

EDUCAÇÃO PÓS-CRÍTICA: PROBLEMATIZAÇÕES EFÊMERAS ACERCA DO ATUAL MAL-ESTAR CONTEMPORÂNEO

SANT'ANA, Alex Sandro C.

alexsantana7@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Apresenta problematizações sobre a educação na pós-modernidade, mediante uma pesquisa bibliográfica sobre o mal-estar na pós-modernidade em Zygmunt Bauman. Problematiza, efemeramente, a educação contemporânea intencionando produzir sentidos e forjar o que estava ainda não significado, o que era (a)significante, a partir de questionamentos tais como: o que está ocorrendo com a educação no mundo atual? Quais são os novos desafios que se colocam para a educação no contexto contemporâneo? E, enfim, que humano educar? Infere que é preciso (re)pensar a prática idiossincrática de ser-estando professor e problematiza a *possibilidade-outra* de ser-sendo educador por um outro mundo possível.

Palavras-chave: Educação Pós-crítica. Pós-modernidade. Zygmunt Bauman.

Abstract: It presents problematizations aiming to think a post-critical education about post-modernity, by means of a bibliographical research with the current malaise contemporary by Zygmunt Bauman. Problematize, ephemerally, the post-modern education, trying to produce felt and to forge what still not-it was meant, what was insignificant, from questionings such as: What it is occurring with the education in the current world? Which the new challenges that place for the education in the context contemporary? And, at last, what human to educate? It infers that it is necessary to think the idiosyncrasy of be just a teacher and problematize others possibilities of to be an educator working for a new world.

Keywords: Post-critical education. Postmodernity. Zygmunt Bauman.

INTRODUÇÃO

Este estudo bibliográfico tem por objetivo problematizar a educação contemporânea capturando uma paisagem em mutação para se pensar a multiplicidade da educação na pós-modernidade.

Neste século XXI, que apresenta indício de uma simultânea continuação e rompimento das redes tecidas nos níveis macro e microfenomenológico no século XX, segundo Santos (2002, p. 26), “encontramo-nos perante a desordem tanto da regulação social como da emancipação social” sendo que “nosso lugar é em sociedades que são simultaneamente autoritárias e libertárias”. Como, então, uma educação que se proponha a formar um *cidadão pós-crítico* (SANT'ANA, 2006), apto a viver e conviver neste século XXI, poderá ser ou está sendo instituída ou sendo rompida em movimentos instituintes por uma transição paradigmática?

Zygmunt Bauman, considerado atualmente um dos sociólogos mais influentes do mundo, defende uma tese de que vivemos em um *mundo líquido*, que detesta tudo o que é sólido e

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

durável, tudo o que não se ajusta ao uso instantâneo e efêmero. O amor, nesse mundo líquido, é *amor líquido* (BAUMAN, 2004), no sentido de que a experiência sexual e relacional segue o mesmo padrão e raciocínio do mundo líquido, no qual os parceiros amorosos podem abandonar um ao outro a qualquer momento, sem nenhuma necessidade de consentimento e estabelecer novas associações que contrariam os padrões tradicionais de conduta e até mesmos os avanços políticos conquistados pelos movimentos feministas e homossexuais. Certamente esses novos *amores líquidos* estão penetrando no meio escolar mediante novos tipos de relacionamentos e expressão dos corpos que ali habitam.

A tirania do mercado é outro contexto socialmente produzido nesse mundo líquido e que rarefeita de tudo, produzindo processos de subjetivação que fizeram do neoliberalismo a religião do mercado, como bem criticou o psicanalista e militante francês Félix Guattari. Estamos na era do *Homo consumens* (BAUMAN, 2004), quando o que caracteriza o consumismo não é a acumulação de bens, mas usá-los e descartá-los em seguida, a fim de abrir espaço para outros bens e usos.

Mas o que as ideias contemporâneas de Bauman têm a nos dizer sobre educação? Neste estudo intenciona-se forjar algumas problematizações com alguns trechos de seus pensamentos, expostos no livro *O Mal-estar da Pós-modernidade*, utilizando-os como dispositivos para se (re)pensar a educação contemporânea.

