tradição do marxismo esses filósofos foram taxados como pós-modernos e identificados como alinhados a posturas ideológicas conservadoras ou ao neoliberalismo. E, concomitantemente, nos estudos filosófico-educacionais que se apropriaram tanto do pensamento rortiano, quanto, naqueles que se aproximaram das posições desses filósofos franceses, a polêmica em questão foi arrefecida ou, mesmo, considerada desinteressante, conforme sugerido por AUTOR (2006). Ao seguirmos neste artigo essa última tendência, procuraremos situar um deslocamento produtivo produzido por essa polêmica decorrente da crítica da pós-

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

modernidade ao humanismo e a filosofia do sujeito em que fundam os discursos pedagógicos, recuperando a remissão ao inumano na educação como um de seus motores e retratando-a à luz do pensamento de Michel Foucault.

O principal aspecto dessa remissão, ao nosso juízo, aparece quando Lyotard (1997) argumenta que contra o inumano produzido pelo sistema, provocado em nome do desenvolvimento e de uma ideal de progresso na qual grande parte dos metadiscursos sobre a emancipação se apóia, dever-se-ia contrapor o outro inumano, resultante do sofrimento impingido por aquele e expressão de forças que resistem ao seu domínio absoluto. Em termos educativos, diz ele,

[é] preciso antes de mais nada recordar que se o título de humano pode e deve caminhar entre a indeterminação nativa e a razão instituída ou a instituir-se, também o pode e deve o inumano. Toda educação é inumana visto que não funciona sem contrariedades e terror, e refiro-me à menos controlada, menos pedagógica, aquela que Freud chama de castradora e que o faz dizer, a propósito da “boa maneira” de educar as crianças, que de qualquer forma será má (nisto próxima a melancolia kantiana). E inversamente, tudo o que é instituído pode, por vezes, deixar transparecer o infortúnio e a indeterminação é de tal maneira ameaçador que o espírito razoável não pode deixar de temer, justificadamente, uma força inumana de desregulação. (LYOTARD, 1997, p. 12)

É esta mesma força inumana de desregulação e crítica ao humanismo que afronta a figura do sujeito no qual se sustenta, desde a modernidade, o meta-discurso de sua formação e de sua emancipação ambicionado pela pedagogia e propagado até então, porém, agora na forma de um slogan e de um uso retórico vazio por parte dos educadores na medida em que com ele já não mais se comprometem.

Se, na modernidade, as diversas pedagogias que se fundamentaram nas filosofias de Descartes a Locke e, mais precisamente, de Rousseau a Kant ou a Hegel, tentaram configurar um sujeito a ser formado, centrado na figura do *cogito*, do hábito, de uma razão sensível ou de uma razão transcendente ou historicamente construída por intermédio da educação e com a promessa do progresso da humanidade, desde o século XIX, essa promessa tem se tornado inatingível e aquela figura da consciência ou da autoconsciência problemática. Desde Nietzsche, Freud e Marx essa figura se torna problemática seja porque se constata a sua invenção, juntamente com a força reativa da consciência, seja porque esta atua conjuntamente com o inconsciente ou porque é atravessada por determinações socioeconômicas que produzem visões falsas da realidade ou, simplesmente, ideologias. Não obstante essas críticas terem mantido aceso o projeto

emancipatório da modernidade, elas trouxeram desafios estéticos, éticos e políticos que foram subestimados a partir do século XX pelas teorias pedagógicas e pela Educação, salvo na configuração de algumas pedagogias inspiradas nesses filósofos e naqueles que deles se apropriaram para retomar a via crítica da própria modernidade, abandonado por seu projeto originário.

O próprio Lyotard (1997) ao preferir a expressão rescrita da modernidade à pós-modernidade, ao longo de sua obra, parece se alinhar a esse projeto, aglutinando a ela filósofos contemporâneos como Wittgenstein, dentre outros do século XX, além dos anteriormente citados. Nossa hipótese é a de que outros filósofos franceses, como Michel Foucault, concordariam sobre essa ruptura com a modernidade, não desconsiderando a via-crítica que deixou aberta, como também, outros filósofos alemães, particularmente, os membros da primeira geração da Escola de Frankfurt.

Afinal, é desse inumano causado por um abalamento de nossa subjetividade que nos subjugou maquinicamente ao sistema, reduzindo a formação do sujeito à sua qualificação, dada apenas pela aquisição da informação e ao controle da vida, após a sua restrição ao biológico, radicalizando o diagnóstico de Lyotard (1983, 2000) sobre a pós-modernidade. Gostaríamos de elaborar esse diagnóstico a partir de Foucault e de alguns de seus contemporâneos, assim como mostrar algumas saídas que apresenta no que se refere à crítica e à resistência. Apontamos dessa forma para uma sorte de educação que implica em exercício ou trabalho de experimentação e de subjetivação, que pode delinear uma espécie de devir a partir desse outro da educação, à luz do qual se poderia repensar no desafio ético e político da educação atual. Esta é a provocação principal deste artigo que, sem se propor a polemizar<sup>3</sup>, como dizia Michel Foucault (1999), prefere discutir com aqueles que o acusam de ser pós-moderno, apresentando-se como herdeiro da atitude filosófica da modernidade.

### **Foucault e a atitude de modernidade**

---

<sup>3</sup>Em entrevista a Rabinow, o filósofo declara a propósito da polêmica: “[o] polemista procede baseado nos privilégios que tem de antemão e que nunca vai questionar. Ele possui, por princípio, direitos que o autorizam a guerrear e que fazem dessa luta um empreendimento justo; quem está diante dele não é um parceiro na procura da verdade, mas um adversário, um inimigo errado e nocivo cuja mera existência constitui uma ameaça. Para ele, então, o jogo não consiste em reconhecê-lo como um sujeito com direito a falar, mas sim em aboli-lo como interlocutor de qualquer diálogo possível; seu objetivo final não será chegar o mais próximo possível de uma verdade difícil, mas sim obter o triunfo da causa justa que ele manifestamente sustenta desde o princípio.” (FOUCAULT, 1999, p. 18)

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

Foucault (2005c) faz um balanço de sua trajetória em uma de suas entrevistas e sugere alguns descaminhos que poderiam ter sido evitados, se tivesse lido antes os autores da escola de Frankfurt. Contudo, como recoloca corretamente Butler (2015), apesar de se apresentar como alguém que segue a crítica como via para problematizar a modernidade, Foucault não compartilha da ideia de uma denúncia da irrazão como oposto a razão, ou seja, recusa a bifurcação de uma única história da razão em duas faces. Escreve a filósofa acerca da relação de Foucault com a crítica e a modernidade

[...] ele se opõe ao que define como uma forma de chantagem que busca igualar toda a crítica da razão à negação da própria razão, ou ameaça castigar a crítica como uma forma de irracionalismo. Todo regime de verdade recorreu a essa chantagem, ou seja, a chantagem não pertence a um regime particular e, com efeito, pode funcionar em qualquer um deles. Isso quer dizer que a própria operação da chantagem contraria a tese para a qual foi concebida. A tese é que existe um único regime, mas a repetição da tese em relação a diferentes regimes estabelece a pluralidade destes e revela que a chantagem busca forçar o reconhecimento de um único regime de verdade, que, em sua repetição, demonstra não ser o único em absoluto. (BUTLER, 2015, p. 150).

Foucault não cede à chantagem de bifurcação da razão e sustenta que não existe um apenas único caminho para atitude crítica, assim como não existe uma única forma de possível de razão e racionalidade, mas, bifurcações múltiplas e incessantes. Mais precisamente, Foucault (2000) assume essa posição ao analisar as relações entre o desenvolvimento do pensamento crítico na Alemanha – *Aufklärung* – que denunciou a convivência das estruturas de racionalidade com as formas de dominação e o pensamento francês que colocou o problema a partir da tradição da fenomenologia e das ciências da vida, desvelando por sua vez, a sobreposição da técnica sobre o conhecimento. Chegando ao final da década de 1970, Foucault reconhecia a necessidade de mobilizar outra noção capaz de descrever de que modo os homens estabelecem uns com os outros as relações de poder, de obediência e de autoridade, dando esse passo inicial ao abordar o chama de governo, isto é, uma verdadeira arte de conduzir os homens, suas condutas, pensamentos e desejos, dedicando-se a essa temática até os últimos cursos. Nesses cursos é possível observar um deslocamento de ênfase que, até então, era colocada nas relações de poder que assujeita os indivíduos em uma relação de governo mais reflexiva, no qual podemos perceber, inclusive, uma aproximação com o pensamento crítico, capaz de se distanciar e de mudar de estratégia. Essas análises tiveram impactos significativos na compreensão das lutas históricas e estão relacionadas com o crescente engajamento político de Foucault como um intelectual público.

200



## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

Ao voltar-se sobre esse tema da novidade do pensamento moderno, Foucault (1983) reporta-se a Kant como um filósofo que inaugurou a definição da modernidade como a atualidade do nosso presente. Para Foucault (1983), ao mesmo em que abriu os horizontes para o desenvolvimento de uma analítica da verdade, Kant tornou possível a constituição de uma ontologia do presente. Essa ontologia da atualidade tem como interrogação principal o que somos, fazemos e pensamos hoje.

Foucault (2010) pensa a ontologia do presente muito preocupado com a constituição de um “nós”, o filósofo francês se mostra atento ao seu próprio público ouvinte. Novamente, retomando o pensamento de Kant, porém, com uma interpretação entre *Os Conflitos das Faculdades* em que apresenta o problema da atualidade como um acontecimento. Kant ao escrever sobre os destinos da humanidade e os efeitos da revolução francesa teria entendido de acordo com essa interpretação que o acontecimento, que poderia ser visto como signo do progresso – ao mesmo tempo demonstrativo de um presente que está ocorrendo, de um passado que indica permanências e de um prognóstico sobre o futuro – têm seus efeitos não sobre os protagonistas, mas, sobre os *entusiastas da revolução*. Para Foucault o que importaria a Kant seria verificar o quê de disposição havia suscitado na humanidade, o acontecimento. A problematização da atualidade da revolução se inseria, portanto, na própria possibilidade do acontecimento como signo.

O *ethos* reflexivo do intelectual que vemos constantemente aparecer nesses exercícios de atenção ao presente e nos gestos de Foucault problematiza a realidade a partir desse acontecimento que nos constituiu. Desse modo, Foucault, de um lado, discute as possibilidades de uma atitude de modernidade a partir da ontologia do presente e, de outro lado, retoma os filósofos antigos como uma forma de provocação aos modos pelos quais nos temos constituído sujeitos hoje. Esse duplo movimento também é percebido em alguns ensaios, sobretudo, quando Foucault (2005d) explora a noção de iluminismo em alguns pontos essenciais no texto kantiano. Aí é possível perceber com maior clareza o modo como o filósofo francês concebe o *ethos* reflexivo do intelectual preocupado com o presente. Segundo Foucault (2005d) a crítica que define Kant, diz que é menos no que empreendemos, com mais ou menos coragem, do que na ideia que fazemos de nosso conhecimento e de seus limites, que se trata de nossa liberdade. Por consequência, no lugar de ouvir de outrem “*obedeça!*”, como no texto kantiano, dá relevo a relação do seu próprio conhecimento com uma ideia justa, descobrindo aí o princípio da autonomia e se

201

liberando de certo modo da obediência como um imperativo, ou melhor, adotando-a como fundada na autonomia.

Foucault (2005d), ainda, destaca outros pontos problemáticos no texto kantiano. Indagando-se a respeito do emprego da palavra *Menschheit* (humanidade). Afinal, será preciso compreender com isso que este processo se refere ao conjunto da espécie humana, nesse caso implicando política e socialmente todos os homens que vivem na superfície da terra; ou, se deve entender que se trata de uma mudança que afeta o que constitui a humanidade do ser humano.

Para isso, Kant definiria duas condições essenciais para que o homem saísse da menoridade. Primeiro: obedeçam, e vocês podem raciocinar o quanto quiserem. Entretanto é possível pensar que não há nada aí diferente, do que se entende desde o século XVI por liberdade da consciência. Nesse registro, Kant faria intervir outra distinção. Tratar-se-ia da distinção entre o uso privado e o uso público da razão. Kant define o uso privado da razão quando o homem numa relação é a peça de uma máquina, quando tem um papel a desempenhar na sociedade e funções a exercer num segmento particular da sociedade, se encontrando colocado numa posição definida para aplicar regras e seguir fins particulares, disposição para racionalizar (*räsonieren*). Isso não quer dizer, obediência cega e tola, mas, não pode haver aí uso livre da razão. Já, quando raciocina como ser racional, e não como uma peça da máquina, quando se raciocina como membro da humanidade racional, então se estabelece o uso livre e público da razão. Diz o autor: há *Aufklärung* quando existe sobreposição do uso universal, do uso livre e público, quando os indivíduos não procuram garantir apenas sua liberdade pessoal. Assim, para Foucault:

[...] é a primeira vez que um filósofo se liga assim, de maneira estreita e do interior, a significação de sua obra em relação ao conhecimento, uma reflexão sobre a história e uma análise particular do momento singular em que ele escreve e em função do qual ele escreve. A reflexão sobre a atualidade como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular me parece ser a novidade desse texto. (2005d, p.341).

Segundo Foucault (2005d, p. 341), nesses termos se pode reconhecer nele um ponto de partida: o esboço do que se poderia chamar de *atitude de modernidade*. Frequentemente se fala da modernidade como conjunto de traços características de uma época, sendo assim, a modernidade se situaria em um calendário, precedida por uma arcaica pré-modernidade, seguida por uma enigmática pós-modernidade. Por isso,

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

estamos sustentando aqui que Foucault (2005d) propõe uma leitura diferente da modernidade, como se tivesse salientando o que sobrevive a ela, sem qualquer menção a uma pós-modernidade, termo que prontamente recusa quando é colocado nesse enquadre.

Essa leitura consiste em apontar a modernidade mais como uma atitude crítica, ou disposição, do que como período na história:

[p]or atitude quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *ethos*. (2005c, p.341-342).

Para caracterizar essa atitude de modernidade Foucault (2005d) menciona o poeta Charles Baudelaire (1821-1867), “[...] uma das consciências mais agudas da modernidade do século XIX” (2005d, p.242). Normalmente, fala-se em modernidade pela consciência da descontinuidade do tempo, pela ruptura com a tradição, pelo seu sentimento de novidade e vertigem. Em Baudelaire a modernidade é algo como o transitório, o fugidio e o contingente. Ser moderno, não seria apenas reconhecer esse movimento perpétuo, mas, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento. O pintor da vida moderna é aquele que mostra essa escura sobrecasaca como a vestimenta necessária de nossa época. É uma forma de heroificar o presente, sendo essa uma heroificação irônica. Ao contrário do *flâneur* que, se contenta em prestar atenção e colecionar a lembrança, o homem de modernidade, buscaria diferentemente do prazer fugidio da circunstância, encontrando alguma coisa que fosse capaz de chamar de modernidade. Tratar-se-ia de uma transfiguração que não anula o real, mas, no difícil jogo entre o real e o exercício da liberdade, exigiria uma extrema atenção obstinada em poder imaginar o presente diferente do que é, não o destruindo, mas captando-o no que ele é. Ser moderno não é simplesmente uma forma de relação com o presente, mas um modo de estabelecer relação de si para consigo mesmo. Isso significa tomar a si mesmo como objeto de elaboração complexa e dura, como entende Foucault “[...] o homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida: ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo”. (2005d, p. 344).

Segundo Foucault (2005d), há um enraizamento na *Aufklärung* de um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo. O que significaria dizer que, “[...] não é a fidelidade aos elementos de doutrina, mas, antes, a

reativação permanente de uma atitude; ou seja, um *ethos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico” (2005d, p. 344-345). Esse *êthos* filosófico pode ser caracterizado como uma *atitude-limite*. De acordo com o filósofo francês, é preciso escapar à alternativa do fora e do dentro, e se situar nas fronteiras. Trata-se de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível.

### **Poder, subjetivação e escola: uma nova cartografia dos corpos?**

No ensaio “O Sujeito e Poder”, publicado em 1980, Foucault (1995) afirma que tanto a objetivação do sujeito matizado pela arqueologia quanto a analítica das relações de poder tiveram como objetivo o estudo das formas de subjetivação. Nessa análise seria reservada à filosofia a tarefa moderna de, mais do que diagnosticar, denunciar os seus excessos e assinalar os estados de dominação aos quais deveria contrapor, tais como aqueles que resultaram no fascismo e no estalinismo, na experiência histórica do século XX.

Justifica dessa forma o porquê de ter se interessado tanto pela questão do poder, salienta também que fez isso para exercer, sobretudo, o que entende ser a tarefa primordial da filosofia no tempo presente, qual seja, a de “vigiar os excessivos poderes da racionalidade política” e, mais precisamente, “usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como ponto de partida, “como catalisador químico” que serve para esclarecê-las sobre como atuam, seus métodos e tecnologias (FOUCAULT, 1995, p. 231). Dessa perspectiva, analisa o poder tanto de sua racionalidade interna quanto como foco no “antagonismo de suas estratégias”, tal como transcorreram em suas pesquisas, ao focar na experiência da loucura para conhecer o poder psiquiátrico, no sistema prisional para entender as formas de vigilância social e a justiça pública, assim por diante. E torna compreensível o porquê desse seu interesse na questão do sujeito na medida em que se refere não somente àquilo que nos assujeita, tomando as relações de poder como algo positivo para a formação do sujeito, como também àquilo que faz deste último ator, mais do que elemento, isto é, como aquele que age livremente em outra direção do que aquela prescrita, seja por uma rebeldia irrefletida ao que o subordina, seja por uma vontade consciente, seja por uma razão teleológica qualquer.

