

A PÓS-MODERNIDADE E AS INCERTEZAS EDUCACIONAIS

POST-MODERNITY AND EDUCATIONAL UNCERTAINTIES

Antônio Joaquim Severino ¹

RESUMO: O ensaio desenvolve, de uma perspectiva filosófico-educacional, considerações sobre o paradigma cultural da pós-modernidade e seus impactos sobre a teoria e a prática educacionais. Defende a ideia de que a crítica feita ao racionalismo iluminista da modernidade, por esse paradigma, acusando-o de ter produzido uma educação engessada e repressora, tem o mérito de explicitar equívocos impregnados na tradição pedagógica contemporânea, podendo assim trazer contribuições significativas para o redirecionamento da educação, mas não fornece elementos suficientes para a superação dos desafios postos para a educação, que ainda continua envolvida por muitas incertezas.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Pós-modernidade. Pensamento pós-crítico. Formação humana.

ABSTRACT: The essay develops, from a philosophical-educational perspective, considerations about the cultural paradigm of postmodernity and its impacts on educational theory and practice. It defends the idea that the criticism made to the Enlightenment rationalism of modernity, by this paradigm, still in the process of constitution, accusing it of having produced a plastered and repressive education, has the merit of explaining many mistakes impregnated in the contemporary pedagogical tradition, thus being able to bring significant contributions to the redirection of education, but it does not provide enough elements to overcome the challenges posed to education, which is still involved by many uncertainties.

Keywords: Philosophy of Education. Postmodernity. Post-critical thinking. Human formation.

INTRODUÇÃO

Nos estudos e debates culturais da atualidade, muito se alega que o momento histórico que estamos atravessando deve ser considerado pós-moderno, querendo-se, com essa designação, marcar sua característica própria que o distinguiria do momento anterior, tido como moderno. Essa diferença entre os dois momentos culturais não seria de cunho puramente cronológico mas nasceria das mudanças profundas ocorridas em todas as esferas da existência da espécie, nas diversas modalidades do conhecimento, nas posturas éticas, políticas e estéticas, abalando as noções de verdade e de cultura que eram apoiadas na ideia de fundamentação, própria da razão moderna e da ideologia tradicional, indicando os

¹ Professor titular, atualmente docente colaborador, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE.-Email: ajsev@uol.com.br

contornos específicos para uma nova era, a da Pós-modernidade. (ROUANET, 1987; GOERGEN, 1997; SANTOS, 1991; AZEVEDO, 1993; JAMESON, 1996; MORAES, 2000; ALMEIDA, 1999; PETERS, 2000; PARAISO, 2004; GATTI, 2005; GALLO, 2008; CARCANHOLO & BARUCO, 2008; FERREIRA, 2022).

Sem dúvida, não há como desconhecer que atravessamos um período de forte inflexão nas crenças que alicerçavam o edifício da modernidade, um grande descrédito da razão e dos valores humanistas. Proclama-se o fim do humanismo, propõe-se a substituição da economia da razão pela economia do desejo para a condução da existência. O homem passa a ser concebido como mero sujeito desejante. É só para isso que serve sua subjetividade, sentir mais que conhecer, e sentir em sintonia com as vibrações de sua corporeidade. Buscam-se novas configurações com vistas à formação do sujeito. Não há mais um ideal a buscar, trata-se apenas de conduzir seu modo de ser, tal como ele se dá. A vida parece reduzir-se a um fruir o que está disponibilizado na cultura vigente. As transformações pelas quais vai passando o mundo rumo a um outro possível modelo se fazem acompanhar de um acalorado debate, em todos os âmbitos da cultura, questionando e abalando o edifício da ciência moderna, vazada no paradigma cartesiano. Aventa-se a hipótese de que estaríamos gestando uma nova episteme, uma nova forma de pensar. A visão de mundo, elaborada pela episteme da modernidade, traz profundas rachaduras, forçando uma reflexão sobre a vida para além de nossas heranças empírico-positivista, idealista e humanista.

O mundo contemporâneo e as novas expressões culturais que o constituem. O cotidiano invadido pela tecnologia massificante e anônima do pós-industrialismo informatizado. A hiperealidade do mundo espetacularizado. A desreferencialização do real e a dessubstancialização do sujeito. Total ecletismo, tudo vale. A desestetização da arte e a estetização da vida. A total desconstrução dos princípios e concepções do pensamento ocidental. Valorização de temas antes considerados menores ou marginais pela filosofia: desejo, loucura, sexualidade. Deserção do social, deserção da História, deserção do político e do ideológico, deserção do trabalho, deserção da família, deserção da religião (FEYERABEND, 1989; SANTOS, 1991; PRIGOGINE, 1996; GALLO, 2008; ANDERSON, 1999; FERREIRA, 1999).