BAUMAN E A EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES LÍQUIDAS (IM)PERTINENTES

Os indivíduos, de maneira geral, (con)vivem atualmente em uma modernidade líquida pela qual, segundo Bauman (1998, p. 7-8), se

[...] ganha alguma coisa mas, habitualmente, perde em troca alguma coisa: partiu daí a mensagem de Freud. Assim como 'cultura' ou 'civilização', modernidade é mais ou menos beleza ('essa coisa inútil que esperamos ser valorizada pela civilização'), limpeza ('a sujeira de qualquer espécie parece-nos incompatível com a civilização') e ordem ('ordem é uma espécie de compulsão à repetição que, quando um regulamento foi definitivamente estabelecido, decide quando, onde e como uma coisa deve ser feita, de modo que em toda circunstância semelhante não haja hesitação ou indecisão') (BAUMAN, 1998, p. 7-8).

No contexto escolar, busca-se constantemente essa *beleza, limpeza e ordem*, mencionadas acima por Bauman. A *beleza*, representada pelas metodologias tradicionais de ensino e padronização das salas de aulas em locais que mais parecem hospícios e presídios e que o Estado espera que seja valorizada pela comunidade, principalmente pelos pais dos alunos,

pois são os mesmos que possuem o direito de voto nas eleições diretas para os cargos do executivo e legislativo bem como pela oferta de uma educação mínima apenas para que os sujeitos formados executem tarefas simples e em precárias condições no mercado de trabalho buscando estarem em sintonia com a denominada empregabilidade; a *limpeza*, representada no simulacro da propaganda da acessibilidade de todos à Educação Básica, que nada mais é do que um discurso de poder institucional e incisivo pré-intencionado pelo modo de produção sociopolítica e econômico da sociedade que visa a atender a algumas exigências de organismos financeiros internacionais, além de uma demanda interna de um dado país, objetivando, com isso, no caso do Brasil ("*trade player*"), construir uma imagem estatisticamente elaborada de nação soberana e rumo ao desenvolvimento sustentável com uma inflação controlada mas que é extremamente inspecionada economicamente e militarmente pelos países desenvolvidos ("*global players*"); e, finalmente, a busca de uma *ordem* por meio dos tempos escolares produzidos pela administração científica de Taylor que suplantam e delimitam as individualidades dos agentes aprendentes, exercendo uma relação de controle da ação dos educadores nas escolas, tornando-a fragmentada e passível de repressão e orientação por parte dos organismos centrais de ensino que são extremamente vinculados à questões político-partidárias desprezando os problemas político-sociais da educação.

É a partir de uma rebeldia em relação à ordem contemporaneamente moderna da escola que insurgem os processos instituintes, no qual agrupamentos humanos se revoltam contra o contemporâneo sistema sociopolítico e econômico que se preza pela manutenção de uma desigualdade social alarmante e pela reprodução de um estado de funcionamento permanente das instituições regulatórias coercitivas da sociedade, cuja atual abundância de riqueza social e econômica de uma minoria é justificada e pautada pelas leis em vigor, que não são feitas pela verdade, mas, sim, pela autoridade autoritária.

Dessa ordem que era o orgulho da modernidade e a pedra angular de todas as suas outras realizações (quer se apresentando sob a mesma rubrica de ordem, quer se escondendo sob os codinomes de beleza e limpeza), Freud falou em termos de 'compulsão', 'regulação', 'supressão' ou 'renúncia forçada'. Esses mal-estares que eram a marca registrada da modernidade resultaram do 'excesso de ordem' e sua inseparável companheira – a escassez de liberdade. A segurança ante a tripla ameaça escondida no frágil corpo, o indômito mundo e os agressivos vizinhos chamados para o sacrifício da liberdade: primeiramente, e antes de tudo, a liberdade do indivíduo para a procura do prazer. Dentro da estrutura de uma civilização concentrada na segurança, mais liberdade significa menos mal-estar. Dentro da estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mais mal-estar (BAUMAN, 1998, p. 8-9).

Segundo Bauman (1998, p. 9), "em sua versão presente e pós-moderna, a modernidade [...] pretende fundir os metais preciosos da ordem limpa e da limpeza ordeira diretamente a

partir do ouro do humano, do demasiadamente humano reclamo de prazer, de sempre mais prazer e sempre mais aprazível prazer" sendo que essa demanda é outrora desacreditado como base e condenado como autodestrutivo.

Você ganha alguma coisa e, em troca, perde alguma outra coisa: a antiga norma mantém-se hoje tão verdadeira quanto o era então. Só que os ganhos e as perdas mudaram de lugar: os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade. Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais (BAUMAN, 1998, p. 10).