Para Foucault (1995) esse teria sido o seu projeto até o momento, deslocando um pouco o seu foco. Abordar as formas de resistência como um catalisador químico parece ser um modo de tentar decodificar o aspecto singular que desmobiliza as

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

estratégias de poder imperantes, fazendo implodir o seu jogo por meio de um lance surpreendente, um acontecimento, nem ligado a ordem individual nem social, nem singular nem comum, mas que faz do singular um paradigma do comum e do comum uma possibilidade de comunhão de singularidades múltiplas, dispersas, para não dizer caóticas com todas as letras, mas que reúnem formas de existência alinhadas, em redes, para o ato de resistir ao poder e, particularmente, aos seus excessos. Mas onde esses atos e esses movimentos poderiam ter um terreno passível de ganhar visibilidade, já que nem sempre se explicitam à luz do dia?

De acordo com Foucault (1995), eles emergiriam das oposições que vinham se estruturando nas lutas sociais e, de certo modo, de um tipo de trabalho de alteridade que para estudar a sanidade e a liberdade, procurava analisar a loucura e a prisão respectivamente, tal como vinha tentando fazer em suas pesquisas. Tais lutas não seriam simplesmente antiautoritárias como a dos filhos em relação aos pais, das mulheres em relação aos homens, dos negros em relação aos brancos, mas teria as seguintes características. Seriam lutas transversais, isto é, não ocorrem localmente, atravessam países, variando conforme o local, assim como o tipo de enquadramento e subjugação que aí ocorrem. Seriam lutas cujos efeitos de poder podem ser mapeados de modo, a saber, em que sentido singular e comum pode ter para a vida (*bíos*). Seriam lutas imediatas e anárquicas, pois podem não ter claro um inimigo mor, nem uma pauta organizada contra ele, se opondo a tudo que gere governo mais exasperado, especialmente, por suas técnicas de poder. Seriam também lutas contra a subjugação do indivíduo, mas também a favor de direitos que implicam em outras formas de governo de sua existência, enquadrando sua singularidade a uma identidade em disputa. Seriam ainda lutas contra os regimes de saber, ao modo como se distribuem e se hierarquizam, efetuando formas de poder, que cristalizam o jogo e erigem privilégios. Seriam lutas, por fim, que colocam em questão quem somos nós no tempo presente, fazendo-nos recusar as tentativas científicas, econômicas, abstratas enfim, de nos identificar, nos enquadrar, colocando-nos em lugares preestabelecidos nos jogos de poder e em um estrato cristalizado na sociedade.

Em todos os casos essas lutas são contra técnicas ou formas de poder e, necessariamente, produzem não somente uma objetivação do sujeito na medida em que podem ser decodificadas, mapeadas, diagramadas, como também tem no sujeito deflacionado – porque o sujeito do poder não é universal nem como classe nem como indivíduo –, um operador se exercendo sobre a vida singular e cotidiana, no campo de sua

205

identidade, até o relacionado ao seu reconhecimento social, da esfera comum ou pública. Isso porque, de acordo com Foucault (1995), essa forma deflacionada de sujeito denominada de individual se torna sujeito por uma forma de poder, compreendendo dois significados entrelaçados entre si: o de “sujeito a alguém pelo controle e dependência” e o de sujeito à sua “própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”, ambos relacionados “a uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Parece ser possível relacionar essa subjugação constitutiva do sujeito às formas de governo do outro e de si, porém, estaria implicada aí também uma extrapolação daquilo que é objeto de governo, ou, como tenho tentado discutir, do ingovernável, ou, ainda, do que tem sido postulado como um não querer ser governado dessa forma, como uma atitude ética que ontologicamente opera toda crítica, como anteriormente mencionado no que se refere à retomada do discurso filosófico da modernidade. O próprio Foucault (1995) faz isso nesse texto, com vistas a melhor situar qual seria a tarefa prioritária de filosofia no tempo presente. Argumenta que a emergência dessa atitude e dos focos de resistência que significam somente ocorreu, historicamente falando, em meio às lutas contra a dominação, a dominação e a identidade que submetem os indivíduos a determinados modelos, enquadramentos, aos quais servem ou tentam se livrar ou as duas coisas. Essas lutas variariam, se sobrepondo umas as outras, indo do Estado, até as instituições, culminando nesse governo de si dos indivíduos, consciente ou marcado pela autoconsciência de um eu. No presente em que as analisa – e talvez agora um pouco mais – teriam se concentrado na individualização.

É o problema diagnosticado de uma combinação das tecnologias de individuação com os processos de totalização, largamente desenvolvido em seus cursos em que a biopolítica da população foi abordado (FOUCAULT, 2005b; 2007), que o filósofo francês elege como alvo de suas pesquisas, encontrando a sua genealogia nas formas do poder pastoral, dos efeitos que produziram sob a subjetiva moderna e, particularmente, na construção do núcleo da identidade subjetiva construída em torno da sexualidade. Não se trata de eleger com isso somente a objetivação do sujeito, com suas relações com o poder, com o saber e com si advindas de um fora, implicariam em sua cartografia, como também uma relação ativa desse sujeito, mais como ator do que como elemento, nas relações com os outros, com a verdade e consigo mesmo constituiriam sua subjetivação, numa espécie de dentro com suas respectivas dobras, para aludir ao

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

vocabulário de Deleuze (1988). É quase uma teoria topológica que se explicita, avançando, de um lado, nas formas ainda que objetivam o sujeito, pelas relações de como o poder se exerce, como opera em blocos e se configura em dispositivos que atuam para sujeitar os corpos e produzir a identificação com um/o eu, mas também que indicam de maneira ainda incipiente no que há de ato nessa potência que escaparia a esses corpos e a toda representação individual, produzindo resistências a essas formas de poder.

Para isso, Foucault (1995) se detém em explicar o modo como o poder se exerce sobre os sujeitos, mencionando primeiro a relação com as coisas, que as modifica e as destrói, seja por meio do que está inscrito no corpo ou de dispositivos instrumentais ao qual recorre em função de suas aptidões, com vistas a fazer imperar suas capacidades. Depois, explicitando o como essas capacidades se encontram enredadas em relações com outros sujeitos, colocando em jogo essas relações entre indivíduos ou grupos, afinal, há uma parceria no exercício do poder, materializando-se em instituições, leis e outros dispositivos que tentam regular nem sempre de maneira equitativa essas relações. Por fim, essas relações ocorrem por meio de algum tipo de comunicação, pela transmissão da informação e de sua circulação por meio da linguagem, de sistemas signos ou outro recurso simbólico. Essas três acepções do poder se exercem, embora específicas, se exercem na forma de blocos de capacidade-comunicação-poder tendo variações ao longo da história ou, mesmo, de suas especificidades locais, institucionais etc.

Pode-se dizer com isso que o poder se exerce de forma a preencher todos os espaços de modo a capacitar pelo exercício de uma atividade habitual como o trabalho, prenes de uma relação de poder nem sempre simétrica, que pode ser justificada pela informação e explicação, ou, mesmo, pela não reflexividade sobre essa prática. Abrange o não discursivo no discursivo ou simplesmente sedimentando em um bloco essa atividade funcional, a comunicação que a significa e a relação de poder que a compreende, ao ponto de naturalizar o exercício de poder sobre ele, tornando-o verdadeiro, necessário, indubitável da forma como ocorre. O exemplo utilizado por Foucault (1995) para demonstrar como esses blocos funcionam é o da escola:

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de

207

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241)

Poder-se-ia também dizer que sobre essas articulações em blocos teria descoberto também os dispositivos que atuam não somente na relação com outrem e se institucionalizam, como também em relação a si mesmo, como acontece com a sexualidade, que emergiu na era cristã. Enfim, essa forma de pensar o exercício de poder em bloco auxilia tanto a análise institucional quanto a de rede social, entretecida no âmbito da sociedade. Entretanto, não nos auxilia a compreender a sua especificidade. Afinal, todo poder é o exercício da ação de um sobre a ação de outro, constituindo um campo ou terreno a ser limitado, que circunscreve um jogo com suas regras, lances e atores, nos quais uns conduzem a condução de uns sobre outros ocorre. A condução seria assim a especificidade do poder e o governo é o nome que a ela se atribui, seja no governo que se exerce sobre o outro, seja no que se estabelece sobre si. E, considerando tal especificidade, o poder é menos da ordem do afrontamento entre adversários do que da “ordem do governo”, dando a este termo uma concepção ampla, não restrita propriamente à “estrutura política e à gestão do Estado”, como também à sua distribuição pelas suas diferentes espécies e ramificações destinada a condução dos indivíduos ou grupos, como o governo das crianças, das almas, das comunidades, dos doentes, dentre outros. Essas artes de governo recobririam tanto as formas “instituídas e legítimas de sujeição política” quanto os “modos de ação mais uma menos refletidos e calculados”, ambos “destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos.” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Retornando ao exemplo da instituição escolar, fica bastante claro o modo como ela procura governar, em sua especificidade, a infância com vistas a formar a população conforme assinalado em outra ocasião (AUTOR, 2010), respaldando um modo de sujeição e planejando os modos de ação desse sujeito num tempo e espaço bem definidos, graças a uma pedagogia que reflete os seus efeitos e calcula seus riscos, mais ou menos mediada pelo saber técnico e científico, prevendo a amplitude de suas possibilidades de ação por uma outra ação institucional legítima e regulamentada. Foi assim que a escola se constituiu como uma instituição que exerceu hegemonicamente o poder como um dispositivo disciplinar, de docilização dos corpos e de extremo controle subjetivo; incorporou aos seus dispositivos, aliado neste caso a outras redes de governo, a função de corrigir a anormalidade e normalizar, muitas vezes, com o apelo a segurança



## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

futura, a inclusão presente e, mais recentemente, à qualificação do capital humano para que possa concorrer com os demais indivíduos, sem qualquer horizonte, salvo o consumo.

Foi dessa forma, generalizando bastante, que a escola cumpriu sua função de governar. Afinal, para o filósofo, governar é “estruturar o eventual campo de ação dos outros”, de forma milimétrica pelas várias instituições e instâncias vitais, não se restringindo a sua forma de violência e beligerante, nem a sua face contratual e de alianças voluntárias, mas como um modo de “ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo”. E, continua ele, essa ação só tem algum sentido se se considerar a liberdade, pois o governo só se exerce sobre sujeitos livres, isto é, “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Isso significa admitir que não há relação de poder na escravidão e onde não há escape para as formas de sujeição, nem sob estados de dominação em que a totalidade impera sobre o indivíduo – sem lhe dar chances de escavar outras possibilidades não seja a de se submeter integralmente –, o que implicaria dizer que a liberdade seria uma condição de existência do poder, quem sabe, sua pré-condição para que se exerça. Por fim, a liberdade aparece como sua condição e, ao mesmo tempo, como uma força que se opõe *a todo poder que tende determiná-la inteiramente*, se caracterizando como uma condição ética para o seu exercício, um limiar para a resistência e um campo político de disputa sobre um jogo ingovernável de forças.

Desse ponto de vista, é possível dizer que a relação de poder e a liberdade não poderiam ser tratados separadamente, não sendo a servidão voluntária o centro dessa disputa, tampouco como uma relação antagônica, mas sim um agonismo que emerge nesse campo político como uma relação que, ao mesmo tempo, incita a reciprocidade e a luta, numa provocação permanente. Parece possível dizer que esse campo agonista de disputa é aquele no qual a diferença aparece como um signo de acontecimento, sendo objeto de uma significação e de uma subtração, quando não da exclusão e do extermínio. A questão que Foucault se coloca é como esse campo poderia ser mapeado a partir da análise da relação de poder, de seus procedimentos genealógicos, como também se centrando nesse lugar de disputa em que a liberdade aparece com sua força ontológica.

Até porque esse nos parece ser o campo em que o que temos denominado de ingovernável (AUTOR, 2019, CHAMAYOU, 2020) aparece agenciando tanto uma proliferação das diferenças quanto a radicalização de sua captura ostensiva pelas formas

209

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

de governo fascistas e, mais recentemente, populistas. No que se refere a essa analítica do poder é possível dizer que elas poderiam se centrar em instituições fechadas, como nos exemplos dados no que diz respeito à escola. Contudo, ao fazer isso se ignoraria que, muitas vezes, o poder aí exercido reproduz o de outras instituições e das redes que formam conjuntamente às ações que se cristalizam no âmbito do governo das condutas. Isso nos levaria muitas vezes explicar o poder pelo poder, analisando este último a partir da instituição, elegendo como objeto suas regras e seu aparelho, vendo nelas apenas modulações da lei e da coerção, sem apreender as relações de força que a sobrepõe e que se irradiam do cerne do governo das condutas, enfocando o seu nexos social e o agonismo que a compreende. Nesse sentido, não se trata de negar a importância das instituições para a estruturação das formas das relações de poder decorrentes da sociedade e de seus agonismos, mas sim de compreender seu papel nesse jogo, com as táticas e estratégias dos jogadores ou equipes, os lances mais ou menos eficazes, mapeando as possibilidades e, sobretudo, entendendo como o poder se torna um objeto do desejo, canalizando para aí toda uma economia do prazer, por vezes, esgotando-a em suas formas de regulação, de reconhecimento e de individuação. Esta última somente é percebida no âmbito das estratégias dessas lutas e nas redes que formam, constituindo uma governamentalidade múltipla. É esse governo múltiplo que interessa ser analisada em suas diferenciações na sociedade, em sua superposição, entrecruzamento, limitação e anulação ou, mesmo, reforço, muitas vezes como ocorre na contemporaneidade com o protagonismo do Estado na assunção de seu controle central – já que esse governo das condutas foi governamentalizado como diz Foucault (1995, p. 247) – ou, se poderia acrescentar, em parceria com outras redes privadas (lícitas ou não), de qualquer forma, mais recentemente movidas pelo mercado global. Mas essas foram apenas estratégias utilizadas nas relações de poder ou no governo das condutas, decorrentes de um longo processo histórico.

Ao colocar em questão as relações estratégicas nas relações de poder, Foucault (1995) parece alterar um pouco o foco do que vinha esboçando em suas obras ou torna mais claro o seu propósito delas, situando não somente os meios para que nas lutas se alcancem determinados fins, o seu sucesso ou fracasso para ampliar a liberdade ou contê-la, como também os atores, isto é, os sujeitos dessa disputa, apresentando-os, para além de meros elementos ou sujeitos passivos, como sujeitos ativos ou engajados atividades de libertação. Mais do que circunscrever um fenômeno por meio de um saber qualquer, interessa ao filósofo francês denunciar a dominação a ser combatida filosófica

210

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

e politicamente, de acordo com a analítica do poder esboçada. Isso porque, se as formas ou as tecnologias objetivas do poder são sempre positivas, para ele, os estados de dominação não o são, pois extrapolam o uso do poder, minando toda possibilidade de escape, insurgência ou resistência, restando à ação do outro apenas a submissão e, em casos em que esse outro resiste ante o risco de sua existência.

Isso parece ocorrer não apenas como uma condição de qualquer relação de poder, mesmo aquelas em que o abuso e a dominação ocorrem, mas porque esse outro que age ou reage também é um sujeito ativo, mais do que um objeto de sujeição, um ator, para além de elemento. Cremos ter chegado aqui num ponto crucial dessa diagramação delimitada por sua analítica ou nova economia do poder, pois, evoca três movimentos importantes no sentido da cartografia dos feixes de resistências nas relações de poder existentes, das estratégias em torno das quais se efetuam e, principalmente, dos vetores das ações que (as) produzem, configurando dessa forma (múltiplos) processos subjetivações em torno de experiências singulares e comuns.

O primeiro movimento, melhor enunciado por ele, é o da diagramação das linhas de força exercida por esse outro contrariamente ao governo da conduta existente sobre ele e da problematização sobre a possibilidade de realizá-la, ao menos esquematicamente, senão completamente a partir do que enuncia como ator. Ao menos com o que é possível visibilizar com sua expressão como um sujeito tensionado que, ao mesmo tempo em que é subjugado por outrem e governado por si, se insurge e tenta fugir, com mais ou menos força, do que as que o governava até então coletiva ou individualmente. Para usar uma expressão deleuzeana é um movimento que se dá de fora para dentro ou, melhor seria dizer, da dobra de fora para a de dentro.

No olhar que aqui propomos, porém, esse movimento será visto como a visibilidade dada por Foucault às vidas dos homens infames, aos outsiders, ao desenho dessa mescla de sujeitos reais com personagens que, embora entranhadas nos arquivos da história do poder institucional analisadas por ele, possuem um corpo na sociedade. Um corpo desviante é verdade, mas que pode ser localizado num *topos*, num lugar das relações do poder e nas suas estratégias de luta, podendo ser focalizados a partir do que denominou de heterotopia (FOUCAULT, 2013). Por sua vez, esse mesmo desvio convive com um corpo utópico, sendo abrigados em instituições que se propõe a conduzir a ação desviante e governam de modo a reintroduzi-la nessa ordem regulada após mais se aproximarem do *topos* da normalidade. É nesse campo diagramado pela ação desse

outro no espaço (arquitetônico, social, institucional, habitual, cotidiano) se dá, perfazendo-se como corpo utópico, com identidade subjetiva e como sujeito que ascende ao governo das condutas, não mais como aquele que é conduzido, como também aquele que participa da condução, inclusive de sua própria.

### **Considerações finais**

Seguindo a interpretação de Butler (2015) para quem o inumano é um conceito capaz de nos mobilizar criticamente, podemos observar que o inumano de Lyotard ganha outra conotação, quando o analisamos pela ótica de Foucault, quer, pela sua maneira de catalisar as lutas e resistência contra o poder, quer quando argumenta em prol de novas subjetivações, sobretudo, no que se refere às questões da governamentalidade.

No livro *Relatar a si mesmo*, Butler (2015) não cessa de aproximar as diferentes perspectivas críticas a modernidade sem polemizar em torno de uma pretensa pós-modernidade. Assim como Adorno teria concebido a noção de inumano como a força que nos permitiria manter um afastamento crítico contra os intoleráveis da vida humana, Foucault sustenta que a ética só pode ser entendida em termos de um processo de crítica, no qual a atitude filosófica ocupa-se, dentre outras coisas, dos regimes de inteligibilidade que ordenam a ontologia do sujeito. De acordo com essa autora:

[...] se estarmos expostos à rejeição do outro nos obriga a afirmar um direito que ao mesmo tempo devemos nos abster de afirmar, colocando em questão a legitimidade dessa afirmação, então nesse último gesto, caracterizado pela restrição e pelo questionamento, nós incorporamos o ‘inumano’ oferecendo uma crítica da vontade, da afirmação e da resolução como pré-requisitos do humano. Nesse sentido, o “*inumano*” não é o oposto do humano, mas um meio essencial de nos tornarmos humanos na destituição de nossa condição humana e através dela. (BUTLER, 2015, p. 17-138 **negrito nosso**).

Para Butler (2015), esse inumano está menos do lado da vida alienada e mais na obscuridade de nós mesmos que nos sujeita a invasão primária e não escolhida do outro. Porém, próprio ao espírito de Foucault, antes de focar-se no inumano, esse filósofo se catalisa uma espécie de “ingovernável” que resiste aos processos de sujeição social relacionados, tanto ao governo do outro, quanto ao governo de si, dando visibilidade às indocilidades e as rebeliões irrefletidas como móveis de uma insubordinação, de uma resistência, cruciais para os jogos de governamentalização e crítica, nem sempre conscientes, mas com esses efeitos de ruptura. Para Foucault, esses efeitos talvez tenham o mesmo sentido, se considerarmos o papel de sua filosofia contra os estados de

## **SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...**

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

dominação emergentes nas relações de poder, é possível conjecturar, daquele em que Lyotard (1997) se refere ao dizer que procura contrapor essa inumanidade àquela produzida pelo sistema. Por fim, poderíamos traçar ainda outros paralelos como os relacionados à afirmação desse filósofo francês que recebeu a pecha de pós-moderno, extensiva também aquele, sem que se observasse que, para ambos, o prefixo “pós” que atribuem a essa noção não se refere ao que vêm depois à modernidade, temporalmente falando, mas ao que vêm antes, conforme salientamos anteriormente (AUTOR, 2006). Esses argumentos sintetizados aqui corroboram a defesa foucaultiana da atitude de modernidade, sobretudo, de uma ontologia de nós mesmos que, filosoficamente, fosse capaz de nos interpelar, fazendo da crítica, não um exercício epistemológico com ares meramente performáticos, mas um trabalho ético que recai sobre o que somos neste mundo, circunscrito a horizontes históricos bastante definidos. E, quando com essa atitude de modernidade, olhamos para a escola, como bloco de poder-capacidades-comunicação, nos termos ilustrados por Foucault e retomado neste artigo, parece-nos que teríamos um triplo desafio a enfrentar.

O primeiro desses desafios seria fazer do discurso pedagógico propagado mais do que um exercício retórico, um trabalho ético sobre si, compreendendo todos os atores dessa instituição, especialmente o educador. O segundo desafio impõe a esses atores que, contrariando o espírito moralizante da educação, sedimentado tanto em seu currículo quanto em suas tecnologias e estratégias pedagógicas, deveriam se empenhar em uma espécie de (auto)formação-ética, acumulando experiências decorrentes do dizer não às formas de governamentalidade instituídas e abrindo tempos-espacos de criação de modos de subjetivação outros. Por fim, o terceiro desafio seria o referente à extensão desses campos que se abrem, desses territórios que se pavimentam por tais atitudes e pelos trabalhos éticos de si possíveis, numa instituição tão enrijecida pelos blocos anteriormente evidenciados, visualizá-los como interpeladores de nossas práticas, trazendo à luz problemáticas de pesquisa capazes de escapar de seus campos disciplinares de saberes e dos poderes que instituem na atualidade. Ao responder a esses três desafios essa atitude de modernidade a nosso juízo estaria cumprindo uma tarefa ética própria da filosofia e produzindo um efeito político da maior relevância para o tempo presente e que, em muitos aspectos, extrapola as querelas acadêmicas sobre a pós-modernidade.

**AGRADECIMENTOS:** a Capes e ao CNPQ

### **REFERÊNCIAS**

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 196 - 215
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea**, revista de sociologia da UFSCar, São Carlos, v., n1, 2011, p. 13-33.?

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CHAMAYOU, G. **Sociedade Ingovernável**. São Paulo: Editora UBU, 2020.

DELEUZE, G. **FOUCAULT**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. ¿

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.4. São Paulo: Ed. 54, 1997.?

FOUCAULT, M. “O que é o Iluminismo”. In: ESCOBAR, C. H. (org.). **Michel Foucault (1926- 1984)** - o Dossier – últimas entrevistas. Rio de Janeiro, Livraria Taurus Editora, s/p, 1983.

FOUCAULT, M. Política da verdade: Paul Rabinow entrevista Michel Foucault. In: RABINOW, P. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 17-25, 1999.

FOUCAULT, M. O que é a Critica? **CADERNOS DA F.F.C** – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, v.9, n.1, p. 169-189, 2000.

FOUCAULT, M. “A vida: a experiência e a ciência”. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 352-366, 2005a.?

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.?

FOUCAULT, M. “Estruturalismo e pós-estruturalismo”. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 307-334, 2005c. ?

FOUCAULT, M. “O que são as luzes?”. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 335-351, 2005d.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1978). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. ?

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico**. As heterotopias. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: WFM Martins Fontes, 2016.?

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**: correspondência 1982-1985. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

214

## SUJEITO E EDUCAÇÃO: DA POLÊMICA SOBRE PÓS...

Pedro Angelo Pagni / Jonas Rangel de Almeida

LYOTARD, Jean-François. **O inumano**: considerações sobre o tempo. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2000.

AUTOR, 2006.

AUTOR, 2010.

AUTOR, 2019.

RORTY, R. Habermas e Lyotard: quanto à pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Heidegger e outros**: escritos filosóficos. v. 2. Rio de Janeiro: Resumé Dumará, 1999, p. 221-236.

SILVA, Tomas Tadeu da. O adeus à metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SILVA, Tomas Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, José Alfredo. (org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

VEIGA-NETO, José Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, José Alfredo. **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

# A DECADÊNCIA DO DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE

Samuel Mendonça<sup>1</sup>  
José Jorge Tannus Neto<sup>2</sup>

## Resumo:

O artigo investiga pesquisas sobre a pós-modernidade, em diferentes bases, para responder à pergunta: o discurso da pós-modernidade no campo da educação se consolidou na passagem do século XX para o século XXI? Por hipótese, assumiu-se a decadência do discurso da pós-modernidade no campo da educação pela reafirmação de características próprias da modernidade na famigerada pós-modernidade. O método consistiu em pesquisa bibliográfica com uso da técnica da revisão de literatura. As bases consultadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, o Portal de Periódicos da CAPES e a Plataforma SciELO. Além disto, houve estudo de diferentes textos filosóficos, com destaque para a argumentação de Rogério Miranda de Almeida sobre a pós-modernidade. Como resultados, respondeu-se ao problema de pesquisa de forma negativa, ou seja, o discurso da pós-modernidade não se consolidou na passagem do século XIX para o século XX na medida em que foram as características da modernidade as ferramentas utilizadas em discursos de filósofos pós-modernos. A singularidade e importância da investigação está na apresentação de relevantes argumentos de Rogério Miranda de Almeida, que mostram, ao longo da história da filosofia, que a fragmentação da cultura e o fim do sujeito não são marcas exclusivas da modernidade ou da pós-modernidade.

**Palavras-chave:** Decadência. Discurso. Pós-modernidade. Rogério Miranda de Almeida.

## THE DECLINE OF THE POST-MODERNITY DISCOURSE

### Abstract:

In this work, an investigation over distinct databases about post-modernity is reported, in quest of an answer to the question: did the post-modernity discourse in the education field consolidate itself at the turn of the XX-XXI Centuries? It has been assumed by hypothesis the decline of the post-modernity discourse in the field of education through the reaffirmation of modernity characteristics in the infamous post-modernity. The conducted bibliographic research has been based on a literature review. The consulted databases have been the "Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD", the "Portal de Periódicos da CAPES" and the SciELO Platform. In addition, a number of philosophical texts have been studied, with an emphasis on the argumentation about the post-modernity by Rogério Miranda de Almeida. As a result, a negative answer has emerged to the stated problem in this research, that is, the post-modernity discourse in the education field did not consolidate itself at the turn of the XX-XXI Centuries, since the characteristics of the modernity were the utilized tools in discourses of post-modern philosophers. Both the uniqueness and importance of this investigation lies in the presentation of relevant arguments by Rogério Miranda de Almeida, which demonstrate throughout the philosophy history that the culture fragmentation and the subject end are not exclusive hallmarks of neither modernity nor post-modernity.

**Keywords:** Decline, Discourse, Post-modernity, Rogério Miranda de Almeida

216

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Unicamp e Professor do PPG Educação da PUC Campinas. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação. Email: samuelms@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela PUC Campinas. Membro do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq/PUC Campinas). Professor da UniEDUK. Bacharel e Mestre em Direito. Advogado. Email: netotannus@gmail.com



## Introdução

Se o final do século XX marcou debates em torno do fim da modernidade (VÁTIMO, 2002; LYOTARD, 2004), com influência para o campo da educação (CINTRA, 1990; SCHWARTZMAN, 1991), paradoxalmente, houve argumentação consistente, de diferentes autores, que reforçaram o espírito consolidado pelo discurso da modernidade (HABERMAS, 2002; ALMEIDA, 2012). Se a pós-modernidade significou a afirmação de crise de valores, Almeida (2012) evidencia que este movimento não conseguiu capturar o conjunto de outros valores em destaque no final do século XX, de modo que tudo aquilo que se consignou como ausência axiológica, em última instância, expressou a diversidade de outros valores concorrentes. O paradoxo do discurso da pós-modernidade está na afirmação dos valores da modernidade.

Se a reflexão filosófica sobre os fatos socioculturais caracteriza o que se convencionou chamar pós-modernidade, indicando a sua influência na concepção ética, política, estética e do conhecimento científico, o problema do ensaio se expressa pela pergunta: o discurso da pós-modernidade no campo da educação se consolidou na passagem do século XX para o século XXI? Por hipótese, assume-se a decadência do discurso da pós-modernidade no campo da educação pela reafirmação de características próprias da modernidade na famigerada pós-modernidade. O escrito pretende se somar a outros estudos em torno do discurso da pós-modernidade na educação brasileira, apresentando diversas pesquisas sobre o tema, explicitando reflexões filosóficas a partir de referências fundamentais a respeito, por meio de revisão de literatura realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (BRASIL, 2021a), no Portal de Periódicos da CAPES (BRASIL, 2021) e na Plataforma SciELO (2021), no sentido de revelar e reconhecer as balizas da modernidade como contudentes na afirmação da pós-modernidade, o que fragiliza a aceção pós-modernidade e mostra, portanto, a sua decadência.

Isto não significa dizer que a reflexão filosófica sobre os referidos fatos socioculturais deixou de indicar influência sobre os diferentes aspectos da vida humana. Significa apenas que o olhar sobre a ética, a política, a estética, o conhecimento científico e, principalmente, a educação, tem reivindicado a reafirmação do espírito da modernidade.

A revisão de literatura explicita as investigações do campo sobre o tema, remetendo à primeira parte do artigo, com a indicação de passagens pontuais de importantes filósofos

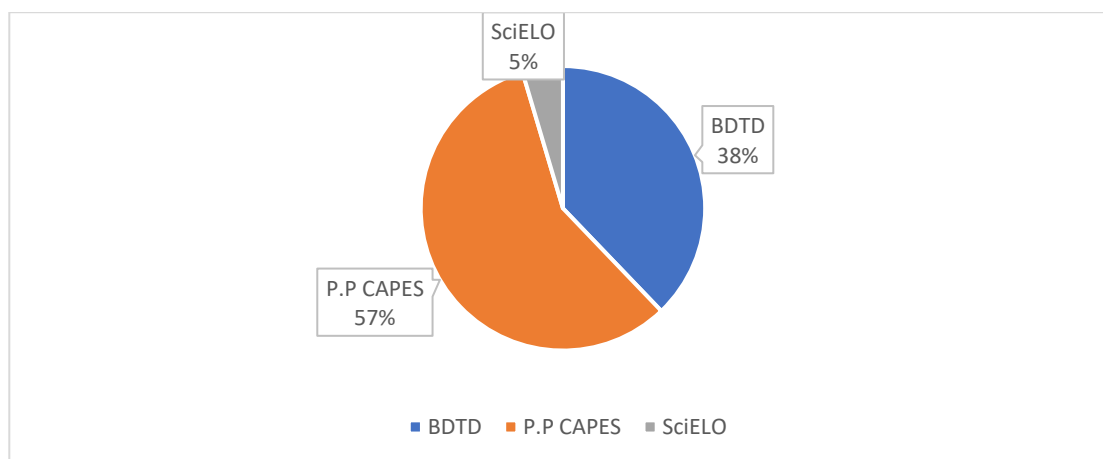
<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

(HABERMAS, 2002; NIETZSCHE, 1999; ALMEIDA, 2012). A segunda trata da exposição de argumentos do livro *A fragmentação da cultura e o fim do sujeito de Almeida* (2012) que permitem concluir que as características da modernidade evidenciam a decadência da pós-modernidade. A contribuição do artigo está no oferecimento de reflexão em torno da superação do debate que pretende distinguir a modernidade da pós-modernidade, afinal, moderno é o que é novo e o que é novo supera, historicamente, o momento anterior, de modo que não se pode ultrapassar a modernidade. Almeida (2012) é a principal referência do estudo, seja pela originalidade de seu livro, seja pela relevância dos argumentos que elucidam, ao longo da história da filosofia, que a fragmentação da cultura e o fim do sujeito não são marcas exclusivas tanto modernidade, quanto da pós-modernidade.

## 1 – Revisão de literatura sobre a pós-modernidade

Para tratar da decadência do discurso da pós-modernidade na educação, o ponto de partida do escrito é a revisão de literatura; técnica que tem por objetivo apresentar a fotografia do tema e, assim, evitar que se repitam pesquisas, além de anunciar o avanço do conhecimento para a área educacional. Trata-se, no caso, de pesquisa qualitativa e bibliográfica. As bases escolhidas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (BRASIL, 2021), o Portal de Periódicos da CAPES (2021) e a Plataforma SciELO (2021). As buscas realizadas, nestes três bancos de dados, tiveram os seguintes descritores: educação e pós-modernidade. A BDTD revelou 560 resultados. Na Plataforma SciELO surgiram, a partir dos mesmos descritores, 68 resultados. Já no Portal de Periódicos da CAPES, foram exibidos 852 resultados. Dentre estes, 649 periódicos revisados por pares. No mesmo universo, restaram apurados 771 artigos, 70 livros, 6 recursos textuais, 3 teses e 1 resenha.

Gráfico 1 – Busca Geral BDTD, Portal de Periódicos e SciELO



Fonte: BDTD, Portal de Periódicos e SciELO (2021) – construído pelos autores

Por meio do problema de análise de tantos escritos para a finalidade de um artigo, empregou-se o descritor “ensino” em vez de “educação” (“ensino” [na] “pós-modernidade”), o que totalizou 468 trabalhos (411 artigos, 54 livros, 2 recursos textuais e 1 tese). Diante da multiplicidade de resultados, optou-se, portanto, pelo recorte temporal dos últimos cinco anos, de sorte a conhecer as pesquisas mais recentes como estratégia de refinamento da investigação e análise detida dos trabalhos científicos. É claro que este critério arbitrário deixa de lado importantes escritos. Em favor dele se tem a defesa de que os textos mais recentes influenciam a visão de mundo mais imediata, característica da pós-modernidade. Ainda assim, observe-se, como curiosidade, que tais descritores estão presentes, há muito tempo ou pelo menos três décadas, nas reflexões dos pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Em *Leitura de Fragmentos*, primeira dissertação de mestrado extraída da BDTD, datada de 1990 e feita com máquina de escrever, o termo “pós-modernidade” aparece apenas de relance ao final do resumo do trabalho situado no campo da museologia, sem que tenha havido, porém, durante o seu desenvolvimento, qualquer perspectiva analítica.

Apesar disso, percebe-se, nestas entrelinhas, que Cintra (1990) admite, inexoravelmente, a pós-modernidade como fase atual da história. Este ponto é enigmático porquanto atual ou novo são, a rigor, sinônimos da modernidade. Nesse sentido, será, então, que a pós-modernidade significa mesmo ruptura com a modernidade?

Na Plataforma SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES, o artigo mais antigo é da lavra de Schwartzman (1991), intitulado *Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade, que reconhece, pois, a “tarefa inglória” de “[...] tentar descrever o que seja o Pós-Modernismo”, propondo, por outro lado, um esforço no “caminho inverso, ou seja, tratar de examinar em que medida a modernidade, como vertente contemporânea do Iluminismo, ainda se mantém como valor e como caracterização da época contemporânea”, sobretudo no que toca à “educação básica nacional”. Em nenhuma das plataformas emergiram trabalhos do ano de 2021, razão pela qual considerou-se, retrospectivamente, os anos de 2016 a 2020.*

## 1.1. Revisão sobre pós-modernidade na BDTD

Considerando o recorte temporal eleito, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (BRASIL, 2021) mostra 120 resultados para os descritores acima

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

referidos. Por razões óbvias, ante o elevado número de trabalhos científicos, analisou-se, por amostragem, dez por cento do total encontrado, assim dividido: 2020 (duas dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento); 2019 (três teses de doutoramento); 2018 (duas dissertações de mestrado); 2017 (duas dissertações de mestrado) e 2016 (duas dissertações de mestrado). Reforça-se que cada corte, cada escolha, cada decisão excluiu um conjunto significativo de estudos, mas, no contexto de uma revisão de literatura que pudesse ser viável para um artigo científico, os critérios se justificam.

Carrijo (2020) identifica, ainda hoje, os traços da modernidade nos ambientes escolar e familiar, em especial, em família negras, tais como a matrilinearidade. No cenário da modernidade, a escola constituiria, de acordo com a autora, “[...] um aparelho institucional para a manutenção da ordem, para o ajustamento de indivíduos à vida social, para a conformação sem crítica, sem resistência” (CARRIJO, 220, p. 46). Mais adiante, ela não define o que vem a ser pós-modernidade, mas deixa pistas em encará-la como o período hodierno, em confluência com os processos de subjetivação (emancipação) de jovens negros e negras durante as suas trajetórias escolares. Verifica-se, por exemplo, a indicação, nas referências, do livro *A condição pós-moderna* de Lyotard (2004). Contudo, não houve qualquer enfrentamento do dilema “modernidade” x “pós-modernidade” ao longo deste trabalho. Registra-se, amiúde, o uso do termo pós-modernidade, em muitos trabalhos, como movimento de um tempo presente, isto é, do final do século XX, sem, contudo, existir um aprofundamento sobre ele.

Moraes (2020, p. 28), analisa uma edição anterior da mesma obra de Lyotard (2004) e, com base na leitura desta feita por Karasek (2010), acentua a diferença entre modernidade e pós-modernidade:

[...] que estaria presente na percepção de que na primeira eram as ciências que criavam as verdades e as leis, assim como a idealização de um bem-comum geral, ao passo que na segunda o saber está marcado pela dúvida, desconstrução, perspectiva, desconfiança, interpretação, não existência de verdades, suspeitas e construção do conhecimento a partir da problemática (KARASEK, 2010).

Antes (2020), consultando outra edição do clássico escrito de Lyotard (2004), apregoa a configuração da pós-modernidade como:

[...] um período histórico (que se inicia na segunda metade do século XX) acompanhado da tomada de consciência, por parte de certos grupos sociais, do que autores como Lyotard (2004) chamam de fim das metanarrativas ou fim das utopias, propostas pela modernidade.

## A DECADÊNCIA DO DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE

Samuel Mendonça / José Jorge Tannus Neto

Negreiros (2019) caracteriza o “pensamento pós-moderno” como complexo e não homogêneo, pelo qual se averigua o abandono das “categorias” da “totalidade e essência” e a assunção “[...] de outras que contribuem para uma análise mais flexível, fragmentada, imediata e subjetiva da realidade” (NEGREIROS, 2019, p. 20). É interessante a caracterização que remete à ausência de homogeneidade na pós-modernidade, aspecto que marca debates do campo educacional em relação à diversidade das teorias nele presentes. Silveira (2019, p. 25) menciona, dentre outras, a expressão “modernidade tardia” refletida pela “naturalização das práticas de exploração do capitalismo, inclusive na mercadologização da educação”, reportando-se, também, à “modernidade líquida” de Bauman (2001) e, ainda, à “modernidade alta” de Giddens (2002) (SILVEIRA, 2019, p. 44). Em sua análise, Silveira (2019, p. 44 e 153) comunga das visões de pós-modernidade que focalizam as relações comprimidas entre tempo e espaço, sobretudo aquelas erigidas por Harvey (1989) e Giddens (1991, 2002), assinalando, pois, a sua influência na “construção identitária das professoras” participantes da pesquisa.

Baraldi (2019, p. 127) não adentra à polêmica, transmitindo, porém, um sinal de superação da modernidade, principalmente por se referir, em seu resumo, à metáfora “pós-pós-moderno”, da lavra de Larry Hickman, em relação ao “pragmatismo deweyano”. Costa (2018, p. 21), vale-se das tradicionais referências sobre a (pós)modernidade, argumentando que, a despeito:

[...] da nomenclatura que se dê ao momento atual da humanidade, o certo (se é que podemos assim dizer, já que os tempos atuais são incertos) é que se vive uma turbulência, sempre se está em busca de um alicerce em que se possa segurar, mas tal alicerce é movediço e não tem passado no qual possa referenciar-se.

Sales (2018) incorpora à sua pesquisa o conceito de modernidade líquida cunhado por Bauman, asseverando, sob a ótica de “[...] alguns alunos e de um docente em matemática”, que: “[...] o sujeito da modernidade líquida já não vive a sua vida, mas a vida que outras pessoas impõem, é um sujeito que segue a manada” (SALES, 2018, p. 62). Candido (2017) percorre um caminho detalhado entre as correntes de pensamento sobre a modernidade e pós-modernidade. Argumenta: “[...] ocorre, portanto, o desejo de descortinar uma suposta ilusão mantida pela modernidade, com a defesa de um engano ainda maior, o de que a pós-modernidade pudesse alcançar as miragens da modernidade, suprimindo-a completamente” (CANDIDO, 2017, p. 39). Em continuidade, Candido (2017, p. 44 e 128) ressalta que “[...] a exaltação das diferenças faz parte da bandeira levantada pela pós-modernidade”, concluindo, entretanto, que os princípios neoliberais e pós-modernos, alinhados ao modo de produção capitalista, são nocivos à prática educacional, mormente à formação dos docentes e às

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

respectivas condições de trabalho. Até aqui, nota-se a existência de construções em torno da pós-modernidade que não invalidam a modernidade e estimulam, conseqüentemente, o questionamento: o discurso da pós-modernidade no campo da educação se consolidou na passagem do século XX para o século XXI?

Em Goldoni (2017, p. 82), a pós-modernidade é pressuposta em todo o seu trabalho e seria constituída pela “[...] ambivalência, característica fundante de todo relacionamento social da pós-modernidade”. O mesmo olhar é detectado em Pereira (2016) que, em outras palavras, também qualifica a pós-modernidade como a atual fase científica na qual se inclui, via de consequência, a prática docente. O que difere a pós-modernidade da modernidade, efetivamente? Queiroz (2016, p. 13) apregoa que “[...] o pós-moderno é condição da cultura nesta era e se caracteriza pela incredulidade em relação ao metadiscurso filosófico-metafísico e aos metarrelatos”. Argumenta que: “Na era do vazio, ou seja, na pós-modernidade, emergiu o sujeito Narciso” (QUEIROZ, 2016, p. 15). Utiliza-se da argumentação de diferentes autores para afirmar que as identidades do sujeito pós-moderno não são simples, resolvidas, mas controversas e contraditórias. Aliás, fala-se de uma identidade cultural que se afirma nas diferenças, reconhecendo a necessidade do diverso e não do idêntico para a afirmação da identidade. Passa-se à revisão realizada na Plataforma SciELO.

## 1.2. Revisão sobre pós-modernidade na base SciELO

Ao empreender a revisão de literatura na base SciELO, no recorte temporal dos últimos cinco anos, com os descritores “educação” e “pós-modernidade” chegou-se em 13 artigos. No escrito *Seducir o adoctrinar. La educación ante las formas moderna y posmoderna de la esclavitud*, Darós (2020), da Universidad Adventista del Plata – Libertador (Entre Ríos, Argentina), acolhe, logo no título e no decorrer de sua exposição, a existência, historicamente bem demarcada, da modernidade e da pós-modernidade. De acordo com ele: “Si en la Modernidad lo importante era: ‘Pienso luego soy’, actualmente, en la Posmodernidad lo important es ‘Estoy en una pantalla, luego existo’” (DARÓS, 2020). A Plataforma SciELO ofereceu oportunidade para o acesso a textos não apenas redigidos em língua portuguesa, o que confere amplitude ainda maior ao escopo desta pesquisa.

Sob a ótica da farmacologia, em interessante e ao mesmo tempo alarmante discussão, Yaegashi *et al.* (2020) constataram, como fato social da “denominada pós-modernidade”, que “[...] o uso não médico e indiscriminado de medicamentos para ‘turbinar’ o cérebro tem [se] tornado uma prática comum entre os estudantes universitários”; problema,

## A DECADÊNCIA DO DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE

Samuel Mendonça / José Jorge Tannus Neto

segundo eles, simultaneamente educacional e de saúde pública. Os autores, como se vê, recepcionam, de modo expresso, a pós-modernidade, enquadrando, ademais, nesta visão de mundo, quiçá, obscura, autores como Deleuze, Foucault, Bauman e Han (*apud.*, YAEGASHI, 2020). A diversidade de autores que, no final do século XX, foram utilizados e se utilizaram de discursos para fundamentar a crise da modernidade e o anúncio da pós-modernidade é ampla, percorrendo, pois, distintas margas geográficas do globo.

Corrêa e Mill (2020), também apoiados em Bauman, atribuem à pós-modernidade – expressão sinônima, para estes autores, de modernidade líquida – a transformação da educação de objeto [do saber] em campo científico. De sua linha de raciocínio, depreende-se, com certa clareza, que a pós-modernidade traduzir-se-ia em um fenômeno relativamente datado e iniciado depois da Segunda Grande Guerra. Garcés *et al.* (2019), em estudo sobre o estresse na profissão docente, adotam a expressão pós-modernidade como descritiva dos tempos atuais, à míngua de digressões e questionamentos. Note-se, a propósito, que a expressão dos tempos atuais indica, em última instância, referência à modernidade também.

Medeiros e Trindade (2019) distinguem o “[...] know in order to understand”, típico do “multifaceted sociocultural movement of ‘post-modernity’”, do “knowing in order to dominate or to dictate a set of rules and precepts to guide moral conduct”, próprio, por sua vez, da quadra histórica da modernidade. Este artigo aparece em duplicidade nas posições 5 e 6, logo após a filtragem quinquenal de resultados na Plataforma SciELO. Sobre a formação do pesquisador em educação, Nascimento (2018) fala da crise da modernidade, inserindo, dentre “[...] os diferentes elementos de mal-estar” deste período, aparentemente encerrado, a “[...] predominância da racionalidade acadêmica, apontada por diversos pensadores, como eixo básico do etnocentrismo e uma das suas principais limitações é a exclusão de outras formas de saber”. Ao contrário da “nova era” que, “[...] não obstante todas as sombras que tornam incerto o futuro da humanidade”, tem como aspectos característicos: “[...] a emergência da valorização da vida, a convivência com os diferentes, a ideia de ética como o respeito e o cuidado pela alteridade. [...] a retomada da consciência moral das pessoas e não dos ditames heterônomos impostos pela sociedade de classes” (NASCIMENTO, 2018). Com efeito, Nascimento (2018) por sua vez, conquanto reconheça a polissemia do vocábulo, defende a “[...] ideia de contemporaneidade. [...] como a possibilidade de emergência de novas utopias e não apenas como o fim de da modernidade” (NASCIMENTO, 2018).

Amaral Filho (2017) assume, em uma de suas passagens, “[...] um possível final da Modernidade”. Entretanto, assinala:

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

[...] se não superamos o modo de produção da existência material próprio da Modernidade, evidentemente por não termos superado a linguagem que o produz, não há como afirmar que já vivemos em um seu além, que ela tenha ficado para traz, mesmo que muito recentemente. Ainda que possa parecer muitas vezes que vivenciamos o seu final (Amaral Filho, 2017).

Blanco (2017) conceitua a modernidade:

[...] como una etapa del desarrollo de la historia de la humanidad, donde la civilización alcanza un grado de madurez a través del respeto de la autonomía de la razón, una confianza desmedida al desarrollo de la ciencia y la capacidad del ser humano para conocer el mundo y controlarlo.

Para este autor: “La postmodernidad critica la totalidad, la razón y la universalidad; bajo esta mirada, la heterogeneidad triunfa frente a la homogeneidad, la totalidad y la unidimensionalidad” (Blanco, 2017). Ele se filia, em seguida, à teoria crítica que “[...] reivindica el proyecto moderno inconcluso de emancipación del ser humano frente a la opresión, pero de igual forma, comparte con la postmodernidad la crítica a los discursos totalizadores y a la razón instrumental”, registrando, diga-se de passagem, especial deferência à racionalidade comunicativa habermasiana, que, ao fim e ao cabo, devem ser incorporadas ao *modus operandi* dos administradores de educação do Distrito de Barranquilla, Colômbia. Curiosamente é Habermas um dos grandes críticos da pós-modernidade. No livro *Discurso Filosófico da Modernidade* diz o filósofo alemão “‘Modernidade – um projeto inacabado’ era o título de um discurso que pronunciei em setembro de 1980” (HABERMAS, 2002, p. 1).

Kuenzer (2017) “[...] confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade”. Enquanto naquela, diz a autora, “[...] o conhecimento resulta da recriação, ou seja, da reprodução da realidade no pensamento”, nas teorias pós-modernas:

[...] o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhes deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade.

A referência à interpretação como marca da pós-modernidade pode ser constatada nos escritos de Friedrich Nietzsche (1844-1900). Crítico do cientificismo, o filósofo da vontade



potência irá se contrapor justamente à conhecida expressão positivista contra fatos não há argumentos. Avalia: “[...] contra o positivismo, que permanece no fenômeno: ‘só há fatos’, diria eu: não, justamente não há fatos, apenas intepretações” (NIETZSCHE, 1999, XII, 7 [60]). Esta passagem não nega fatos históricos, por óbvio. No entanto, em um momento de certezas científicas que substituíram as certezas da Cristandade, Nietzsche provocou o pensamento enrijecido do século XIX. Ele teria sido precursor dos discursos da pós-modernidade? Entende-se, na realidade, que não, na medida em que este movimento se apresenta só no final do século XX, muito embora a sua crítica à verdade derradeira esteja presente nos discursos de autores da pós-modernidade.

Monteiro (2017) descreve a reformulação do conceito de enciclopédia da modernidade em meio ao ciberespaço, destacando, assim, o advento da *Web Semântica*, repleta de dados e metadados, como um dos produtos da pós-modernidade. A autora observa, nesse contexto, que:

A função constitutiva do enciclopedista, hoje, requer conhecimentos, não do humanista, mas do sujeito com formação capaz de traduzir o mundo para a linguagem digital e de programação - do polímata do mundo clássico e medieval, ao especialista da Idade Moderna, que na contemporaneidade cedeu lugar ao informata.

225

Gonzalez (2017) parte de Lyotard (1988, 2004) para, ato contínuo, sustentar que “[...] la postmodernidad ubica a la educación en una encrucijada” desafiadora, encontrando-se, de um lado, um peculiar “relativismo epistemológico” e, de outro, a supremacia do Estado Competitivo sobre o Estado de Bem-estar Social que conduz, conseqüentemente, à erosão dos direitos sociais (incluída, neste rol, a educação). Não constam trabalhos de 2016 para os descritores “educação” e “pós-modernidade” na Plataforma SciELO. Passa-se à apresentação da Revisão realizada no Portal de Periódicos da CAPES sobre a pós-modernidade.

### **1.3. Revisão sobre pós-modernidade no Portal de Periódicos da CAPES**

O Portal de Periódicos da CAPES (BRASIL, 2021a) apresentou, em princípio, 468 resultados para os descritores “ensino” [na] “pós-modernidade”. Com o recorte temporal proposto, o número de resultados caiu para 206, optando-se, diante deste volume, pela análise, também por amostragem, de um artigo por ano, entre os anos de 2016 a 2020. Zanatta e Saavedra Filho (2020, p. 1470) compreendem a modernidade e a pós-modernidade como “[...] dois macro períodos”, enfatizando, nesse sentido, que:

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

A ciência dita moderna inicia-se com os trabalhos de Galileu no século XVI e, embora ainda vigente, de um ponto de vista pragmático, se estende, de forma absoluta até meados do século XX. Já a ciência pós-moderna surge a partir de diversos questionamentos sobre a neutralidade e a positividade da ciência moderna no pós-guerra na década de 1950. Há, entretanto, visões díspares sobre um ponto no tempo que marque o início ou fim de uma concepção de ciência e de fazer científico. Mas, grande parte dos pesquisadores concorda que o racionalismo empírico-dedutivo da ciência moderna é colocado em crise após sua ineficiência na explicação de fenômenos quânticos e relativísticos e sua positividade começa a ruir a partir dos efeitos negativos do desenvolvimento científico tecnológico trazidos à luz no século XX, onde o trabalho do sociólogo americano Robert Merton (2013) exerce forte influência.

A interrogação sobre o início e fim de uma concepção de ciência é marca característica da pós-modernidade, na medida em que se abandonam as bases firmes e tangenciam-se diretrizes que suscitem novas concepções. Apoiados nas lições de Latour e Woolgar (1997) e Latour (2001; 2019), (2020, p. 1471) consignam que a verdade científica “[...] emerge de um coletivo que, num determinado momento, estabelece uma rede de proposições” que, a depender da sua extensão, “maior será sua universalidade”. Daí a referência ao escrito *Jamais Fomos Modernos* de Latour (2019). Rodrigues *et al.* (2019) aceitam o paradigma da pós-modernidade no tempo presente, sem nenhuma investigação específica dos elementos que o caracterizariam. Relativamente ao ensino jurídico, Sousa (2018) examina “[...] possíveis contribuições da Teoria Crítica, em Adorno e Horkheimer, para o desenvolvimento da construção do saber e prática pedagógica no Direito”. Para Sousa (2018), alicerçando-se em Nietzsche (2001) e Lyotard (1988): “Na pós-modernidade o saber está configurado pela dúvida, pela incerteza, pela desconstrução, pelas perspectivas, pela falta de confiabilidade, pela inexistência de verdades absolutas e universais” (SOUSA, 2018, p. 300). Zluhan *et al.* (2017) apresentam, logo no título, uma passagem, já perfectibilizada, da modernidade à pós-modernidade. De acordo com eles:

Ser jovem durante a modernidade requeria a obediência servil aos estatutos reiterados pelas autoridades adultas, que não tinham preocupação em saber se estavam ou não adequados às expectativas e interesses juvenis. [...] O aluno da modernidade, ao buscar o esclarecimento, o fazia na certeza da durabilidade, da permanência e da emancipação (ZLUHAN, *et al.*, 2017, p. 203, 206).

A referência à busca do esclarecimento pode ser, mesmo que de forma indireta, atribuída à Kant (2010). Argumentou o filósofo das três críticas: “Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável” (KANT, 2010). De fato, o Iluminismo assentou, com uma de suas características, o esclarecimento ou, por meio do uso da razão, a capacidade de discernimento. Ocorre que durante o século XX,

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

depois de duas guerras mundiais, a promessa do esclarecimento passou a ser questionada. Este é o contexto que fundamenta e explica, ao menos em parte, a pós-modernidade. Zluhan (2017, p. 208) afirma:

[...] os jovens da era pós-moderna passam a viver uma nova lógica de construção do conhecimento em decorrência de uma reorganização nas delimitações clássicas dos campos científicos, nos quais as disciplinas desaparecem, surgem novos campos de conhecimento e estes são diretamente transversalizados com a evolução tecnológica. O conhecimento passa a ser visto como uma mercadoria, um valor, que será produzido para ser vendido e todo o conhecimento produzido deverá ser traduzido para a linguagem das máquinas.

Nota-se a observação em torno da questão tecnológica como outra marca da pós-modernidade, na medida em que, no mundo da mercadoria, da automação, da massiva, mas não plena substituição da máquina pelo homem, fragilidades sociais foram acentuadas. Em suma, de um modo ou de outro, a maioria (ou quase a totalidade) dos autores consultados adere, consciente ou inconscientemente, a alguma concepção de pós-modernidade, destacando-se, dentre os seus referenciais teóricos, os pensamentos de Lyotard e Bauman. Passa-se a analisar os limites de se assumir a pós-modernidade como mais um movimento a partir das reflexões de Almeida (2012).

## **2 – Análise da pós-modernidade para Rogério Miranda de Almeida**

Rogério Miranda de Almeida é um filósofo brasileiro, natural do Crato, CE, com doutorado em Filosofia pela Universidade de Metz, na França, com inúmeros livros publicados, muitos deles pela Loyola. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC Paraná. Viveu cerca de vinte anos entre Europa e Estados Unidos da América e lecionou em importantes universidades como a Gregoriana de Roma. Seus estudos de filosofia contemplam desde os pré-socráticos até filósofos como Nietzsche, Schopenhauer e referências da psicanálise como Freud e Lacan, principalmente. Destacam-se alguns livros que podem interessar, de forma tácita, na argumentação em torno da pós-modernidade, como é o caso de *Eros e Tânatos: a vida, a morte e o desejo* (2007), *Nietzsche e o paradoxo* (2005). Mas, é no livro *A fragmentação da cultura e o fim do sujeito* que o filósofo irá se debruçar detidamente sobre a pós-modernidade, razão pela qual se apresenta análise de parte do referido livro.

A partir da página 268 do referido livro, Almeida (2012) mergulha, em definitivo, na denominada pós-modernidade, após um percurso minucioso sobre os pensamentos filosóficos que germinaram em períodos históricos pretéritos. O autor salienta, de plano, que o conceito de pós-modernidade carrega consigo inescapável anfibologismo, transmitindo, pois, a

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

## A DECADÊNCIA DO DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE

Samuel Mendonça / José Jorge Tannus Neto

impressão equivocada de se constituir como um desdobramento causal e linear da própria modernidade. Ledo engano! Assinala, ademais, que as condições de emergência da pós-modernidade foram gestadas no ideário moderno. A partir daí, o esfacelamento e a desapareição de valores, enquanto outros brotam e se desenvolvem, fazem parte de um processo histórico turvo, fragmentado e inerente à cultura ocidental, incluindo-se, neste contexto, o niilismo. Embora o filósofo cearense não tenha discutido a questão educacional, sua argumentação em torno do movimento conhecido por pós-modernidade é abrangente e, pode-se dizer, engloba todos os campos do conhecimento. A afirmação da decadência da pós-modernidade anunciada no título aqui se apresenta, afinal, como falar de um discurso que sugere o fim da modernidade com as suas próprias ferramentas?

Não há, de acordo com Almeida (2012), um momento histórico determinado que represente um divisor de águas que inauguraria, ao som estridente de trombetas, a pós-modernidade. Ainda assim, é possível levantar interrogações sobre quando teria havido “[...] uma tomada de consciência dessas reavaliações e em que consistem as análises que em torno delas se desenvolveram” (ALMEIDA, 2012, p. 269). O filósofo indica, então, algumas datas importantes para a incorporação consciente das ideias e ideais pós-modernos, desde os comentários do pintor John Watkins Chapman nos idos de 1870, passando pelas obras *A crise da civilização europeia* de Rudolf Pannwitz em 1917 e, no ano de 1934, *Antología de la poesía española e hispanoamericana* da lavra de Federico de Onís (apud., ALMEIDA, 2012).

Depois da Segunda Grande Guerra, de acordo com o filósofo de Crato, Toynbee e D. C. Somerwell substituem a expressão “Idade Contemporânea” por “Idade Pós-Moderna”. Esta última representaria, nas palavras de Almeida (2012, p. 271), “[...] um período de crise e de decadência, de anarquia e convulsões sociais”. Mais adiante, na década de cinquenta do século XX, o termo “pós-moderno” consolidou-se em diversos estudos de sociologia e história nos Estados Unidos, difundindo-se, de maneira heterogênea, às práticas culturais da arquitetura, literatura e outros domínios, e, num sentido distinto, à noção de uma ordem e rumos novos da sociedade pós-industrial, apocalípticos para os conservadores de um lado e promissor para os reacionários de outro. Habermas (2002) também analisa este contexto e atribui a Hegel a construção da modernidade como “novos tempos”. Mesmo assim, argumenta Habermas (2002, p. 25): “Hegel está convencido de que não é possível obter o conceito que a filosofia forma de si mesma independentemente do conceito filosófico de modernidade”. Pode-se dizer, então, que a recusa do que o final do século XX irá assentar como pós-modernidade, já está presente em Hegel.

228

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

Mesmo antes e sobretudo depois de 1979, Almeida (2012) argumenta que desponta, entre os ensaístas e literatos americanos Susan Sontag, Leslie Fiedler e Ihab Hassan, o discurso cultural pós-moderno fortemente marcado pelas “[...] ideias de diferença, de pluralidade, de alteridade, de gozo e de uma arte da *erótica*” (ALMEIDA, 2012, p. 273, grifo do autor), apesar dos distintos enfoques na América do Norte e na Europa. Nesta, o pano de fundo eram as atrocidades cometidas e as cicatrizes deixadas pela Segunda Grande Guerra. Naquela, o contexto era outro e consubstanciava-se em reflexões sobre os impactos do capitalismo pós-industrial na sociedade. Então sim, havia razões, à época, para os discursos da pós-modernidade. O que não se sustenta é o argumento de fim da modernidade, justamente no uso (im)próprio das condições desta.

De um modo ou de outro, estavam exauridos, evidentemente, os valores aparentemente sólidos e perenes, erigidos pelo “[...] humanismo, a Ilustração e a modernidade em geral” (ALMEIDA, 2012, p. 273) que, já no século XIX, haviam sido estremecidos por Marx, Nietzsche e Freud. Com o fenômeno das duas Guerras Mundiais, os ataques aos pilares da modernidade se intensificaram com a literatura existencialista, com a argúcia dos “estruturalistas” e, desde os anos 1960, a reinterpretação dos “pós-estruturalistas”, como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, assim chamados impropriamente de acordo com Almeida (2012, p. 274). A estes três pensadores “pós-estruturalistas”, uniram-se Sarah Kofman e Jean-François Lyotard que, à luz de críticas engendradas por Marx, Nietzsche, Heidegger, Freud e Lacan, “[...] colocaram no centro de suas leituras, a questão do sujeito, do desejo, da linguagem, do discurso, da escrita, do poder e da *comunicação*” (ALMEIDA, 2012). Mesmo que analisemos os limites do movimento da pós-modernidade ou, em outros termos, a pós-modernidade como movimento, é preciso reconhecer as radicais mudanças da passagem do século XX para o XXI. Em outros termos, desde o século XIX, especificamente com Nietzsche (1999), tal como evidenciado, críticas às condições da modernidade estavam dadas. Mais do que isto, a linguagem tem sido o ponto de inflexão em que diferentes filósofos reconhecem o exaurimento da verdade absoluta ou mesmo dos limites do sujeito (NIETZSCHE, 1999, ALMEIDA, 2007, 2012). Ademais, não é pouca coisa confrontar o que edificou a modernidade e reconhecer o seu exaurimento.

Nesta lista do movimento dito geral da pós-modernidade, foram incluídos, em seguida, Richard Rorty (EUA) e Gianni Vattimo (Itália). Ao lado de ambos, Deleuze, Foucault, Derrida, Kofman e Lyotard, se comparados, por exemplo, a um Nietzsche, seriam meros coadjuvantes daquilo que Almeida (2012, p. 275) nomeia de “[...] grande teatro que é a

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

filosofia”. Apesar disso, todos eles trouxeram contribuições, embora não originais, à epopeia filosófica, dentre as quais se destacam *A condição pós-moderna* (Jean-François Lyotard), *A filosofia e o espelho da natureza* (Richard Rorty) e *O fim da modernidade* (Gianni Vattimo).

Nas páginas 275 a 285, Almeida (2012) percorre a produção literária destes três autores, denunciando, contundentemente, as suas lacunas, fragilidades e equívocos, mas, fundamentalmente, as inescapáveis (re)leituras, inclusive inexatas, das ideias preconizadas por filósofos antepassados, que aqueles levaram a cabo, em seu esforço comum e respectivos diagnósticos de ruptura drástica, peremptória e irreversível, entre a modernidade e a pós-modernidade. A perspectiva crítica de Almeida (2012) justifica a sua opção na declaração assumida neste escrito como decadência da pós-modernidade.

Ao fim e ao cabo, Almeida (2012, p. 285) assevera não competir à filosofia o papel de “[...] decidir quem tem razão nem tampouco em procurar soluções para amenizar contradições ou conciliar interpretações e perspectivas divergentes”, porquanto indissociáveis, a bem da verdade, da cultura e natureza humanas. A fragmentação, por assim dizer, é imanente à cultura e ao pensamento em geral, sendo detectada – enfatiza Almeida (2012, p. 286) – em todas as concepções filosóficas entrelaçadas e hiperbólicas “desde os pré-socráticos até o chamado movimento pós-moderno”. Diante disso, segue, pois, a sua conclusão que, no fluxo sinuoso e volúvel da história, revela aquilo que realmente está em jogo: “[...] a questão mesma do significante e, em última análise, a questão do sujeito, ou do fim do sujeito, na sua iterativa e sempre recomeçada satisfação-insatisfação...” (ALMEIDA, 2012, p. 286); no afã de compreender, em suma, questões paradoxais da existência humana.

### **Considerações finais**

Tendo iniciado este artigo com o problema: o discurso da pós-modernidade no campo da educação se consolidou na passagem do século XX para o século XXI?, a resposta que se chega é que não. Tendo assumido a hipótese segundo a qual a decadência do discurso da pós-modernidade no campo da educação se expressa na reafirmação de características próprias da modernidade, há a confirmação dela. A revisão de literatura feita na BDTD, no Portal de Periódicos da CAPES e na Plataforma SciELO, foi suficiente para demonstrar a vasta produção sobre o tema em sentido amplo e com foco no campo educacional. É evidente que há limites neste artigo, incluindo-se, certamente, a impossibilidade de análise de todas as produções sobre o tema. Um trabalho hercúleo assim seria feito, quando possível, por equipe de pesquisadores respondendo à demanda de alguma instituição. Entretanto, mesmo assumindo o limite tácito,

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

as escolhas metodológicas foram justificadas para fundamentar e oferecer um resultado consistente ao que se pretendeu.

Se Almeida (2012) destaca, em sua filosofia, a expressão “entre-dois” para designar os paradoxos da filosofia nas aporias típicas da própria filosofia, a análise da decadência da pós-modernidade não a invalida enquanto movimento ou mesmo enquanto esforço intelectual de se tentar compreender um tempo histórico, neste caso, a transição do século XX para o século XXI. Igualmente, a reafirmação da modernidade pela pós-modernidade como evidenciada por Habermas (2002) ou mesmo as fragilidades da pós-modernidade avaliadas por Almeida (2012) parecem significar a afirmação de que muitos são os valores que se destacam para além dos edificados no Iluminismo. Se Kant (2010) não foi capaz de incluir, entre as características do humano de seu tempo, a incapacidade do sujeito em se reconhecer nas ilusões, tendo afirmado, no máximo, sobre a preguiça e a covardia, condições da menoridade, talvez os filósofos conhecidos como pós-modernos tenham, efetivamente, inserido uma relevante contribuição à filosofia, ou seja, aquela segundo a qual o homem não é capaz de capturar o real, mas, apenas e tão somente, interpretá-lo (NIETZSCHE, 1999).

Em outros termos, se é possível afirmar sobre as ilusões do sujeito e de sua correspondente incapacidade em compreender o mundo em que vive, dado que tudo lhe escapa pela linguagem ou mesmo pelo desejo (ALMEIDA, 2012), talvez o tempo atual reivindique uma nova revolução científica nos termos elaborados pelos filósofos do século XVII, com a defesa da razão e da experiência, mas em termos mais abrangentes e paradoxais. A singularidade e importância da investigação está na apresentação de argumentos de Rogério Miranda de Almeida, que mostram, ao longo da história da filosofia, que a fragmentação da cultura e o fim do sujeito não são marcas exclusivas da modernidade ou da pós-modernidade.

### Referências

ALMEIDA, R. M. de. **A fragmentação da cultura e o fim do sujeito**. São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Eros e Tântatos: a vida, a morte, o desejo**. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e o paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.

AMARAL FILHO, F. dos S. Ética e Estética são um? O que isto pode ter a ver com a Educação Escolar. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660334>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200387&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200387&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

ANTES, G. **A pedagogia histórico-crítica e a formação do sujeito professor crítico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5164>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Portal de Periódicos CAPES**. Ministério da Educação. Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em 10 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. BDTD. Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, acesso em 18 de abril de 2021a.

BARALDI, S. A. **Dewey: Natureza, Cultura, Educação e Democracia**. 2019. 173 f. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-04112019-175609>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-175609/pt-br.php>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BLANCO, J. E. D. L. H. **Estilos de Gestión y Cultura Institucional en las Organizaciones Escolares**. **Encuentros**, v. 15, n. 1, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15665/re.v15i1.611>. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1692-58582017000100061&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-58582017000100061&lng=pt&nrm=iso&tlng=es). Acesso em: 18 abr. 2021.

CANDIDO, M. dos S. Q. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8614>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CARRIJO, V. L. A. **Torna-te! O Processo de Subjetivação das Juventudes Negras a partir de suas Trajetórias Escolares**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10482>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CINTRA, M. C. de S. L. R. **Leitura de Fragmentos**. Relato de uma experiência completa a partir de um acervo incompleto. 1990. 198 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27132/tde-12032013-161928/publico/MestradoRizzi.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CORRÊA, A. G.; MILL, D. R. S. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Hierarquia Social dos Objetos no campo da Educação: testes empíricos**. **Educar em Revista**, v. 36, dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75776>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602020000100601&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100601&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------



COSTA, G. S. **A formação cidadã em tempos pós-modernos:** contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/10356>. Acesso em: 18 abr. 2021.

DARÓS, W. R. Seducir o adoctrinar. La educación ante las formas moderna y pós-moderna de la esclavitud. **Revista de Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 22, n. 34, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.11352>. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382020000100073&lang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382020000100073&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

GARCÉS, D. E. *et al.* Efecto modulador del liderazgo transformacional en el estrés laboral y la efectividad escolar percibida por trabajadores de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ.**, v. 9, n. 18, ene./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.477>. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672019000100845&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672019000100845&script=sci_abstract). Acesso em: 18 abr. 2021.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os contornos da alta modernidade.** Modernidade e Identidade. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOLDONI, J. **Mutação da violência escolar na sociedade pós-moderna:** a efervescência do cyberbullying. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3348/5/Jakeline\\_Goldoni2017.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3348/5/Jakeline_Goldoni2017.pdf). Acesso em: 18 abr. 2021.

GONZALEZ, N. F. La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, nov. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227171>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400222&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400222&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993 [1989].

KANT, I. O que é o esclarecimento? In: KANT, I. **Textos seletos.** Trad. Floriano de Souza Fernandes. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KARASEK, F. S. O conceito de pós-modernidade em Lyotard e a possibilidade da influência nietzschiana. **Revista Famecos**, Porto Alegre, ano 15, n. 23, ago., 2010. Disponível em:

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/famecos/article/view/7791/5529>. Acesso em: 10 abr. 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: A produção dos fatos científicos**. Trad. Angela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 2019.

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

\_\_\_\_\_. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1988.

MEDEIROS, H. G. D.; TRINDADE, T. G. Theoretical foundations of the pedagogical project of a Medicine course in the outback of the state of Paraíba, Brazil: contributions to the debate on medical education. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, supl. 1, feb. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.170790>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-32832019000600202&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832019000600202&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2021.

MONTEIRO, S. D. A relação das enciclopédias com os índices e a *Web* semântica: linhas de força para a organização e significação na pós-modernidade. **Transinformação**, v. 29, v. 1, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892017000100003>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-37862017000100015&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862017000100015&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

MORAES, M. A. de. **A configuração interdisciplinar da Ciência da Informação pelo olhar da análise de citações**. 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193488>. Acesso em: 18 abr. 2021.

NASCIMENTO, A. D. Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, set./out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62550>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000500019&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500019&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

NEGREIROS, T. C. G. C. de. **Tempo de aprendizagem flexível: as novas tendências de aprendizagem mediadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação para a classe trabalhadora**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35733>. Acesso em: 18 abr. 2021.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sämtliche Werke**. Kritische Studienausgabe (KSA). 15 vols. Organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Berlin: de Gruyter, 1999.

PEREIRA, C. dos S. **O uso do Facebook em aulas de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2400>. Acesso em: 18 abr. 2021.

QUEIROZ, A. P. C. **Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI? A subjetivação no discurso sobre a educação escolar**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5337>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RODRIGUES, A. V. *et al.* Concepções sobre ciência e fazer científico de estudantes de um curso normal e possíveis implicações nas atitudes futuras desses professores. **R. Educ. Ci. Tec.**, v. 12. n. 12, p. 65-92, nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2019.v12n2p65>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SALES, M. M. de L. **Solidez da escola na pós-modernidade: uma viagem pelos caminhos das subjetividades de alguns alunos e de um docente em matemática**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34327>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n° 13, p. 49-60, Dezembro 1991. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000300003>, acesso em 19 de maio de 2021.

SciELO. **Scientific Eletronic Library Online**. Disponível em <https://www.scielo.org/>, acesso em 16 de abril de 2021.

SILVEIRA, C. G. da. **O resgate do sentir na educação do ser humano: discursos, identidades e transdisciplinaridade**. 2019. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35055>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SOUSA, T. P. de. Pós-modernidade, ciência jurídica e ensino: possíveis contribuições da teoria crítica no cenário brasileiro. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife**, v. 90, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2018. ISSN 2448-2307. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ACADEMICA/article/view/236207>. Acesso em: 18 abr. 2021.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 216 - 236
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

## A DECADÊNCIA DO DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE

Samuel Mendonça / José Jorge Tannus Neto

VÁTTIMO, G. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

YAEGASHI, S. F. R. *et al.* Aprimoramento cognitivo farmacológico: motivações contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, v. 25, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46319>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722020000100228&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722020000100228&lang=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

ZANATTA, R. P. P.; SAAVEDRA FILHO, N. C. O Ensino de Ciências e a leitura da modernidade e da pós-modernidade por Bruno Latour: reflexões acerca do surgimento de pós-verdades e concepções alternativas no Ensino de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Fundamental II. **Caderno Brasileiro de Ensino da Física**, v. 37, n. 3, p. 1469-1495, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1469>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ZLUHAN, M. R.; VANZUITA, A.; RAITZ, T. R. Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 1, p. 198-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i1.7436>. Acesso em: 18 abr. 2021.

# FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: A OPOSIÇÃO ENTRE ANALÍTICOS E CONTINENTAIS

Amador C. Batista Filho<sup>1</sup>  
Alvaro Emídio Ferreira<sup>2</sup>

## Resumo:

O presente texto analisa a oposição bastante conhecida no século XX, entre os filósofos analíticos e continentais no campo da Educação. Assim, inicialmente é esclarecido de modo breve “o que é a filosofia” e também qual a natureza peculiar da filosofia da educação. Na sequência, se compara as tendências fundamentais da filosofia da educação. Para tanto, a obra de Bagdan Suchodolski é confrontada com a revolução romântica e que está na base oposição entre os filósofos analíticos e continentais. Finalmente, a separação “geográfica” e “cultural” que está na origem do pensamento filosófico contemporâneo é ampliada com o propósito de incluir as querelas pós-modernistas no campo da Educação.

**Palavras-chave:** Analíticos e Continentais, Iluminismo, Pós-Modernidade.

## PHILOSOPHY OF EDUCATION: THE OPPOSITION BETWEEN ANALITICS AND CONTINENTAL

## Abstract:

This text analyzes the well-known opposition in the 20th century between analytical and continental philosophers in the field of Education. Thus, initially is briefly clarified “what philosophy is” and also what is the peculiar nature of the philosophy of Education. Next, the fundamental trends in the philosophy of education are compared. Therefore, the work of Bagdan Suchodolski is confronted with the romantic revolution, wich is the base opposition between analytic and continental philosophers. Finally, the “geographic” and “cultural” separations that is at the origin of including postmodernist quarrels in the field of Education.

**Keywords:** Analytics and continental, Enlightenment, Post-Modernity.

237

## Introdução

Os pós-modernistas exibem seu relativismo como um tipo superior de humildade – a modesta aceitação de que não podemos pretender ter a verdade. Na realidade, a negação pós-moderna da verdade é o pior tipo de arrogância. Ao negar que o mundo natural existe independentemente de nossas crenças sobre ele, os pós-modernistas estão implicitamente rejeitando qualquer limite às ambições humanas. Ao tornar as crenças humanas o árbitro final da realidade, estão efetivamente afirmando que nada existe, a menos que pareça na consciência humana (GRAY, 2007, p. 71)

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Física pela UEL. Trabalha na Secretaria da Educação do Paraná. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail [soriani@sercomtel.com.br](mailto:soriani@sercomtel.com.br).

<sup>2</sup> Mestre em Ciências da Comunicação pela USP. Professor da universidade Norte do Paraná. E-mail: [ferreira.alvaro@gmail.com](mailto:ferreira.alvaro@gmail.com)

O presente artigo versa sobre o contraste entre filosofia analítica e filosofia continental. Trata-se de uma questão ainda pouco discutida no domínio do pensamento filosófico da educação. Isso aponta para a longa controvérsia filosófica que colocou o racionalismo dogmático de um lado e o empirismo crítico de outro lado. No decurso do século XVIII, a partir da revolução romântica, a controvérsia envolvendo os representantes dos dois campos assumiu a sua forma mais extremada. Tal é a questão enfrentada nesse trabalho. De maneira muito especial, como se verá adiante, de suas implicações no panorama atual da filosofia da educação. Assim, inicialmente é esclarecido de modo breve “o que é a filosofia” e também qual a natureza peculiar da filosofia da educação. Na sequência, se compara as tendências fundamentais da filosofia da educação. Para tanto, a obra de Bagdan Suchodolski é confrontada com a revolução romântica e que está na base oposição entre os filósofos analíticos e continentais. Finalmente, a separação “geográfica” e “cultural” que está na origem do pensamento filosófico contemporâneo é ampliada com o propósito de incluir as querelas pós-modernistas no campo da Educação.

## **Filosofia da educação: um olhar preliminar**

238

Ao examinar as teorias formuladas pelos primeiros cientistas-filósofos gregos, Aristóteles propôs pioneiramente que eram cosmólogos por colocarem questões relacionadas a natureza, o universo ou a ordem do mundo (POPPER, 2014). Questão que não cessou de fecundar a imaginação dos seres humanos desde os primórdios dos tempos. Portanto, a história da cosmologia é tão antiga quanto a história da humanidade. De fato, bem antes dos cientistas-filósofos gregos, os povos primitivos já se voltavam para essa questão. Daí nasce os mitos. Em geral, os mitos são considerados como narrativas acerca da origem e natureza do universo e do homem (ELIADE, 1986). Há maioria dos historiadores concordam que até o início do século XIX, a ciência e a filosofia estavam muito próximas por excluïrem quaisquer fronteiras disciplinares bem delimitadas (ZIMAN, 1982). A partir disto, fica claro que a falta de um critério de demarcação preciso entre ciência e filosofia, eram efetivamente indistinguíveis (POPPER, 1982). Assim, o importante a notar no caso da ciência e da filosofia é o de encontrar o seu traço peculiar. Popper observou que:

O que é novo na filosofia grega, o que é acrescentado de novo a tudo isto, parece consistir não tanto na substituição dos mitos por algo de mais ‘científico’ quanto numa

*nova atitude para com os mitos.* Parece-me ser meramente uma consequência desta nova atitude o fato de que seu caráter começa então a mudar.

A nova atitude que tenho em mente é a *atitude crítica*. Em lugar de uma *transmissão dogmática da doutrina* (na qual todo o interesse reside em preservar a tradição autêntica) encontramos uma *discussão crítica da doutrina*. Algumas pessoas começam a fazer perguntas a seu respeito; duvidam da veracidade da doutrina; de sua *verdade*.

A dúvida e a crítica existiram certamente antes deste estágio. O que é novo, porém, é que a dúvida e a crítica se tornaram agora, por sua vez, partes da tradição da escola. Uma tradição de ordem superior substitui a preservação tradicional – em lugar do mito – encontramos a tradição de teorias que criticam (as quais em si mesmas, a princípio pouco mais são do que mitos). É só no decorrer desta discussão que a observação é convocada como uma testemunha.

Mal pode ser por mero acidente que Anaximandro, discípulo de Tales, desenvolveu uma teoria que diverge explícita e conscientemente da de seu mestre, e que Anaxímenes, discípulo de Anaximandro, tenha divergido de modo igualmente consciente da doutrina de seu mestre. A única explicação parece ser a de que o fundador da escola, ele próprio tenha desafiado seus discípulos a criticarem sua teoria e que eles hajam transformado esta nova atitude crítica de seu mestre numa nova tradição (POPPER, 1975, p.319-320).

No texto *O Mito da estrutura*, Popper traz à tona novamente a discussão sobre tal ponto. Ou seja, o que distanciava a ciência e a filosofia do mito? Diz ele, “Tenho tentado explicar este fato pela hipótese de que Thales e Anaximandro, juntos, fundaram uma nova tradição – a *tradição crítica*” (POPPER, 1980). Certamente porque a ciência e a filosofia são, antes de tudo, as mais genuínas expressões do modo de pensar crítico. E o pensamento constitui sempre em enxergar o erro aonde aparecer e o mais rapidamente possível (LIPMANN, 1995). Contudo, há mais. Depois de institucionalizado, essa nova forma de pensar se fez presente em uma tradição. Conforme Popper procurou demonstrar muito adequadamente, trata-se de uma Tradição Crítica. É preciso reconhecer também que sem discussão crítica ou crítica intersubjetiva os gregos jamais teriam criado teorias. Razão de John Searle conferir aos gregos o grande feito de elaborarem a ideia de teoria (SEARLE, 1999). Na verdade, plausivelmente, o que era chamado de ideia na literatura filosófica, é agora, com base na revolução cognitiva, visto como “representação”. De fato, na concepção de Howard Gardner, um cientista cognitivo com uma obra consistente sobre as capacidades mentais dos seres humanos, o termo “ideia” é usado “para denotar algum conteúdo mental” (GARDNER, 2005). Em relação à representação, os cientistas cognitivos querem dizer quando falam disso é para enfatizar os conteúdos mentais

que os indivíduos tem dentro da cabeça – no seu cérebro, como imagens, crenças, palavras, teorias e habilidades (GARDNER, 2005).

Entretanto, apenas na ciência e na filosofia é dado ênfase na construção de teorias. De acordo com Searle, as teorias são “construções intelectuais sistemáticas que foram concebidas para descrever e explicar vastas áreas da realidade de uma maneira lógica [experimental] e matematicamente acessível” (SEARLE, 1999, p.4). Abstraido a diferenças em torno das questões diretamente ligadas à filosofia da ciência, tanto Karl Popper quanto Larry Laudan compartilham da visão de que as teorias são construções intelectuais de um tipo bem específico. Para Popper e Laudan, as teorias são tentativas de solução de problemas acerca do mundo natural (POPPER, 1975; LAUDAN, 2011). Por isso, sem teorias, haveria um avanço bastante limitado do conhecimento científico. Posteriormente, Popper compreendeu os produtos da mente humana como uma realidade diferente, porém, ligada, de algum modo, à parte pertencente às entidades físicas e mentais. Na realidade dividida em três partes, ou Mundo 1, Mundo 2 e Mundo 3, Popper compreende as teorias como entidades pertencentes à última por serem formuladas em palavras. À primeira vista, a formulação das teorias em palavras parece trivial, mas não é. O caráter público da linguagem humana permite que as teorias sejam submetidas à discussão crítica ou à crítica intersubjetiva (Popper, 1980). Isso porque elas são fundamentais para a compreensão do mundo, pois a compreensão se dá pela solução de problemas. Por outro lado, foram os gregos que criaram a palavra e entendiam por teoria nada mais do que contemplar ou ver (FULLAT, 1995). Não resta nenhuma dúvida de que o emprego dela por Popper é muito próximo. Popper fala de teoria como uma espécie de rede lançada para formar um modelo conjectural do mundo real (POPPER, 1980).

240

Quanto à teorização educacional, não se pode esquecer que costuma ser alinhada no domínio das ciências da educação e da filosofia da educação. Antes de mais, a teorização educacional passou por grandes mudanças, a partir da consolidação das ciências da educação (MIALARET, 2013). Desde o início do século XX, a investigação científica em curso na Psicologia Educacional e na Sociologia da Educação teve grande importância por levar ao completo desenvolvimento das ciências da educação. Trata-se de um esforço interdisciplinar semelhante ao das ciências cognitivas e cujo objetivo é, sobretudo, o de encontrar as melhores soluções para os problemas da educação.

A filosofia da educação tem raízes na Grécia e remonta à época do aparecimento da democracia. Há que se levar em conta, por exemplo, a discussão crítica sobre os temas



educacionais efetuada pelos sofistas e por Sócrates no século V a.C., na cidade de Atenas. Historicamente, a filosofia da educação consagrada e com mais penetração ao longo do tempo foi a de Platão e notadamente por causa de sua influente filosofia política.

A filosofia da educação gira em torno do processo educacional e constitui um ramo especial da filosofia. A filosofia da educação assegura a partir da ótica dos ramos da filosofia tais como a ontologia, a epistemologia, a lógica e a ética um tipo de teorização peculiarmente diferente da encontrada nas ciências da educação. Afinal, as teorias conectadas com a filosofia da educação permanecem fora do terreno da refutação estritamente experimental.

### **As correntes teóricas fundamentais da filosofia da educação**

Em seu aclamado livro *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Bogdan Suchodolski identificou, na história da pedagogia, duas linhas teóricas bem distintas. Nelas são distinguidas a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Em última análise, no que respeita a filosofia da essência, se encontra em seu âmago os pressupostos teóricos que Platão formulou.

Quando jovem, Platão foi um dedicado discípulo de Sócrates. Em 399 a.C., aos setenta anos de idade, Sócrates é julgado, preso e condenado à morte. A morte trágica de Sócrates é um acontecimento carregado de significado para Platão e outros de seus discípulos e amigos. Desencantado com a carreira política, Platão volta-se para filosofia. Nos diálogos platônicos, especialmente aqueles que integram o grupo do período da primeira fase, Sócrates é o porta-voz da discussão a respeito, em grande medida, dos temas morais. Em 387 a.C. Platão funda a Academia, que servirá de protótipo às futuras universidades. O objetivo da Academia era o de formar a elite governante do Estado e dos governados. Se junta ao efeito chocante da execução de Sócrates, a crise da vida política da democracia ateniense. Portanto, a filosofia política elaborada por Platão, e que se tornou referência fundamental nos séculos subsequentes entre os maiores pensadores de todos os tempos é posterior a grandeza da democracia ateniense.

*A república* é a obra em que Platão elabora sua visão política do filósofo-governante. Nem é preciso dizer que Estado ideal de Platão nada tinha de comum com a democracia ateniense. Em pormenor, o seu Estado ideal é fundado em uma aristocracia brotada da educação filosófica em detrimento da determinada pelo nascimento. Ora, é fácil perceber que rei-filósofo de Platão é carente da humildade intelectual e da autocrítica que Sócrates advogava aos dirigentes e cidadãos atenienses. De resto, os indivíduos estavam subordinados a

sociedade. A educação dos governantes era longa e levava ao conhecimento da realidade essencial (OZMON & CRAVER, 2004).

À medida que o essencialismo torna-se parte dos letrados e eruditos religiosos do clero cristão, a ênfase é um tanto maior no corpo de conhecimentos que perdura em todas as sociedades e em todas as épocas. Dessa forma, o perenialismo é a filosofia da educação fiel aos dogmas do cristianismo. Propriamente dito, trata-se da filosofia que procura conciliar o essencialismo platônico a religião cristã.

Suchodolski, porém, fala do existencialismo como o resultado de um curioso entrelaçamento com a Renascença. Essa abordagem admiravelmente ampla parece ignorar a batalha entre os iluministas e os românticos na filosofia da educação. O legado do Romantismo é a invenção do gênio artístico iluminado que se rebela contra a sociedade surgida da Revolução Industrial. Jean J. Rousseau já contestara os pretensos progressos da civilização ocidental, em especial, na primeira metade do século XVIII. Em contraste com seus contemporâneos iluministas, Rousseau preconizava a corrupção da sociedade. E mais, ao invés do modo de pensar crítico, dá primazia as paixões. Na Alemanha, tudo isso muda. O Iluminismo torna-se inoperante. O progresso concernente ao conhecimento científico e a liberdade individual, a crítica sistemática das tradições herdadas, da ignorância, da superstição, da autoridade sacerdotal e do despotismo nunca entrou na ordem do dia como fizera na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França. A dissonância é sublinhada na oposição ao cosmopolitismo ou universalismo feita por Johann G. Herder. Em 1764, Herder louvou os valores, os costumes e a linguagem de cada povo. Posteriormente, a Alemanha arrebatada pela Revolução Francesa vai empurrar o nacionalismo cultural defendido por Herder para o nacionalismo político. Tal é a ótica de Johann G. Fichte após o exército de Napoleão Bonaparte invadir o território dos vários principados que constituirão a Alemanha. Assim, o antagonismo do Iluminismo e do Romantismo emerge da particularidade do pensamento filosófico que vai de Herder aos pós-modernistas. Isaiah Berlin é o historiador das ideias que não encontra equivalente na compreensão da revolução romântica. De acordo com Berlin,

[...] nada tão revolucionário ocorreu depois – teve lugar próximo ao final do século XVIII, principalmente na Alemanha; e embora seja bem conhecido sob o nome de ‘romantismo’, seu significado e importância plenos não foram apreciados até agora. Gostaria de expor minha tese em sua forma mais simples – simples demais para ser acurada e justa. É a seguinte: que o século XVIII assistiu a destruição da noção de verdade e de validade na ética e na política, não meramente da verdade objetiva ou absoluta, mas da verdade subjetiva e relativa também – verdade e validade como tal

–, com resultados vastos e certamente incalculáveis. O movimento que chamamos romantismo transformou a ética e a política modernas de uma maneira muito mais séria do que nós compreendemos (BERLIN, 1999, p.237).

Parece suficientemente claro que a revolução romântica deslocou a herança filosófica elaborada na Grécia, que através dos séculos definiu a civilização ocidental. De fato, a filosofia que predominou no mundo ocidental até o Iluminismo, no seu conjunto, estava baseada na procura pela verdade. Em virtude de deixar de fazer qualquer sentido à busca da verdade entre os românticos, passa a haver aí um desvio abissal no modo de compreender a filosofia. Pode-se dizer que não há mais lugar para o modo de compreender a filosofia preconizada pelos gregos. Recusa que vai levar à elaboração de uma antifilosofia. Aliás, a vida política grega combinava verdade com liberdade. Algo extraordinário na época. A propósito, filosofia e democracia surgem ao mesmo tempo, no século VI a.C. Cabe mencionar apenas que Tales, o primeiro cientista-filósofo grego era contemporâneo de Sólon, o grande reformador da sociedade ateniense (JAEGER, 1994). Portanto, os gregos introduziram uma ligação explícita entre a verdade e a liberdade. A busca da verdade como correspondência com a realidade se entrelaça com ideia de erro. Pelo simples motivo de que ao se negar a verdade, a ideia de erro também perde sentido. O erro pressupõe a verdade. E a verdade só pode ser relatada e reconhecida quando há liberdade, seja na arena intelectual ou política. Só quando a cultura da liberdade chega a dominar a vida de uma sociedade é que a prática da discussão crítica pode desempenhar um papel importante. Ora, a discussão crítica constitui um traço peculiar tanto da filosofia quanto da democracia. Daí, a democracia ter sido vista por John Stuart Mill como “o governo mediante a discussão” (MILL, 2018). Por isso, nada é mais perigoso para os regimes autoritários que a discussão crítica proporcionada pela democracia. Contudo, poucas pessoas entenderam o mal que a negação da verdade pode trazer a civilização ocidental. É o que põe em cena Niall Ferguson no livro *Civilização: Ocidente x Oriente* quando lembra “que a civilização ocidental já havia decaído e sucumbido antes” (FERGUSON, 2012, p.41). Com isso, ele quer dizer que a ordem política sobre a qual se funda a civilização ocidental pode sempre declinar. O ofício de Ferguson é o de historiador. Motivo de falar de acontecimentos que as pessoas já esqueceram ou sequer se dão mais conta delas. Para os historiadores do século XX, a catástrofe da Segunda Guerra Mundial constitui um dos pontos críticos da civilização ocidental já observado por conta da conexão da entre a mentira e o totalitarismo. As mentiras monstruosas cuidadosamente produzidas pelos regimes totalitários quase provocou o

desaparecimento da civilização ocidental. o historiador e marxista convicto Eric Hobsbawn, em a *Era dos extremos* notou perspicazmente que

[...] as instituições da democracia liberal praticamente desaparecem entre 1917 e 1942; restou apenas uma borda da Europa e partes da América do Norte e da Austrália. Enquanto isso, avançavam o fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários (HOBSBAWN, 1995, p.17).

No entanto, escapou na referência de Ferguson sobre a civilização ocidental que o principal conflito hoje é entre o Iluminismo e o Romantismo. Conflito que suscita a divisão central no Ocidente em dois blocos antagônicos. No presente contexto, um dos blocos do Ocidente pende para os rescaldos do tribalismo e o outro para os seus elementos singulares, como a cultura da liberdade, a sociedade aberta, a ciência, a filosofia, a democracia, o Estado de Direito, a tolerância, o individualismo e o livre mercado. Evidentemente, conforme sugere Isaiah Berlin, o Ocidente está assentado em dois polos opostos. De um lado, o velho Ocidente, do outro lado, o novo Ocidente. Enquanto o velho Ocidente relaciona-se com as sociedades tribais de caçadores-coletores organizadas desde as primeiras formas em torno do parentesco, o novo Ocidente é herdeiro da Grécia e que por meio da Renascença, da Revolução Científica, da Revolução Gloriosa, do Iluminismo e da Revolução Americana chegou aos dias de hoje. Afinal, o velho persiste por um bom tempo antes de morrer. É o novo Ocidente e tudo o que possui de inovador e de próspero que é visto pelos românticos como ameaça ao resto do mundo. O que preparou o caminho para ou aumento da sensibilidade e da consciencialização do lado mais insidioso e torpe da civilização ocidental. Em consequência da liberdade de crítica, o novo Ocidente sempre procurou retificar os erros do velho Ocidente. Porque a liberdade de crítica tornou a civilização ocidental automaticamente autocrítica. Por isso, a sociedade civilizada ocidental seguiu um curso muito peculiar e diferente do resto do mundo. Foram, inclusive, os traços críticos herdados da Grécia que tornou possível o combate a opressão, a intolerância, a escravidão, ao colonialismo, ao racismo, ao imperialismo, a homofobia e o sexismo. Em suma, foi a civilização ocidental que deu significado à liberdade, à igualdade e à justiça entre as pessoas.

Na verdade, os românticos retratam a concepção de sociedade “natural” perfeita lançada por Rousseau. E com a introdução de vários aperfeiçoamentos, em decorrência da alteração das circunstâncias. O ponto decisivo foi o de a revolução romântica levar a cabo um feroz ataque ao novo Ocidente. Assim, é adicionada ao protorromantismo de Rousseau a associação equivocada do novo Ocidente ao colonialismo, ao imperialismo, ao racismo, ao

fascismo, ao eurocentrismo etc. A razão de tal ataque resulta em um paradoxo: o Ocidente em volta da violência e morte de milhões de seres humanos ou o Ocidente que permitiu à humanidade libertar-se do despotismo, do dogmatismo, da superstição e da ignorância. A divisão da civilização ocidental em duas, a velha e a nova, não pode ser negada e serve para mostrar o lado que existia muito antes do recém-saído do “milagre grego”. Na verdade, os acontecimentos envolvidos no florescimento das maiores e espetaculares conquistas gregas em um pequeno espaço de tempo ainda carecem de uma resposta mais precisa. Isso é precisamente o que evoca o chamado “milagre grego”. Algo que tende a ser muito mais uma anomalia que requer explicação. Bertrand Russell afirma que

O advento da civilização grega que produziu tal explosão de atividade intelectual é um dos acontecimentos mais espetaculares da história. Jamais ocorreu algo semelhante, nem antes nem depois. No curto espaço de dois séculos os gregos produziram na arte, na literatura, na ciência e na filosofia uma assombrosa torrente de obras primas que estabeleceram os padrões gerais da civilização ocidental (RUSSELL, 2001, p.13).

De modo análogo aos escritos de Berlin, o trabalho de Searle também ajuda a esclarecer o pano de fundo dessa disputa entre Iluminismo e Romantismo. A certa altura de sua carreira, Searle notou que o espírito crítico da civilização ocidental estava desaparecendo das universidades americanas. Por isso, assinala no ensaio *Racionalidade e realismo: o que está em jogo?*

245

Há décadas que assistimos, nas universidades americanas que se dedicam à investigação, a debates sobre a natureza do ensino superior. Controvérsias arrebatadas sobre o plano de estudos, sobre as exigências acadêmicas e mesmo sobre os objetivos do próprio ensino superior não são coisas novas. Mas os debates agora em curso são em certos aspectos invulgares. Ao contrário dos reformadores acadêmicos do passado, muitos dos que atualmente põem em causa a tradição acadêmica têm fins políticos explicitamente de esquerda e procuram atingir objetivos explícitos. Além disso, e o que é mais interessante, põem em causa muitas vezes não apenas o conteúdo do plano de estudos, mas as próprias concepções de racionalidade, verdade, objetividade e realidade que foram dadas como garantidas no ensino superior, tal como tem sido dadas como garantidas em geral na nossa civilização (SEARLE, 1999, p.3).

Ao fim e ao cabo, houve uma grande mudança nos valores e no pensamento político ocidental e que foi desencadeado pela revolução romântica, da qual fala Berlin. Em vez dos

valores assentes na verdade e na liberdade, o Ocidente se viu invadido por outros inteiramente discordantes como:

integridade, sinceridade, disponibilidade para sacrificar a vida e para alguma chama interior, dedicação a algum ideal pelo qual valia a pena sacrificar tudo aquilo que a pessoa é, pelo qual valia a pena viver e também morrer (BERLIN, 2015, p.32).

A revolução romântica inspira-se na “Revolução Copernicana” sustentada por Immanuel Kant na filosofia. Afinal de contas, no livro *Crítica da razão pura*, pensou ter realizado uma revolução equivalente à de Nicolau Copérnico na astronomia. Ao longo da história da filosofia, os objetos ocupavam uma posição-chave na teoria do conhecimento. Segue que a mente humana e os objetos exteriores tinham uma existência independente. Portanto, a relação da mente humana com o mundo se dava em termos de uma ordem linear que ia do sujeito ao conhecimento dos objetos. Kant opôs-se a tal ordem linear e bem definida em que a natureza permanecia além da vida mental. A inclinação de Kant para o idealismo recusou-se a endossar o realismo externo de seus antecessores. Em consequência, o conhecimento passava a depender completamente da mediação da mente humana (Searle, 1999). Pouco surpreende, portanto, que os idealistas alemães subsequentes rejeitassem o mundo real. Com isso, o mundo exterior foi substituído pelo sistema cognitivo do sujeito. De modo que a “Revolução Copernicana” acabou por culminar no novo idealismo dos filósofos alemães. Uma vez radicalizado o idealismo kantiano, o mundo se tornou uma representação ou construção social.

Kant também fez uma distinção decisiva entre a consciência cognitiva e volitiva. Ainda que distintas, como pensava Kant, cognição e volição formavam uma unidade absoluta. Nesse contexto, o conhecimento é um produto da cognição e as ações da volição. Foi contra esta distinção que Fichte reagiu e depois se tornou o ponto comum de toda antifilosofia romântica. Na citação que Steven Pinker fez de Herder já se pode ver claramente a oposição entre a razão pura e a razão prática kantiana. Diz Herder: “Não estou aqui para pensar, mas para ser, sentir e viver” (PINKER, 2018, p.413).

O contraste entre o Romantismo e o Iluminismo é ainda mais profundo a partir de Fichte: “Nós não agimos porque sabemos, nós sabemos porque somos chamados a agir” (BERLIN, 2015, p.139). Fichte reivindica, por conseguinte, a primazia da razão prática sobre a razão pura. Berlin encontrou exatamente isso na seguinte declaração de Fichte. “A verdadeira natureza do homem não é a receptividade passiva – ócio, contemplação – mas atividade

(BERLIN, 1999, p. 253). Desde então, devido a filosofia idealista de Fichte, um dos mestres ou pais do Romantismo, o conhecimento é resumido a ação.

A mesma primazia é reivindicada por Karl Marx na 11ª tese sobre Feuerbach, onde escreve que “os filósofos somente interpretaram o mundo em vários sentidos; a questão é transformá-lo” (SINGER, 2003, p.52). A reviravolta operada por Marx no idealismo alemão está ligada ao fervor revolucionário e tinha muito em comum com a raiva sentida por Rousseau pela sociedade em que vivia. Ao contrário dos filósofos idealistas alemães, Marx é um materialista: as relações econômicas é que determinavam a vida social e não as especulações intermináveis dos filósofos. A filosofia de Marx tem, pois, finalidades políticas bem delimitadas. Na origem dessa filosofia política encontra-se o idealismo de Georg W. F. Hegel. A rigor, o seu materialismo é apenas o idealismo hegeliano virado pelo avesso (ou de cabeça para baixo). Em outras palavras, o materialismo de Marx não é genuíno e nem particularmente original por manter pouca distância do idealismo alemão.

Claro que para Fichte, Hegel e Marx, a vida social é essencialmente prática. Quando se fala do Fichte, um dos pais do Romantismo e do idealismo alemão, na última fase, desenvolveu forte afinidade com o nacionalismo cultural de Herder na medida em que se empenha em pensar os seres humanos nos termos de uma unidade orgânica. Em outras palavras, o “eu” que delibera e age no seio do mundo prático, se torna na filosofia de Fichte, uma entidade coletiva ou uma espécie de “supra indivíduo”. Em *O sentido da realidade*, Berlin expõe que, para Fichte, “O indivíduo não existe...ele não deveria contar para nada, devendo ao contrário, desaparecer completamente; só o grupo existe” (BERLIN, 1999, p.251). A obra de Hegel, por seu turno, vai ainda mais longe na inclinação pelo idealismo romântico, ao admitir que o indivíduo é secundário em relação ao Estado. A seguir, afetado por Fichte, e ao mesmo tempo fiel às preocupações teológicas sobre a natureza de Deus, Hegel invocará a noção de Espírito. E Hegel defende, com base em uma visão comunitária, que o Espírito é uma forma de consciência coletiva encontrada na arte, na religião e na filosofia. Com efeito, Hegel sugere que só o Espírito é real (BEISER, 2014). Outra particularidade que é preciso adicionar é a do constante desenvolvimento. Desse modo, sua concepção de Espírito traz à tona o interesse dos românticos pela história. A verdade é que Hegel acaba por descrever o curso da história do Ocidente como um movimento progressivo rumo a um destino final. O empenho em descobrir na história uma espécie de padrão ou leis, através das quais a mesma avança, leva Popper a qualificar Hegel de historicista (POPPER, 1987). Marx também procura oferecer, como Hegel,

um relato do curso da história bem próximo do cristianismo. Mais precisamente, conforme evidencia Berlin, o marxismo, de maneira semelhante ao cristianismo, abrange uma concepção da queda da humanidade, de seu sofrimento, redenção e posterior salvação final (Berlin, 2003). A atração do marxismo se deve muito à possibilidade do advento da sociedade sem classe (após o desaparecimento do capitalismo). Com muito boa razão, Paolo Rossi escreveu:

Hoje, se há algo que me parece que se possa ter certeza é o seguinte: o ‘deslocamento’ da teologia à história foi uma clamorosa e irremediável. Os paraísos futuros não só não se realizaram, mas aquele tipo de esperança deu origem a projetos não sensatos e que se tornaram praticáveis através do uso sistemático da violência. Acreditar que projetos sensatos e praticáveis possam nascer a partir de um ‘deslocamento’ da teologia a uma história (ou até mesmo a uma ciência da história) foi a perigosa, falimentar e sangrenta ilusão do século XX (ROSSI, p.8-9).

O historicismo de Hegel e Marx baseia-se em um conjunto de noções que se situa para além da esfera comum da filosofia da história. Diversamente também daquelas derivadas do Iluminismo e que aparece no entendimento da influente ideia de progresso. Por seu turno, Steven Pinker expõe de forma bem plausível esse descompasso no entendimento da ideia de progresso entre os iluministas e o presente no historicismo de Hegel e de Marx quando diz que:

Não devemos confundir a crença iluminista no progresso com a romântica crença oitocentista em forças, leis, dialéticas, lutas, desdobramentos, destinos, idades do homem e poderes evolucionários místicos que impeliriam a humanidade sempre para cima, em direção à utopia (PINKER, 2018, p.8).

Portanto, as duas tendências fundamentais da filosofia da educação que Suchodolski delinea em sua obra, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, embora brinde o campo com uma tentativa engenhosa, pesa sobre ela algumas reservas. A principal é a de não identificar a pedagogia da existência com a revolução romântica. Ou seja, Suchodolski deixou de juntar ao existencialismo, a filosofia idealista alemã. No seu livro *Idealismo alemão*, Will Dudley traça uma linha de demarcação bem direta que vai de Kant a Marx e do existencialismo ao pós-modernismo:

Kant, Fichte, Schelling e Hegel – os quatro mais importantes filósofos idealistas alemães – pavimentaram o caminho para Marx e Kierkegaard, a fenomenologia e o existencialismo, a teoria crítica e o pós-estruturalismo, e ao fazerem isso deixaram uma marca que permanece altamente visível na teoria social e política contemporânea, nos estudos religiosos e na estética (DUDLEY, 2013, p.13).

Isso significa que a análise de Berlin a respeito do verdadeiro herdeiro do Romantismo, por reportar tão somente ao existencialismo se demonstra incompleta. Mais



perspicaz foi a resposta dada a pergunta de Ramin Jahanbegloo acerca da maior atração da filosofia francesa pela filosofia alemã do que pela filosofia inglesa:

A filosofia inglesa sempre foi atraída pela clareza do pensamento, pelo controle das teorias e das hipóteses, pela análise das significações por meios da experiência. Assim foi no tempo de Descartes e na realidade até o aparecimento de Bergson. Nos anos 30, em parte por causa da chegada à Paris de filósofos alemães refugiados, ela foi levada para os problemas existenciais e para os estilos de pensamento hegelianos e pós-hegelianos que Russell e Moore, efetivamente expulsaram da Inglaterra bem no começo deste século (JAHANGEBLOO, 1996, p.77).

Assim é encetado o grande antagonismo da filosofia contemporânea, de um lado, o mundo da fala inglesa, de outro lado, o mundo de fala franco-germânica. Richard Dawkins traça com extrema lucidez o resultado dessa oposição que Franca D'Agostini expôs no livro *Analíticos e Continentais* (D'AGOSTINI, 2003). De acordo com Dawkins:

Os filósofos falam despreocupadamente em 'filosofia continental' para contrastá-la com a 'filosofia analítica'. Departamentos de filosofia em universidades americanas ou britânicas podem até procurar candidatos para lecionar 'a tradição continental'. Dá para imaginar um departamento científico anunciando a abertura de uma vaga para um professor de 'química continental?' A própria ideia é uma piada de mau gosto. Isso já diz bastante sobre os valores da ciência e não enaltece os da filosofia (DAWKINS, 2018, p.19).

249

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar, a contraposição entre filósofos continentais e filósofos analíticos ajuda a definir os desafios colocados à filosofia da educação. A referência de Suchodolski a filosofia da educação essencialista e a filosofia da educação existencialista (tratada por ele pela designação de pedagogia da essência e pedagogia da existência) correspondem na época atual a especificidade da filosofia da língua inglesa ou anglo americana e a filosofia de língua ou francesa e alemã ou franco-germânica. Todavia, diferentemente da filosofia continental, a filosofia analítica compreende uma tradição que tem influenciado o Ocidente desde os primeiros cientistas-filósofos gregos (POPPER, 2014). É o que John Searle também enxerga quando procura articular sua compreensão dessa tradição. Segundo Searle:

Há uma concepção da realidade e das relações entre realidade, por um lado, e o pensamento e a linguagem, por outro, que tem uma longa história na tradição intelectual ocidental. Na verdade, esta concepção é tão fundamental que em certa medida define essa tradição. Envolve uma concepção muito particular de verdade, razão, realidade, racionalidade, lógica conhecimento, justificação e demonstração.

Sem exagerar muito, podemos descrever esta concepção como ‘a metafísica ocidental’. A metafísica ocidental assume formas diferentes, mas subjaz à concepção ocidental de ciência, por exemplo. A maior parte dos cientistas em exercício tomam-na pura e simplesmente como dada. Na concepção mais simples de ciência, o objetivo desta é alcançar um conjunto de frases verdadeiras, idealmente sob a forma de teorias precisas, frases essas que são verdadeiras porque correspondem, pelo menos aproximadamente, a realidade que tem uma existência independente (SEARLE, 1996, p.4).

No entanto, costuma ser um tanto esquecido entre os filósofos continentais que o ceticismo é tão velho quanto o essencialismo. Há mais de dois mil anos que o termo “cético” significa investigação criteriosa e com Sócrates passou a ser levada a cabo por meio da refutação, exame crítico ou discussão crítica (POPPER, 2013). Como aponta Searle,

a ideia de uma crítica consistiu sempre em submeter qualquer crença aos mais rigorosos padrões de racionalidade, justificação e verdade. Sócrates é o herói do ramo intelectual da tradição metafísica ocidental em grande parte porque nada aceitava sem discussão e porque era implacavelmente crítico relativamente a quaisquer tentativas de resolução dos problemas filosóficos. (SEARLE, 1999, p.5).

Nas mãos de Aristóteles a refutação, o exame crítico ou discussão crítica é abandonado. A investigação voltada para a busca da verdade passa a estar atrelada ao método indutivo. René Descartes, em vez disso, utilizou o método dedutivo. Não obstante a diferença nos procedimentos metodológicos assinalados por Aristóteles e Descartes, dois dos maiores pensadores da ciência e da filosofia, são indubitavelmente essencialistas. Ora, é significativo notar que os filósofos herdeiros do essencialismo pretendem descrever os fundamentos do mundo recorrendo a uma explicação final ou explicação última porque descarta de qualquer explicação posterior (POPPER, 1980). A filosofia tipicamente essencialista vingou até bem recentemente. Na cronologia de Suchodolski, a filosofia essencialista acabou sendo sucedida pela filosofia existencialista. O ponto crucial e que leva a um afastamento da perspectiva tomada por Suchodolski consiste na inclusão da filosofia da educação identificada com o marxismo e o pós-modernismo. O pressuposto filosófico do marxismo é o historicismo de Hegel e que chama a atenção para uma sucessão de estágios evolutivos percorridos pela humanidade. Marx também compartilhou da mesma convicção cientificista dos positivistas. Cientificismo no seu zelo em apoiar o socialismo em uma teoria econômica (McLELLAN, 1975). Consequentemente, o seu socialismo seria o único científico. Uma vez frustradas as pretensões científicas do marxismo, as inspirações morais ganharam preponderância. Para Ernest Gellner:

A intuição moral que subjaz à ideia de socialismo e em particular ao marxismo é simples: a ganância, a obsessão de adquirir, a propriedade competitiva, a posse como status e principal símbolo da realização humana – tudo isso é mau. Não apenas mau; é também perfeitamente evitável: a propriedade e a competição econômica não estão escritas na natureza das coisas ou enraizadas no caráter humano. Pelo contrário são incompatíveis com a verdadeira essência da humanidade: os homens que se deixam dominar pela obsessão da aquisição individual e da posse se alienam da sua própria e verdadeira natureza. A absolutização da ganância é uma lei de falsa consciência imposta por uma ordem social temporária e patológica, que tenta proteger-se e fortificar-se por meio dessa falsidade, generalizando e tratando como intrínseca a sua própria visão distorcida do homem, historicamente específica; mas a verdade da humanidade reside no trabalho espontâneo e na cooperação (GELLNER, 1996, p.131).

Em última análise, a visão privilegiada acerca dos propósitos finais da história, tal como pregava o socialismo científico de Marx, mostrara-se falha. A tão proclamada onisciência revolucionária terminara nos episódios infelizes do regime totalitário de Josef Stalin. Questão de suma importância aos olhos dos marxistas e isso significou preservar o que dava do sistema teórico e ignorar o resto. Dispensado a parte científica, a atenção voltou-se para a voga da prática emancipadora. Na visão de Terry Eagleton:

Este tipo especial de teoria orientada para a ação é às vezes chamado de ‘conhecimento emancipador’, e tem alguns atributos distintivos [...] portanto, temos aqui uma forma peculiar de cognição em que o ato de conhecer altera aquilo a que se refere (EAGLETON, 1999, p.8).

Para dizer em uma palavra, os pós-modernistas são antirrealistas. Isso leva os pós-modernistas a rejeitarem a noção de realidade com existência independente, por compartilharem do perspectivismo de Friedrich Nietzsche. Com Nietzsche veio à tona a fórmula de que não há fatos, somente interpretações (Blackburn, 2006). O antirrealismo possibilitou, então, que o relativismo fosse professado na comunidade científica por meio dos defensores do construtivismo social. Logo, sem a necessária conexão entre a prática da investigação científica e a busca da verdade, a aceitação de uma teoria seria produto da retórica ou da negociação política. O conhecimento científico é reduzido a nada mais do que uma construção social. Os exageros do movimento pós-modernista foram amplamente denunciados no artigo intitulado *Transgredindo as fronteiras: rumo a uma hermenêutica transformadora da gravidade quântica* do físico Alan Sokal (SOKAL; BRICMONT, 1999). Apesar disso, a filosofia da educação

continua a refletir as pressuposições relativistas do movimento pós-modernista. Como sugere Popper,

A principal enfermidade filosófica de nosso tempo é um relativismo intelectual e moral, baseando-se este último no primeiro, pelo menos em parte. Por relativismo – ou ceticismo, se o leitor preferir – entendo aqui, em suma, a teoria de que a escolha entre teorias concorrentes é arbitrária; pois ou não há verdade objetiva ou que, de qualquer modo (embora talvez não verdadeira) chegue mais perto da verdade do que outra teoria; ou ainda, se houver duas ou mais teorias, não há modos nem meios de decidir se uma delas é melhor do que outra. (POPPER, 1987, p.389) .

As conclusões relativistas a respeito da epistemologia têm muito a ver com a afirmação dos pós-modernistas de que a ciência é meramente um instrumento de poder. Daí decorre que haveria por toda parte do Ocidente as mais perversas formas de dominação. De igual maneira, se a verdade não vem ao caso, somente as narrativas importam. A persuasão toma assim, o lugar da refutação, do exame crítico ou da discussão crítica. De modo que o radicalismo político pode tomar de assalto a filosofia acadêmica. Tal é o diagnóstico de Roger Kimball no livro *Radicais nas universidades: como a política corrompeu o ensino superior nos Estados Unidos da América* (KIMBALL, 2009).

252

Portanto, as implicações da filosofia sobre a prática educacional antecedem os dias de hoje. Desde a Grécia antiga, a filosofia tem deixado a sua marca no processo educacional. Antes mesmo de fazer parte de uma disciplina acadêmica autônoma, o modo de pensar crítico da filosofia se instalara na sociedade civilizada grega. Na democracia ateniense, Sócrates, como filósofo e professor alterava práticas de ensino consolidadas. Não por acaso, através da investigação colaborativa, ajudava os atenienses a pensarem criticamente. Evidentemente, a filosofia passava a atender a um tipo de finalidade educacional com implicações diretas na sociedade. O ponto importante a ser destacado é o de que a filosofia da educação, no decurso de sua história, procurou dar respostas aos problemas concernentes à natureza do processo educacional, à finalidade que pretende realizar e ao exame crítico das teorias do campo. A investigação colaborativa conduzida por Sócrates é semelhante à que fincou raízes na ciência. Na filosofia e na ciência, a refutação, ou o *elenchos* socrático, mantem-se atual. Por conseguinte, o modo de pensar crítico continua sendo de fundamental importância para a civilização ocidental. A filosofia da educação, em especial, adquire especial relevância no momento atual em que a insatisfação com o Ocidente passou a constituir uma ameaça à própria democracia e à cultura da liberdade que a diferencia de qualquer outro lugar. Mais

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 10	n. 22	Edição Especial, junho 2021	p. 237 - 255
--------------------------	--------	-------	-----------------------------	--------------

especificamente, isso quer dizer que se faz necessário reacender o espírito crítico das Luzes. E o relativismo generalizado é o maior adversário dessa retomada. A isso se soma a adoção de uma filosofia da educação de espírito igualmente iluminista, para que a época atual afaste a ameaça do relativismo e se torne, realmente, esclarecida.

## **Referências**

- BAISER, Frederick. **Hegel**. São Paulo, Ideias & Letras, 2014.
- BERLIN, Isaiah. **Karl Marx**. Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- BERLIN, Isaiah. **As Raízes do Romantismo**. São Paulo, Ed. Três Estrelas, 2015.
- BLACKBURN, Blackburn. **Verdade: Um Guia para os Perplexos**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2006.
- OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel, M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2004.
- D'AGOSTINI, Franca. **Analíticos e Continentais**. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2003.
- DAWKINS, Richard. **Ciência na Alma**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.
- DUDLEY, Will. **Idealismo Alemão**. Petrópolis, Vozes, 2013.
- EAGLETON, Terry. **Marx**. São Paulo, Editora Unesp, 1999.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo, Perspectiva, Petrópolis, Vozes, 1986.
- FERGUSON, Niall. **Civilização: Ocidente x Oriente**. São Paulo, Ed. Planeta, 2012.
- FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. São Paulo, Ed. Vozes, 1995.
- GARDNER, Howard. **Mentes que Mudam**. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- GELLNER, Ernest. **Condições da Liberdade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996.
- GRAY, John. **Cachorros de Palha**. Rio de Janeiro, Ed. Record, 2007, p.71.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- JAHANGBLOO, Ramin. **Isaiah Berlin: Com Toda Liberdade**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1996.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KIMBALL, Roger. **Radicais nas Universidades**: como a política corrompeu o ensino superior nos Estados Unidos da América, São Paulo, Editora Peixoto Neto, 2009.

LIPPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

LAUDAN, Larry. **O Progresso e seus Problemas**. São Paulo, Editora Unesp, 2011.

McLELLAN, David. **As Ideias de Marx**. São Paulo, Cultrix, 1975.

MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

MILL, John S. **Sobre a Liberdade**. Campinas, Vide Editorial, 2018.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6 a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINKER, Steven. **O Novo Iluminismo**. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2018.

POPPER, Karl. **Conhecimento Objetivo**. Belo Horizonte, Editora Itatiaia; São Paulo, EDUSP, 1975.

POPPER, Karl. **A Lógica da Investigação Científica**. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

POPPER, Karl R. *O Mito da Estrutura*. In **Documentação e atualidade**, nº11, julho, 1980, p.70.

POPPER, Karl. **A Sociedade Aberta e Seus Inimigos**. Belo Horizonte, Editora Itatiaia; São Paulo, EDUSP, vol.2, 1987.

ROSSI, Paolo. **Esperanças**. São Paulo, Ed. Unesp, 2013.

RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento filosófico: a aventura das ideias - Dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Ediouro, Rio de Janeiro, 2001.

SEARLE, John. *Racionalidade e Realismo: o que está em jogo?* In **Disputatio 7**, novembro, 1999, p.6.

SINGER, Peter. **Marx**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

SUCHODOLSKI, Badan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Ed. Livros Horizonte, 5.a ed., 2000.

ZIMAN, John. **Conhecimento Público**, Belo Horizonte, Editora Itatiaia; São Paulo, EDUSP, 1982.