

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

PAULO SILVIO FERREIRA

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE :
UM DEBATE NECESSÁRIO À FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

SÃO PAULO

2011

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

PAULO SILVIO FERREIRA

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE :
UM DEBATE NECESSÁRIO À FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação
Lato Sensu em Formação de Professores com ênfase no
Magistério Superior do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do Título de Especialista
Orientadora: Prof^a Dr^a Delacir Aparecida Ramos Poloni

SÃO PAULO

2011

PAULO SILVIO FERREIRA

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE :
UM DEBATE NECESSÁRIO À FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação
Lato Sensu em Formação de Professores com ênfase no
Magistério Superior do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do Título de Especialista
Orientadora: Prof^a Dr^a Delacir Aparecida Ramos Poloni

Data da Defesa: 01/08/2011 às 9h30

Resultado: Aprovado – 10,0

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Delacir Aparecida Ramos Poloni

Orientadora

IFSP

Prof. Dr. José Guilherme de Almeida

IFSP

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli

IFSP

A

DEUS

Pela Grandeza e Generosidade

Aos meus pais, João e Maria

À minha esposa, Bernadete

Aos meus filhos, João e Rafael

À minha Professora, Delacir

de Deleuze:

“Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal?”

É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer.

Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber,

nesta ponta extrema que separa a nossa ignorância

e que transforma um no outro.”

RESUMO

Este estudo traz à tona os pressupostos básicos que balizam a modernidade e a pós-modernidade, identificando suas possíveis relações e correlações com a educação e com a própria formação de professores. A partir da análise de duas obras do filósofo francês Jean-François Lyotard, especialmente quando ele afirma que a pós-modernidade é a incredulidade em relação às metanarrativas características da modernidade e o fim de seu projeto de universalidade, procuraremos, de forma didática, possibilitar e propiciar a compreensão do momento histórico atual, caracterizado por ele como pós-moderno, e assim ajudar na reflexão e ação críticas dos professores quanto a realidade atualmente vivenciada. Consideramos que a nossa educação está pensada e organizada sob os princípios modernos que ainda prosperam na sociedade atual e que as afirmações de Lyotard desequilibram essas percepções, gerando inquietações e instabilidades. Dessa forma, precisaremos repensar criticamente as perspectivas modernas e pós-modernas no contexto educacional de maneira geral, com o intuito de entendermos e superarmos as demandas atuais. Acreditamos que o debate lúcido entre essas perspectivas proporcionará e contribuirá para o processo de formação de professores, preparando-os qualitativamente para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

Palavras-Chave: modernidade, pós-modernidade, debate epistemológico, formação de professores

ABSTRACT

This study brings up the basic assumptions that mark the modernity and to post-modernity, identifying their possible relations and correlations with the education and with the teachers' formation itself. From the analysis of two works of the French philosopher Jean-François Lyotard, specially when he affirms that to post-modernity it is the incredulity towards the metanarratives features of modernity and the end of his project of universality, we will try, in a didactic way, to make possible and to provide the understanding of the historical current moment, characterized by him like post-modern, and so to help in the critical reflection and action of the teachers about the reality currently experienced. We believe that our education is conceived and organized under the modern principles that still prosper in the current society and that the affirmations of Lyotard tip over these perceptions, creating unrest and instabilities. In this form, we will need to rethink critically to the modern perspectives and post-modern in the educational context in general, with the intention of understanding and surpassing the current demands. We believe that the lucid discussion between these perspectives will provide and contribute to the process of teachers' formation, preparing them qualitatively for to face of the challenges of the contemporaneity

Keywords: modernity, postmodernity, epistemological debate, teachers' formation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
I - DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO.....	14
1 O DEBATE E A CONTEXTUALIZAÇÃO.....	15
1.1 O ESPAÇO ESCOLAR E A SOCIEDADE.....	19
1.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
II - OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	38
2 A PÓS-MODERNIDADE, POR LYOTARD.....	39
2.1 A MODERNIDADE.....	44
2.2 O MÉTODO: OS JOGOS DE LINGUAGEM.....	51
2.3 AS METANARRATIVAS.....	55
2.4 OS SABERES.....	57
2.4.1 O Saber Narrativo.....	58
2.4.2 O Saber Moderno – o Científico.....	61
2.4.3 O Saber Pós-Moderno.....	67
2.5 O SABER COMO MERCADORIA E O ESPAÇO INFORMACIONAL.....	69
III - A SOCIEDADE PÓS-MODERNA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	73
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
V - REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma série de questionamentos, inquietações e conflitos vividos e observados durante minha trajetória como professor, coordenador pedagógico e diretor de escola e nas relações com meus pares e colegas da rede municipal de educação de São Paulo.

Apesar de o Brasil possuir uma vasta produção acadêmica sobre a educação, os resultados concretos da prática pedagógica medidos por várias avaliações internas e externas de aprendizagem apresentam índices frustrantes no geral e no setor público em especial. É certo que existem vários aspectos a serem considerados, no entanto, tem crescido uma corrente apontando que um dos principais problemas está na formação inicial e continuada de professores e de gestores educacionais.

Há uma pressão enorme e constante da sociedade atual – que até podemos considerar como um sinal positivo – para que os resultados da escola pública melhorem, afinal, há um investimento considerável nessa área e a sociedade precisa do retorno. Também é sabido, apesar de alguns autores parecerem ignorar, que tanto os professores quanto os gestores, apesar dos baixos salários e pouco incentivo, têm realizado com recursos próprios, cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento na busca de alternativas e soluções que favoreçam o desempenho de suas funções. No entanto, muitas vezes os profissionais da educação não tem logrado o êxito esperado.

Diante deste quadro, ora alentador, ora desanimador, como ficamos nós, professores e gestores, perante as responsabilidades a que somos constantemente submetidos e cobrados, especialmente por melhores resultados no que a sociedade chama “educação de qualidade”?

Estamos chegando a um ponto em que muitos profissionais da educação estão se questionando profissionalmente, duvidando de suas competências, adoecendo e até mesmo abandonando a profissão.

Para quem trabalha com educação, a sensação não é só de que a nossa tarefa esteja cada vez mais difícil, mais cansativa ou até mesmo mais exigente, mas sim, a sensação é de que nossa profissão está cada vez mais estranha, no sentido de não

reconhecimento, ou seja, de você não se conhecer e não se reconhecer na profissão, se perguntando a todo momento: o que está acontecendo; o que estou fazendo? E, pior, na perspectiva de não existir uma resposta clara para estas questões, o que é ainda mais perturbador e desolador.

Será que esta sensação de estranheza está ligada a este novo momento histórico pelo qual estamos passando e que alguns teóricos consideram como condição pós-moderna?

A globalização e a tecnologia alteraram a relação que temos com o mundo e como o sentimos. As mudanças ocorrem de forma cada vez mais rápidas e sob vários ângulos. São mudanças de ordem econômica, política, social, cultural, de valores, familiar, religiosa, sexual, étnica, entre outras. Nada mais permanece intacto. A crise, a incerteza e a fragmentação que atingem a sociedade também impactaram o cotidiano da educação, especialmente das escolas públicas, obrigando a uma urgente reavaliação do papel da escola, dos professores, dos gestores e de nossas práticas pedagógicas.

Com o advento do computador e das redes mundiais de informação, que a fazem circular com uma velocidade impressionante, a relação que temos com o tempo e o espaço mudou completamente, porém, a escola e seus profissionais parecem não dimensionar a mudança. A sociedade atual não tem mais uma condição binária: este ou aquele ou isto ou aquilo, ou seja, acontecimentos em tempos e espaços diferentes. A sociedade atual está mais complexa. Agora é este e aquele e isto e aquilo, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, gerando uma sensação de que tudo está mais próximo, tudo está mais rápido. As nossas forças físicas e mentais parecem não ter assimilado esta mudança tão radical, dando-nos a sensação de que não estamos conseguindo acompanhar e dialogar com essa nova realidade. Temos a sensação de que ela é independente de nós, de que estamos reagindo a ela e não agindo sobre ela.

Nesta verdadeira turbulência, os professores se perguntam: O que ensinar? Por quê? Para quê? Como educar na contemporaneidade? Que espécie de currículo devemos ter na escola para enfrentar esse desafio? Que humano educar? De quais características da modernidade e do currículo moderno deveremos livrar-nos a fim de fazer com que a escola consiga se alinhar aos novos tempos? O que conservar? Que modismos evitar? Quais valores, práticas e identidades são, em princípio, dignos de

respeito e por quê? Existe um caminho seguro? Existe fórmula ou receita para enfrentarmos tal situação? Aqui também cabe outra formulação. Será que os formadores de professores também estão preparados para esta nova demanda? Terão a capacidade e a humildade de ouvir as angústias dos professores e, a partir daí, estabelecer um processo de formação que seja, no mínimo, esclarecedor? Será que permitirão o debate, tendo como premissa o contraditório ou continuarão trazendo para a mesa somente aquela parte do discurso que lhe interessa, lhe é oportuno e seguro?

Diante destas constatações e inquietações, que podemos concordar ou não, que podemos tentar resistir ou não, mas que, no entanto, como educadores, não podemos negar as evidências e a iminente necessidade de compreendê-las, a fim de garantir nossa própria sobrevivência, seja pessoal ou profissional. Acreditamos na necessidade e urgência de debatermos as questões presentes na contemporaneidade, o que possibilitará nossas reflexões sobre a educação e principalmente a formação de professores.

Neste estudo, que tem como temática a Modernidade e a Pós-modernidade: um debate necessário à formação de professores, procuramos apresentar as expressões modernidade e pós-modernidade no contexto de um debate epistemológico, temática pouco presente no cotidiano escolar.

Consideramos que o conhecimento não é resultado de algo que nos acontece passivamente e, sim, que é algo que adquirimos como resultado de nossa reflexão e deliberação, levando-se em conta uma diversidade de posições divergentes. Assim sendo, acreditamos que o debate entre as perspectivas modernas e pós-modernas contribuirá para o processo de formação dos professores, ampliando sua compreensão e criticidade do que está ocorrendo, especialmente na sala de aula, seu lócus de produção intelectual. Devemos entender que o que está posto não é só a relação, cada vez mais tensa, entre professor-aluno, aluno-professor, como muitos querem fazer crer e, sim, o próprio conflito inerente a essa nova sociedade.

Este trabalho parte do pressuposto de que o debate propicia um processo de atualização e conscientização do professor mediante a apresentação, a discussão e o arejamento de idéias complexas e conflituosas relativas à modernidade e a pós-modernidade.

Elucidaremos o núcleo de pressupostos básicos do que se denomina moderno e pós-moderno objetivando identificar quais as suas relações e correlações com a educação e as contribuições e implicações que estes pressupostos trazem diretamente e indiretamente para a prática cotidiana do professor e seu processo de formação.

Partiremos do questionamento da escola que temos e qual a escola que queremos. Manteremos esta escola estruturada sobre as bases da modernidade e respondendo ao seu projeto: racional, linear, uniforme e homogêneo ou faremos uma reflexão sobre a necessidade de uma escola que atenda aos anseios da contemporaneidade: instável, multicultural, heterogênea, flexível.

Através da análise de uma bibliografia apropriada, acreditamos que o debate da temática modernidade e pós-modernidade, de forma clara, sem preconceitos, com análise de suas características, ambivalências e contradições contribuirá para o processo de formação de professores, especialmente no entendimento de um mundo que se apresenta cada vez mais complexo e diverso.

I – DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO

O trabalho está organizado em tópicos. No primeiro justificaremos a necessidade do debate e as dificuldades que teremos de superar para podermos efetivá-lo. Faremos uma contextualização e descreveremos, através de pesquisa documental, os dados da cidade de São Paulo, detalhando a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e de uma escola de Ensino Fundamental. Aqui traremos o processo de formação que vem sendo implementado, inclusive os investimentos orçamentários.

No segundo abordaremos os conceitos de Modernidade e o limite de seu projeto racional de mundo, especialmente da universalidade, e as noções de Pós-modernidade a partir das obras de Jean-François Lyotard. Descreveremos as diferenças esquemáticas entre modernidade e pós-modernidade, porém, sem o objetivo de polarizar o debate e, sim, que este esquema funcione de forma didática para os interesses a que se propõe: a formação de professores, que muitas vezes desconhecem a temática.

No terceiro apontaremos as inquietações de uma sociedade dita pós-moderna e seus impactos na educação e na produção de conhecimento.

Por fim, as considerações finais a partir das bases teóricas fundamentadas no percurso da pesquisa.

1 - O DEBATE E A CONTEXTUALIZAÇÃO

Na melhor das hipóteses, o que se pode dizer é 'mesmo que exista uma realidade para além do nosso entendimento, ela só poderá ser pensada quando estiver sendo (minimamente) entendida e, nesse caso, já não estará mais para além do nosso entendimento' (VEIGA-NETO & LOPES, 2007, p.6)

Acreditamos que o debate entre as perspectivas modernas e as perspectivas pós-modernas contribuirá para o processo de formação de professores, ampliando sua compreensão e criticidade do que está ocorrendo no mundo atual e suas implicações no processo educativo.

Vemos e entendemos o mundo através de referenciais, portanto, se os nossos referenciais são os modernos veremos e entenderemos o mundo sob este ângulo, no entanto, se vermos e entendermos o mundo sob os referenciais do que vem sendo chamado de pós-moderno, implicaríamos em ver e entender o mundo sob um outro ângulo, ou melhor, sob diversos ângulos. Assim sendo, conforme nossos referenciais, mudamos nossos entendimentos, mudamos nossas metodologias de análise, nossas intervenções no mundo, nossas promessas, nossos problemas e assim por diante.

De um lado o moderno, do outro, o pós-moderno. Cada um na defesa de suas perspectivas e paradigmas ou no ataque da inconsistência e fragilidades da argumentação adversária. Modernidade versus Pós-modernidade. Colocado nestes termos e buscando uma resposta para saber qual das duas perspectivas é a melhor, o debate torna-se impossível conforme argumenta Veiga-Neto:

Em termos estritos, a pergunta que é o objeto central do debate – qual das duas perspectivas é a melhor? – é indecível, não porque não se tenham elementos suficientes para analisá-la, mas porque ela se refere a mundos diferentes, regidos por epistemologias diferentes e, portanto, incomensuráveis. Ao recorrermos à incomensurabilidade estamos dizendo que não é possível articularmos qualquer discurso compreensivo (no sentido de abrangente), isto é, qualquer discurso que esteja um nível acima dos dois paradigmas em questão – o grande paradigma da modernidade e o seu outro que, por razões práticas, denominamos paradigma da pós-modernidade.

Continuando...

Ora, se não há um discurso que compreenda, em si, os dois paradigmas, como seria possível 'alegar razões pró ou contra' os dois paradigmas? Em outras palavras, não há um tribunal epistemológico que sirva igualmente para falarmos de um ou de outro e, mais importante, para decidirmos qual é melhor. Nem o pós-moderno é um estado mais avançado do moderno – situação em que se poderia pensar numa subsunção desse por aquele, e aí seria melhor falarmos de neo-modernismo -, nem o pós-moderno vê o mundo com os olhos do moderno (e vice-versa). (VEIGA-NETO, 1996, p.3)

Faz-se necessário vivenciar cada um desses mundos diferentes e não somente especular sobre o mesmo, pois as várias argumentações possíveis, só tem sentido e valor dentro daquele mundo e de quem o vivencia, quem está fora não tem a compreensão necessária para garantir o debate.

Tudo isso aponta para a distância que separa o moderno do pós-moderno. O sujeito de que um fala não é o mesmo de que fala o outro; o mesmo se pode dizer para a razão, para a liberdade, para a história. Os mundos, enfim são diferentes. Então, esses mundos não se comunicam? A rigor, a resposta é: esses mundos não se comunicam. O máximo que podemos fazer é “saltar” de um para o outro, isso é, ora viver num, ora no outro, mas nunca nos dois ao mesmo tempo. Esses saltos são questão de familiaridade em cada um dos mundos e de escolha individual. É claro que essa escolha está sempre sujeita a determinações não triviais de ordem psicológica, social, cultural, estética, econômica, etc. E, quando nos mantemos aferrados a um dos mundos e pensamos estar compreendendo o outro, o máximo que estamos fazendo é tangenciando as idéias, os conceitos, os significados, os sentidos que circulam no outro mundo; cada um deles não é acessível de fora. (VEIGA-NETO, 1996, p.4)

Assim sendo, a única forma de estabelecermos um debate entre o moderno e o pós-moderno é deixarmos de lado as tentativas de sobrepor um mundo ao outro, de termos que demonstrar que existe ou mesmo que não existem relações de superioridade ou inferioridade entres os mundos, de que um é melhor ou pior do que o outro. O debate e os debatedores, enfim, não podem ser pautados entre ser contra ou a favor disso ou

daquilo. Como afirma Neto, o máximo que eu posso fazer, enquanto “defensor” de um mundo, é tentar atrair os habitantes do outro mundo para o meu.

Mas fica a dúvida, como fazer isso, qual a estratégia para o debate? Se utilizarmos a estratégia moderna com bases científicas, na necessidade de provas, de demonstrações e por racionalidade o debate já surge inviabilizado. Veiga-Neto responde:

... na condução do debate, restam-me duas alternativas: ou eu entro no mundo do outro para demoli-lo ou eu prometo vantagens no meu mundo. Em qualquer dos casos, abre-se o espaço para o debate, agora possível, porém, num outro registro. Assim posto, esse debate não só é possível como, ainda, poderá ser produtivo e, nesse caso, será desejável. (VEIGA-NETO, 1996, p.5)

Se a opção for demolir o mundo alheio, como por exemplo, salientando suas anomalias, teremos alguns entraves. Um deles é o de que, em geral, as anomalias são absorvidas pelo próprio paradigma, portanto, apontá-las em nada ajudará no convencimento. O outro entrave é que, no caso do pós-moderno, caracterizado pela defesa da diferença, da heterogeneidade, da pluralidade, não há como defender a demolição de um outro mundo diferente do meu, mesmo sendo o moderno.

Quanto a mostrar as vantagens do meu mundo diz Veiga-Neto:

...implica um trabalho de convencimento que, como vimos, não pode se basear numa racionalidade estrita, mas sim em estratégias de propaganda que tentam mostrar a produtividade das minhas ‘formas’ de pensamento, a beleza das relações que estabeleço, a elegância de meus argumentos, a possibilidade ou plausibilidade de meu mundo, etc. Note-se que estou usando aqui expressões um tanto vagas, exatamente porque não há como apelar para conceitos mais, digamos..., racionais ou operacionais. (VEIGA-NETO, 1996, p.6)

Acreditamos que não é possível nem desejável ter um paradigma que contemple, ao mesmo tempo, as perspectivas modernas e pós-modernas, afinal, é justamente o totalitarismo que está sendo questionado. Defendemos que o debate deva partir da realidade, de um contexto concreto, ou seja, dos imensos problemas a serem resolvidos ou minorados, sejam eles de ordem econômica, social, cultural, ambiental, ética entre outros e, no caso específico deste trabalho, dos problemas educacionais. Assim sendo

devemos debater quais os entendimentos ou mesmo as soluções dadas para estes problemas tanto sob a égide da modernidade quanto da pós-modernidade.