É nessa ambigüidade que se situa o pensamento de Bauman: há um *mal-estar* contemporâneo, ligado a uma busca desenfreada pelo prazer em detrimento da segurança individual, enquanto, na modernidade, havia uma restrição dos prazeres individuais por uma busca constante de uma ordem segura. É na discussão dessa bipolaridade que se desenvolve grande parte das discussões de Bauman.

Propõe-se problematizar, neste breve momento efêmero, algumas das múltiplas *dobras* advindas de um mal-estar contemporâneo, que se intensificam no campo da educação: uma primeira dobra, que denomino de *dimensões de presença*, pode ser concebida como um espaço-tempo no qual as práticas *pró-educativas* (SANT'ANA, 2006) instituídas e instituintes no cotidiano escolar fazem parte de um coletivo com o qual os educadores poderão desenvolver uma *ecologia cognitiva* (LÉVY, 1999, p. 135) que suscite produções de subjetividades na *aprendência* (ASSMANN, 2004, p. 128) dos alunos; uma segunda dobra contemporânea seriam as *práticas de desnaturalização da distância* via educação não escolar e/ou aberta e contínua, seja utilizando as Tecnologias Digitais de Comunicação, como a Internet, seja no contexto em que (con)vivem os alunos e que suscitam questões que nos propõem a (re)pensar as práticas docentes dos professores; uma terceira dobra diz respeito à *desnaturalização do pensamento bipolar* como simples crítica ao instituído e uma nova proposta emergente de (trans)formação de *cidadãos pós-críticos* (SANT'ANA, 2006) e participativos, aptos a (con)viverem no *mal-estar* ou *desassossego* da sociedade (anti)contemporânea ou (pós)moderna mas simultaneamente capazes ainda de implantar coletivamente alternativas por uma sociedade mais harmônica (o que não significa a supressão das diferenças), justa (com igualdade de oportunidades) e feliz (exatamente no sentido de felicidade que temos no conhecimento de senso comum); já uma quarta dobra, que não é de forma alguma a última possível, refere-se a uma *naturalização de processos de experimentação* na educação que consistiria nos alunos aprenderem com o seu corpo de desejos, sensações e sentimentos, enfim, por uma educação para além da divisão

teoria/prática e para além da concepção de educação da escola tradicional, tanto criticada por Paulo Freire que a denominava de “educação bancária”.

Havia uma ilusão na educação promovida na modernidade na qual se entendia que o que se aprendesse na escola seria utilizável durante toda a vida social humana bastando apenas adequar os sujeitos ora para a religião cristã ou burguesia emergente (escola tradicional) ora para o mercado de trabalho (tendência tecnicista), mantendo ainda uma educação manual para o povo e uma educação superior para uma minoria rica (reprodutivismo). Nesse sentido, Bauman (1998, p. 21) afirma:

As utopias modernas diferiam em muitas de suas pormenorizadas prescrições, mas todas elas concordavam em que o ‘mundo perfeito’ seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre. O mundo retratado nas utopias era também, pelo que se esperava, um mundo transparente – em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada ‘fora do lugar’; um mundo sem ‘sujeira’; um mundo sem estranhos (BAUMAN, 1998, p. 21).

Como estão sendo produzidos os discursos de poder dos marginalizados sujeitos desprovidos de acesso a uma educação superior? Como produzir alternativas por outro mundo possível, como sempre se questiona nas discussões do Fórum Social Mundial? “Educação permanente” é o lema de instituições que se prezam pelos “testes de pureza” e não pela afirmação da multiplicidade da vida por uma educação aberta que não seja permanentemente ditada pelo mercado. Bauman (1998, p. 23) esclarece que

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida a caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a “sujeira” da pureza pós-moderna (BAUMAN, 1998, p. 23).

Assim, desprovidos do chamado “conhecimento erudito”, os sujeitos e consequentemente as nações marginalizadas pelos “*global players*” emitem discursos que se encaixam nos padrões da vida social de consumo capitalístico desenfreado e periférico, não sendo esses sujeitos/nações admitidos em condições de se apropriar dos dispositivos/conhecimentos que lhe permitiriam acessar e desenvolver técnicas e tecnologias avançadas. A sociedade global emite discursos de poder que visam a despir as identidades desses sujeitos, tentando fazer com que eles internalizem os discursos de inadequação à “sociedade

civilizada” padronizada pela indústria cultural e, em seguida, emitam discursos internalizados de que pertencem a uma “sujeira” da pureza pós-moderna estando assim a subjetividade do modelo tradicional e tecnicista inseridos nas mentes e formações de enunciados do povo.