A MODERNIDADE E SEU PROJETO ILUMINISTA

Com seu projeto iluminista, a modernidade prometeu o desenvolvimento material e moral do homem pelo conhecimento, a emancipação completa da humanidade do dogmatismo teológico da Igreja e do absolutismo monárquico. O progresso das ciências, da tecnologia e da cultura libertaria os homens da ignorância e da pobreza, conduzindo-os à felicidade. Os homens se tornariam cidadãos esclarecidos e condutores do próprio destino. A razão natural é vista como critério universal de toda ação e de todo conhecimento da realidade. O sujeito racional é o centro de tudo, organizador de um mundo plenamente ordenado. O homem moderno simboliza, ao mesmo tempo, Epimeteu e Prometeu, tendo se tornado capaz de manipular o mundo pela tecnologia e pela indústria, graças ao domínio do conhecimento que lhe proporcionou a ciência.

No entanto, já do seio da própria modernidade, alguns “profetas” prenunciam novas perspectivas que se transformarão em raízes para a pós-modernidade... Marx já destacara a priorização do sujeito social e evidenciara a irracionalidade da economia capitalista. Freud assinalara a priorização do sujeito pulsional e a inanidade do Cogito. Nietzsche demonstrara a priorização da vontade de poder e a inconsistência da filosofia, da ciência, da religião e da moral ocidentais, fundadas na racionalidade. Já transitando para a contemporaneidade, os pensadores da Escola de Frankfurt denunciaram a instrumentalidade da razão e a industrialização da cultura. Faz uma transição entre as duas eras, lançando pontes entre elas. (HABERMAS, 2002; GOERGEN, 1996).

A modernidade rompe com a crença no sagrado e no transcendental que caracterizavam a cultura da pré-modernidade, com a expectativa da salvação dos homens pela intervenção divina. Ocorre então um desencantamento do mundo (WEBER, 1981; GIDDENS, 1991). Tudo o que for possível ao pensamento e à prática dos homens só pode ter origem e sustentação na sua razão natural, a natureza substituindo lugar ocupado por Deus na filosofia antiga e medieval. Reconhecido o determinismo universal que comandava o mundo, os homens, graças a sua racionalidade, podiam intervir nele e construir sua própria história, tornando-se agentes de um progresso emancipador da humanidade. (HABERMAS, 2002). Constitui-se então uma epistemologia iluminista, referência para a construção de um conhecimento racional rigoroso e crítico que alicerça não só uma compreensão objetiva do mundo como também a intervenção técnica sobre ele. Também as instituições humanas

passaram a se pautar numa organização burocrática da sociedade, a partir do estado/nação, coordenador político da vida social. O moderno se estrutura então em torno de volumoso acervo de conhecimentos cientificamente construídos, poderoso componente tecnológico e promessa de progresso civilizatório e emancipação universal de todos os humanos. Decorre dessas condições, um grande desenvolvimento industrial e uma expansão sem limites do capitalismo, que começa a se espalhar por todo o planeta, conquistado então pelos europeus, equipados que passaram a estar com os recursos técnicos de navegação e de exploração de todos os espaços e territórios além mar.

UMA NOVA COSMOVISÃO

No plano filosófico, uma nova geração de pensadores retiram o endosso à tradição e partem para a construção de apoios teóricos à crítica das pretensões projeto iluminista da modernidade. Foucault descentraliza o sujeito e contesta o humanismo moderno. O saber é totalmente caudatário do poder, as práticas sociais controlando os corpos e as mentes dos homens. Edgar Morin faz o elogio do pluralismo e da complexidade da vida, construindo um pensamento alheio aos grandes sistemas filosóficos totalizantes. O homem é simultaneamente *homo sapiens* e *demens*. Precisa estabelecer uma nova relação com a terra, sua pátria-mãe, superando-se toda ambivalência de suas produções. Jean Baudrillard entende que o mundo atual perdeu o sentido; nem na origem, nem no fim há sentido. É pura banalidade, um cotidiano vazio, universo de puras ilusões, constituído apenas de simulacros, expostos à contemplação de um sujeito igualmente sem substância. Michel Maffesoli vê o mundo atual apenas como um campo de vivências ludico-afetivas, de sociabilidade conflitiva, de disputas e diferenças onde prevalecem as éticas tribais. Não há mais lugar para o racionalismo, para o messianismo e para o iluminismo vanguardista. A liberdade dos sujeitos se encontra nos interstícios da vida. François Lyotard também desmistifica o princípio da ordem lógica das coisas, a intervenção de regras e critérios pré-estabelecidos. É o próprio fazer que vai pondo suas normas. Para ele, estamos no interior de um novo cenário, que está se construindo sobre os destroços da modernidade. Um enorme aparelho tecnico-científico, a revisão de todos os saberes, ciências e paradigmas e as novas próteses de pensamento e linguagem. Boaventura Santos busca uma nova modalidade de

conhecimento científico, uma ciência pós-moderna, que se fundasse num novo paradigma, de caráter transdisciplinar. (MORIN, 1996; HAREVEY, 2007; LIPOVESTSKY, 2004).