Dessa forma, consideramos de grande relevância a contextualização objetivando localizar de qual lócus estamos tratando, o tempo que estamos vivendo na escola e quais condições influenciam o desenvolvimento deste texto, algo que simplesmente não podemos ignorar, mesmo porque não conseguimos!

Consideramos imprescindível demonstrar alguns fatos e dados estatísticos da Prefeitura do Município de São Paulo – PMSP, especialmente os da Secretaria Municipal de Educação – SME e os que se referem diretamente ao processo de formação profissional. Esta demonstração permitirá uma breve análise do processo de formação de professores e gestores na rede municipal, apontando e evidenciando o descompasso existente entre o plano das idéias (posições teóricas, propostas de reformas, objetivos proclamados) e o plano das instituições escolares (estrutura escolar, modo de funcionamento, objetivos reais).

A preocupação é a de que o leitor possa adentrar e compreender o gigantesco esforço que tem de ser empreendido para que possamos, de fato, mudar algo na educação e que esta mudança não depende só do professor, como apregoado por parte dos intelectuais, políticos e jornalistas de plantão, apesar de sua enorme parcela de responsabilidade. O esforço de mudança está condicionado ao que a sociedade também está disposta a mudar e a enfrentar em relação aos novos desafios que o novo paradigma cultural impõe a todos.

O histórico proposto não tem o objetivo de denúncia, mas de nos permitir entender a concreticidade do real. A partir da investigação de fatos e fenômenos da escola, pretendemos descrever o real no processo de formação professores, acreditando no importante processo do trabalho, do conhecimento e da realidade. Nesse sentido, acreditamos que temos que fazer uma opção epistemológica que aceita que a realidade deve ser mostrada, que o real fala de si e sobre si.

No primeiro momento, a contextualização versará sobre o espaço da escola e a sociedade, no segundo apresentará algumas condições atuais de trabalho e a situação do processo de formação de professores na realidade municipal.

1.1 - O ESPAÇO ESCOLAR E A SOCIEDADE

Segundo estatística apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, através do Censo 2010 a população brasileira já ultrapassou os 190 milhões de pessoas, tornando-se o 5º país mais populoso do mundo. Esta população está distribuída em 5565 municípios, com aproximadamente 67 milhões de domicílios. A população urbana já representa 160 milhões de pessoas (85% do total) com tendência de aumento. Em apenas três estados (SP, MG e RJ) está concentrado 40% de toda a população. A maioria são mulheres.

O Estado de São Paulo tem uma população superior a 41 milhões de pessoas, o que representa mais de 21% de todo o país. Estão distribuídas em 645 municípios.

A cidade de São Paulo, que é a capital, conta com mais de 11,2 milhões de habitantes, uma das maiores do mundo. Isto representa mais de 27% do Estado, ou seja, um único município concentra mais de um quarto de toda a população do Estado. Este dado acarretará uma série de conseqüências, mais precisamente para a educação.

São Paulo é a cidade mais populosa do país. São 5,3 milhões de homens e 5,9 milhões de mulheres. O eleitorado está próximo de 8 milhões de pessoas. Temos uma população tipicamente urbana (98,7%), com pouco mais de 115 mil pessoas vivendo na zona rural. Esta situação gera uma enorme demanda para os setores de educação, saúde, transporte e outros.

A Prefeitura de São Paulo em parceria com a rede organizacional Aliança das Cidades, realizou estudo em 2007 e contabilizou 1538 favelas na capital. O resultado aponta que são mais de 400 mil famílias nessa condição, com aproximadamente 1 milhão e seiscentas mil pessoas. Somando a população dessas favelas mais os moradores de cortiços e demais residências irregulares, chega-se a quase a metade dos paulistanos vivendo em habitações classificadas como sub-moradias.

Outro fator deve ser aqui considerado : a diversidade. Conforme constatou o Jornal Folha de São Paulo, através da publicação de uma pesquisa detalhada sobre as condições dos distritos de São Paulo, chamada de DNA Paulistano. Foram 9 edições entre agosto e setembro de 2008 e que confirmou:

Somos japoneses, ingleses, portugueses, americanos, coreanos, franceses, alemães, etc. e mesmo entre nós brasileiros, somos mineiros, cariocas, baianos, acreanos, capixabas, etc. Somos 51% de mulheres e 49% de homens. Convivemos com heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, outros. Somos brancos, pardos, negros, amarelos, índios, sim, índios, a cidade de São Paulo tem comunidades indígenas distribuídas em partes de seu território, inclusive temos 3 CECIs – Centros Educacionais Indígenas. No futebol somos corintianos, palmeirenses, são-paulinos, santistas, botafoguenses, flamenguistas, cruzeirenses, etc. Na religião o sincretismo é surpreendente: convivem católicos, evangélicos de várias correntes e congregações, espíritas, entre outros, inclusive ateus. Na política, temos movimentos de ultra-direita à extrema esquerda, passando pelo centro, partidos políticos para todas as frentes. Na música temos a eletrônica, a clássica, o axé, a mpb, a pop-music, o forró, a sertaneja, etc. Temos uma grande diversidade gastronômica. A desigualdade econômica é outro fator gritante. Temos na cidade residências que estão entre o metro quadrado mais caro do mundo, shoppings que não tem entrada para pedestre, empresários que são considerados os mais ricos do mundo enquanto 5 milhões de pessoas vivem em favelas e cortiços. A arte na cidade contempla desde pichadores, cinemas, teatros, galerias, mostras, exposições, feiras, até exposições internacionais.

O orçamento da Cidade de São Paulo é o terceiro maior do país, superando vários Estados. Conforme dados da Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão - SEMPLA, em 2011 temos uma projeção de mais de 35 bilhões de reais. A Secretaria de Educação receberá em torno de 7 bilhões de reais. A legislação federal estabelece que os municípios apliquem 25% das receitas em educação, no entanto, a legislação municipal tem um diferencial: estabelece 25% e mais 6% para programas de inclusão, totalizando 31%.

A Secretaria Municipal de Educação – SME, órgão responsável pela gestão do sistema educacional da cidade de São Paulo divide-se em órgãos centrais e mais 13 Diretorias Regionais de Educação – DREs, órgãos intermediários, distribuídos pela cidade.

Somente esta secretaria atende em suas unidades educacionais próximo de um milhão de crianças, entre as quais 15 mil que possuem diferentes necessidades educacionais especiais ou algum tipo de deficiência, ou seja, quase 9% do total dos 11,2

milhões de habitantes passam pelo sistema educacional todos os dias. Se somarmos pais e responsáveis por estas crianças, envolveríamos quase 5 milhões de pessoas.

Conforme site da Secretaria Municipal de Educação - SME, são mais de 3.000 unidades educacionais, entre diretas, indiretas, conveniadas. Existem unidades que atendem mais de 2000 alunos diariamente.

Contabiliza-se mais de 24.000 salas de aula, 980 laboratórios de informática, 750 salas de leitura, 620 brinquedotecas. São 83.000 servidores, destes, 56.000 são professores, sem considerar os aposentados.

O Programa de Alimentação serve mais de 1 milhão de refeições diariamente. O Programa Leve Leite entrega mais de 1 milhão e 700 mil quilos de leite em pó mensalmente. Ainda existe o Programa de Transporte Escolar Gratuito, além de outros atendimentos aos alunos.

Porém, é na unidade escolar que todo o processo acontece. Pois bem, é exatamente aqui que professores, coordenadores pedagógicos e diretores estão localizados. Tomemos como exemplo uma unidade onde o autor deste estudo desenvolve suas atividades profissionais. A unidade fica em uma região periférica e bastante carente da zona leste, precisamente na Fazenda da Juta – Sapopemba. A unidade escolar atende em torno de 980 (novecentos e oitenta) alunos entre os oito anos do ensino fundamental. São 490 alunos no primeiro ciclo (do 1º ao 4º ano) e mais 490 alunos no segundo ciclo (do 5º ao 8º ano). São, em média, 35 alunos por sala de aula em um total de 14 salas por turno. Até 2008 a escola contava com a EJA, Educação de Jovens e Adultos, no entanto, por “falta de demanda” esta modalidade de ensino deixou de ser oferecida. A escola conta com 60 professores, 20 funcionários públicos entre os quais um diretor, dois assistentes de direção, dois coordenadores pedagógicos e mais 15 funcionários terceirizados de merenda, limpeza e vigilância, além de 5 estagiários.

Seja na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio ou mesmo no ensino superior, o processo educacional passa pela sala de aula. É nela que os debates são travados, mesmo que de forma silenciosa e onde aparecem conceitos e pré-conceitos e onde temos a oportunidade de travar uma boa convivência ou não ou mesmo de promovermos o acolhimento ou não. É na sala de aula que se estabelecem os consensos e/ou dissensos. É deste local que se percebe o global e que por ele é influenciado. É

onde se concentra a diversidade, as diferenças, o eu e o outro ou outros, onde temos a tradição como também a possibilidade e a potencialidade do novo. Nela encontram-se as culturas que podem fundir-se ou chocar-se e onde se manifesta o passado, o presente e o futuro.

É esse lugar, esse espaço que parece não mais ser reconhecido pelos professores.

O leitor a esta altura deve estar se perguntando: afinal, o que estes dados todos, esta gama de informações tem a ver com o debate entre modernidade e pós-modernidade, proposto por este trabalho?

Todos estes dados e informações são para reafirmar que qualquer proposta a ser feita tem de levar em consideração que estamos tratando é da vida real, que é multifacetada. E, esta vida real, com suas potencialidades e expectativas e respectivas limitações estão dentro da Escola, na sala de aula, especialmente na escola pública. Qualquer proposta de formação ou de mudança numa estrutura tão gigantesca, tão diversa, tende a ter uma resistência monumental e, portanto, fadada ao fracasso. Entender, pois, o que está acontecendo em nossa sociedade e, também em nossas vidas, especialmente a profissional, é fundamental para que tenhamos sucesso nessa empreitada e, assim garantir uma educação de qualidade. Não entender o que está acontecendo é agir no escuro, comprometendo não o futuro das próximas gerações, mas, sim, o presente vivido. É preciso que nós, educadores, tenhamos mais tempo para filosofar.

Podemos nos perguntar: ora, como nós educadores ainda estamos fazendo o debate sobre as temáticas básicas que nos afligem, podemos caminhar para outros desafios, ainda mais complexos? Não resolvemos os problemas de acesso e permanência, ainda convivemos com os problemas de alfabetização e os desafios da qualidade na educação. Ainda possuímos problemas prediais e estruturais. Precisamos solucionar a questão de salarial e da carreira dos professores e profissionais de educação. Sabemos que existem vários aspectos a serem considerados, no entanto, tem crescido uma corrente que aponta que um dos principais problemas a ser resolvido está na má qualidade da formação inicial e continuada dos professores.

As várias mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas tem deixado professores e gestores atordoados. As exigências por uma educação de qualidade sem

que as devidas condições para isso sejam ofertadas desequilibram o trabalho no interior da escola. Professores e gestores adoecem ou faltam ao trabalho com uma frequência cada vez maior. Conforme pesquisa do Sinesp, Sindicato dos Especialistas, divulgada pelo Jornal Folha de S. Paulo em 26/05/10, Caderno Cotidiano, 60% dos diretores de escolas municipais de São Paulo têm doença psicológica.

Conflitos de toda ordem permeiam as relações. Os Projetos Pedagógicos não tem dado conta de tal situação. Vivemos um verdadeiro “estado de guerra” e, nesta condição, para onde olhamos temos a sensação de encontrarmos “inimigos”. Assim, estamos em constante estado de alerta, atento para sabermos de onde aparecerá uma nova demanda e reagir rapidamente a ela. Neste estado de guerra o ser humano deixa de ser humano, tornando-se apenas “aluno”, “professor”, “diretor”, “coordenador”, “supervisor”, “funcionário”, enfim, apenas nomenclaturas hierarquizadas.

É certo que a universalização, a heterogeneidade, a educação inclusiva, a necessidade da alteridade, a passagem da igualdade para a equidade, a relação intergeracional, o processo cognitivo (resistência por parte do aluno e também do professor no seu necessário processo de formação), a premiação por desempenho, as revoluções tecnológicas (da microeletrônica e a biotecnologia), a globalização, entre outras exigem um novo profissional, no entanto, a sociedade ainda não compreendeu ou sequer absorveu estas mudanças. Neste sentido, faz-se necessário buscar quais abstrações o aluno, o professor, a comunidade, enfim, a sociedade faz da escola, seja em que nível for. Muitas vezes, a comunidade, a sociedade quer que a escola permaneça rígida/inflexível e, sendo assim, torna-se difícil exigir do conjunto dos professores que mudem sua forma de atuação.

Como se constata é necessário ampliar o debate para além das fronteiras dos professores e educadores se quisermos obter qualquer mudança mais significativa.

Os índices de aprendizagem dos alunos medidos por órgãos dos governos municipais – Prova São Paulo, Prova da Cidade; estaduais – Saresp -; federais – Saeb, Enem, Prova Brasil e até internacionais – PISA, demonstram que há uma crise na educação. O aumento dos anos de estudo para 8 anos e agora para 9 anos no ensino fundamental, aumento da carga horária de 180 para 200 dias letivos, ampliação da jornada de 4 para 5 horas diárias, projetos diversos inclusive no contra-turno, reajustes

salariais, melhoria no ambiente de trabalho, programas sociais (leite, roupa, material, transporte, bolsa família) oferecidos aos alunos e suas famílias não estão conseguindo alterar os dados estatísticos. Quando temos a melhora ela é pequena e em alguns casos retrocedem, conforme dados da Prova Brasil e do SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, divulgados pelo Jornal Folha de S. Paulo, no Caderno Cotidiano de 13/09/2010. Em matemática no ensino médio, na comparação com 2005, o resultado de 2009 de alunos com nível adequado caiu de 13% para 11%.

Com esta enorme pressão social e política, o que provoca ansiedade em atingir resultados satisfatórios em curto prazo, os professores tem apelado a todas as formas, muitas vezes equivocadas, para que o processo de ensinar e aprender seja concluído, porém, a falta de clareza tem gerado mais problemas do que soluções. Muitas vezes o debate fica em torno de questões superficiais, o que não contribui para entendermos e superarmos os reais problemas que nos afligem. Temos encontrado professores com posturas cada vez mais distintas, porém, todos preocupados, a seu jeito, com os rumos da educação, no entanto, não compreendem o que está acontecendo, os motivos de tanta dificuldade na prática diária.

É certo que um país como o Brasil que sequer resolveu seus problemas básicos em educação não consiga colocar na pauta educacional uma temática tão complexa, no entanto, acreditamos que não podemos esperar. É neste cenário e por conta dele que devemos travar com a brevidade necessária o debate entre a modernidade e a pós-modernidade e seus impactos no processo educacional.

1.2 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sabedores de que o trabalho acadêmico, portanto científico, requer a verificação e prova daquilo que se escreve, entendemos ser necessário apresentar nesse tópico – mesmo que algumas considerações sejam fruto da experiência vivida pelo autor – algumas das condições em que se encontram os trabalhadores em educação e, neste momento específico, os da cidade de São Paulo.

É certo que existem várias obras e autores que já se debruçaram com maior e melhor amplitude sobre a temática, como Esteve (1999), que diz:

a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.

E continua:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. (Esteve, 1999, pg.95 e 96)

Com base em Esteve (1999) elencamos algumas condições e fatores de instabilidades vivenciados em nossas escolas. Sem sua compreensão e consideração nos processos de formação de professores, há grandes chances de não logarmos êxito nas propostas apresentadas. A ordem não significa o grau de importância, mas uma forma didática de exposição.

a) Como exposto anteriormente, o gigantismo da rede municipal de educação de São Paulo, com mais de um milhão de alunos, acarreta uma sobrecarga de responsabilidades e cobranças. Uma cidade com uma distribuição da população de forma tão desigual, exige procedimentos e encaminhamentos diversificados, o que muitas vezes não acontece devido as decisões mais importantes serem tomadas pelos órgãos centrais;

b) Com o advento das revoluções tecnológicas - da informática, da microeletrônica e da biotecnologia -, os alunos passaram a ter informações em tempo real, o que permite que tenham acesso àquilo que desejam e que tenham curiosidade. Ao mesmo tempo podem trocar informações através de redes sociais na Internet. Essas novas tecnologias encurtaram a distância entre o espaço local e o global, trazendo consequências para o professor em sala de aula. O professor não será reconhecido como o detentor e o transmissor destas informações ou mesmo do conhecimento e, desta forma, mesmo que não queira ou tenha grandes dificuldades operacionais, será obrigado a conhecer e interagir com estes vários meios de comunicação e, via de regra, será obrigado a integrar estes novos procedimentos às suas aulas;

c) Em relação a essa “exteriorização do saber” e o processo de “globalização” do conhecimento, pela informática e outros sistemas, os alunos passam a relacionar-se com outros povos, outras culturas, de forma instantânea. Isto faz com que constatem que a sociedade é plural e, assim sendo, passa a existir uma necessidade constante para que a escola discuta e ouça estas várias vozes e, assim sendo, contemple conteúdos multiculturais. O Professor passa ter preocupação da necessidade de se comunicar num mundo fragmentado, plural, aceitando a autenticidade de outras vozes e outros mundos, no entanto, sem “perder a autoridade”;

d) As mudanças rápidas no conhecimento, em alguns casos profundas e muitas vezes imprevisíveis, tornam os conteúdos curriculares “defasados”, provocando insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor, a ponto dele não saber o que poderá ser um conhecimento útil ao aluno. O professor, muitas vezes, não tendo tempo para se apropriar das mudanças ou mesmo de discutí-las com seu coletivo acaba, ele próprio, fazendo as alterações no currículo que considera pertinentes para aquele momento;

e) A urbanização também é outro fator que merece destaque. Conforme o censo de 2010, realizado pelo IBGE, nos anos 60 o Brasil ainda era um país agrícola. A taxa de urbanização era de 45,8%. Hoje, 50 anos depois, a taxa já chega a 84,4% da população. No Estado de São Paulo é ainda maior: 95,9% e na cidade de São Paulo é de 98,9%. E, para piorar, esta urbanização foi feita de forma desigual e excludente, acarretando grandes e graves problemas para a cidade. Há uma enorme demanda por serviços públicos como saúde, habitação, transporte, água, iluminação, cultura, esporte,

assistência social, que não são atendidos pelo poder público. Grande parte destas demandas é canalizada para o interior da escola, afetando diretamente o trabalho do professor e dos gestores educacionais;