Assim, “[...] a preocupação de nossos dias com a pureza do deleite pós-moderno expressa-se na tendência cada vez mais acentuada a incriminar seus problemas socialmente produzidos” (BAUMAN, 1998, p. 25). Esses problemas perpassam a dinâmica do cotidiano escolar, na incriminação social do professor como “o grande” responsável pelo fracasso escolar dos alunos e que se expressa relativamente, mas enfaticamente, nos discursos de poder de instituições político-partidárias na sociedade e que não possuem nenhum compromisso político-social com a afirmação de outro modo de vida possível na educação.

Na modernidade, a ordem no cotidiano era expressa mediante a padronização social, cultural, religiosa e econômica; pela organização hierárquica; pela comunicação unidirecional; pelo autoritarismo e nepotismo generalizado; que geralmente expressavam o poderio estatal defendendo os interesses da minoria burguesa ascendente. Aparentemente nada mudou de forma radical no contexto contemporâneo: apenas a adoção do mesmo sistema de padronização e enquadramento pelo poderio das instituições privadas que, com o neoliberalismo, objetivaram de forma obsessiva a progressivamente privatização de todos os bens básicos de vida da população transformando-os em serviços comerciais. A religião do mercado assim intenciona vestir o povo com seu uniforme. Segundo Bauman (1998, p. 28),

Envergando uniformes, os homens se tornam esse poder em ação; envergando botas de cano de alto, eles pisam, e pisam em ordem, em nome do estado. O estado que vestiu homens de uniforme, de modo que estes pudessem ser reconhecidos e instruídos para pisar, e antecipadamente absolvidos da culpa de pisar, foi o estado que se encarou como a fonte, o defensor e a única garantia da vida ordeira: a ordem que protege o dique do caos. Foi o estado que soube o que a ordem devia parecer, e que teve força e arrogância bastante não apenas para proclamar que todos os outros estados de coisas são a desordem e o caos, como também para obrigá-los a viver sob essa condição. Foi este, em outras palavras, o estado moderno – que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como a clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras (BAUMAN, 1998, p. 28).

Na versão neoliberal da modernidade, segundo Bauman (1998, p. 29), “as pessoas são diferentes [...] mas são diferentes por causa da diversidade das tradições locais e particularísticas em que elas crescem e amadurecem. São produtos da educação, criaturas da cultura e, por isso, flexíveis e dóceis de serem reformadas”. Reformas, tais como as preconizadas por organismos financeiros internacionais (BIRD, FMI, OMC, entre outros) visando justamente a homogeneizar um discurso de poder em prol da proclamação universal de que a educação é um produto comercializável e que as concepções de educação pública e gratuita atuais não

atendem às demandas da sociedade neotecnicista, desqualificando assim a escola, bem como marginalizando suas respectivas tentativas de resistência a um modelo neoliberal de educação.

Segundo Bauman (1998, p. 40-41), “na cidade pós-moderna, os estranhos significam uma coisa aos olhos daqueles para quem a ‘área inútil’ (as ‘ruas principais’, os ‘distritos agitados’) significa ‘não vou entrar’, e outra coisa aos olhos daqueles para quem ‘inútil’ quer dizer ‘não posso sair’”. Tal percepção é similar na atual escola moderna, na qual os educandos assumem efemeramente uma identidade de “estranhos” e rompem com uma série de possibilidades de estar em um ambiente extremamente formal e repressor, subvertendo a sala de aula tradicional e invocando novos ambientes de manifestações sociais (Internet, pesquisas em comunidade virtuais, comunicações bidirecionais via celular/*smartphones* e outros equipamentos tecnológicos, novas linguagens nessas mídias sociais, etc.) em uma busca de si que vive nas contradições do paradigma conservador/dominante, mas que já transita em um paradigma emergente (SANTOS, 2002).