Creio que podemos designar essa perspectiva filosófica como *arqueogenealogia*, (Severino, 2002) derivada que é de duas grandes perspectivas da epistemologia contemporânea: a arqueologia e a genealogia. Em homenagem a uma de suas referências fundamentais: Michel Foucault. Com efeito, alguns pensadores atuais, assumindo uma posição extremamente crítica com relação ao racionalismo iluminista da modernidade, estão defendendo uma outra dimensão para nossa subjetividade, buscando desidentificá-la da racionalidade pura. Propõem substituir a economia da razão pela economia do desejo, ou seja, priorizar, inclusive na ordem do conhecimento, outras dimensões que não aquela da lógica racional. Falam de uma desterritorialização do sujeito, querendo com isso ampliar os espaços da subjetividade. Trata-se então de resgatar outras dimensões da vivência humana, supostamente negligenciadas pelos filósofos modernos, como o sentimento, a paixão, a vitalidade, as energias instintivas. O homem não se definiria mais como animal racional, mas como uma verdadeira máquina desejante².

Na realidade, sua preocupação gira em torno dos caminhos e possibilidades do agir do sujeito, que busca ampliar seu território de autonomia, frente aos múltiplos determinismos que o cercam. Todo um pano de fundo constituído de uma explícita tomada de posição contra todas as formas de sistematização serve de horizonte para esta reflexão arqueogenalógica. Assim, quando aborda os temas educacionais, o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos saberes e dos aparelhos sociais envolvidos. A filosofia arqueogenealógica se propõe a denunciar a cumplicidade saber/poder, articulando o pensamento criativo e contestador com uma prática libertadora, inventando tarefas não previamente definidas. As relações entre os homens só podem se legitimar enquanto servirem para a expansão dos afetos e para a diluição dos poderes.

Cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato, normativo, legislador: tais as referências da reflexão arqueogenealógica, que assim se afasta do discurso universalizante das Ciências Humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de

² São representantes desta tendência, além do segundo Foucault (1979;1997,1999,2002,2006), Lyotard (1993a, 1993b, 1998) Deleuze (1976, 1992, 1997), Guattari (1985), Maffesoli (1988, 2001, 2003,2004, 2006, 2011, 2021), Baudrillard (1981, 1995, 2012), Morin (1994,1996, 2000, 2005, 2015) entre outros.

historicismo. Quer-se mais cartografia do que política e, sob a inspiração de uma subjetividade não mais iluminista, privilegia o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. Só lhe interessa a subjetividade do corpo e não a do cogito (ROLNIK, 1989). Trata-se do questionamento do próprio lugar que a modernidade atribuíra à ciência, como sua instância fundamental e da afirmação de um novo e radical posicionamento com relação à própria cientificidade do conhecimento. O cerne dessa contraposição é que, em matéria de conhecimento, o pesquisador contemporâneo quer trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e a quaisquer outras categorias pretensamente universais e apodíticas. A postura pós-moderna caracteriza-se por rejeitar toda pretensão a um pensamento totalizante, às metanarrativas iluministas, aos referenciais universais, às transcendências e essências. Quer lidar com os cacos das racionalidades regionais, com as razões particulares, no dizer de Veiga-Neto (1995). Como se pode ver, a crítica não se dirige mais apenas à metafísica, mas também, e de modo especial, à própria ciência, que é questionada em seu próprio âmago, nos seus fundamentos. Trata-se uma crítica desconstrutiva à ciência, considerada ré confessa de iluminismo, cujas categorias são recusadas. Entende que a pesquisa deva ser feita fora dos enquadramentos iluministas e que se trata de pesquisar num cenário de anarquia metodológica, uma vez que é impossível encontrar um critério racional demarcador da cientificidade. (Silva, 2000).

Elaborando uma cerrada crítica à modernidade, que acusam de ter sido dominada por uma exacerbada hegemonia da razão iluminista, estes pensadores, também designados como pós-modernos, pós-estruturalistas ou pós-críticos (PARAISO, 2004; VATTIMO, 1996; SILVA, 1993, 1994 1999), buscam o alicerce da cientificidade que se possa julgar legítima, numa espécie de subjetividade social ou numa singularidade irreduzível de um sujeito meramente socícola, ou ainda, num suposto jogo de linguagem. Mas com isso, parecem implicar a perda de qualquer universalidade do conhecimento científico e de qualquer possibilidade de construção de uma verdade histórica. Esta crítica desconstrutiva que a pós-modernidade está fazendo à ciência, considerada ré confessa de iluminismo, acaba levando a uma postura de total estetização de toda experiência humana.

Esta nova forma de pensar não se pretende uma metodologia geral. A desconstrução que se propõe realizar não se faz pela aplicação de um sistema de regras e critérios. É uma estratégia para se lidar com os discursos consolidados, buscando desnudar, desmascarar e denunciar as tramas que os sustentam. Tem em mira a desmontagem das estruturas

significativas montadas pelo *logos*, como sistemas fechados que acabam por impedir o pensamento criativo. Questionar o ideal emancipatório da razão, recusar as grandes metanarrativas, pondo em xeque a existência de uma razão universal bem como a própria possibilidade da verdade objetiva, articulada de algum modo ao real, são as atitudes norteadoras do procedimento reflexivo. A verdade é imanência do discurso e não mais do real. O procedimento analítico do pós-estruturalismo coloca-se em cheio no contexto da virada linguística afinal, tudo se manifesta pela linguagem, tudo é discurso, aí incluso o social.

A virada linguística é o movimento germinado a partir dos estudos específicos do campo da linguagem, que se expandiram para a esfera geral da filosofia. Da perspectiva epistemológica, desloca o foco do sujeito para a linguagem, levando a um questionamento de universais e essências, enfatizando a construção linguística e histórica (Fontes, 2020; Habermas, 2004; Oliveira, 2001). A referência maior e mais segura para o conhecimento encontra-se então na linguagem e não mais na suposta realidade objetiva do mundo nem na suposta aprioridade autônoma do sujeito consciente. A filosofia, na sua fase metafísica da antiguidade, apoiava-se na referência ao ser; na sua fase epistemológica moderna, apostou na referência à consciência subjetiva e agora, na contemporaneidade, passa a apoiar-se na linguagem. O conhecimento é intrinsecamente tributário da linguagem pela qual se expressa e o sujeito é tão somente uma construção social e linguística e não uma substância imutável e a-histórica.

É a linguagem que constitui, por sua discursividade, o social. É nela que toda a realidade se constitui. Pela virada linguística, o discurso significador precede o sujeito como consciência, como constituidor universal de sentido. O sujeito vai se construindo contingencialmente numa intrincada trama de significações que o antecedem. O sujeito é pois sempre uma vivência singular, nunca uma pulsação de um *logos* universal. Ao pós-estruturalismo repugna toda e qualquer forma de totalidade. Por isso mesmo, esta é uma das categorias mais questionadas pela crítica pós-estruturalista, categoria mediante a qual a filosofia moderna pretendia apreender o real como uma síntese unificadora, tanto sob a dimensão histórica como sob a dimensão social. Consequentemente, a historicidade do real, para os pós-estruturalistas, só pode ser aquela da contingência, do eventual, do precário. Nenhuma organicidade une atemporalmente os diversos momentos da vida dos entes, sempre indivíduos singulares, atomizados; igualmente, nenhum critério universalizante os

articula entre si. Se é assim com o real, será igualmente com o conceito: não se dispõe de categorias universais que pudessem expressar o real em sua unidade totalizante.

Os sentidos com os quais os sujeitos podem lidar são aqueles sentidos “nomeados” pela linguagem, ou seja, aqueles sentidos que já estão disponíveis na esfera do discurso linguístico. Compreender o mundo é denominá-lo linguisticamente. Está-se assim diante de uma visão discursiva do real, inclusive do real humano. Uma pluralidade de forças, de discursos, estão diuturnamente constituindo os sentidos. A única lógica possível é uma lógica dispersiva, pela qual o sujeito investe na busca de unidades provisórias e precárias num universo plural e polissêmico. Não se pode mais referir-se a um sujeito transcendental, articulador *a priori* de unidades significativas. O que se tem são os discursos dos sujeitos mediante o uso de categorias linguísticas que expressam as coisas que podemos ver, aprender, pensar, dizer, porque os constituímos ao nomeá-los. E as condições de produção dessa linguagem impõe-lhe seu arsenal de sentidos, comprometendo a autonomia do sujeito pensante/falante e passando-a às palavras e enunciados. A virada linguística desaloja o sujeito do humanismo e sua consciência da posição central que ocupava no mundo social. A consciência cogitante, impregnada pela racionalidade, é substituída pela categorização estabelecida pela linguagem e pelo discurso (HABERMAS, 2004).

UM MAR DE INCERTEZAS: os desafios da educação contemporânea

O segundo milênio e o século XX se inauguraram envoltos numa atmosfera de expectativas epistemológicas e axiológicas bem diferenciadas, avalizando uma sonhada mudança qualitativa em todos os setores da nossa existência histórica, introduzindo-nos a uma nova era, totalmente diferente das até hoje vividas. Alguns posicionamentos podem ser destacados, traduzindo essa rede de novas e utópicas certezas. Finalmente estaríamos alcançando a superação dos modelos metodológicos engessados, abrindo passagem para uma abordagem epistemológica transdisciplinar. Nessa nova epistemologia, papel nuclear desempenha a emoção como moduladora dos processos cognitivos. Recuperar a lógica do sensível, afastando a inflexibilidade das paredes (blocos de paradigmas, argamassa de conceitos e definições paralisantes) para beneficiar-se de pontes que fazem emergir novos modelos de relação pedagógica, transformando paredes em pontes.

A argumentação pós-formal apoia-se na avaliação crítica de que o problema fundamental do momento histórico da civilização humana é aquela da convivência, da vida

em sociedade, de modo minimamente harmonioso, que não seja destruído pela violência. A humanidade, mais que nunca, se coloca as condições de sua própria sobrevivência. O que se quer e se busca é “um mundo completamente diferente e imprevisível, onde se atem e desatem os pontos com os quais se tece a vida cotidiana” (LAURITI, 1999, P. 41; MARINHO, 2014; PAGNI, 2014). Neste contexto, formou-se, tanto nos meios acadêmicos como nos meios de comunicação e até mesmo nos meios populares, um novo senso comum de acordo com o qual estaríamos vivendo hoje um mundo totalmente diferente daquele projetado pela visão iluminista da modernidade, constituindo uma nova ordem mundial. Já estaríamos vivendo um momento de plena revolução tecnológica, capaz de lidar com a produção e transmissão de informações em extraordinária velocidade, num processo de globalização não só da cultura mas também da economia e da política. Tratar-se-ia de um momento marcado pelo privilegiamento da iniciativa privada, pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximalização das leis do mercado, pela ruptura de todas as fronteiras. No plano mais especificamente filosófico, estaria já vitoriosa uma crítica cerrada às formas de expressão da razão teórica da modernidade, propondo-se a desconstrução de todos os discursos por ela produzidos, todos colocados sob suspeita, inclusive aqueles da própria ciência. Todos os grandes sistemas teóricos interpretativos da realidade humana são caracterizados como metanarrativas e, como tal, desconsiderados. Já teríamos entrado então em plena pós-modernidade.

No entanto, este modo de ver e existir, de perfil assumidamente neo-liberal, com suas decorrências e expressões no plano cultural, com sua exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo, da indústria cultural, da mercadorização até mesmo dos bens simbólicos, não instaura nenhuma pós-modernidade. Com efeito, o que está de fato acontecendo é a plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Nada mais moderno do que esta expansão e consolidação do capitalismo, envolvido numa áurea ideológica de liberalismo extremado; nada mais moderno do que esta tecnicização, viabilizada pela revolução informacional. Finalmente, a modernidade está podendo cumprir as promessas embutidas em seu projeto civilizatório. Nada mais moderno do que o individualismo egoísta dos dias de hoje... No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana, em que pesem as críticas que são feitas a sua forma de expressão até o século XX.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar nem recusar. E que obviamente exige reequacionamentos por parte de todos nós, quaisquer que sejam os lugares que ocupemos na dinâmica socio-cultural. Isso não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma rigorosa atenção a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. Análise detida e vigilância crítica, é o que se impõe.. Igualmente é preciso não perder de vista a historicidade da existência humana, não se deixando iludir pela idéia de que o fim das utopias do progresso humano possa significar igualmente o fim da história. Portanto, ter bem presente que a atual situação tem também uma configuração histórica. Além do mais, não se pode perder de vista a dura realidade do contexto histórico latino-americano e de tantas outras partes do mundo, onde as marcas da exclusão humana continuam com presença muito forte. O processo de modernização pelo qual passou e continua passando nosso continente está acontecendo a um preço muito alto. A organização econômica, de lastro capitalista, sob um clima político de mandonismo interno das elites nacionais e da dominação externa dos grupos internacionais, impõe uma configuração socio-econômica na qual as condições de vida da imensa maioria da população continuam extremamente precárias. Na verdade, o aclamado processo de globalização da economia, parece universalizar as vantagens do capital produtivo e as desvantagens do trabalho assalariado. Dada essa situação, o conhecimento em geral, e a educação, em particular, são interpelados com relação a seu papel histórico.

Sem dúvida, o balanço da história humana, na virada do segundo milênio, mostra um mundo exausto, inadequado ao homem. Reino da violência, de insuficiência. O que se quer é um mundo novo. A decadência do modelo atual é atribuída também ao desconhecimento de como se faz o conhecimento, a relação dos homens com o real. Daí a proposta de uma revisão do conhecimento. O programa do pensamento pós-formal. Mas uma coisa é o que ele denuncia, questiona; outra, o que ele propõe; outra ainda que ele consegue. Conseguiu algo? Muito pouco.(GALLO, 2008; EAGLETON, 1990, 1998). No que concerne ao conhecimento, paradoxalmente, ocorre, na trama contextual pós-moderna, uma crítica ferrenha ao universalismo do conhecimento científico, de perfil positivista/racionalista ao mesmo tempo que uma aceitação dogmática do universalismo técnico, resultado da aplicação desenfreada da ciência, do conhecimento científico. Critica-se Epimeteu, mas reverencia-se Prometeu! O que é uma estranha maneira de se questionar

o racionalismo lógico já que seu mais lídimo fruto, rico de graves consequências para o existir humano, é muito bem acolhido. O que se conserva do iluminismo científico moderno é a sua instrumentalidade, caminho seguro para a opressão humana. Na verdade, o racionalismo tão questionado permanece embutido na tecnicização da produção e reprodução da existência humana. Os resultados da análise e da reflexão pós-modernas sobre o conhecimento não revelaram ainda onde está o elo perdido.

A reterritorialização da subjetividade, a julgar pelo que ocorreu nesta última década, não assegurou uma convivência humana redimensionada, nem garantiu o acolhimento da alteridade. As pontes não foram erguidas, as paredes continuam como blocos de argamassa. Uma nova epistemologia e uma nova ética, fundadas numa nova estética ainda não se configuraram. O que se constata é que todo esse esforço epistêmico do pensamento pós-formal está fornecendo à ideologia neo-liberal, apoiada no elogio explícito do individualismo, do consumismo, do hedonismo, da competitividade, do espontaneísmo, verdadeiros avatares de uma suposta felicidade já amadurecida para os homens de nosso tempo. Enquanto isso, a lógica capitalista do mercado continua hegemônica na tessitura das relações humanas e na construção de sua história real. Como insiste Jameson (1996), é preciso ter claro que há sentido, ou seja, sem dúvida o homem é também sujeito, transcende sua pura imanência; e esse sujeito representa a realidade e, além disso, cabe-lhe ainda construir a história. E, sem nenhuma dúvida, o educador é fundamentalmente esse sujeito a quem cabe representar o real, dar intencionalidade à ação e assim participar da formação dos sujeitos construtores da História.

Pela subjetividade o homem intervém significativamente na objetividade. Por isso, sua formação, mesmo que profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Os recursos da ciência e da técnica lhe permitem enfrentar desafios frente ao saber e ao fazer, decodificar os mundos natural e social bem como sua intervenção neles, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida. Só com a sensibilidade ética, legitimará sua ação, respeitando sua dignidade de pessoa bem como a de seus semelhantes, nas relações inter-individuais e nas sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética aproveitará significativamente seus sentimentos e emoções, explorará sua imaginação criadora e relativizará os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política entenderá o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequará seu comportamento em sociedade.

A Filosofia da Educação se empenha na construção de uma imagem do homem como sujeito fundamental da educação. É preciso delinear o sentido mais concreto da existência com relação à educabilidade. A Filosofia da Educação busca construir uma visão integrada do ser humano. Trata-se de uma antropologia, embora não mais de tipo metafísico. A tradição filosófico-educacional, nas versões essencialista e naturalista, não se desincumbiu dessa tarefa. Ora elaborou uma antropologia metafísica, ora produziu uma antropologia cientificista incapaz de dar conta da especificidade humana nesse emaranhado de determinismos. Nessas duas abordagens, a Filosofia da Educação perde sua pertinência. Deixa de assegurar a historicidade básica da existencialidade humana, na qual se cruzam nossa espacialidade e temporalidade. O ser dos educandos só pode ser apreendido no interior das mediações históricas e sociais concretas. Com base nessas condições a Filosofia da Educação constrói uma imagem consistente do humano, tornando pertinente sua educabilidade. Os educandos, sujeitos que se educam e que buscam educar, não podem ser reduzidos a cópias de uma abstrata natureza humana nem se reduzem a artefatos biológicos. Seres de carências múltiplas, realizam-se ao longo de um devir em busca de um ser-mais, guiados por uma intencionalidade projetante, nunca pela efetivação mecânica de determinismos objetivos. Precisam inserir-se num projeto, dentro de coordenadas históricas, mediante uma *práxis* socialmente solidarizada. Cada novo passo exige a superação do estágio anterior. Desse ponto de vista, a educação é um esforço de conferir à existência um sentido intencionalizado, de instaurar um projeto de humanização através da consolidação das suas mediações histórico-sociais. Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a Filosofia da Educação. Esta se serve de uma Filosofia Social e de uma Filosofia da História, apoiadas em contribuições científicas. Caberia a essas duas abordagens filosóficas a construção de uma imagem do homem? Embora indispensáveis, as conclusões das ciências humanas não asseguram uma visão de totalidade dialeticamente articulada sobre a imagem do homem. Elas colaborarão para configurar as coordenadas do existir, mas sua visão é sempre aspectual devido a seus pressupostos metodológicos. Só a perspectiva filosófica integra, ao totalizar e relacionar.

Em sua tarefa antropológica, a Filosofia da Educação trabalha intimamente com as ciências humanas, mas, nem por isso deixa de trilhar seu caminho. Ao reclamar a solidariedade do sujeito social como agente educacional e político, essa orientação da Filosofia da Educação questiona a priorização do discurso teórico de caráter ético e também

técnico. É uma nova tentativa de compreender o papel da reflexão filosófica e da natureza do homem, da sociedade e da educação. Essa perspectiva se pode chamar de “praxista”. Cabe à Filosofia da Educação delinear uma visão da realidade humana, mas ela se dá conta de que a razão não pode atingir a intimidade do real embora não se limite aos dados imediatos da fenomenalidade empírica (como deseja a ciência) e muito menos se ater à volatilidade de vivências puramente estetizantes. Assim, aspectos da existência dos sujeitos envolvidos na educação, do próprio processo e do conhecimento a ela relacionado exigem uma abordagem filosófica. Mantendo a exigência de um olhar de totalidade, herdado da metafísica, e apoiando-se nas aproximações histórico-antropológicas da ciência, a atual reflexão filosófica entende o homem como um ser de relações, social e histórico, que se constitui através de uma prática real. A Filosofia da Educação vê a educação como um processo inserido no âmbito mais abrangente da existência humana dos educandos.

O reconhecimento da presença histórica e social do sujeito efetiva a crítica e a superação do sujeito metafísico e do sujeito empírico. Essa visão praxista descarta também as conseqüências desses modelos, quanto à prática humana em geral e à educação, tais como vinculadas às grandes metanarrativas da filosofia. Mas isso não implica endossar o ponto de vista estetizante do pensamento da pós-modernidade, que declara superada a contribuição dos conhecimentos científico e filosófico até agora acumulados. A dissolução da condição substantiva do cogito, ou de qualquer outra modalidade de entificação do sujeito, não elimina a realidade insuperável de um sujeito atravessado pelo espaço e tempo, imanente, contingente, finito, mas equipado de recursos subjetivos para buscar seus fins históricos e traçar seus caminhos. Assim, torna-se inaceitável a proposta pós-estruturalista:

Não conceder qualquer trégua ao humanismo, ao antropocentrismo. O corpo do Homem: mutável, clonável, intensificável, desmontável-montável, desmembrável-remembrável. O deslocamento, o descentramento, o desalojamento do Homem. A diminuição ou apagamento das fronteiras e distinções entre o Homem e a máquina (ciborgues), entre o Homem e o animal, entre o Homem e os seres inanimados: um ser entre outros seres e não um ser em um ambiente desfrutável. Em seu lugar, um homem (uma mulher) sem qualidades (antropológicas) e sem privilégios (antropocêtricos). Celebrar os prazeres – e até mesmo os perigos – da confusão de fronteiras. Nenhuma tentativa de recompor um Uno cindido, fragmentado, corrompido. Estimular, em vez disso, a divisão, a multiplicação, a proliferação. Em vez da recomposição de integridades e totalidades perdidas, privilegiar as operações de desmontagem e remontagem, de decomposição e recomposição. (SILVA, 2000, p. 2).

A educação brasileira, na atualidade, continua enfrentando numerosos desafios, que não têm encontrado soluções satisfatórias. Muitas são as incertezas que povoam esse universo. Problemas ainda relacionados à quantidade, dada a incapacidade do Sistema de atender a todos os demandantes da educação e problemas relacionados à qualidade, à desigualdade das condições de oferta dos bens educacionais. As políticas adotadas ultimamente mais parecem tergiversações, desvios e fugas do enfrentamento dos problemas fundamentais. Escola sem Partido, escola civico-militar, homeschooling, Ensino médio multi-percursos e nova BNCC, não trazem soluções objetivas para as demandas postas pelas novas gerações. Certamente a sensibilidade pós-moderna expressa válidas intuições relacionadas aos desvios da nossa tradição pedagógica, mas as iniciativas delas decorrentes são insuficientes para a inflexão dos rumos da educação nacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA**, Cleide R. S. de. (1999). **PÓS-MODERNO**: um mundo de imagens sem memória. EccoS. Revista Científica. 1(1) p. 25-34.
- ANDERSON**, P. (1999). As Origens da Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- AZEVEDO**, M. de C. Não moderno, moderno e pós-moderno. Revista de Educação AEC, 22 (89), 1993, p.19-35.
- BAUDRILLARD**, J. Simulacros e simulação. Lisboa: Relógio D'Água, 1981.
- _____. A sociedade de consumo. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. O sistema dos objetos. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- CARCANHOLO**, M. D. & **BARUCO**, G. C. da C, **A ATUAL IDEOLOGIA CONSERVADORA E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO**: uma crítica à teoria pós-moderna neoliberal. <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807091134410-.pdf>
- DELEUZE**, G; **GUATTARI**, F. **O ANTI-ÉDIPO**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE**, G. & **GUATTARI**, F. O que é filosofia? 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
- EAGLETON**, T. A Ideologia da Estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. As ilusões do pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FERREIRA**, R. F. Verdade ou solidariedade? Ciência, conhecimento e aceitação da alteridade. EccoS. Revista Científica. São Paulo: Uninove. v. 1, n. 1. 1999, p. 9-24.
- FERREIRA**, D. C. B., & **ERBS**, R. T. C. **PÓS-ESTRUTURALISMOS E EDUCAÇÃO**: condições de produção conceitual de um campo. Linhas Críticas, 28, 2022. <https://doi.org/10.26512/lc28202240530Link>
- FEYERABEND**, P. Contra o método. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- FONTES**, F. F. O que é a virada linguística? Trivium - Estudos Interdisciplinares, 12(2), 2020, 3-17. <https://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2020v2p.3>
- FOUCAULT**, M. Microfísica do poder. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **RESUMO DOS CURSOS DO COLLÈGE DE FRANCE: 1970-1982.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **PROBLEMATIZAÇÃO DO SUJEITO:** psicologia, psiquiatria e psicanálise. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. A verdade e as formas jurídicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. A hermenêutica do sujeito. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, S. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: o debate modernidade e pós-modernidade. Pesquisa em Educação Ambiental. 3 (1), 2008, p. 33-55. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6151/4510>.

GATTI, B. A. PESQUISA, EDUCAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE: confrontos e dilemas. Cadernos de Pesquisa, 35 (126), 2005, pp. 595-608.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOERGEN, P. L. A Crítica da modernidade e educação. Pro-posições, 7(2), 1996, 5-28.

_____. A Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. Avaliação, 2 (3), 1997, 53-65.

GUATTARI, F. REVOLUÇÃO MOLECULAR: pulsações políticas do desejo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Pensamento pós-metafísico. Coimbra: Almedina, 2004.

HARVEY, D. CONDIÇÃO PÓS-MODERNA: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

JAMESON, F. PÓS-MODERNISMO: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LAURITI, N. C. ECOLOGIA DAS RELAÇÕES COMUNICACIONAIS: de paredes a pontes. EccoS. Revista Científica, 1999. 1 (1), 35-49.

LIPOVETSKY, G. Os tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J-F. O Pós-Moderno. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

_____. **O PÓS-MODERNO EXPLICADO ÀS CRIANÇAS:** correspondência 1982-1985. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

- _____. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MAFFESOLI, M.** O conhecimento comum. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. Elogio da razão sensível. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **O INSTANTE ETERNO:** o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- _____. **NOTAS SOBRE A PÓS-MODERNIDADE:** o lugar faz o elo. São Paulo: Editora Yendis, 2004.
- _____. O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. Tribalisme postmoderne. Sociétés, 2(112), 2011, p. 7-16. <https://doi.org/10.3917/soc.112.0007>.
- _____. **ECOSOFIA:** uma ecologia para nosso tempo. São Paulo: SESC, 2021.
- MARINHO, C. M.** Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença. São Paulo: Loyola, 2014.
- MORAES, S. E.** Currículo, transversalidade e pós-modernidade. Em Santos Filho, J. C. dos (org.). Escola e universidade na pós-modernidade. (pp.201-247). Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- MORIN, E.** Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- _____. A noção de sujeito. Em Schnitman, D. F. (org.) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. (pp.45-56). Artes Médicas, 1996.
- _____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.
- _____. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- _____. O método. 6 vols. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, M. A. de.** Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea. São Paulo: Loyola, 2001.
- PAGNI, P. A.** Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Loyola, 2014.
- PARAISO, M. A.** **PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL:** esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34(122), 2004, p. 283-303.

PETERS, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. Em M. Peters. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução (pp. 18-35). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRIGOGINE, I. O Fim da ciência? In: Schnitman, D. F. (org.) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. (p.25-40). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROLNIK, S. Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

ROUANET, S. P. As Razões do iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, J. F. dos. O Que é pós-modernismo. 5^a. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SEVERINO, A. J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA, Tomaz T. da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **O SUJEITO DA EDUCAÇÃO**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 1994.

_____. Um manifesto pós-estruturalista para a educação. Rio de Janeiro, X Endiipe, 2000.

_____. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 15 ed Petrópolis: Vozes, 2015.

VATTIMO, Gianni. O fim da modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO, A. (org.) Crítica pós-estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Foucault & a Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1993.