f) Esta urbanização desenfreada gera uma necessidade crescente de oferta de emprego, no entanto, o mercado de trabalho seleciona estes trabalhadores, daí a necessidade imperiosa de que ocorra uma ampliação da oferta dos serviços educacionais. Este foi um dos fatores que gerou a obrigatoriedade de universalização do ensino fundamental. Hoje, conforme dados do Censo 2010, já são mais de 97% da população freqüentando a escola e o objetivo é de se atingir 100%. Esta ampliação da universalização e do aumento do tempo de permanência do aluno na escola não veio acompanhado da destinação de mais recursos humanos, físicos e materiais, obrigando o professor a fazer adequações de toda ordem. Até hoje, o principal instrumento de trabalho é a lousa e o giz;

g) A universalização trouxe outra demanda para a educação: os alunos com necessidades educacionais especiais e, inclusive, o contato direto com várias deficiências: mental, física, intelectual, auditiva, cegueira, autismo, entre outras. Aqui também devemos tratar dos jovens em conflito com a lei, cada vez mais comum. O professor e a escola devem se adaptar a esta nova realidade, contudo, não ocorreu repasses de verbas para esta adequação ou mesmo o acréscimo de profissionais com competências específicas para o acompanhamento do que chamam “inclusão”;

h) Nas grandes cidades devido o custo de vida ser maior gera aumento de gastos e a necessidade de maiores recursos para a manutenção da casa, assim, as mulheres foram sendo incorporadas ao mercado de trabalho e já representam mais de 35% dos chefes de família, conforme censo 2010, do IBGE. Somando-se que a taxa de natalidade diminuiu drasticamente e que as famílias são menores e que também a família passou por uma reconfiguração, os pais vão delegando à escola maior responsabilidade no que diz respeito à socialização de seus filhos. Se junta a isto que outros agentes de socialização também passam por crises, como as religiões, os clubes, os meios de comunicação social, acarretando mais demanda para a escola. A escola já oferece e é responsável pela distribuição de leite, de roupa, do material escolar, do transporte, dos programas assistenciais como o bolsa família, o renda mínima, a vacinação, a escovação dentária, a aplicação de medicação, os testes oculares, os programas de

médico na escola, além de encaminhamentos diversos. Tudo sob sua responsabilidade, sem aumento de pessoal para tais atribuições;

i) Toda esta demanda existente no interior da escola gera mudanças nos procedimentos a serem adotados pelos professores e gestores. A preocupação é ampliada devido ao aumento exponencial das responsabilidades e das cobranças que daí advém. Além do domínio da disciplina, que é o mínimo que se espera dele, o professor terá de ser pedagogo, psicopedagogo, organizador de grupo, cuidador do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, integrador social, orientador sexual, sinalizador de possíveis maus-tratos, fiscalizador do acompanhamento médico e, quando não tem de perceber que o problema está com os pais e a família, portanto, deverá preocupar-se também para que estes procurem atendimento, e assim por diante. Não basta mais registrar a presença do aluno, mas faz-se necessário encontrar soluções para sua permanência, através de relatórios constantes e envio para órgãos específicos;

j) Devido aos sistemas de comunicação cada vez mais acessíveis, a cobrança social sobre o professor aumenta. Quando ele questiona, alegam má vontade e até falta de compromisso profissional. Esta imagem, distorcida pela grande mídia, coloca o professor em situação de confronto com pais e comunidade, o que fez com que perdesse grande parte de seu prestígio e apoio;

k) Outro fator é que há algumas décadas atrás se construiu a ideia de que a escola era a redentora de todos os males e que era o passaporte para a cidadania e o emprego. Com o aumento do desemprego em níveis mundiais, os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro de seus filhos. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social, abandonando a ideia de ensino como promessa de um futuro promissor. Esta situação somada ao fato de que estudar dá trabalho, provoca um desinteresse de grande parte dos alunos. Como vivemos em uma sociedade de consumo, ou seja, da compra do prazer e daquilo que gostamos, fica muito difícil para esta criança ou jovem, abandonar a televisão, os videogames, os amigos, as baladas, e dedicar-se ao trabalho intelectual, considerado cansativo e desmotivador. Aqui novamente entra a obrigação para que o professor seja o grande motivador, o verdadeiro animador, buscando um currículo atualizado e “divertido” e que motive o aluno a estudar. O esforço aqui passa a ser do professor e da escola;

l) Outra mudança também deve ser considerada. Passamos de um discurso de igualdade para o discurso da equidade, ou seja, o professor deve estar atento para não cobrar além das possibilidades de cada aluno, portanto, deve conhecer profundamente cada um, individualizando o atendimento. Dar mais para quem precisa de mais. De uma situação homogeneizadora e disciplinadora, a escola e o professor devem atentar para a subjetividade de cada aluno. As avaliações devem partir do que o aluno sabe e não daquilo que o professor espera dele. O foco passa ser a aprendizagem e não o ensino. Mesmo sem qualquer mudança estrutural passamos do discurso da seriação para o discurso dos ciclos sem que os tempos e espaços escolares sejam alterados. Novamente, cabe ao professor e à escola se adaptarem;

m) O professor tem de obter resultados. Seu desempenho passa a ser medido por vários institutos e com vários instrumentos. A defesa é que sua remuneração e os recursos destinados à escola sejam atrelados aos resultados. Gestores que conseguem que suas escolas melhorem nos resultados recebem mais recursos, no entanto, o que se percebe é que as escolas que tem resultados piores estão em locais menos favorecidos, portanto, aquelas que mais precisam de recursos humanos, financeiros e pedagógicos são as que acabam por receber menos. Estes resultados expõem o professor e a escola que acabam sendo julgados e condenados, sem direito a defesa, acarretando sua desvalorização social. Afinal, quem quer matricular seu filho em uma escola com índices de aprendizagem ruins e, portanto, com professores ruins? Esse rebaixamento social tem permitido entender que “qualquer um” pode opinar sobre os destinos da educação. Médicos, arquitetos, dentistas, economistas, políticos, pedreiros, costureiros, taxistas, empresários, parecem conhecer mais do ofício do que qualquer professor. Até estagiários já tem status de professor, conforme noticia o governo quando informa ter colocado um segundo professor em sala de aula, não explicitando à sociedade tratar-se de um estagiário.

n) Diante de tanta diversidade em um único local e ao mesmo tempo, os conflitos emergem. O bullying é o tema da moda. As agressões passam a ser mútuas: professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, professor/professor e assim por diante. Índices alarmantes de conflitos na escola aparecem diariamente nos jornais ou na internet, inclusive através de gravações feitas pelos próprios alunos e mesmo por

professores e funcionários. A delegacia de polícia já faz parte do cotidiano das escolas e aumentam os processos internos nas escolas para averiguação.

o) O professor tem perdido sua autonomia em relação ao ensino e à organização escolar. A estrutura burocrática fragmenta o seu trabalho possibilitando assim uma série de formas de controle, especialmente com a constituição de várias instâncias e órgãos pedagógicos e administrativos por todo o sistema de ensino. Os órgãos centrais só tem repassado à unidade escolar e aos professores, as atividades de execução e todos os encargos delas decorrentes, sem abrir mão dos processos de controle e decisão. Um exemplo claro disso é o processo de avaliação diagnóstica aplicadas aos alunos do ensino fundamental da educação municipal. Os coordenadores pedagógicos são formados para coletarem os dados. Estes repassam esta formação aos professores, que coletam os dados. Os dados são devolvidos aos órgãos centrais que tabulam e devolvem os resultados, ou seja, não há participação dos professores na formulação do processo, no sentido de entender o que foi feito e quais os encaminhamentos coletivos e também as responsabilidades a serem assumidas por cada órgão da estrutura. Atualmente os professores e os gestores educacionais tem seu trabalho e suas ações condicionados às leis, decretos, portarias, ordens internas, etc.;

p) A grande demanda no interior da escola, a falta de profissionais especialistas ou não para atender cada assunto específico, e a pressão social e política sobre as tarefas do professor, obrigam que ele aceite o crescente acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em cursos, seminários, congressos e reuniões de coordenação;

q) Alteridade. O professor tem sido chamado a se colocar no lugar do outro, entender que esta criança, que este adolescente está em fase de desenvolvimento, o que pressupõe que a ele devam ser dadas novas chances, novas possibilidades. Isto acarreta entender que o professor deve estar disposto a sempre ser mediador dos conflitos existentes, porém, mantendo-se afastado do conflito, em estado de equilíbrio. Aqui se percebe claramente o binarismo entre o pessoal e o profissional, como se o professor não fosse um só e, sim, duas pessoas.

r) O ritmo de vida das crianças, adolescentes e jovens, não tem sido acompanhado pela estrutura da escola. Apesar de tantas mudanças, os espaços físicos e

os tempos continuam os mesmos. Aulas de 45, 50 ou 60 minutos, salas de aulas quadradas, carteiras enfileiradas para comportar uma média de 35 alunos. Intervalos de 15 ou 20 minutos para que os alunos comam, bebam, façam suas necessidades e higienização e ainda brinquem e relacionem-se com seus colegas;

s) A relação intergeracional é outro fator preponderante. A comunicação entre as partes ou falta dela tem sido uma fator desagregador. A linguagem da internet é rápida e curta, afinal, o tempo é para ser vivido, aproveitado. O professor tem sido obrigado a utilizar-se de outros meios para conseguir comunicar-se com seus alunos, porém, ao utilizar-se destas ferramentas, aproxima-se de seu convívio e fica exposto à divulgação de falas e imagens que antes eram restritas à sala de aula, ou seja, à relação professor/aluno;

t) Os resultados da escola, especialmente das classes populares são desastrosos. Os índices de evasão e repetência estão diminuindo, porém ainda são altos para um país que pretende ser chamado de primeiro mundo. Ainda temos segundo o IBGE, 9% de analfabetos e outros tantos milhões de analfabetos funcionais. Novamente o professor e a escola são responsabilizados. Não se discute a política pública vigente e, sim, culpabiliza-se este ou aquele professor, este ou aquele gestor, esta ou aquela escola. A culpa é sempre individualizada. Quanto a melhora da aprendizagem, ao invés de aumento de salário, plano de carreira e formação contínua, o caminho apresentado foi a premiação por desempenho, desconsiderando todos os outros intervenientes.

u) Apesar da “aparente desconfiança” nos professores, pesquisa realizada pela Prefeitura de São Paulo em parceria com o Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE) e divulgada pela Secretaria de Educação em 16/03/11, os pais ainda acreditam que a escola é um local seguro para seus filhos e no bom trabalho de seus profissionais, tanto que numa escala de 0 a 10 a nota dada para a qualidade dos profissionais de educação foi de 7,6. Comprova-se que ainda depositam suas expectativas neste espaço. A escola tem promovido ações que buscam garantir a participação da comunidade em seu interior. Os atuais conselhos das escolas municipais de São Paulo já têm a maioria de seus membros, com direito a voz e voto, oriundos da comunidade e não do coletivo de funcionários e professores. O grande desafio é garantir uma participação efetiva e de qualidade. Porém, a participação constante da família na

escola não pressupõe imediatamente contribuição e parceria e, se não for trabalhada com respeito mútuo, poderá aumentar as tensões já existentes entre as partes.

Esteve (1999) afirma que os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar as circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. Esta situação tem gerado o que ele chama de mal-estar docente.

Nesse mal-estar docente, há diferentes reações dos professores, apontadas por ele: desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor, pedidos de transferência para fugir das situações conflituosas, inibição de envolvimento pessoal, desejo de abandono da profissão, absentéismo laboral, esgotamento, estresse, ansiedade, depreciação do eu, autculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino, reações neuróticas, ansiedade, depressões, o que resulta em um evidente processo de deterioração da saúde dos profissionais de educação.

No que se refere à formação dos professores perante todas estas transformações e os problemas ocasionados por elas, Esteve (1999) afirma que é preciso fazer um planejamento preventivo que corrija erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial para evitar o aumento de profissionais da educação desajustados às demandas sociais, bem como articularmos estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los a entender e assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar.

Todos os acontecimentos elencados anteriormente não vêm acompanhados pela devida formação inicial e continuada, tanto dos professores quanto dos gestores educacionais.

Apontamos dois aspectos fundamentais e relevantes da política municipal de formação que precisam ser debatidos. O primeiro refere-se a descontinuidade da política, dos projetos e das ações devido mudanças contínuas de governos, a segunda, é que apesar da enorme fatia do orçamento para a educação, constata-se o baixo investimento desses recursos em formação de qualidade para seus profissionais, como fica evidenciado na destinação do orçamento municipal que comprovaremos a seguir.

Tomemos como exemplo a Cidade de São Paulo. A preocupação política é em executar ações palpáveis, que tenham visibilidade e não causem qualquer desconforto com os eleitores objetivando demonstrar ao grande público que algo está sendo realizado mas não necessariamente o “algo necessário”. Não está em pauta a formação em longo prazo – não perceptível aos eleitores e jornalistas de plantão. Esta fica relegada para o futuro, para o próximo governo. Todas as vezes que ocorre a mudança de Prefeito ou mesmo a mudança do Secretário de Educação, no mesmo governo, ocorre o abandono ou mesmo a sobreposição de planos, programas, projetos e ações que estavam em andamento, gerando um caos na base educativa, visto que, grande parte das vezes não há explicação ou justificativa para tais mudanças. A frequência é tão grande, que tal situação provoca instabilidade, insegurança e, muitas vezes, resistência e até falta de compromisso de alguns profissionais.

Esta situação tem provocado o fracasso ou mesmo grande desconfiança nos processos de formação continuada, o que não ajuda a superar os grandes problemas e desafios ainda existentes na educação. A única certeza é a descontinuidade.

Vejamos a lista dos últimos Prefeitos da Cidade de São Paulo e seus respectivos partidos políticos. A ordem é cronológica, do prefeito atual para os anteriores. É um dado revelador desta descontinuidade política, portanto, da não continuidade de projetos e programas, inclusive daqueles que estavam dando certo: Gilberto Kassab- atual- (DEM, agora PSD); José Serra (PSDB); Marta Suplicy (PT); Celso Pitta (PTN/PPB); Régis de Oliveira (PFL); Paulo Maluf (PDS); Luiza Erundina (PT); Jânio Quadros (PTB); Mário Covas (PMDB - nomeado pelo governo do Estado) e assim por diante.

Os recursos específicos para a formação já não representam muito do total dos orçamentos e, o pouco que tem é desperdiçado em ações superpostas e que encerram os seus efeitos quando deixa de existir a motivação episódica que as desencadeou.

Os agentes políticos de plantão são incapazes de propor soluções que superem as dificuldades vividas pela escola, especialmente por professores e gestores, até por desconhecê-las. Acreditamos ser necessário um processo de formação inicial e continuada que incorpore, de fato, os debates atuais e os novos conhecimentos do presente e que poderiam minorar e auxiliar na solução dos inúmeros problemas e conflitos existentes.

A formação até ocorre, porém, de forma pulverizada (através de micro-cursos, de poucas horas), insuficiente ou mesmo inadequada, abrangendo temáticas que não são aquelas demandadas pelos educadores e por este momento tão complexo. Há uma verdadeira desarticulação entre os órgãos responsáveis pela formação e os respectivos usuários dessa formação. Além dessa desarticulação de órgãos, os professores e gestores e a própria comunidade estão longe de debaterem o seu próprio processo de formação, pois estas decisões não passam pela unidade escolar, o que gera desarticulação de métodos, filosofias e procedimentos.

O processo de decisão e controle fica nos órgãos centrais. Devido a esta centralização no processo de formação a unidade escolar só tem recebido as atividades de execução e todos os encargos dela decorrentes.

Acreditamos que o grande desafio é fazer com que os organizadores do sistema educacional entendam que em contextos reais cada vez mais complexos, mutáveis e adversos, a competência técnica e específica é importante, porém, é cada vez mais dependente de componentes políticos, culturais, morais, éticos, etc. Há experiências na rede municipal de São Paulo que tinham planos de formação aparentemente corretos e tecnicamente elaborados que, no entanto, quando aplicados sucumbiram às reais condições do cotidiano, causando a sensação de tarefa não cumprida, ações não terminadas, o que gera uma enorme frustração em todos os envolvidos que acreditaram que a intenção e a ação se completariam na prática concreta.

Assim, defendemos que o processo de formação tem que ter um papel central na compreensão do porque muitas vezes a tarefa proposta pode não ser cumprida, que as ações podem não chegar ao fim, se é que tem de ter fim (este é o debate) e também buscar esclarecer as causas mais profundas para este descompasso entre o pensado e o efetivamente realizado. Há uma nova realidade que os cursos de formação não podem ignorar.

O processo de formação não pode ficar de transposição didática em transposição didática (o tema mais complexo é debatido com poucos do órgão central, estes tem a função de repassar para as diretorias regionais, estas fazem a formação local para os coordenadores pedagógicos e estes repassam a (in)formação para os professores professores) simplificando tudo para que se possa ter uma ‘compreensão’ rápida, afinal,

as ações precisam acontecer na sala de aula, na escola. Aqui se encontra um verdadeiro nó a ser desatado e pelos próprios professores. Se o professor não sabe de fato o que está ocorrendo, se não tem formação adequada para isso não consegue intervir, orientar, conduzir, superar as dificuldades cotidianas de uma sociedade tão complexa. Nem podemos dizer que ele é resistente, se na verdade, sequer compreende o que de fato está ocorrendo.

Quanto aos recursos, analisaremos, de forma breve, o orçamento de 2009. Somente com alguns dados já podemos constatar a enorme distância do discurso político de que a formação é importante e prioritária e a prática da destinação do dinheiro.

Conforme dados da Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão, no exercício de 2009, de 01/01/09 a 31/12/09, a PMSP teve receita resultante de impostos no valor de R\$ 17.824.316.024,00 (dezessete bilhões e oitocentos milhões).

Conforme artigo 2º da Lei 13245/01, desse total R\$ 4.931.907.542,00 (quatro bilhões e novecentos milhões) formaram a despesa empenhada líquida, ou seja, 27,67% da receita resultante dos impostos.

Conforme artigo 3º da mesma lei foram empenhados R\$ 774.678.781,00 (setecentos e setenta milhões), o que representa 4,35 % da receita resultante de impostos.

A despesa total empenhada líquida (Soma dos artigos 2º e 3º) foi de R\$ 5.706.586.323,00 (cinco bilhões e setecentos milhões) o que representa 32,02 % do total. A lei federal estabelece 25% e a lei municipal estabelece 25 % mais 6% para programas de inclusão.

Em formação foram aplicados R\$ 9.834.030,00 (nove milhões e oitocentos mil) no Item Qualidade do Ensino e Formação Profissional, especialmente destinado ao Programa Ler e Escrever e mais R\$ 4.083.277,00 (quatro milhões) na Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, totalizando R\$ 13.917.307,00 (Treze milhões e novecentos mil) representando 0,24 % do total dos recursos da educação.