[...] enquanto os estranhos modernos tinham a marca do gado da aniquilação, e serviam como marcas divisórias para a fronteira em progressão da ordem a ser constituída, os pós-modernos, alegre ou relutantemente, mas por consenso unânime ou por resignação, estão aqui para ficar. Parafrazeando o comentário de Voltaire a propósito de Deus, se eles não existem, teriam de ser inventados. E são de fato inventados, zelosamente e com gosto – improvisados a partir de protuberantes, salientes, minuciosas e não-importunas marcas de distinção. Eles são úteis precisamente em sua qualidade de estranhos: sua estranheza deve ser protegida e cuidadosamente preservada. São indispensáveis marcos indicadores sobre o itinerário sem nenhum plano ou direção: devem ser como muitos, e como protéticos, e como as sucessivas e paralelas encarnações da identidade na interminável busca de si mesmo (BAUMAN, 1998, p. 43).

Em relação à exclusão ou simulacro da democracia no ambiente escolar, atingindo diretamente os “alunos *estranhos modernos*”, não é diferente: as conseqüências da ausência de políticas de inclusão permanente e instalação de uma sociedade sintética em que tudo é *subsidiado* (SANT’ANA, 2011) aumentarão a instabilidade na prática pedagógica dos educadores, a desigualdade na oportunidade de acesso à participação nas decisões escolares, a desobediência às normas das instituições escolares como uma forma de confronto à ausência de possibilidades básicas de *ser-sendo cidadão pós-crítico* (SANT’ANA, 2006), gerando desordem e práticas de desqualificação da heterogeneidade e hibridismos das relações socialmente efêmeras do cotidiano escolar e que se contrapõem ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. *Cidadão pós-crítico* é um conceito inspirado no *paradigma emergente* de Santos (2002): seria um cidadão cosmopolita, com um conhecimento local e total, que subverte, burla, insurge, (trans)forma e (re)inventa o cotidiano junto com um coletivo, em processos de desenvolvimento constante como *ser-sendo* sujeito-participativo, com discursos de poder e de

desejos intrínsecos e extrínsecos, dentro de um meio ambiente sócio-historicamente não determinado em que tenha condições de produzir redes de subjetividades alternativas ao paradigma conservador/dominante.

Pode-se considerar, ainda, que a exclusão acarrete sérios problemas na *aprendência* (ASSMANN, 2004) dos sujeitos, devido às possíveis turbulências socioafetivas derivadas da ausência de acesso aos serviços/produtos básicos de aprendizagem e, conseqüentemente, da impossibilidade de *serem-sendo agentes aprendentes e intervencionistas* neste atual mundo socioeconomicamente imposto como capitalista e neoliberal.

Ainda nesse sentido, segundo Bauman (1998, p. 59, grifo do autor), “cada vez mais, *ser pobre* é encarado como um crime; *empobrecer*, como o produto de predisposições ou intenções criminosas – abuso de álcool, jogos de azar, drogas, vadiagem e vagabundagem”. Nesse contexto, “os pobres, longe de fazer jus a cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação do pecado”. Nesse contexto, que valores contemporâneos são estes que pregam de forma dogmaticamente sublimar uma repressão agressiva e autoritária aos excluídos dos sistemas de ensino superior, e que também influenciam expressamente e freneticamente os discursos de poder dos sujeitos da escola objetivando internalizar-lhes identidades periféricas e alterando assim as possibilidades de eles *serem-sendo* agentes ativos em suas comunidades? De acordo com Bauman (1998, p. 55),

A sedução do mercado é, simultaneamente, a grande igualadora e a grande divisora. Os impulsos sedutores, para serem eficazes, devem ser transmitidos em todas as direções e dirigidos indiscriminadamente a todos aqueles que os ouvirão. No entanto, existem mais daqueles que podem ouvi-los do que daqueles que podem reagir do modo como a mensagem sedutora tinha em mira fazer aparecer. Os que não podem agir em conformidade com os desejos induzidos dessa forma são diariamente regalados com o deslumbrante espetáculo dos que podem fazê-lo. O consumo abundante, é-lhes dito e mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e à fama. Eles também aprendem que possuir e consumir determinados objetos, e adotar certos estilos de vida, é a condição necessária para a felicidade, talvez até para a dignidade humana (BAUMAN, 1998, p. 55).

Vive-se, nesse sentido, numa sociedade em que é mais importante *ter-tendo* produtos e subjetividades capitalistas e neoliberais do que *ser-sendo cidadão pós-crítico* e ativo em comunidades. Nesse contexto, os educandos atualmente agem como nômades e, simultaneamente, descobrem que são *arrivistas* em relação ao cotidiano da escola.

Arrivista, alguém já no lugar, mas não inteiramente do lugar, um aspirante a residente sem permissão de residência. Alguém que lembra aos moradores mais antigos o passado que querem esquecer e o futuro que antes desejariam longe; alguém que faz com que os moradores mais antigos corram em busca de abrigo em escritórios de fornecimento de permissões, apressadamente construídos. Ordena-se ao arrivista que porte o rótulo 'recém-chegado', de modo que todos os outros possam confiar em que suas tendas estejam talhadas na rocha. A permanência do arrivista deve ser declarada temporária, de modo que a permanência de todos os outros possa parecer eterna (BAUMAN, 1998, p. 93).

Assim, internaliza-se nos incluídos, nos sistemas de ensino, a identidade de “educando *arrivista*”, mediante discursos de poder da instituição escolar que desqualificam o ato de ele estar na escola e se sentir um sujeito aprendente e, ainda mais do que isso, um *cidadão pós-crítico*, com permissão para também emitir discursos de poder que possam ser ouvidos e incluídos na dinâmica do cotidiano escolar, promovendo sua (trans)formação. A única permanência permitida no paradigma conservador/dominante é a da religião neoliberal do mercado e a reafirmação constante da escola dual.

Em relação a esse contexto contemporâneo, Bauman (1998, p. 99, grifo do autor) afirma que se pode “seguramente definir a modernidade [...] como uma condição social sob a qual a cultura não pode servir à realidade senão minando-a”. A escola, como instituição produtora e simultaneamente reprodutora de cultura tem as condições necessárias de minar o instituído e afirmar o instituinte, sendo os professores e alunos agentes ativos na implosão de qualquer sistema de subjetivação de identidades periférica que lhes aflige suas idiossincrasias e multiplicidade cultural. Para um outro mundo possível é necessário tecer novas perspectivas de *ser-sendo* uma agente de mudança e sujeito ativo da aprendizagem e de (a)significação do *status quo*, desterritorializando por sua vez qualquer ideologia do mercado e de organizações déspotas da sociedade.

Mas daí também o caráter incomparavelmente trágico – ou é esquizofrênico? – da cultura moderna, a cultura que só se sente verdadeiramente à vontade em seu desabrigo. Nessa cultura, o desejo é manchado pelo medo, ao passo que o horror possui atrações a que dificilmente se resiste. Essa cultura sonha fazer parte, no entanto teme fechaduras e janelas cerradas; tem pavor à solidão chamada liberdade, no entanto ainda mais do que qualquer coisa se ressentem com juramentos de lealdade. Para qualquer direção que se volte, essa cultura – como os ratos famintos do labirinto de Miller e Dollard – se vê suspensa à beira da ambivalência, onde se cruzam as linhas do fascínio decrescente e da repulsa crescente (BAUMAN, 1998, p. 99).

Ainda segundo Bauman (1998, p. 99), “a modernidade proclamou que nenhuma ordem era intocável, visto que todas as ordens intocáveis deviam ser substituídas por uma nova ordem artificial, em que são construídos caminhos que levam da parte mais baixa ao topo e, portanto, ninguém faz parte de nenhum lugar eternamente”. Concebendo a existência de “parte alta e

baixa”, a escola moderna proferiu tal discurso de poder em sintonia com a pré-intenção de desqualificar o outro e (re)afirmar a legitimidade da superioridade de suas teorias e práticas em detrimento dos saberes e fazeres já existentes previamente no cotidiano escolar e que se expressa no discurso dos professores na escola.

A modernidade foi, assim, a esperança do pária. Mas o pária podia deixar de ser pária somente ao se tornar – ao se esforçar para se tornar – um arrivista. E o arrivista, por nunca haver apagado a mácula da sua origem, vivia sob a constante ameaça de deportação de volta à terra de que tentou escapar. Deportação caso fracassasse; deportação caso fosse bem-sucedido de maneira demasiadamente espetacular para o bem-estar daqueles à sua volta. Nem por um momento o herói deixou de ser uma vítima potencial. Herói hoje, vítima amanhã – o muro divisório entre as duas situações era muito estreito. Estar em movimento significava não fazer parte de nenhum lugar. E não fazer parte de nenhum lugar significava não contar com a proteção de ninguém: de fato, a quintessência da existência do pária era não poder contar com proteção. Quanto mais depressa se corre, mais rápido se permanece no lugar. Quanto maior o frenesi com que alguém luta para se isolar da casta dos párias, mais se expõe, como o pária, a não fazer parte (BAUMAN, 1998, p. 99-100).