Há que se considerar que a estrutura da educação é composta por órgãos centrais de formação e 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs). Somente a DRE São

Mateus possui mais de 150 escolas. Assim, em uma única região teríamos de oferecer formação para 150 diretores, 200 assistentes, 400 coordenadores pedagógicos, milhares de professores, além de pessoal de secretarias, inspeção de alunos, limpeza, cozinha, estagiários, cipa, entre outros programas.

Para se ter uma idéia comparativa da discrepância entre o discurso e a prática, o Programa Suplementar de Alimentação Escolar chamado Leve Leite teve verba da educação no valor de R\$ 58.905.152,00 (cinquenta e oito milhões e novecentos mil), ou seja, 4,2 vezes maior do que os recursos destinados à Formação.

No Item Garantia de Acesso e Permanência, no Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, foram aplicados R\$ 185.776.095,00 (cento e oitenta e cinco milhões e setecentos mil) dos recursos da educação, ou seja, 13,3 vezes maior do que os recursos destinados à Formação.

Outro fator importante é que do percentual de 31% nem todo ele é executado pela Secretaria de Educação. Em 2009, SME executou 71,7 %. Os demais 28,3 % foram executados por outras secretarias.

Uma das graves consequências desta falta de investimento no processo de formação continuada é o fato de que, com o aumento de demanda por cursos, os professores e gestores vão buscar alternativas, o que possibilita a terceirização avançar rapidamente.

Constata-se que é cada vez maior o número de empresas e instituições que oferecem cursos para os profissionais de educação, inclusive o EAD – ensino à distância. Cursos em que a qualidade é bastante duvidosa, até porque a fiscalização é precária.

Os sindicatos também passaram a oferecer cursos, mediante pagamento. Ao invés de formação política e sindical, o que tem sido oferecido são cursos de cunho pedagógico, como alfabetização.

Com base nestes números e informações, podemos nos perguntar se a formação de professores é verdadeiramente prioridade no Brasil e na Cidade de São Paulo.

No contato com a problemática da formação docente devemos debater como formar professores e gestores para lidar com as questões: das mulheres, dos homossexuais, da sexualidade, dos pobres e dos marginalizados, dos negros, dos índios, dos deficientes, das religiões, dos ecologistas ou mesmo com a nossa própria história e relação e convivência com esta diversidade, sabendo ser evidente que tal situação provocará tensões e instabilidades.

II – OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Os filósofos e os postulados filosóficos buscam interpretar e explicar o mundo de várias formas. Lyotard faz parte de um movimento que colocou a linguagem no centro da reflexão filosófica, ou seja, defende que existem algumas regras no uso da linguagem que condicionam determinadas formas de agir. Acredita que podemos extrair regras de ação a partir das estruturas da linguagem.

O filósofo Jean-François Lyotard nasceu em Versalhes, França, em 10 de agosto de 1924 e morreu em 21 de abril de 1998. Escreveu diversas obras. Analisaremos o seu livro “A Condição Pós-Moderna”, publicado em 1979. Este livro foi uma encomenda do Conselho das Universidades ao governo de Quebec, Canadá. A partir deste trabalho de Lyotard, o termo pós-moderno se popularizou, provocando grandes reflexões em todo o mundo. Também faremos uso de outro título: “O Pós-Moderno Explicado às Crianças”, de 1986, que reúne algumas cartas que o autor escreveu a propósito do debate pós-moderno.

Em seus trabalhos Lyotard discute conceitos como “saber”, “saber narrativo”, “saber moderno”, “saber pós-moderno”, “consensos universais”, “jogos de linguagem”, “metanarrativas”, “performance”, “paralogia”, porém, não há definições claras ou objetivas dessas conceituações, apenas noções, afinal, se assim fossem, estariam em contradição com o que o próprio Lyotard desenvolve em suas obras.

O estudo de Lyotard tem por objetivo demonstrar como se encontra o “saber” nas sociedades desenvolvidas e que serão chamadas de “pós-moderna”, sobretudo fará uma análise da produção do conhecimento humano nessas sociedades.

2 - A PÓS-MODERNIDADE, POR LYOTARD

Lampert (2005) formula algumas questões acerca dos fenômenos e paradigmas da condição pós-moderna. Vejamos:

Qual o significado real do termo? A pós-modernidade é uma mudança paradigmática? Uma revolução? Uma renovação? Uma ruptura? Uma ideologia? Uma crise da modernidade? Uma saída da modernidade? Um período de transição? A pós-modernidade acabou com os dogmas do progresso e do desenvolvimento? O pós-moderno é mais moderno que o moderno? É antimoderno ou pré-moderno? É conservador? A pós-modernidade existe? Ela tem legitimidade? Onde e como a pós-modernidade se situa na história? Afinal, por que tanto se fala , discursa e se escreve sobre esse fenômeno?
(LAMPERT,2005, p.14-15)

Como Lampert, não pretendemos responder às formulações e preocupações trazidas acima nem tampouco desenvolver uma avaliação quer positivo ou negativo do que se caracterizou chamar “pós-modernidade”, até porque no Brasil, este é um movimento novo, sem análises mais profundas de seus impactos. O que trazemos é a inquietação que essa temática provoca, sem que tenhamos uma resposta concreta para o momento vivido.

Pretendemos, a partir de uma breve análise de duas obras de Lyotard, de forma didática, suscitar e instigar o debate a respeito dessa temática, objeto central desse estudo, propiciando aos leitores alguns “insights” para se apropriarem das características desse momento histórico, ajudando na compreensão das conexões ou pelo menos uma aproximação temática, entre a educação, a modernidade e a pós-modernidade, considerando que a nossa educação é uma concepção moderna, portanto, pensada e organizada sob os princípios e o discurso da modernidade e que ainda prosperam na sociedade contemporânea.

Afirmam os autores:

O discurso é um 'conjunto sistemático de relações socialmente construídas no qual, idéias, afirmações, práticas e suas concomitantes instituições obtém seus significados e sua realidade. Como tal, um discurso pode ser entendido como aquilo que fornece o pano-de-fundo contra o qual as palavras e coisas fazem sentido. Esse pano-de-fundo, que é tecido por uma interação e tensão coordenadas entre os elementos que o discurso contém, pode ser concebido como uma grade. É essa grade que faz com que a 'realidade' apareça como natural, em sua aparência ordinária e regular cotidiana. O discurso funciona para estabilizar e fixar um fluxo que, sem ele, seria um fluxo incessante de fenômenos, percepções e sensações, dando-lhe formas seletivamente reconhecíveis. Em termos simples, o discurso ordena. Ele realiza essa ordenação de várias formas. Primeiramente e acima de tudo, ele estabelece as formas que podemos dar à realidade para que ela seja reconhecida como real. Em segundo lugar, ele estabelece uma multiplicidade de regras que permitem que a realidade seja investigada, que padrões de verdadeiro/falso sejam determinados, que o conhecimento seja internamente classificado (disciplinas) e externamente diferenciado (ideologia, mito, absurdo). Através dessas regras, determina-se quem pode expressar o conhecimento da realidade, quando posições particulares do sujeito podem falar e como sua fala deve se apresentar. Na medida em que essa grade permanece 'natural' ou 'auto-evidente', a controvérsia, o debate e a análise estão sujeitos a permanecer estritamente no nível da reforma, isto é, no nível do conteúdo, envolvendo mudanças que ficam dentro dos limites das formas existentes. (KIZILTAN, BAIN, CAÑIZARES, 1993, p.212)

Mas, afinal, o que é uma sociedade pós-moderna?

Simplificando ao extremo, considera-se 'pós-moderna' a incredulidade em relação aos metarrelatos. (LYOTARD, 2009 p.xvi)

Lyotard apresenta sua descrença nos grandes relatos ou metanarrativas características da modernidade e reforça sua substituição pelos pequenos relatos, característica desta nova sociedade:

Isto não quer dizer que já não haja narrativas credíveis. Por metanarrativa, ou grande narrativa, entendo precisamente narrações com uma função legitimante. O seu declínio não impede que milhares de histórias, umas pequenas e outras menos, continuem a ser a trama da vida quotidiana. (LYOTARD, 1987. pg. 33)

Para comprovar sua tese, Lyotard utilizará como método de investigação dos seus estudos, os jogos de linguagem de Wittgenstein em seu segundo momento. Portanto, sua análise enfatizará o aspecto pragmático dos referidos jogos. Lyotard vai afirmar que há um princípio que alicerça todo este método:

...é que falar é combater, no sentido de jogar, e que os atos de linguagem provêm de uma agonística geral. Isto não significa necessariamente que se joga para ganhar. (LYOTARD, 2009, p.17)

Um segundo princípio que complementa o primeiro é o de que o vínculo social observável é feito de ‘lances’ de linguagem. Enquanto na modernidade o vínculo social, isto é, a sociedade, tem grande parte de seu comportamento estabelecido com base nos metarrelatos e nas coletividades, na pós-modernidade temos a dissolução do vínculo social estabelecido com base nos metarrelatos da modernidade, pois, a existência da sociedade se dará por meio de um mínimo de relação exigido, nas milhares de pequenas histórias, através dos jogos de linguagem ou da multiplicidade de jogos de linguagem. Todavia, passamos de uma condição de coletividades para átomos individuais.

Nesta condição de atomização as instituições que produzem, que sistematizam e que distribuem os conhecimentos, acabam por contribuir para limitar os jogos de linguagem, sobretudo a escola e a universidade. Os enunciados podem ou não ser admissíveis em seu seio. Há coisas que devem ser ditas e outras que não devem ser ditas, sobretudo estas instituições colocam filtros sobre os discursos que interrompem a comunicação. Há coisas que são privilegiadas ao serem ditas, especialmente as coisas que caracterizam a instituição e, há coisas que devem ser ditas, porém, as instituições definem as maneiras de dizê-las.

Diz Lyotard que os enunciados de comando das forças armadas, de prece nas igrejas, de denotação nas escolas, de narração nas famílias, de interrogação nas filosofias, de desempenho nas empresas, enfim, a burocratização é o limite extremo

desta tendência. Lyotard propõe ser necessário ultrapassar os limites impostos pelas instituições, porque:

...os antigos pólos de atração formados pelos Estados-nações, os partidos, os profissionais, as instituições e as tradições históricas perdem o atrativo....As identificações com os grandes nomes, com os heróis da história atual, se tornam mais difíceis.

E continua:

Desta decomposição dos grandes relatos (legitimadores das instituições sociais), segue-se o que alguns analisam como a dissolução do vínculo social e a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta por átomos individuais lançados num absurdo movimento browniano.

E finaliza:

Esta atomização do social em flexíveis redes de jogos de linguagem pode parecer bem afastada de uma realidade moderna que se apresenta antes bloqueada pela artrose burocrática. Invocar-se-á pelo menos o peso das instituições que impõem limites aos jogos de linguagem, e assim restringem a inventividade dos parceiros em matéria de lances. (LYOTARD, 2009, p.27 a 31)

Lyotard descreve o aspecto agonístico, da intensa luta que são os jogos de linguagem:

Os átomos [sociais] são colocados em encruzilhadas de relações pragmáticas, mas eles são também deslocados pelas mensagens que os atravessam, num movimento perpétuo. Cada parceiro de linguagem sofre por ocasião dos 'golpes' que lhe dizem respeito um 'deslocamento', uma alteração, seja qual for o seu gênero, e isto não somente na qualidade de destinatário e de referente, mas também como remetente. Estes 'golpes' não podem deixar de suscitar 'contragolpes'; ora, todo mundo sabe pela experiência que estes últimos não são 'bons' se forem apenas reacionais. Pois, então, eles não são senão efeitos programados na estratégia do adversário; eles a realizam e vão assim a reboque de uma modificação da relação das respectivas forças...

Continuando....

Daí a importância que existe em agravar o deslocamento e mesmo em desorientá-lo, de modo a conduzir um 'golpe' (um novo enunciado) que não seja esperado. (LYOTARD, 2009, p.30)

Consideramos que para avançarmos no debate se faz necessário um breve esclarecimento sobre alguns conceitos trazidos até aqui, como o de modernidade, das metanarrativas, dos jogos linguagem, dos saberes, trazidos por Lyotard em suas principais obras.

2.1 - A MODERNIDADE

David Harvey, em sua obra, “A Condição Pós-Moderna” vai afirmar que o único ponto de partida consensual para a compreensão do pós-moderno reside em sua possível relação com o moderno e, assim sendo, é necessário compreendermos o sentido de modernidade e, especialmente das metanarrativas. Escreve ele:

Embora o termo ‘moderno’ tenha uma história bem mais antiga, o que Habermans (1983,9) chama de projeto da modernidade entrou em foco durante o século XVII. Esse projeto equivalia a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas ‘para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universal e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas’. A idéia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas. (HARVEY, 1992, p.23)

A modernidade surge com o período temporal subsequente à chamada Idade Média, defendendo o princípio da liberdade individual e rejeitando qualquer forma de limite para a criação, para a ação e o trabalho humanos. As limitações do tempo histórico anterior, onde o ser humano e suas relações ficavam subordinados à natureza e à comunidade deveriam ser superadas. Afinal, esta subordinação levava à questão do divino: os deuses, as religiões, os mitos, algo exterior e sem controle humano e que estagnavam o conhecimento e o desenvolvimento progressivo e linear da sociedade. Esse pensamento procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de suas prisões. O ser humano livre é aquele com capacidade de procurar conhecer e entender o que está ocorrendo e, assim, de forma racional, definir o que é verdadeiro. A única crença deveria ser na razão e na ação

racional. A história da humanidade é a busca contínua pela emancipação universal através da mobilização das forças da tecnologia, da ciência e da razão e, assim, é o ser humano quem faz a sua história. Confirma Lyotard:

O pensamento e a acção dos séculos XIX e XX são governados pela Ideia de emancipação da humanidade. Esta Ideia elabora-se no final do século XVIII na filosofia das Luzes e na Revolução Francesa. O progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades políticas emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não fará apenas homens felizes, mas, nomeadamente graças à Escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino. (LYOTARD, 1987, p.101)

Nessas análises está o grande Projeto da modernidade, transformar a face da Terra pela fé na ciência e na técnica aplicadas às forças produtivas, libertando os seres humanos de tudo aquilo que os limitassem em suas potencialidades e, assim, trazer prosperidade econômica, social e cultural a toda humanidade.

Esse projeto da modernidade – o da universalidade – está expresso em duas declarações. A primeira, a Declaração dos direitos do homem e do cidadão, datada de 1789 está relacionada com a Revolução Francesa. Nela foram declarados os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem: a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

A segunda, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU vai retomar os ideais da revolução francesa. Sua redação está sob o impacto das atrocidades cometidas na segunda guerra mundial, onde se percebeu que a idéia de superioridade de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião, sobre todas as demais, coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade. Aqui também se tem o início do questionamento da onipotência da razão. Se inaugura tempos de incertezas e instabilidades, visto que, desconfia-se na capacidade da razão em conduzir os destinos da sociedade humana. Esta segunda declaração representa, assim, um novo pacto.

O artigo 1º estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Os artigos posteriores vão reafirmar e ampliar os direitos: à vida, à segurança, à defesa, à opinião e expressão, à circulação, à família, à

propriedade, à associação, ao trabalho, a salário digno, à remuneração satisfatória, à dignidade, à proteção social, ao repouso, ao lazer, ao bem-estar, à alimentação, ao vestuário, à assistência médica, aos serviços sociais, à cultura e, conforme artigo 26: toda pessoa tem direito à educação, devendo ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao esforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade em todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Colocada desta forma, a educação, na modernidade, é uma força libertadora, tendo um papel central na divulgação e perpetuação de seus princípios, portanto, ela deve ser universalizada a todos, homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, afinal, não basta ter direitos, é preciso conhecê-los e lutar por eles. Quanto mais educação, mais conhecimento, maior a liberdade e, assim, maior progresso.

Aqui cabe esclarecer que não é qualquer educação. A modernidade tem como pressuposto que o conhecimento verdadeiro é o conhecimento científico, ou seja, um conhecimento planejado, passível de verificação rigorosa por meio de observação e experimentação, visando ao alcance de objetivos concretos. Este conhecimento deve guiar o ser humano para a certeza distanciando-o da indecisão.

É este conhecimento que deve ser universalizado a todos os povos do mundo, afinal ele é superior em relação aos demais conhecimentos. Difundiu-se a ideia de neutralidade, imparcialidade e utilidade deste conhecimento.

Assim sendo, nestes últimos séculos, a escola e a educação escolar, em detrimento de outro tipo de educação – a comunitária, por exemplo -, passou a privilegiar o conhecimento científico.

Dois pressupostos fundamentais caracterizam a modernidade. O primeiro é o conhecimento da verdade, através da racionalidade, que deve estar presente em todos os domínios do saber e das atividades humanas, o que eliminará toda a ignorância. É a

razão que revela a verdade e que estabelece os valores universais, a partir dos quais os seres humanos organizam suas vidas e constroem uma sociedade mais feliz. O segundo é a plena liberdade, ou seja, a emancipação humana de qualquer espécie de servidão.

Essas ideias centrais produziram grandes transformações a partir do século XVII, chamado de o Grande Século e se disseminaram no século XVIII, chamado século das Luzes ou época do Iluminismo.

Tudo o que não representasse esse novo momento, a modernidade, deveria ser superado. Neste sentido, a força da tradição, a autoridade da religião, o fanatismo e também a ignorância deveriam ser vencidos, pois só assim faríamos o uso autônomo da razão.

A própria idéia de modernidade está estreitamente correlacionada com o princípio de que é possível romper com a tradição e instaurar uma maneira de viver e de pensar absolutamente nova. (LYOTARD, 1987, p.94)

Este novo ser humano tem as condições necessárias para criar um novo mundo e, pela razão, poderá dominar a natureza. A felicidade será fruto de sua vontade e de seu esforço.

Apesar de caminhos diferentes percorridos por vários filósofos, nesse período a unidade foi encontrada na RAZÃO. Assim, na modernidade, acredita-se que é possível fazer uma escolha moral correta, na qual teríamos certeza de estarmos fazendo o bem para toda a humanidade, bastando para isso seguir o raciocínio lógico.

Após alguns séculos o que se constata é que ocorreu um esmagamento das individualidades humanas e também do próprio gênero humano. Vivemos várias guerras e disputas de toda ordem, crise após crise do capital, todo tipo de violência, destruição do meio ambiente, urbanização desenfreada, pobreza da maioria dos seres humanos em contraposição à riqueza de poucos.

O objetivo central da modernidade que seria a prosperidade social e cultural a partir do desenvolvimento da técnica, da ciência aplicada e do livre mercado não foi atingido. A ciência e a técnica avançaram sem precedentes na história humana, basta

olharmos os sistemas de comunicação, porém, a prosperidade social e cultural a toda humanidade não se concretizou. Expõe Lyotard:

A modernidade, desde pelo menos há dois séculos, ensinou-nos a desejar a extensão das liberdades políticas, das ciências, das artes e das técnicas. Ensinou-nos a legitimizar esse desejo porque esse progresso, dizia, deveria emancipar a humanidade do despotismo, da ignorância, da barbárie e da miséria. A república é a humanidade cidadã. Esse progresso prossegue, hoje, sob a designação mais vergonhosa de desenvolvimento. Mas tornou-se impossível legitimar o desenvolvimento através da promessa de uma emancipação da humanidade inteira. Essa promessa não foi cumprida. O perjúrio não foi devido ao esquecimento da promessa; é o próprio desenvolvimento que impede de a cumprir. O neo-analfabetismo, o empobrecimento dos povos do Sul e do Terceiro Mundo, o desemprego, o despotismo da opinião e portanto dos preconceitos repercutidos pelos media, a lei de que é bom o que é 'performativo' – isto não é devido à falta de desenvolvimento. È por isso que já não ousamos chamar-lhe progresso. (LYOTARD, 1997, p.115)

Lyotard e outros filósofos de seu tempo vão afirmar que a modernidade foi um Projeto de Libertação que se tornou um sistema de dominação. O Projeto de domínio da natureza envolveu também o domínio dos seres humanos, gerando grandes desastres, como Auschwitz, por exemplo.

Para lembrar, Auschwitz foi o maior complexo de campos de concentração do regime nazista. Nele, os prisioneiros faziam trabalho forçado contínuo e também serviam para exterminar grupos pequenos de determinadas populações, especialmente, os fracos, os doentes, os deficientes e as mulheres, em grande parte nas câmaras de gás, com posterior cremação dos corpos. Também eram feitas “experiências médicas” ou “pseudocientíficas” em seres humanos, conduzidas de formas bárbaras.

Pelo menos 960.000 judeus foram exterminados em Auschwitz, além de cerca de 74.000 poloneses, 21.000 ciganos, 15.000 prisioneiros de guerra soviéticos, e 10.000 a 15.000 civis de outras nacionalidades (cidadãos soviéticos, tchecos, iugoslavos, franceses, alemães e austríacos).

As reflexões de Harvey e Lyotard seguem na mesma direção:

O século XX – com seus campos de concentração e esquadrões da morte, seu militarismo e duas grandes guerras mundiais, sua ameaça de aniquilação nuclear e sua experiência de Hiroshima e Nagasaki – certamente deitou por terra esse otimismo. Pior ainda, há a suspeita de que o projeto do Iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca pela emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana. (HARVEY, 1992, p.23)

Estes ideais estão em declínio na opinião geral dos países ditos desenvolvidos. A classe política continua a discorrer segundo a retórica da emancipação. Mas não consegue cicatrizar as feridas que foram feitas pelo ideal moderno durante cerca de dois séculos de história. Não foi a ausência de progresso, mas pelo contrário o desenvolvimento tecnocientífico, artístico, econômico e político que tornou possível as guerras totais, os totalitarismos, o afastamento crescente entre a riqueza do Norte e a pobreza do Sul, o desemprego e os novos pobres, a desculturação geral e a crise da escola, ou seja, da transmissão do saber, e o isolamento das vanguardas artísticas (e agora, durante algum tempo, a sua renegação). (LYOTARD, 1987, p.102)

É inegável que a modernidade e seus princípios produziram avanços e riquezas de forma extraordinária. No entanto, sua crença de que a trajetória do progresso de forma contínua e linear levaria toda a humanidade a um futuro melhor não se concretizou.

No que tange à igualdade entre os seres humanos, uma pesquisa realizada por Pochmann (2004) apontou que o mundo possuía uma população total de 6,05 bilhões de pessoas. Destas, 1,5 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, ou seja, R\$ 96,00 reais por mês (considerando o dólar igual a R\$ 1,60). Com menos de um dólar eram mais de 1,2 bilhões de pessoas, ou seja, viviam com R\$ 48,00 por mês. São os pobres e miseráveis. Representavam quase 50% da população mundial. Neste mesmo ano, no Brasil, de cada 100 brasileiros, cerca de 24 viviam com até 2 dólares por dia. Nos países ricos, de cada 100 habitantes, um vivia com até 2 dólares por dia.

Para efeito de comparação tomemos como base a renda per capita no ano de 2009 de alguns países fornecida pelo IBGE PAÍSES, a saber: Estados Unidos 44.872 US\$; França 41.226 US\$; Alemanha 40.528 US\$; Canadá 39.795; Portugal 21.807; Chile

9.623; Brasil 8.114; Argentina 7.666; China 3.769; Haiti 626; Moçambique 418; Etiópia 345 US\$. A renda per capita americana é aproximadamente 130 vezes maior do que a da Etiópia.

Pochmann (2004) aponta que apesar de uma imensa produção de riquezas estamos convivendo com novas e velhas formas de exclusão social. Algumas delas: pobreza absoluta, fome, desnutrição, analfabetismo, desigualdade, desemprego, informalidade, expansão da violência urbana, novas epidemias, trabalho infantil, redescoberta do trabalho escravo, expansão da prostituição, inclusive a infantil, tráfico humano e, agora, a exclusão digital.

Precisamos repensar o que se entende por liberdade, igualdade, fraternidade, emancipação, democracia, educação, especialmente quando afirmamos que são direitos universais, projeto central da modernidade.

2.2 - O MÉTODO: OS JOGOS DE LINGUAGEM

Objetivando explicar sua tese, o da incredulidade nas metanarrativas, Lyotard adotará como método de investigação de seus estudos os jogos de linguagem de Wittgenstein, em sua segunda fase.

De acordo com Glock (1998) o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951) afirma que a linguagem é uma atividade guiada por regras. Existem as regras gramaticais e estas não definem os lances (no jogo) ou proferimentos (na linguagem) que terão êxito, mas sim nos informam o que é correto ou faz sentido, definindo, dessa forma o jogo/linguagem. Sendo assim, o significado de cada palavra é determinado pelas regras que norteiam seu funcionamento.

Wittgenstein vai estender a analogia do “jogo” à linguagem como um todo, ou seja, é a somatória das regras do jogo ou da linguagem que vão ditar os “lances possíveis” (termos usados para jogo) ou “proferimentos possíveis” (termos usados na linguagem). O uso da palavra só pode ser entendido em um determinado contexto, caso contrário, os participantes do jogo não se entenderiam. Assim, só aprendemos o significado das palavras quando aprendemos a usá-las.

O significado da palavra, portanto, não pode ser compreendido como algo fixo e determinado, como uma propriedade que emana da palavra, mas sim como algo que as expressões lingüísticas, a linguagem, exerce em um contexto específico e com objetivos específicos. Assim sendo, a mesma palavra pode ser utilizada em diferentes contextos com diferentes significados. E são justamente esses diferentes contextos de uso com seus objetivos específicos que Wittgenstein denomina “jogos de linguagem”. Nesse jogo, falante e ouvinte interagem, empregando tais expressões com um objetivo determinado.

A linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Essa é uma visão pragmática da linguagem (existe um funcionamento interno a cada jogo). Sob este ponto de vista, não fala de conceito de jogos de linguagem e, sim, de noção de jogos de linguagem.

Em sua obra, *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein vai focar para o lugar em que os jogos da linguagem ocupam nas práticas humanas. A linguagem tem um caráter prático e a utilizamos para fins objetivos.

Este filósofo afirma a existência de uma “multiplicidade de jogos de linguagem” (jogo mítico, jogo narrativo, jogo da ciência, jogo filosófico, jogo da escrita, jogo psicológico, jogo histórico, jogo da educação, entre outros), diversas maneiras de empregar palavras que se diferenciam em aspectos de relevância filosófica, ou seja, não deve haver algo comum, essencial a toda linguagem. Há diferentes formas de jogos de linguagem porque há diferentes formas de vida, de culturas, entre outras.

Com o passar dos anos, modificamos determinados jogos, descartamos outros, e também criamos alguns, dependendo da importância que tais jogos tem para nós e para o meio onde o empregamos. Os jogos de linguagem tem um caráter mutante, pois, esses jogos são parte integrante de uma forma de vida, que é na verdade, uma prática humana, logo se percebe que ele está sujeito à mudanças, assim, como toda prática que nos envolve como seres humanos.

Para cada sentença ou proferimento, teremos reações de compreensão ou não, de aceitação ou não. Por exemplo, em um jogo de bingo quando o jogador grita “BINGO!”, todos os participantes deste jogo entendem imediatamente que alguém preencheu a cartela e está apto a ganhar o prêmio em disputa. Ou, quando a torcida, no futebol grita “PENALTI !”, todos os que conhecem a regra deste jogo sabem que o jogador foi derrubado dentro da grande área. Este proferimento não serviria em um jogo de basquete ou voleibol, por exemplo. As regras são diferentes, a linguagem é outra. O que os jogadores fazem em um determinado jogo não diz respeito àqueles que estão fora dele.

O significado de uma palavra só pode ser entendido com o seu e em um determinado contexto. Afirma ele:

O significado de uma palavra é seu uso na linguagem. (Wittgenstein, 1999, p.43)

Segundo Wittgenstein as palavras quando são faladas, escritas ou mesmo filosofadas possuem aparências que nos confundem, visto que, dependendo de onde nos encontramos o seu emprego não é tão claro. Para Wittgenstein a linguagem não é

uma pura linguagem e sim, jogos de linguagem. Assim sendo, a atitude metafísica (que busca encontrar uma essência, ou substância última das coisas) deve ser substituída pela atitude prática.

Como exemplo, tomemos as palavras “democracia”, “liberdade”, “capitalismo”. Certamente esses termos não têm o mesmo significado para todos os povos do mundo.

Lyotard vai “apropriar-se” da filosofia de Wittgenstein dos jogos de linguagem para afirmar o fim das metanarrativas, o que caracteriza a sociedade pós-moderna.

Se o significado de uma palavra só pode ser entendido com seu uso e em um determinado contexto, as metanarrativas modernas têm seu fim “decretado” já que estas não são compreendidas e nem sequer vividas por toda a humanidade. Desse modo, o próprio termo “modernidade” como proposta universal deixa de existir, pois já não representa a totalidade.

Exemplificando, podemos imaginar uma aldeia no estado de Mato Grosso, onde vive o povo Nambikwara. O que compreenderiam por modernidade? Como explicar o cristianismo para eles? Como explicar os avanços tecnológicos? O que entenderiam por democracia? Como convencê-los a optarem pelo socialismo ou mesmo pelo capitalismo? Como convencê-los de que a medicina ortomolecular é melhor do que o curandeiro da aldeia?

Lyotard retira das metanarrativas seu status de consensos universais, tratando-as apenas como tantas outras narrativas, sobretudo restritas a um jogo de linguagem, com participantes, local e tempos definidos. O próprio Lyotard faz observações a respeito dos jogos de linguagem:

Três observações precisam ser feitas a respeito dos jogos de linguagem. A primeira é que suas regras não possuem legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não quer dizer todavia que estes a inventem). A segunda é que na ausência de regras não existe jogo, que é uma modificação, por mínima que seja, de uma regra, modifica a natureza do jogo, e que um ‘lance’ ou um enunciado que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo definido por elas. A terceira observação acaba de ser inferida: todo enunciado deve ser considerado como um ‘lance’ feito num jogo...”

E continua:

Esta idéia de uma agonística da linguagem (langagière) não deve ocultar o segundo princípio que lhe é complementar e que norteia nossa análise: é que o vínculo social observável é feito de ‘lances’ de linguagem. (LYOTARD, 2009 p.17 e 18)

O método de análise de Lyotard, a partir dos “jogos de linguagem” de Wittgenstein busca a legitimação para este novo tempo chamado “pós-moderno”.

Conforme a reflexão de Gualandi:

...As teses essenciais das Investigações podem ser resumidas em dois grupos principais: 1) teses destruens, a linguagem não possui uma essência unitária, uma estrutura lógica, sintática e semântica, determinando a priori todos os seus usos dotados de sentido; 2) teses construens, a linguagem deve ser concebida como uma multiplicidade dispersa de práticas – de jogos de linguagem -, cujas regras, o objetivo e o sentido são determinados por seu uso intersubjetivo, até pelas pragmáticas sociais, singulares, autônomas e, às vezes, incomensuráveis. Dessas duas teses derivam duas consequências a respeito das quais já sabemos que inspiraram a pragmática crítica de Lyotard. A primeira diz respeito ao que chamamos de metalinguagem, pois aí se afirma que todo discurso que pretende descrever a essência a priori da linguagem a fim de unificar a multiplicidade dispersa dos ‘jogos’ que a compõem é paradoxal do ponto de vista teórico, e antidemocrático, até mesmo ‘totalitário’, do ponto de vista da prática. A segunda consequência diz respeito ao nome ‘verdade’. Se, como o afirma Wittgenstein, a significação de uma palavra é determinada pelo seu uso e não, como queria o Tractatus, pelo objeto que a palavra denota (a referência), a pragmática do uso tem, portanto, uma posição de preeminência com relação à semântica da verdade.

Dessa consequência, decorre outra: que a verdade não é uma função universal da linguagem, e que mesmo ali onde a verdade é o objetivo declarado de um jogo de linguagem – o discurso da ciência ou o da jurisprudência, por exemplo -, esse objetivo se acha submetido às regras de usos desse jogo de linguagem particular. (GUALANDI, 2007, p.71)

2.3 - AS METANARRATIVAS

Para Lyotard, o grande Projeto da Modernidade refere-se à universalidade que está presente no que ele chama de metanarrativas, que nada mais são do que discursos abrangentes que ajudaram a impulsionar o desenvolvimento da sociedade moderna e também do conhecimento científico.

Por assim dizer, uma metanarrativa é uma grande narrativa capaz de referenciar as outras narrativas existentes, desempenhando essa função quando outras narrativas, consideradas “menores”, postam seus enunciados em conformidade com essa narrativa maior, pois:

As grandes narrativas que exige são narrativas de emancipação, não são mitos. Preenchem, como eles, uma função de legitimação. Legitimam instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar, simbólicas. Diversamente dos mitos, não encontram, no entanto, essa legitimidade em atos originais fundadores, mas num futuro a fazer advir, ou seja, numa Ideia a realizar. Essa Ideia (de liberdade, de luz, de socialismo, de enriquecimento geral) tem um valor legitimante porque é universal. Dá à modernidade o seu modo característico: o projeto, ou seja, a vontade orientada para um objetivo. (LYOTARD, 1987, p.62 e 63)

Ele trata de dois tipos de metanarrativas modernas: a grande narrativa especulativa (do Espírito) na qual o sujeito do conhecimento não é um sujeito individual e, sim, um sujeito coletivo que se desenvolve ao atualizar suas possibilidades de conhecimento e a grande narrativa da emancipação que vai eleger a humanidade para o papel de heroína de sua própria libertação, assim:

As metanarrativas de que se trata em A Condição Pós-Moderna são aquelas que marcaram a modernidade: emancipação progressiva da razão e da liberdade, emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho (fonte do valor alienado no capitalismo), enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista, e até, se considerando o próprio cristianismo na modernidade (opondo-se, neste caso, ao classicismo antigo), salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa crística do amor mártir. A filosofia de Hegel totaliza todas estas narrativas, e neste sentido concentra em si a modernidade especulativa. (LYOTARD, 1987, pg.31)

Mais quais são estas metanarrativas?

Lyotard vai apresentar cinco grandes metanarrativas que para ele não mais representam o momento vivido pela humanidade. São elas: O cristianismo, o Iluminismo, a realização da Idéia universal de Hegel, o Marxismo e o Capitalismo. A narrativa cristã da redenção do pecado adâmico pelo amor. A narrativa iluminista da emancipação da ignorância e da servidão pelo conhecimento e igualitarismo (emancipação progressiva da razão e da liberdade). A narrativa marxista da emancipação da exploração e da alienação pela socialização do trabalho (emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho – fonte do valor alienado do trabalho). A narrativa capitalista da emancipação da pobreza pelo desenvolvimento tecnoindustrial (enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista). A narrativa especulativa da realização da Ideia Universal pela dialética do concreto (a filosofia de Hegel totaliza todas as narrativas, e neste sentido concentra em si a modernidade especulativa).

Diferentemente do que propõem as metanarrativas (a homogeneidade), Lyotard vai afirmar que a legitimação do saber só pode ser local e contextual. Assim, como a linguagem (os jogos de linguagem mostram que a realidade é fragmentada e, se existem jogos de linguagem, existem diferentes leituras da realidade e nenhuma deve prevalecer sobre as outras) que só adquire sentido quando usada, ou seja, em seu uso prático (pragmática) os saberes também são justificados por consensos provisórios e parciais, ou seja, o que vale neste tempo e espaço pode não valer em outros tempos e espaços.

Lyotard exemplificando a universalidade finaliza:

O meu argumento é o de que o projecto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado e esquecido, mas destruído, liquidado. Há diversas formas de destruição, diversos nomes que a simbolizam. Auschwitz pode ser considerado como um nome paradigmático para o inacabamento trágico da modernidade.
(LYOTARD, 1987, p.32)

2.4 - OS SABERES

Por “saber”, Lyotard entende um conjunto de conhecimentos que autoriza e legitima emitirmos juízos de verdade, de justiça, de moral e de estética, isto é, dizermos que isto é certo ou errado, bom ou mal, feio ou bonito. O saber deve encontrar soluções pontuais, locais e temporais.

Mas pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir ‘bons’ enunciados denotativos, mas também ‘bons’ enunciados prescritivos, avaliativos... (LYOTARD, 2009, p.36)

O que diferencia o saber científico de outras possibilidades de saber, denominados narrativos por Lyotard, é o fato do saber científico ter necessidade de encontrar provas para confirmar e provar o que considera e apresenta como verdadeiro ou falso.

Para melhor compreensão faremos uma distinção entre o saber narrativo, o saber moderno, especificamente o científico, e o saber pós-moderno.

2.4.1 - O SABER NARRATIVO

O “saber narrativo” é aquele identificado com a tradição, portanto, um inimigo a ser vencido pela modernidade. Quando alguém de uma sociedade narra um mito, um rito ou uma anedota, a própria tradição legitima o integrante da sociedade a contá-la. O contador (o remetente do mito) tem autoridade de dizê-lo aos demais. O remetente diz contar o mito tal como ouviu da geração anterior. De igual maneira, aquele que ouve agora, vai contá-lo à geração posterior. Ou seja, é a passagem de uma geração para outra. Ocorre, assim, a transmissão de mito e de legitimidade. O contador pode se distanciar do mito, contando-o de forma diferente do que ouviu, porque a autoridade de ter ouvido é superior à de saber a exata verdade do mito. Neste saber não há preocupação com o que é verdadeiro ou falso, ou seja, não há necessidade de argumentação nem de prova (esta intenção fica para o jogo de linguagem científica, próprio da modernidade).

Vejamos esta narrativa:

O espírito de certas árvores ajuda o trabalho do pajé. Quando uma pessoa fica doente, chama o pajé. E o pajé chama o espírito das árvores para curar. O espírito chega e entra no corpo do pajé. Aí ele canta. Depois vem outro e mais outro. Se a pessoa está muito mal, é preciso chamar vários espíritos. A samaumeira tem espírito. A chuchuacha tem espírito. O cedro tem espírito. O açacu tem espírito. A ucuuba tem espírito. A seringueira tem espírito. A maçaramduba tem espírito. A castanha-de-paca tem espírito. Há também outros espíritos que o pajé chama: do boto-tucuxi, do Yewae, da sereia, do Curupira. Os velhos ensinam que ninguém deve passar debaixo da maçaramduba. Se passar, deve ser bem devagar, porque o espírito da árvore escuta, vem atrás e faz adoecer o filho. Se alguém cortar à toa essa árvore, seu espírito vai embora. Certo dia, um homem andava pela mata e viu um velho pajé olhando por muito tempo para uma samaumeira. O pajé falava baixinho para a árvore: ‘Samaúma, eu gosto de ti. Tu és uma árvore grande, alta, bonita. Através de ti eu posso curar as pessoas. Teu espírito é guerreiro. Quando eu preciso de comando, eu chamo teu espírito e ganho tua força. Samaúma, tu deves ficar viva para sempre’. (GRUBER, 2000, p.46)

Expõe Lyotard o que pensa a ciência moderna a respeito do saber narrativo:

...O cientista interroga-se sobre a validade dos enunciados narrativos e constata que eles não são nunca submetidos à argumentação e à prova. Ele os classifica conforme outras mentalidades: selvagem, primitivo, subdesenvolvido, atrasado, alienado, feito de opiniões, de costumes, de autoridade, de preconceitos, de ignorâncias, de ideologias. Os relatos são fábulas, lendas, mitos bons para as mulheres e crianças. Nos melhores casos, tentar-se-á fazer penetrar a luz neste obscurantismo, civilizar, educar, desenvolver. (LYOTARD, 2009, p.49)

No entanto, apesar do preconceito e da condenação do saber moderno quanto ao saber narrativo, Lyotard vai afirmar:

O saber científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer ao outro saber, o relato, que é para ele o não-saber, sem o que é obrigado a se pressupor a si mesmo e cai assim no que ele condena, a petição de princípio, o preconceito. Mas não cairia também nisto valendo-se do relato? (LYOTARD, 2009, p.53)

E acrescenta:

...que fazem os cientistas chamados à televisão, entrevistados nos jornais, após alguma 'descoberta'? Eles contam a epopéia de um saber que, entretanto, é totalmente não épica. Satisfazem assim às regras do jogo narrativo, cuja pressão não somente junto aos usuários da mídia, mas em seu foro interior, permanece considerável. (LYOTARD, 2009, p.51)

Apresentamos aqui uma carta retirada do livro “As serpentes que roubaram a noite e outros mitos”, 2001, de autoria de Daniel Munduruku. Nela, o autor, que é indígena, escreve aos seus leitores, traduzindo o que é este saber para sua comunidade :

Vocês tem em mãos uma série de histórias contadas pelos velhos Munduruku. Os velhos são as pessoas que dominam a tradição oral e sabem como ninguém contar essas histórias que nos remetem a um tempo muito distante de nossos dias. Essas histórias – batizadas de mitos – quase sempre contam a origem de tudo e são sempre transmitidas de forma oral, ou seja, não há livros que guardam essas narrativas – elas são carregadas na memória do povo inteiro e são sempre recontadas de forma a despertar no povo um amor pela própria história, pelas lutas, pelas vitórias e derrotas. Não são histórias muito fáceis de compreender, não. E não são fáceis porque elas ocorreram num tempo em que o tempo ainda não existia, em que os animais governavam o mundo, em que o Espírito Criador andava junto com os homens no grande Jardim chamado Terra. Mas existe uma maneira de compreender os mitos, um segredo que eu gostaria de partilhar com vocês: é preciso ler e ouvir os mitos não com os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvidos que existem lá no fundo do coração – o ouvido da Memória. O conhecimento que cai nesse ouvido adormece, fica lá escondidinho, e depois, quando a gente menos espera, ele surge de novo. A gente nunca mais esquece o que ouve com o coração. Por isso, quem quiser aprender mais coisas sobre o meu povo tem de ler essas histórias com o coração. Outra coisa importante: essas histórias são reais. Elas aconteceram de verdade e marcaram profundamente o modo de ser do meu povo. Aliás, é por causa delas que o povo Munduruku mantém-se vivo. È por causa da repetição constante dessas histórias que esse povo lembra seu sentido de existir e permanece atuante e lutando pelo direito de viver. È assim que damos sentido e valor à nossa existência. Isso vale para vocês também, amiguinhos. Enquanto tivermos coragem de reviver todas as histórias pelas quais passamos e pelas quais passaram nossos antepassados, estaremos dando sentido ao nosso existir e reconheceremos que viver vale a pena. E sabem de um coisa? A gente só precisa gostar de ser o que é. A gente não precisa mudar, querer ser o que não é. Espero que essas histórias os ajudem a compreender melhor o povo Munduruku e, conseqüentemente, a entender a própria história. (MUNDURUKU, 2001, p.7 e 8)

Para Lyotard, o saber narrativo não é superior ao saber científico, porém, o saber narrativo está relacionado às idéias de equilíbrio interior e de convivialidade e, o saber científico nada tem a ver com a vida real e sim, com as regras a que ele próprio cria e está submetido, ou seja, com o seu próprio jogo.

2.4.2 - O SABER MODERNO - O CIENTÍFICO

O saber moderno é representado pelo saber científico e sua legitimação ocorre pelas metanarrativas, ou seja, um tipo de grande relato, um discurso que abrangeria toda a humanidade, como no caso da ciência. Isto levaria a uma homogeneidade de todos os povos, o que Lyotard considera não ser possível. Em alguns momentos esta possibilidade se dá pelo uso da força e da brutalidade, ou seja, uma homogeneidade pela imposição, seja por forças políticas, econômicas ou mesmo físicas e, em grande parte exercida pelo Estado constituído.

O Estado Moderno, seja ele capitalista ou socialista é aquele que garante ou garantiu a legitimação desses saberes absolutos, utilizando-se de métodos nada convencionais para este convencimento, inclusive com uso da força e coersão e da própria lei contra os que consideravam adversários ou questionadores.

Como vimos anteriormente, a legitimidade do saber narrativo se dá através da tradição, da transmissão de uma geração para outra, sem a preocupação e obrigatoriedade de apresentação de prova daquilo que se afirma. Já o saber moderno vai se estabelecer sob outro princípio, obrigando-se àquele que profere um enunciado a provar que o que diz e transmite é verdadeiro e válido em qualquer circunstância.

No saber científico temos a figura do pesquisador e este deve reunir duas regras do jogo de linguagem científico, a saber:

A primeira é a de que deve reunir provas em relação ao seu referente (o tema de sua pesquisa). Outros pesquisadores, fazendo o mesmo percurso devem chegar às mesmas conclusões, ou seja, é a verificação da pesquisa e a possibilidade de sua falsificação. Enquanto a pesquisa não é falsificada, ela é aceita enquanto uma verdade em relação àquele referente.

Aqui Lyotard vai fazer um questionamento:

O que eu digo é verdadeiro porque provo. Mas o que prova que a minha prova é verdadeira? (LYOTARD, 2009, p.45)

E continua:

De início, para responder à questão: como provar a prova?, ou, mais geralmente: quem decide sobre o que é verdadeiro?, desvia-se da busca metafísica de uma prova primeira ou de uma autoridade transcendente, reconhece-se que as condições do verdadeiro, isto é, as regras do jogo da ciência, são imanentes a este jogo, que elas não podem ser estabelecidas de outro modo a não ser no seio de um debate já ele mesmo científico, e que não existe outra prova de que as regras sejam boas, senão o fato delas formarem o consenso dos experts. (LYOTARD, 2009, p.54)

A segunda regra é a exigência da coerência do discurso. Não existe espaço para contradições. O cientista ordena e classifica seu referente (o tema) de acordo com sua mentalidade. A “verdade” do discurso tem muito a ver com a competência do pesquisador em apresentar seus enunciados. Diz Lyotard:

...é necessário ao cientista um destinatário que possa, por sua vez, ser um remetente, que seja um parceiro. Senão a verificação do seu enunciado é impossível por falta de um debate contraditório, que a não-renovação das competências terminaria por tornar impossível. E não é somente a verdade do seu enunciado mas sua própria competência que está em jogo neste debate; pois a competência não é nunca adquirida, ela depende do enunciado proposto ser ou não considerado discutível numa sequência de argumentações e de refutações entre pares. A verdade do enunciado e a competência do enunciadador são assim submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competência. É preciso, portanto, formar iguais. A didática assegura esta reprodução. (LYOTARD, 2009, p.45 e 46)

Tem-se aqui o que Lyotard vai chamar de consenso, característica própria do saber moderno.

O “saber científico” é obtido de acordo com padrões. As regras do jogo de linguagem científica são dadas anteriormente à produção científica, assim, entende que o saber científico tem uma linguagem específica, ou seja, responde por apenas uma parcela do saber, não podendo valer de seus critérios e padrões para apreciação de

outros saberes, como o “saber narrativo”. Diz Lyotard que a ciência joga o seu próprio jogo, não podendo legitimar os outros jogos de linguagem, como tem sido sua pretensão. Esta é uma das importantes premissas da pós-modernidade. Exemplifica:

Considere-se uma porta fechada. Entre A porta está fechada e Abra a porta não existe consequência no sentido da lógica proposicional. Os dois enunciados referem-se a dois conjuntos de regras autônomas, que determinam pertinências diferentes e, por conseguinte, competências diferentes. Aqui, o resultado desta divisão da razão em cognitiva ou teórica, de um lado, e prática, do outro, tem por efeito atacar a legitimidade do discurso da ciência, não diretamente, mas indiretamente, revelando que ele é um jogo de linguagem dotado de suas regras próprias (cujas condições a priori do conhecimento são em Kant um primeiro esboço), porém, sem nenhuma vocação para regulamentar o jogo prático (nem estético, aliás). Ele é assim posto em paridade com os outros. (LYOTARD, 2009, p.72)

Acreditamos ser necessário apresentar a distinção que Lyotard faz entre o jogo da pesquisa e da investigação e o jogo do ensino.

Quanto ao jogo da pesquisa e da investigação:

Para tratar desta questão, Lyotard vai dar como exemplo uma proposição de Copérnico: “*Copérnico declara que a trajetória dos planetas é circular.*” Aqui temos o remetente: Copérnico; o destinatário: o outro que ouve, ou seja, o par de Copérnico; e o referente: a trajetória dos planetas .

Ficamos com uma questão a ser respondida. Como considerar que esta proposição é falsa ou verdadeira? Esta é a questão posta pela ciência, ou melhor, pelo jogo da ciência.

Diz Lyotard que inicialmente, supõe-se que o remetente, Copérnico, diz a verdade a propósito do referente, a trajetória dos planetas. O que isto significa? Que supõe-se seja ele capaz de, por um lado, reunir as provas do que diz sobre a trajetória dos planetas que afirma ser circular e, por outro lado, refutar qualquer enunciado contrário ou contraditório versando sobre o mesmo referente. Em seguida, supõe-se que o destinatário pode conceder validamente o seu consentimento do enunciado que ele ouve ou mesmo recusá-lo. Isto implica que ele mesmo, o destinatário é potencialmente

um remetente pois, quando formula seu assentimento ou o seu dissentimento, será submetido à mesma dupla exigência de provar ou refutar que o remetente atual, Copérnico. Supõe-se assim que ele reúna potencialmente as mesmas qualidades que este: ele é seu par. Mas não o saberá, a não ser quando falar, e nestas condições. Antes disto ele não poderá ser considerado como alguém que efetivamente conheça a matéria.

De forma mais simplificada, no jogo da ciência, só pode oferecer um novo lance, aquele que conhece e faz parte do jogo. Um leigo, neste caso, não teria condições de refutar o que Copérnico afirma. Faz-se necessário ao cientista um destinatário que possa, por sua vez, ser um remetente, que seja um parceiro, um igual.

Para ele, o referente, a trajetória dos planetas da qual fala Copérnico, supõe-se ‘expressa’ pelo enunciado conforme o que ela é. Mas, como não se pode saber o que é senão por enunciados da mesma ordem que os de Copérnico, a regra de adequação constitui um problema: o que eu digo é verdadeiro porque o provo; mas o que prova que a minha prova é verdadeira?

Segundo Lyotard a ciência buscou solucionar esta dificuldade na observação de uma dupla regra:

A primeira é dialética ou mesmo retórica de tipo judiciário: é referente o que pode fornecer matéria comprobatória no debate. Não é isso: posso provar porque a realidade é como eu a digo; mas, quando posso provar, é permitido pensar que a realidade é como eu a digo. A segunda é metafísica: o mesmo referente não pode fornecer uma pluralidade de provas contraditórias ou inconsistentes[...]

E continua:

*Esta dupla regra sustenta o que a ciência do século XIX chama de verificação e a do século XX, falsificação. Ela permite dar ao debate dos parceiros, remetente e destinatário, o horizonte do **consenso**. Todo consenso não é indicativo de verdade; mas supõe-se que a verdade de um enunciado não pode deixar de suscitar o consenso.*
(LYOTARD, 2009, p.45)

Quanto ao jogo do ensino propriamente dito, o filósofo se refere a ele como o complemento necessário à pesquisa. Lyotard afirma ser necessário que o cientista tenha parceiros, isto é, jogadores que, como ele domine a pragmática do jogo e saibam como

se posicionar durante as disputas. Assim, ensinar é formar iguais. Do contrário, não seria possível a verificação do enunciado científico por falta de um debate contraditório.

A verdade do enunciado e a competência do enunciador são assim submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competência. É preciso, portanto, formar iguais. (LYOTARD, 2009, p.46)

E continua, apresentando pressupostos básicos da didática:

A didática assegura esta reprodução. Ela é diferente do jogo dialético da pesquisa. Resumindo, seu primeiro pressuposto é que o destinatário, o estudante, não sabe o que sabe o remetente; com efeito, é por esta razão que existe algo a aprender. Seu segundo pressuposto é o de que ele pode aprender e tornar-se um expert da mesma competência que seu mestre. Esta dupla exigência supõe uma terceira: existem enunciados a respeito dos quais a troca de argumentos e administração das provas que formam a pragmática da pesquisa são consideradas como tendo sido suficientes e que podem assim ser transmitidas de saída a título de verdades indiscutíveis no ensino.

Em outras palavras, ensina-se o que se sabe: eis o expert. Mas, à medida que o estudante (o destinatário da didática) melhora sua competência, o expert pode colocá-lo a par do que ele não sabe mas busca saber (se pelo menos o expert for, por outro lado, um pesquisador). O estudante é assim, introduzido na dialética dos pesquisadores, isto é, no jogo da formação do saber científico. (LYOTARD, 2009, p.46)

Para Lyotard o paralelismo da ciência com o saber não científico (narrativo) faz compreender, pelo menos sentir, que a existência da primeira é tão necessária quanto a da segunda, e não menos. Uma e outra são formadas por conjuntos de enunciados; estes são ‘lances’ apresentados por jogadores no quadro das regras gerais; estas regras são específicas de cada saber, e os ‘lances’, considerados bons aqui ou ali, não podem ser da mesma espécie, salvo por acaso. Não se poderia assim julgar nem sobre a existência nem sobre o valor do narrativo a partir do científico, nem o inverso: os critérios pertinentes não são os mesmos para um ou outro. E finaliza:

A razão científica não é questionada segundo o critério do verdadeiro ou do falso (cognitivo), sobre o eixo mensagem/referente, mas segundo a performatividade dos seus enunciados, sobre o eixo destinador/destinatário (pragmático). Aquilo que eu digo é mais verdadeiro do que aquilo que tu dizes, visto que, com o que eu digo, posso fazer mais (ganhar mais tempo, ir mais longe) do que tu com o que tu dizes. Uma consequência trivial desta deslocação é que o laboratório melhor equipado tem melhores hipóteses de ter razão. A razão verdadeira será a do mais forte? (LYOTARD, 1987, p.77)

A ciência (metarrelato moderno) entra em conflito com os demais relatos no momento em que ela, a ciência, utilizando de seus próprios critérios, considera os relatos como fábulas. No entanto, Lyotard afirma que a própria ciência recorre à filosofia na tentativa de encontrar pela via da reflexão e do debate, respostas para os seus problemas.

A filosofia produz metanarrativas, ou seja, uma grande narrativa capaz de referenciar, fundamentar e dar significado às outras narrativas existentes (ex: a ciência, a história, a literatura, a arte), desempenhando essa função quando outras narrativas menores postam seus enunciados em conformidade com essa narrativa maior. Assim, considera ‘moderna’, ou seja, com valor de verdade, tudo aquilo que é consensuado por uma unanimidade de mentalidades racionais. Assim, o saber moderno, em especial, o saber científico, é legitimado por um metarrelato.

É justamente aqui que reside a crise vivenciada por este saber. Essas metanarrativas, ou consensos universais, tem por objetivo fazer acreditar na plena liberdade humana (emancipação) através de um processo histórico, contínuo e gradual. No entanto, o projeto moderno, ao invés de levar a essa emancipação, tem ao contrário, levado a humanidade à grandes catástrofes, guerras, conflitos, entre outras coisas. Para ele, não há mais um acordo em comum, um consenso, uma “metanarrativa” que torne os discursos aceitos por todas as culturas. Este Projeto, para Lyotard, está acabado.

2.4.3 - O SABER PÓS-MODERNO

Afirmam os autores:

Lyotard, no entanto, com base em sua análise do que ele chama de 'ciência pós-moderna' argumenta que a idéia de 'sistema' é inerentemente ineficiente; que as suposições da lógica sistêmica sobre a estabilidade, a regularidade, a continuidade e a determinabilidade do todo mostraram-se problemáticas, a partir de desenvolvimentos na física quântica, na matemática contemporânea, na topologia, nos sistemas dinâmicos, nas teorias da catástrofe e do caos. A ciência pós-moderna é marcada por seu interesse no 'descontínuo, no catastrófico, no não-retificável e no paradoxal', elementos que tinham sido anteriormente descartados em favor do contínuo, do determinável e do comensurável. Como tal, ela leva à reestruturação do significado do conhecimento, na medida em que está 'produzindo não o conhecido, mas o desconhecido' dentro de 'um modelo de legitimação que nada tem a ver com performance maximizada, mas que tem como base a diferença entendida como paralogia. (KIZILTAN, BAIN, CAÑIZARES, 1993, p.223)

No saber moderno, representado pelo científico, temos sua legitimação pelas metanarrativas, pelos grandes sistemas que visam a universalidade humana. Já no saber pós-moderno, temos a desconsideração das metanarrativas e o estabelecimento dos pequenos relatos, das partículas de linguagem, dos jogos de linguagem e, estes, são caracterizados por serem locais, temporais e pontuais, como forma de constituição da sociedade.

Assim, a sociedade pós-moderna é aquela que convive com essa diversidade de saberes, com sua heterogeneidade. Esses saberes tem sua legitimação dentro do conjunto de jogadores que aceitam suas regras. A legitimação desse saber se dá pela “paralogia”, ou seja, pela busca do dissentimento, nas diferenças e não pelo consenso. Diz Lyotard:

...Interessando-se pelos indecíveis, nos limites da precisão do controle, pelos quanta, pelos conflitos de informação não completa, pelos fracta, pelas catástrofes, pelos paradoxos paradigmáticos, a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor performance, mas o da diferença compreendida como paralogia. (LYOTARD, 2009, p.107)

O saber pós-moderno produz o dissenso, ou seja, controvérsias, gerando novos saberes e novas possibilidades e não como na modernidade onde o saber busca o consenso entre iguais, tornando-se antidemocrático, autoritário, homogeneizador, excludente, pois busca a verdade na unidade, no consenso universal, e não na diversidade.

Assim, não teremos uma verdade científica, absoluta, que deva ser universalizada a todos os povos do mundo, até porque, as evidências confirmam que isto não foi e não pode ser concretizado, afinal, somos diferentes.

2.5 – O SABER COMO MERCADORIA E O ESPAÇO INFORMACIONAL

Em “A Condição Pós-Moderna”, Lyotard vai trazer o debate sobre o saber nas sociedades mais desenvolvidas e como se dará a circulação da informação e do conhecimento nesta nova sociedade.

Este estudo tem por objetivo a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de “pós-moderna”. A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação a crise dos relatos. (LYOTARD, 2009, p. xv)

A hipótese de Lyotard:

Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50, marcando para a Europa o fim de sua reconstrução. (LYOTARD, 2009, p.3)

Estas transformações no estatuto do saber serão analisadas na perspectiva de que o saber científico também é uma espécie de discurso. Afirma ele:

Ora, pode-se dizer que há quarenta anos as ciências e as técnicas ditas de vanguarda versam sobre a linguagem...a fonologia e as teorias das lingüísticas, os problemas da comunicação e a cibernética, as matemáticas modernas e a informática, os computadores e suas linguagens, os problemas de tradução das linguagens e a busca de compatibilidades entre linguagens-máquinas, os problemas de memorização e os bancos de dados, a telemática e a instalação de terminais inteligentes, a paradoxologia: eis aí algumas provas evidentes, e a lista não é exaustiva. (LYOTARD, 2009, p.3)

Considera que a incidência destas informações tecnológicas sobre o “saber” o afetará em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos. A multiplicação de máquinas informacionais afetará e muito a circulação dos conhecimentos, alterando a natureza do saber.

Às novas pesquisas caberá o papel de transformar o conhecimento em linguagem de máquina. E tanto os produtores quanto os utilizadores do saber deverão ter os meios de traduzir nestas linguagens o que alguns buscam inventar e outros aprender. Portanto, para Lyotard tudo o que no saber constituído não for traduzido em quantidades de informação, ou seja, não for traduzível, será abandonado e também que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina.

Em decorrência disso, haverá uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe, em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso.

O saber, nestas condições muda de estatuto. E completa, de forma pessimista, como o saber será posicionado nesta fase pós-moderna, ou seja, perdendo seu valor de uso e ampliando seu valor de troca. Lyotard afirma:

Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias tem com estas últimas, ou seja, a forma de valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu 'valor de uso'. (LYOTARD, 2009, p.5)

Para ele, a principal força de produção é o saber e sendo assim as distâncias entre as sociedades mais desenvolvidas e as em desenvolvimento não diminuirá, como apregoado, pelo contrário, a distância tende a alongar-se.

Portanto, a competição mundial pelo poder passará pelo domínio do saber, que agora se tornou mercadoria informacional indispensável. Os Estados-nação se enfrentarão pelo domínio das informações, criando um novo campo para estratégias industriais, comerciais, militares e políticas. No entanto, os Estados-nação não terão o privilégio do controle dessa mercantilização do saber. Esta grande velocidade de circulação do conhecimento exige que as mensagens sejam fáceis de decodificar, obrigando que exista transparência comunicacional, portanto, facilmente questionáveis pela sociedade.

Diz Lyotard:

O cenário de informatização das sociedades mais desenvolvidas permite iluminar, com o risco mesmo de exagerá-los excessivamente, certos aspectos da formação do saber e dos seus efeitos sobre o poder público e as instituições civis, efeitos que permaneceriam pouco perceptíveis noutras perspectivas (LYOTARD, 2009, p.11)

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer o que Lyotard entende por experts. O sujeito que sabe, passa a ser o alimentador do sistema e, em alguns momentos transformando-se num expert, portanto, tornando-se aquele que faz a manutenção do sistema em termos de sua linguagem.

Assim sendo, o cientista que apenas domina o jogo de linguagem científico, não é, neste exemplo, um expert. O saber científico deve ser traduzido (e antes ser traduzível) para outra linguagem que não a científica, como a da cibernética, a da robótica ou a da informática. Os experts cumprem esse papel. Eles desenvolvem sistemas de controle de informação cada vez mais eficientes, garantindo a “exteriorização do saber”, que transitou da esfera do jogo de linguagem científico para a linguagem dos sistemas de dados. O expert deve transitar nas duas linguagens, conhecendo a linguagem científica e os sistemas de transmissão.

Fica uma pergunta para nossa reflexão. Quantos de nós, professores, muitos titulados compreendemos e dominamos esses sistemas de transmissão, estas novas linguagens?

Lyotard esclarece:

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor ‘formativo’ ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, ‘conhecimentos de pagamento / conhecimentos de investimento’, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, ‘sobrevivência’) versus créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as performances de um programa. (LYOTARD, 2009, p.7)

As instituições de ensino e pesquisa das sociedades informatizadas produzem os saberes que são vendidos como mercadoria informacional com a finalidade de que sejam re-aproveitados, re-valorizados, numa nova produção de conhecimentos, aumentando, desse modo, a performance do sistema. O saber é produzido e adquirido pelos países mais avançados e depois é vendido ou mesmo negado ou sonogado para os países consumidores periféricos.

A grande questão atual não é a verdade, o justo, o belo e, sim, o desempenho do saber, ou seja, a busca contínua da eficiência. È preciso um saber técnico que seja bom e bem sucedido. Quanto mais eficiente é o saber mais poderoso torna-se o seu detentor. Assim, Lyotard afirma que *“não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder.”*

Esta necessidade gera um movimento cíclico. Para se obter mais técnica, portanto, mais eficiência, exige-se cada vez mais um maior investimento.

Tomemos como exemplo um veículo. O fabricante precisa provar que ele é o melhor do mercado e, se conseguir, possivelmente aumentará suas vendas. No entanto, precisará investir grande quantia de recursos em novas pesquisas. A partir de novas descobertas, o referido veículo é desenvolvido. Aqui chegamos a algumas conclusões: a primeira é a de que um dispositivo técnico exige um investimento; a segunda é a necessidade de recursos, dinheiro e, assim sendo, os jogos de linguagem científica tornam-se jogos de ricos, pois os mais ricos tem mais chances de provar que tem razão. Como afirma Lyotard, traça-se uma equação entre riqueza, eficiência e verdade.

Este veículo, em melhores condições técnicas do que seus concorrentes é vendido no mercado. Parte do dinheiro das vendas retorna para novas pesquisas, objetivando melhorar ainda mais a performance do produto e, assim, sucessivamente.

Diz Lyotard:

...É neste momento preciso que a ciência torna-se uma força de produção, isto é, um momento de circulação de capital. É mais o desejo de enriquecimento que o de saber que impõe aos técnicos o imperativo da melhoria das performances e de realização dos produtos. (LYOTARD, 2009, p.82)

III – A SOCIEDADE PÓS-MODERNA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Os novos tempos exigem novas explicações. O uso da informática e da biotecnologia tem exigido novas formas de conceber o mundo e de como agir sobre a realidade ou as realidades. O saber atual, que faz uso do computador e da Internet, alterou de forma significativa a relação que temos com o conhecimento, especialmente porque subverteu definitivamente as antigas formas de orientação no tempo e no espaço, onde nossa percepção tem a sensação de tudo ser mais rápido e mais próximo. Muda-se a concepção de conhecimento e de como ele pode ser obtido. O conhecimento é produzido e transmitido de forma descontínua e diversificada, portanto, as metanarrativas perdem a sua legitimidade.

Lyotard afirma que vivemos na pós-modernidade, caracterizada pela incredulidade em relação às metanarrativas, às filosofias metafísicas e a todo pensamento totalizante, que até então embasavam nossas relações reais.

As duas grandes narrativas modernas: a narrativa prático-política (da emancipação da humanidade da escravidão e da opressão por meio do avanço do conhecimento); a narrativa teórica-especulativa (na qual a ciência tem um papel, quando colocada à disposição de todos, de atingir a liberdade absoluta e revelar a verdade), que queriam prevalecer sobre todas as outras narrativas, sobre todos os jogos de linguagem que constituem o complexo tecido da realidade do século XX, não respondem mais ao desafio dos novos tempos. Completa ele:

Cada uma das grandes narrativas de emancipação, seja qual for o gênero a que ele concedeu a hegemonia, foi, por assim dizer, invalidada no seu princípio ao longo dos cinquenta últimos anos. – Tudo o que é real é racional, tudo o que é racional é real: Auschwitz refuta a doutrina especulativa. Pelo menos esse crime, que é real, não é racional. – Tudo o que é proletário é comunista, tudo o que é comunista é proletário: Berlim 1953, Budapeste 1956, Checoslováquia 1968, Polónia 1980 (e não estou a ser exaustivo) refutam a doutrina materialista histórica: os trabalhadores erguem-se contra o Partido. – Tudo o que é democrático é pelo povo e por ele, e inversamente: Maio 1968 refuta a doutrina do liberalismo parlamentar.

Continua...

O social quotidiano faz claudicar a instituição representativa. – Tudo o que é livre jogo da oferta e da procura é propício ao enriquecimento geral, e inversamente: as crises de 1911, 1929 refutam a doutrina do liberalismo econômico, e a crise de 1974-1979 refuta a organização pós-keynesiana dessa doutrina.

E continua:

Com estes nomes de acontecimentos, o investigador relata outros tantos sinais de enfraquecimento da modernidade. As grandes narrativas tornaram-se pouco credíveis. Nesse ponto, somos tentados a dar credibilidade à grande narrativa do declínio das grandes narrativas. (LYOTARD, 1987, p.42 e 43)

Nesse sentido, os metarrelatos que legitimavam o saber moderno perderam a sua “verdade”, o que provocará uma crise da filosofia metafísica (filosofia esta que encontra uma verdade universal válida para todos os tempos e espaços, que busca a essência das coisas, do mundo, como se existisse e que eleva-se acima da corrente dos eventos e opera ou pensa operar só com a sua razão).

Para Lyotard, o grande projeto da modernidade consistiu no fato de apresentar como possibilidade real a universalidade para toda a humanidade. Sua tese central é a de que este Projeto Moderno - da realização da universalidade - esgotou-se, está liquidado e, assim, os metarrelatos característicos da modernidade, perderam a validade universal que pretendiam ter.

A sociedade pós-moderna está pautada em pequenas narrativas. A base não está em teorias de grandes sistemas mas numa pragmática das partículas de linguagem, numa diversidade de jogos de linguagem diferentes, na heterogeneidade dos elementos, ao invés da homogeneidade dos metarrelatos. Como diz Gualandi:

O pós-moderno é, portanto, essa época em que cada indivíduo se descobre viver e falar sob o impacto de uma multiplicidade dispersa de narrativas, e em que todo jogo de linguagem que pretenda totalizar os outros em um metadiscurso universal aparece como uma mentira paradoxal. (GUALANDI, 2007, p.72)

Mas quais as consequências do luto moderno pela unidade e totalidades perdidas?

Lyotard aponta duas consequências que derivam dessa situação, sendo uma positiva e outra negativa. A positiva refere-se ao fato de que a humanidade se viu forçada a aceitar o fim das metanarrativas que tanto terror trouxeram. A negativa é que o luto pelo fim das metanarrativas veio acompanhado de um ceticismo generalizado, de uma atomização do social, de uma pulverização do seu tecido, que ameaça toda aspiração de verdade e de justiça.

Essa perda de legitimidade se deve ao fato do saber moderno ter-se tornado mercadoria, tornando-se comercializável, o que Lyotard chama de PERFORMANCE do saber. O que nos restou como parâmetro, segundo Lyotard, é a sua performance, isto é, a eficácia que tem a teoria e não a vida real. Bom é o saber que produz os melhores resultados. Assim, a pura performance reduz a ciência ao seu aspecto industrial, comercial e lucrativo, ou seja, quanto mais este saber for científico ou justificado pela ciência, mais verdadeiro será, portanto, mais homogêneo, abrangendo um maior número de pessoas que se utilizarão dele. No entanto, este saber não é real, é fictício, parte apenas da teoria e não da prática realmente vivida pelos seres humanos nessa nova realidade.

O declínio das metanarrativas modernas é seguido pela ascensão da legitimação da performatividade, ou seja, o bom saber é aquele que é eficiente. Essa ameaça, Lyotard chama de deslegitimação, pois, são ‘as formas de estar junto’, as instituições políticas e sociais, as formas de transmissão e de elaboração do saber, os institutos de pesquisa e as universidades, que, perdendo sua legitimidade e seu sentido, pagam mais caro por essa deriva niilista. Gualandi reafirma a posição de Lyotard:

Para Lyotard a única maneira de fazer definitivamente o luto dessas narrativas modernas é abandonar toda idéia de unidade e totalidade, toda hipótese de um sujeito da história e comprometer-se com a salvaguarda da pluralidade linguageira, com a vigilância das diferenças que separam o jogo de linguagem da verdade científica daquele da justiça. (GUALANDI, 2007, p.75)

Lyotard, no entanto, vai chamar a atenção para outro problema em que o luto das grandes narrativas vem acompanhado, de fato, de um profundo relativismo, do

sentimento de que nada vale, ou que tem valor apenas o que consegue provar seu poder, sua eficiência e sua performatividade.

Há, sim, um risco dessa pluralidade dos jogos de linguagem se transformar em um relativismo irrefletido, o que favoreceria a afirmação de um jogo de linguagem sobre todos os outros, ou seja, teríamos a supremacia do jogo de linguagem da tecnociência.

Gualandi (1999) afirma que para Lyotard as instituições democráticas contemporâneas não souberam oferecer verdadeiras alternativas para as formas de legitimação ultrapassadas com o final das grandes narrativas.

Assim sendo, “na ausência de um ideal de verdade e de justiça que inspire o juízo e a ação, o ‘decisor’ que deve justificar sua escolha diante da opinião pública se acha na mesma situação do pensador diante da multiplicidade de teorias contrastantes: o único critério de escolha que se revela viável é o da performatividade e da eficiência. Mas, para Lyotard, essa solução, que se poderia chamar de ‘pragmática’, expõe a época contemporânea a um grande perigo: o de um novo totalitarismo, fruto da aliança entre as configurações atuais do poder e as formas contemporâneas da tecnociência. Esta é a grande crítica de Lyotard à ideologia tecnocientífica, presente na sociedade atual.

A nova sociedade, a sociedade pós-moderna, pressupõe uma nova realidade, onde o saber seja heterogêneo. Teremos tantos saberes quanto os grupos existentes o definirem como tal e não um único saber, o científico.

Mas, diante de toda essa heterogeneidade, como distinguir o que é verdade?

Qual seria então a solução para esta crise contemporânea?

Para Lyotard não se trata de estabelecer um limite exato entre esses jogos de linguagem: o das ciências da natureza e o da moral e da política, sobretudo de encontrar um princípio de analogia que permita passar de um dos jogos de linguagem ao outro sem, no entanto, recorrer a uma metalinguagem universalista ou ao critério da eficiência e da performatividade.

Ele ainda afirma que a legitimação do saber pelo recurso dos grandes relatos está descartado e que o princípio do consenso como critério de validação também parece

insuficiente. Aponta como alternativa o reconhecimento e o convívio harmonioso com as diferenças, com as heterogeneidades, com os diversos saberes (ex. médico e curandeiro). Chama de PARALOGIA, que significa que um bom saber é aquele que percebe as “anomalias” e constrói novos conceitos.

Conforme Kiziltan:

Lyotard localiza esta lógica da paralogia na pragmática da ciência que 'na medida em que a ciência é diferencial, fornece o antiparadigma de um sistema estável'. 'A atividade de diferencial ou imaginativa ou paralógica' desses objetivos pragmáticos visa a geração de novos pressupostos e a criação de novos quadros de referência para a investigação científica. A paralogia, em outras palavras, é a corporificação da lógica da diferença e do dissenso. Ela encoraja novos movimentos e novos jogos de linguagem e, dessa forma, novas aberturas. Com a ameaça de uma performatização global do conhecimento, da sociedade e do eu, a paralogia aumenta sua capacidade para a legitimação, na medida em que permanece a única garantia firme de uma 'guerra contra a totalidade. (KIZILTAN, BAIN, CAÑIZARES, 1993, p.224)

Como afirma Santiago (Posfácio de A Condição pós-moderna p.126), a hipótese fundamental de Lyotard diz que o estatuto do saber mudou a partir dos anos 50/60. Anteriormente, ele deveria fazer parte da formação espiritual de todo e qualquer indivíduo para que chegasse à condição de cidadão participante. Para isso, o indivíduo tinha de se entregar, desde a mais tenra idade, a um lento e gradativo processo de interiorização do saber, tanto de um saber universal e multidisciplinar básico, quanto de um saber disciplinar e superior. A escola e os professores, donos de uma informação completa do saber, eram os principais responsáveis por esse trabalho junto aos alunos que, por definição, tinham informações incompletas. O desnível justificava a autoridade do professor e a obediência do discípulo.

No entanto, no cenário da pós-modernidade, onde temos a hegemonia da informática e a conseqüente exteriorização do saber, de forma mais abundante e mais acessível, Santiago (idem p.129) diz que a escola já não pode mais exigir uma absurda interiorização dele por parte do aluno, mesmo porque o professor e aluno, em condições

ideais, trabalham com informação completa. Não há desnível entre os dois em quantidade de informação. Há desnível no modo como utilizar a informação.

Essa mudança no estatuto do saber, onde este será produzido para ser vendido e consumido, exigirá mudanças na forma de sua transmissão, ou seja, a universidade terá um novo foco para sua atuação, obrigando-se a rever seu papel. Diz Lyotard:

Quanto à outra vertente do saber, a da transmissão, isto é, o ensino, parece fácil descrever a maneira pela qual a prevalência do critério de desempenho vem afetá-la. Admitindo-se a idéia de conhecimentos aceitos, a questão de sua transmissão subdivide-se pragmaticamente numa série de questões: quem transmite? o que é transmitido? a quem? com base em quê? e de que forma? com que efeito? Uma política universitária é formada por um conjunto coerente de respostas a estas questões. (LYOTARD, 2009, p.88)

Considerando o ensino superior um sub-sistema do sistema social, ele deverá contribuir para sua melhor performance, para seu melhor desempenho, procurando soluções para os problemas advindos desta sociedade. Para tanto, deverá formar, cada vez mais, “experts” em todas as áreas de conhecimento, ou seja, quadros competentes na transmissão de dados e informações em sistemas de comunicação, que possam responder à essa nova demanda. Ao mesmo tempo, com o descrédito das metanarrativas, a universidade não mais formará para os grandes temas da sociedade, e sim para as necessidades mais concretas desta sociedade, àquelas que a mantém em funcionamento, pois os fins do ensino superior passam a ser funcionais:

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (LYOTARD, 2009, p.89)

Outros autores afirmam algumas conseqüências:

O princípio da performatividade reduz a educação, na teoria e na prática, à criação das 'habilidades que são indispensáveis ao sistema' ou, em outras palavras, reduz a educação à função de fornecer ao sistema jogadores capazes de preencher de forma aceitável seus papéis nos postos pragmáticos exigidos por suas instituições. (KIZILTAN, BAIN, CAÑIZARES, 1993, p.222)

Com esta nova característica do ensino superior, os estudantes, ou melhor, os tomadores destes serviços educacionais, também mudam. De um jovem preocupado com o progresso social, com a emancipação da humanidade, teremos estudantes cada vez mais preocupados com a sua formação profissional e com a formação técnica, especialmente com os saberes relacionados às novas técnicas e tecnologias. Existirão ainda aqueles que vão demandar serviços educacionais somente para melhorar suas condições de trabalho, “reciclando” seus conhecimentos através de cursos rápidos e específicos.

Fora das universidades, departamentos ou instituições de vocação profissional, o saber não é e não será mais transmitido em bloco e de uma vez por todas a jovens antes de sua entrada na vida ativa; ele é e será transmitido à la carte a adultos já ativos ou esperando sê-lo, em vista da melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também em vista da aquisição de informações, de linguagens e de jogos de linguagem que lhes permitam alargar o horizonte de sua vida profissional e de entrosar experiência técnica e ética. (LYOTARD, 2009, p.90)

Lyotard aponta que esta nova situação na transmissão do saber vai trazer uma série de conflitos, entre as quais a subordinação do ensino superior aos poderes constituídos, especialmente no que se refere à questão orçamentária, por exemplo:

...A partir do momento em que o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da idéia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes. (LYOTARD, 2009, p.91)

Outro fator a ser considerado é que:

Na medida em que os conhecimentos são traduzíveis em linguagem informática, e enquanto o professor tradicional é assimilável a uma memória, a didática pode ser confiada a máquinas articulando as memórias clássicas (bibliotecas, etc.) bem como os bancos de dados a terminais inteligentes colocados à disposição dos estudantes.

E continua:

A pedagogia não sofrerá necessariamente com isto, pois será preciso apesar de tudo ensinar alguma coisa aos estudantes: não os conteúdos, mas o uso dos terminais, isto é, de novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manejo mais refinado deste jogo de linguagem que é a pergunta: onde endereçar a questão, isto é, qual a memória pertinente para o que se quer saber? (LYOTARD, 2009, p.92)

Nesta situação, onde o saber passa a ter valor de troca em detrimento do valor de uso e, onde o estudante que busca constantemente sua profissionalização, o Estado e a própria instituição de ensino superior não terão mais a preocupação de responder se isto é verdadeiro ou não, mas, sim, responder “para que serve isto? Isto é vendável? Isto é eficaz?”. Esta é a lógica do melhor desempenho que poderá provocar uma nova fase de autoritarismo e terror. Reflete ele:

A relação entre ciência e técnica inverte-se. A complexidade das argumentações parece, então, interessante, sobretudo porque ela obriga a sofisticar os meios de provar, beneficiando, assim, o desempenho. A repartição dos fundos de pesquisa pelos Estados, empresas e sociedades mistas obedece a esta lógica do aumento do poder. Os setores da pesquisa que não podem pleitear sua contribuição, mesmo indireta, à otimização das performances do sistema, são abandonados pelos fluxos de créditos e fadados à obsolescência. O critério de bom desempenho é explicitamente invocado pelas administrações para justificar a recusa de apoiar este ou aquele centro de pesquisas. (LYOTARD, 2009, p.85)

Este conflito vivido no interior das universidades e dos institutos de formação atingem também a sociedade, agora descrente nos metarrelatos e, portanto, descrente também numa educação ainda centrada na escola, instituição esta que tem seus princípios fincados na modernidade e que se encontra em crise. Afirma Silva:

A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-las, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência.

E continua...

Pois é precisamente essa instituição que se encontra presa no fogo cruzado de dois ataques centrais a suas fundações modernas e iluministas. De um lado, temos o questionamento pós-modernista e pós-estruturalista aos pressupostos modernos da educação pública e institucionalizada – a existência de um sujeito essencial, centrado e unitário, as narrativas mestras da razão e do progresso, o ideal de emancipação e autonomia. De outro, o assalto neoliberal ao senso comum sobre educação pública produzido pelo modernismo e pelo iluminismo e o conseqüente deslocamento da educação da esfera do espaço público para o espaço privado do consumo e da escolha.
(SILVA, 1995, p.245)

Este debate precisa ser melhor explorado. Não é mais possível ignorar a crise vivenciada pelos princípios modernos no interior de nossas escolas. Até porque, queiramos ou não, as relações com as demandas e condições pós-modernas estão postas e vivenciadas nos cotidianos escolares, gerando efeitos desestabilizadores sobre as práticas educacionais, pois:

...Está em jogo aqui a ordem da educação. Elementos centrais do pensamento educacional tais como o ensino, a aprendizagem, a estrutura das disciplinas, o conhecimento científico, o método e o progresso tornaram-se, todos, altamente problemáticos. Até agora, educadores, tanto os práticos quanto os teóricos, tinham conseguido, em sua maioria, ignorar ou descartar as questões oriundas do 'pós-moderno'. Entretanto, esse isolamento e indiferença aparente do discurso educacional não podia deixar – e não deixou – a educação imune dos efeitos da pós-modernidade.

E continua...

Por isso, a 'condição pós-moderna' é duplamente importante para repensar a educação. Primeiramente, o pós-moderno significa a (des)ordem do dia e assim exige esse repensar. . É nesse sentido que o pós-moderno condiciona as práticas educacionais cotidianas, molda as questões curriculares (p.ex., o currículo central, o cânon, o multiculturalismo, etc.), abala padrões e fronteiras convencionais e, ao final, leva à ansiedade (p.ex., o movimento da volta ao ensino dos fundamentos, o (an)alfabetismo cultural, a crise de autoridade, a falta de disciplina, etc.). (KIZILTAN, BAIN, CAÑIZARES, 1993, p.209)

Dessa maneira, os autores defendem que o pós-moderno ameaça a possibilidade da educação pública¹, ao revelar a parcialidade inerente da educação e expor a fragilidade e a falta de substância de seus pressupostos epistêmicos e metafísicos. Num outro sentido, o pós-moderno questiona o pensamento educacional chamando a atenção para a necessidade em transgredir as fronteiras atuais e repensar a educação à luz daquilo que tem sido até agora considerado não-educacional.

Para eles, a educação pública, como um conjunto ordenado de conhecimento, afirmações e práticas educacionais que vão desde a elaboração dos currículos até reuniões de pais e mestres, não é uma unidade monolítica. Ao contrário, ela é uma articulação historicamente específica de dispersões que está se desintegrando. Afirmam:

¹ Para os autores o termo “público” na expressão “educação pública” não tem o mesmo sentido de escola pública. Não descreve o modo de financiamento, administração ou direção de instituições educacionais. O termo “público” é para assinalar a natureza fundamentalmente política (isto é, relacionada a poder) da educação, independentemente do nível (primário, secundário ou universitário) ou tipo (pública, privada, paroquial) de escolarização.

Em nossa opinião, as práticas educacionais atuais devem aquilo que restou de sua inteligibilidade e coerência apenas à invocação de uma tradição aparentemente contínua e unificada, que se 'fundamenta' nos princípios de progresso, racionalidade e coerência que emanam da idéia de modernidade. A modernidade (ou mais especificamente, as metanarrativas da modernidade) fixaram de tal forma os possíveis significados e funções da educação que tendemos a abordá-la como uma 'síntese já pronta', pré-formada. Como tal, a educação pública nos fixa, a todos nós, em nossas posições de sujeitos como professores, estudantes, administradores e pais. Através desse discurso, da educação pública, somos continuamente posicionados (e reposicionados) dentro da mesma ordem, uma ordem que, através da realidade 'auto-evidente' das escolas, dos livros didáticos, do dinheiro dos impostos, etc., remonta, ao mesmo tempo, ao início do século XIX e nos restringe hoje. É essa síntese já pronta que, em nossa opinião, está hoje em processo de decomposição. Em outras palavras, a idéia de desintegração refere-se ao poder cada vez menor que tem o discurso moderno de educação pública de autenticar suas práticas historicamente estabelecidas e suas posições de sujeito. Falando de forma metafórica, as sólidas fronteiras da modernidade no interior das quais a educação pública tem sido confinada e assegurada estão se apagando. Para que possamos aprofundar a importância teórica desse processo de decomposição, deveremos analisar a forma como o discurso funciona para ordenar o mundo (KIZILTAN, BAIN, CAÑIZARES, 1993, p.211-212)

Dessa forma, nós educadores, somos chamados a debater sobre qual escola temos e vivenciamos e sobre qual escola queremos ter ou mesmo se precisamos ter escola e, mais ainda, devemos nos debruçar sobre qual o sentido e objetivo propostos em nossos processos de formação atuais e sobre aquele que realmente deveria ser oferecido para que possamos entender o que de fato ocorre na sociedade e, conseqüentemente com a educação contemporânea.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo, que ora finalizamos, partiu do princípio de que a atual situação da educação, da escola e das práticas pedagógicas vive um momento particular. De uma escola para poucos, passamos a uma escola para todos. Esse movimento ampliou o número de alunos e, conseqüentemente, o número de professores. Essa alteração quantitativa veio acompanhada de mudanças econômicas, políticas, sociais e principalmente mudanças culturais. Tal situação demanda uma alteração qualitativa no processo de formação inicial e continuada dos professores, que ainda não ocorreu, a fim de permitir que os profissionais da educação estejam preparados para entender o que ocorre, possibilitando intervir, adaptar ou serem agentes transformadores dessa nova realidade social.

Confirmamos que a nossa educação ainda é pensada, organizada e amparada por pressupostos modernos (racional, homogeneizadora, disciplinadora, estável, hierárquica, etc.) e, se eles estão em crise, também nós estamos em crise, afinal, somos frutos desta educação. É preciso compreender que vivemos outro momento histórico, que filósofos como Lyotard caracterizam como uma condição pós-moderna, pautada na heterogeneidade, no multiculturalismo, na flexibilidade e que aceita a instabilidade como forma de conhecimento e produção de saber. Assim sendo, não podemos mais olhar e examinar o mundo atual com os mesmos olhos e ferramentas do passado. Devemos partir não de uma cultura formal, de conhecimentos sistematizados e fragmentados, devemos sim, partir de uma cultura experienciada, uma realidade vivida. Temos de considerar o aleatório, o acaso, o inesperado, o imprevisível, o indeterminado, o não planejado, as novas combinações. Temos de ouvir todos os grupos não por representação, mas por eles mesmos, com sua própria voz ou vozes e, mais do que isso, temos de aceitar esta voz ou vozes como autênticas e legítimas. São nossas teimosias e resistências em não aceitar o diferente que tem nos deixado com a sensação de extrema dificuldade, de cansaço, de estranheza, de insegurança, de complexidade, de perplexidade diante dos fatos vivenciados.

Os tempos e espaços da escola, suas bases curriculares, a avaliação, a produção e reprodução de conhecimentos e padrões de comportamento, a hierarquia professor-

aluno, a relação com a família, com a comunidade e a sociedade, enfim, os processos educacionais estão em constante mutação, na busca de novos vínculos que respondam às demandas reais. A escola não pode e não deve fechar-se em si mesma na busca de respostas e soluções para enfrentar esses desafios. Essas mudanças exigem um novo tipo de professor: que seja mais aberto, mais participativo, mais criativo, mais flexível, mais tolerante, mais debatedor e com uma nova postura profissional, centrado na pesquisa, no conhecimento e reflexão da realidade e na produção de saberes.

Nestas condições, faz-se necessário estarmos de mente e coração abertos para as mudanças que estão sendo apresentadas para todos nós, afinal, temos uma responsabilidade enorme na discussão e enfrentamento desses desafios. O debate se faz cada vez mais necessário, mas não entre iguais pois isto já ocorre, o momento é propício para o debate entre os diferentes, entre as diferenças e esse estudo pretendeu ajudar nessa perspectiva.

A proposta do debate como processo central de formação de professores se deve ao fato de que não podemos negar que vivemos somente sob o paradigma da modernidade. Negar essa condição é inviabilizar o debate. Precisamos reconhecer e entender que também convivemos com novos referenciais, com novos saberes, que não são verdades absolutas, permanentes e inflexíveis mas provisórios e inacabados e que provocam incertezas e indeterminações em nosso dia a dia.

O debate pressupõe que as ideias sejam expostas, que as contradições apareçam e sejam discutidas. Que tenhamos argumentos e contra-argumentos sem, no entanto, estarmos preocupados com a necessidade de unanimidade em nossas considerações ou mesmo a obrigação do consenso. Precisamos estar abertos ao exercício do diferente, ao contraditório, ao desacordo, à crítica, a oposição.

Como educadores, não podemos ter mais posições dogmáticas em relação a qualquer temática, não podemos nos contentar com os monólogos, com aquilo que agrada aos nossos ouvidos. Temos de aprender a fazer concessões e a compartilhar experiências alheias. Precisamos permitir uma interação antagônica e, através da discussão e dos problemas que nos são inerentes, encontrarmos caminhos para um trabalho de melhor qualidade. Não se trata, dessa forma, de debater por debater, ou como muitos dizem, de que a controvérsia é pura perda de tempo além de provocar

desestímulo, mas, sim, de possibilitar a tomada de decisões com a lucidez compartilhada com nossos pares.

As nossas opções não podem continuar sendo pautadas somente em escolhas individuais sem levar em consideração o processo de reflexão, de participação e contribuição através de nossa opinião. Precisamos sair do anonimato e nos inserir no debate da complexidade atual, sendo coadjuvantes de uma nova perspectiva: que o mundo e em consequência a educação sejam ética e esteticamente melhores.

Recentemente tivemos uma discussão bastante séria que envolveu todo o país e os meios de comunicação, especialmente a comunidade acadêmica.

O MEC, Ministério da Educação e Cultura, aprovou e distribuiu um livro didático para jovens e adultos, produzido pela ONG Ação Educativa onde em uma de suas páginas um texto afirmava:

“Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar os livro?’. Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico.”

No dia seguinte, o debate tomou conta do país. A Folha de S. Paulo, em 14/05/2011, publicou através de seu articulista Clóvis Rossi o seguinte texto:

“Inguinorância. Não, leitor, o título acima não está errado, segundo os padrões educacionais agora adotados pelo mal chamado Ministério de Educação. Você deve ter visto que o MEC deu aval a um livro que se diz didático no qual se ensina que falar ‘os livro’ pode. Não pode, não, está errado, é ignorância, má formação educacional, preguiça do educador em corrigir erros. Afinal, é muito mais difícil ensinar o certo do que aceitar o errado com o qual o aluno chega à escola. Em tese, os professores são pagos – mal pagos, é verdade – para ensinar o certo. Mas, se aceitam o errado, como agora avaliza o MEC, o baixo salário está justificado. O professor perde a razão de reclamar porque não está cumprindo o seu papel, não está trabalhando direito e quem não trabalha direito não merece boa paga. Os autores do crime linguístico aprovado pelo MEC usam um argumento delinquencial para dar licença para o assassinato da língua: dizem que quem usa ‘os livro’ precisa ficar atento porque ‘corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Absurdo total. Não se trata de preconceito linguístico. Trata-se, pura e simplesmente, de respeitar normas que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras. Os autores do livro criminoso poderiam usar outro exemplo: ‘Posso matar um desafeto? Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de um preconceito jurídico’. Tal como matar alguém viola uma norma, matar o idioma viola outra. Condenar uma e outra violação está longe de ser

preconceito. É um critério civilizatório. Que professores prefiram a preguiça ao ensino já é péssimo. Que o MEC os premie, é crime.”

Consideramos que o texto de Clóvis Rossi contém todos os elementos para que possamos entender a necessidade de garantir e ampliar o debate proposto neste trabalho, afinal, numa condição chamada pós-moderna é necessário situarmos o que é considerado certo ou errado, o que é verdadeiro ou falso, adequado ou inadequado. Não podemos deixar que o Clóvis Rossi defina por nós.

Por fim, acreditamos que este é um momento apropriado para debatermos o processo de formação de professores, porém, se faz necessário que esta temática se torne possível à sociedade e esteja na pauta política do país e, em especial, na pauta daqueles que são formadores de formadores nas instituições de ensino.

V – REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA :

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, António (org.), Profissão Professor. Porto : Porto Editora, 1995.

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

GLOCK, Hans-Johann. Dicionário Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GRUBER, Jussara Gomes (Org.). O livro das árvores. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues. São Paulo: Global, 2000.

GUALANDI, Alberto. Coleção Figuras do Saber – Lyotard. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

HABERMAS, Jurgen - O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

KIZILTAN, Mustafa U.; BAIN, William J.; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.205-232.

LAMPERT, Ernani (org.). Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 12ª Ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno explicado às crianças. Coleção Viragem 34. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

MUNDURUKU, Daniel. As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos. São Paulo: Peirópolis, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Pós-modernidade. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

POCHMANN, Marcio (Org.). Atlas da exclusão social, vol.4, A exclusão no mundo. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Jair F. dos. O que é pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1995) O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.245-260.

TOURAINÉ, Alain. Um novo paradigma – para compreender o mundo hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Um debate (im)possível? In: www.ufrgs.br/faced/alfredo 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas culturais. Porto: Areal, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

WEBGRAFIA:

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE – Censo 2010

Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/>

Acesso em: 01/06/2011

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE – PAÍSES

<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>

Acesso em 01/06/2011

Jornal: Folha de S. Paulo – FSP

Disponível em: <www.folha.uol.com.br/fsp/>

Acesso em: 01/06/2011

Prefeitura do Município de São Paulo – PMSP

Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/>

Acesso em: 01/06/2011

Secretaria Municipal de Educação – SME

Disponível em: <www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>

Acesso em: 01/06/2011

Secretaria Municipal do Planejamento, Orçamento e Gestão – SEMPLA

Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/planejamento/>

Acesso em: 01/06/2011