Segundo Bauman (1998, p. 101), “[...] vivemos em uma era de tribos e tribalismo. É o tribalismo, miraculosamente renascido, que injeta espírito e vitalidade no lóuor da comunidade, na aclamação de fazer parte, na apaixonada busca da tradição”. A partir desse pensamento, é possível inferir que insurgem na educação *tribos sintéticas*, que podem ser entendidas como uma forma de alguns indivíduos se sujeitarem a uma política de desvalorização de seus discursos nos quais eles emitem um novo discurso, com um novo palavreado, mas influência eminentemente capitalística devido ao fato de possuírem uma ínfima capacidade de consumo que consideram a única forma de *estar-sendo* cidadão numa sociedade que consideram sócio-historicamente determinada.

É nesse momento em que aparentemente a desordem prevalece no cotidiano de políticas subsidiadas que (in)surge o *tribalismo real* no qual formas de organização em redes aparecem como uma nova possibilidade de organização societária e educacional, gerando, por sua vez, novos fios que tecem novos processos de singularização inerentes à vida que efetivamente habitam um cotidiano de aprendizagem inclusive na escola.

O simulacro do paradigma conservador/dominante *tribalismo sintético* possui simultaneamente as condições de transição rumo ao paradigma emergente do *tribalismo real* e nessa nova condição é possível habitar um coletivo escolar que produza e vivencie práticas alternativas permitindo uma multiplicidade de conexões de *modos de ser-sendo no mundo*. Essa organização em rede que emerge a partir da existência produz processos de subjetivação que podem empoderar o pressuposto de que todo o conhecimento é local e total (Santos, 2002) bem como são capazes de empoderar o pressuposto de que todo o conhecimento científico-natural

produzido pela modernidade se transforme progressivamente em um novo senso comum emancipatório, tal como propõe Santos (2002).

PÓS-ESCRITO: UM MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O que Santos (2002, p. 41) denomina de *desassossego*, Bauman (1998, p. 8-9) chama de *mal-estar*, mas ambos confluem numa mesma perspectiva de que temos a sensação de estar num presente quase a terminar (paradigma conservador/dominante) e na iminência de um futuro que intenciona nascer (paradigma emergente), numa contemporaneidade que não oferece mais respostas aos problemas da modernidade e nem consegue formular questões pós-modernas discerníveis plenamente do que foi discursivamente proclamado até então pela modernidade.

Nesse sentido, Bauman (Globo News, 2006) não menciona o termo pós-modernidade, mas sim *modernidade líquida*, pois tal situação paradigmática social e atual conserva ou seria uma continuidade das características da modernidade, mas com novos pressupostos como um fluxo de múltiplas referências sendo tecidas em rede e na rede, mas que ainda não estão plenamente discerníveis tendo por base as referências dos modelos produzidos pelo mundo atual. Os indivíduos procuram, então, alcançar um estado de liberdade correndo o risco de ampliar largamente o seu estado de insegurança e imprevisibilidade.

Bauman (1998, p. 118, grifo do autor) adverte que “turistas e vagabundos são as *metáforas* da vida contemporânea. Uma pessoa pode ser (e frequentemente o é) um turista ou um vagabundo sem jamais viajar fisicamente para longe [...]”. Numa perspectiva escolar, um educando *turista perfeito* seria aquele que vagueia pelos meandros da instituição escolar, movimentando-se como um *arrivista* apreciador da paisagem instituída, mas, simultaneamente, mutante com suas alternativas. Ele se apropria de novos dispositivos para emitir discursos de poder em função de suas necessidades básicas de aprendizagem e relacionamento social. Já um educando *vagabundo incurável*, numa perspectiva moderna de escola, pode ser considerado aquele que subverte e (in)tenta constantemente romper com o que está instituído no contexto escolar, emitindo discursos de poder que não se enquadram na perspectiva de um *arrivista*, mas, sim, de um sujeito sócio-historicamente não-determinado e que (in)tenta expor a sua singularidade como um dispositivo de mudança social. Os educandos, nesse contexto, aparecem em uma dualidade “educando *turista perfeito*” versus “educando *vagabundo incurável*”, o que é novamente um simulacro: é nesse contexto do *entre ‘x’ e ‘y’* que emerge o *‘z’*, que não é a união

de 'x' e 'y', mas, sim, a confluência e produção de alternativas em um movimento híbrido, gerando, metaforicamente, a percepção do ato de *fazer-viver* um cotidiano da diferença e do múltiplo e jamais da bipolaridade.

Tendo isso em mente, sugiro-lhes que, em nossa sociedade pós-moderna, estamos todos – de uma forma ou de outra, no corpo ou no espírito, aqui e agora ou no futuro antecipado, de bom ou de mau grado – em movimento; nenhum de nós pode estar certo/a de que adquiriu o direito a algum lugar, para sempre, é uma perspectiva provável. Onde quer que nos aconteça parar estamos, pelo menos, parcialmente deslocados ou fora do lugar. Mas aqui termina o que há de comum na nossa situação e começam as diferenças.

Sugiro-lhes que a oposição entre os turistas e os vagabundos é a maior, a principal divisão da sociedade pós-moderna. Estamos todos traçados num contínuo estendido entre os pólos do 'turista perfeito' e o 'vagabundo incurável' – e os nossos respectivos lugares entre os pólos são traçados segundo o grau de liberdade que possuímos para escolher nossos itinerários de vida. A liberdade de escolha, eu lhes digo, é de longe, na sociedade pós-moderna, o mais essencial entre os fatores de estratificação. Quanto mais liberdade de escolha se tem, mais alta a posição alcançada na hierarquia social pós-moderna. As diferenças sociais pós-modernas são feitas com a amplitude e estreiteza da extensão de opções realistas (BAUMAN, 1998, p. 118-119).

Ainda segundo Bauman (1998, p. 119-120), “[...] os vagabundos, as vítimas do mundo que transformou os turistas em seus heróis, têm, afinal, suas utilidades. Como os sociólogos gostam de dizer, eles são ‘funcionais’. É difícil viver em suas imediações, mas é inconcebível viver sem eles”. O autor permite inferir que há privações gritantes demais que reduzem as preocupações das pessoas com essas inconveniências marginais supracitadas neste estudo. Como afirma Bauman (*ibidem*) “é a sua evidente infelicidade que inspira os outros a agradecerem a Deus, diariamente, por tê-los feito turistas”. Novamente problematizando numa perspectiva escolar, o educando *vagabundo incurável* seria um *ser-estando* num mundo que não lhe oferece as necessidades básicas de aprendizagem e condições para o estabelecimento de relacionamentos sociais, sendo vítima de discursos de poder que lhe internalizam uma identidade marginal e o transforma em um símbolo responsável por qualquer *mal-estar* que acontece no cotidiano escolar e que ainda serve de “bode expiatório” para a evidenciação do educando *turista perfeito* em um *status* social de *aprendente “modelo a ser seguido”* e desejável pela sociedade.

Falta uma didática do pensamento divergente e criativo na educação contemporânea. A escola está habituada a ensinar estilos padronizados e generalizados de resolução de problemas que atendam apenas a execução de tarefas simples no mercado de trabalho, desprovendo os sujeitos de realizarem suas produções culturais em comunidade. Nesse sentido, é preciso (re)pensar a prática *idiossincrática* de *ser-estando professor* e problematizar a possibilidade de *ser-sendo educador*, na qual os educadores sejam os produtores de suas práticas, promovendo

intervenções com a comunidade escolar, conscientes de que suas ações pró-educativas e conseqüentes interações discursivas de poder e desejos, no âmbito político, cultural e social, compromissadas, são condição *sine qua non* para forjar uma nova educação por um outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 251 p. ISBN 85-326-2024-8.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 272 p. ISBN 85-7110-464-6.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Paris: Ed. 34, 1999. 203 p. (Coleção Trans.). ISBN 85-85490-15-2.

SANT'ANA, A. S. C. **A sociedade do subsídio e a educação escolar brasileira: sobre algumas políticas de desmobilização socioeducacional na contemporaneidade**. In: VI Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011. v. 1. p. 1-10.

SANT'ANA, A. S. C. **Educação e pós-modernidade**: problematizações efêmeras a partir das idéias de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos. 2006. 73 f. Monografia (Especialização em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 415 p. (Série: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática).