

A crise social e epistêmica da modernidade e o vazio(?) do pensamento pós-moderno: das repercussões para a prática pedagógica dos professores

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles¹

Resumo

Que repercussões a chamada “crise” da modernidade provocou no meio universitário dedicado aos fundamentos da educação é a pergunta que este trabalho tenta responder, a partir de uma pesquisa entre professores-pesquisadores de três universidades federais nordestinas, lotados em departamentos de Fundamentos Educacionais. Através de entrevistas e análise do material utilizado por esses professores em sala de aula, nosso estudo chega à conclusão de que a incômoda ambigüidade em se situar no interior de paradigmas em conflito marca as respostas e as tendências dos professores: tendências que não se reduzem apenas às suas práticas pedagógicas, mas atingem áreas da vida pessoal, dos engajamentos políticos e sociais. Entre concepções puramente intelectualistas da “crise”, até a sua completa negação, percebemos que a grande maioria dos professores se encontra num dilema que consiste em saber que o mundo já não pode (nem quer) ser interpretado da mesma maneira, e constrangê-lo a se adaptar a velhas categorias de interpretação.

Palavras-chave: crise da modernidade; conflito paradigmático; fundamentos da educação

Abstract

This paper, departing from a survey among professors/researchers from three northeastern federal Universities, staffed in Educational foundations Departments, tries answering the question regarding to what kind of repercussions, in University circles would have been provoked by the so-called modernity “crisis” through interviews and an analysis of didactic uses by these teachers in their classrooms, ours study attains the conclusion which the uncomfortable ambiguity of being located within conflicting paradigms according to sets forth the teachers answers tone as well as their – teacher’s – tendencies, so to say tendencies that are not reduced only to their pedagogical practices, but go throughout until their personal life, political and social engagements surroundings. Among merely intellectualized conceptions regarding to the above-mentioned “crisis” until its – “crisis” – negation, we have perceived that the large majority of teachers finds out themselves in such a dilemma which at consist in knowing that the world neither can (nor wants) be interpreted in the same way as before as well as be constrained to adapt itself to interpretation old categories.

Key words: modernity crisis, paradigmatic conflict, education foundations.

1 A crítica da modernidade e a quebra do(s) paradigma(s)

Constitui um exercício complexo tentar compreender as transformações ocorridas recentemente nos campos socioeconômico, político e cultural, nos códigos de referência, valores e atitudes da sociedade e da educação brasileira, sobretudo porque somos contemporâneos dessas mesmas transformações. A velocidade em que são operadas essas mudanças ocorre na mesma proporção em que se colocam em questão as nossas certezas e esperanças quanto ao futuro. Trata-se de um “estado de crise” que se exprime, hoje, através de uma variedade de ordens e fatores. Não é outra a razão porque de acordo com Costa,

as décadas que demarcaram este limiar de milênio têm registrado transformações cruciais nas visões de mundo vigentes até meados deste século e é para caracterizar este momento que tem sido intensamente utilizada a expressão ‘crise de paradigmas’ (1996, p. 08)

Mas, o que é que está em crise? De acordo com Santos (1995), o que está em crise é a modernidade mesma enquanto projeto civilizatório. Isso significa que os valores que estruturaram a vida social e cultural no Ocidente, hoje estariam perdendo sua vitalidade e aceitação, abrindo brechas e descontinuidades.

De acordo com Santos

o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos sob pena de nos mantermos prisioneiros de mega armadilhas que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias. Daí a necessidade de pensar em descontinuidade em mudanças paradigmáticas e não meramente subparadigmáticas (1996, p. 93).

Transformações que têm gerado o que se convencionou chamar de “crise da modernidade”. Aliás, um dos indicativos centrais

dessas novas expressivas transformações pode ser encontrado na tão decantada “crise da modernidade”, cujos reflexos constituem o cerne da “crise dos paradigmas”, ou seja, a crise de um determinado modelo de cientificidade “*fundado nos conceitos de causalidade e determinação, e fecundado na idéia de verdade científica*” (BRANDÃO, 1993, p. 07).

Dentre outros elementos, destacam-se: as mudanças nos processos de acumulação, produção e consumo; a difusão das chamadas “novas tecnologias”, a tecnociência e a comunicação global; a reorientação do papel do Estado face à falência do Estado de bem-estar social; o esfacelamento do “socialismo real” como alguns dos vetores que têm informado este final de século. Ainda de acordo com Santos,

a época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e que passa necessariamente pela “desdogmatização da ciência moderna”, visando uma nova prática científica capaz de dialogar eficazmente com as novas configurações de sentido em que se tecem a sociedade e o mundo contemporâneo (1989, p. 11-17)

A singularidade da crise moderna reside no fato de que, pela primeira vez, evidenciam-se sinais de esgotamento tanto na dimensão da regulação (regido pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade) como na dimensão da emancipação (regido pelas lógicas da racionalidade da arte e da literatura e a racionalidade instrumental da ciência e da técnica).

O projeto da modernidade trouxe, entre outros aspectos, registros de excessos irracionais tais como guerras mundiais, perigo de proliferação nuclear, catástrofe ecológica, etc., considerados como sintomas do cumprimento irracional da racionalidade instrumental na modernidade. A hegemonia desta racionalidade, combinada com as receitas neoliberais transformou-se numa lógica de dominação e regulação em nível mundial. No entanto, a noção de paradigma não possui uma acepção unívoca. Para adentrarmos na questão indicada,

faz-se necessário, portanto, primeiramente, definirmos paradigma e crise de paradigmas. Na visão contemporânea de Kuhn,

Paradigma de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregados como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (1990, p. 218).

Sobre essa perspectiva construcionista de Kuhn, uma crise de paradigmas se caracteriza por alterações, rupturas conceituais significativas decorrentes ou não do surgimento de uma nova visão de mundo, em substituição aos modelos hegemônicos que ocorrem no desenvolvimento da história da ciência. Essa desestabilização decorre tanto de problemas internos como externos. A insatisfação com os modelos explicativos de uma teoria, a busca de novos paradigmas, caracterizam-se como insatisfações internas.

As transformações socioculturais de um período histórico vigente, ou seja, o triunfo de um novo paradigma estabelece uma descontinuidade em relação ao período anterior e provoca uma alteração da ciência, tanto no que se refere à forma pela qual ela vai ser feita, quanto ao mundo que ela vai investigar, caracterizando a desestabilização externa. Dessa forma, no momento em que o paradigma vigente não for capaz de enfrentar os desafios e resolver os problemas advindos do seu campo de aplicação teórica e prática, segundo Kuhn, uma crise se instauraria.

Ao contrário do fundamentalismo, que afirma a existência de bases seguras e inquestionáveis no progresso do conhecimento científico – que oferece na sua evolução uma representação cada vez mais adequada e segura do mundo real – na visão de Kuhn, afirma-se um movimento que possibilita que um conjunto de paradigmas anteriores sejam substituídos – conforme forem julgados inadequados – por uma nova tradição. Isso caracterizaria as revoluções, as rupturas e descontinuidades que ocorrem no desenvolvimento da história da ciência.

O seu entendimento é de que a ciência é uma atividade de construção e não de descoberta. O que faz com que um paradigma seja aceito não é a sua correspondência a algum elemento da realidade, mas sua adoção por uma comunidade importante de investigadores que, por adotá-lo, o legitima e lhe confere um estatuto de autoridade. Existe crise no momento em que o paradigma vigente não der conta de resolver os problemas no seu campo de aplicação teórica e prática, e passe a ser considerado inadequado e insatisfatório.

No entanto, a crise atual não se justifica somente pela substituição de um paradigma por outro, diferentemente das outras, a crise paradigmática atual corresponde ao esvaziamento dos alicerces teórico-práticos que sustentaram a “razão das luzes”. Razão que, de um lado, contesta o saber absoluto e, de outro, instaura a racionalidade como parâmetro normativo ocidental. Questiona-se hoje, não só as principais referências paradigmáticas, mas também a própria existência de modelos normativos para as ciências em geral. A crise seria de paradigmas e não só dos paradigmas, o que aponta para a necessidade da “desreferencialização” teórica.

A crise na atualidade exprime-se, dessa forma, através de uma ampla diversidade de fatores, aspectos e níveis. Crise do modelo de racionalidade, subjacente aos paradigmas das ciências modernas; crise do capitalismo, crise econômica, “crise da razão”, etc.

Nessa perspectiva, quer reconheçamos ou não, a crise é uma condição vital da experiência social e subjetiva contemporânea, implicando um questionamento radical dos vetores epistemológicos que, nos últimos vinte anos, nortearam a produção de conhecimentos nos campos socioeducacional e pedagógico e não só isso, ela também atinge aspectos fundamentais tanto do pensamento humano, como as condições mais objetivas da realidade social revelados na história da própria modernidade.

O debate atual sobre a crise de paradigmas da modernidade nas Ciências Sociais, no cenário cultural e intelectual do Ocidente, vem indicando para a educação sinais de inquietações derivadas do íntimo atrelamento entre o discurso pedagógico e os ideais iluministas que historicamente circunscreveram esse campo. Nesse sentido, é certo que as contestações feitas pelo pós-modernismo, com suas várias e

ambíguas vertentes reacionárias e progressistas (neomodernos, neopragmáticos, neofrankfurtianos) têm repercussões profundas sobre o campo educacional e pedagógico. O debate em torno do pós-modernismo vem-se constituindo, para os educadores, uma proliferação fecunda das fontes bibliográficas e da literatura, levantando questões cruciais no que diz respeito a certos aspectos, até o momento, hegemônicos do modernismo.

Além disso, essa crítica pós-moderna nos situa no interior de um mundo que tem pouca semelhança com o que deu relevo às grandes narrativas das quais o pensamento e a prática educacional recebeu muitas influências. Para uma pedagogia crítica torna-se necessária uma aproximação da literatura que abranja os debates em torno do moderno e do pós-moderno, e isso independente do posicionamento que se tenha *à priori* sobre a questão. Um procedimento indiferente a toda essa discussão compromete a contemporaneidade da produção intelectual no campo pedagógico.

No que segue, apresentamos as reflexões que em linhas gerais procuram apontar como este debate tem sido tratado concretamente pelos professores entrevistados, tanto no que se refere à concepção da crise social e epistêmica da modernidade e o “vazio” do pensamento pós-moderno, quanto à forma como esta concepção tem interferido em seu trabalho em sala de aula, como formadores de outros formadores.

2 As interpretações correntes, sobre a crise, na perspectiva dos professores

Que repercussões a chamada “crise” da modernidade provocou no meio universitário dedicado aos fundamentos da educação, é a pergunta que este trabalho tenta responder, a partir de uma pesquisa entre professores pesquisadores de três Universidades Federais nordestinas lotados em departamentos de fundamentos da educação. Mais especificamente, centramos nossa análise na “pessoa” do professor da área de fundamentos da educação e na percepção que ele tem construído da crise contemporânea, verificando como esta per-

cepção tem impactado na vida socioprofissional desse sujeito. Essa escolha, entretanto, não é arbitrária. Primeiro, porque é essa área que está discutindo, mais do que qualquer outra do campo educacional, a questão da crise nos seus aspectos teórico, semântico, social e filosófico. Segundo, porque ela é também uma área de formação. Ou seja, uma área que proporciona aos professores, em preparação para o exercício do magistério, as bases da reflexão sociológica, histórica e filosófica sobre a educação. Em outras palavras, essa área constitui-se de fato como um campo privilegiado para a reflexão sobre a crise da modernidade e seus impactos na educação/formação dos indivíduos. Aliás, poderíamos dizer que a própria noção de “fundamentos” da educação encontra-se hoje num impasse: não há nada que possa assegurar à educação um solo metafísico (o Homem, a Razão, a Natureza, etc) firme sobre o qual construir uma proposta educacional e que, ao mesmo tempo não aponte para formações discursivas que, subterraneamente, tentem moldar subjetividades.

Nossa atenção, portanto, está voltada para pessoas que estão vivendo intersubjetivamente no interior de uma crise e que também atuam profissionalmente em uma área, por natureza, sensível às transformações operadas no âmbito cultural e epistemológico. Transformações que, diga-se de passagem, têm nas representações dessas mesmas pessoas uma existência puramente teórica e, em certos casos, amplamente abstrata. Mas, em outros, repercute nas suas vidas profissionais, desorganizando sua atividade intelectual e o conjunto de convicções sociais e individuais que dão sentido às suas existências.

Muito longe de pretender encarnar a consciência exaustiva da crise, ou de querer medir o grau de consciência que nossos professores entrevistados detêm a seu respeito, ou de insinuar que suas práticas e reflexões ainda se situam no interior de categorias hoje problemáticas. Trata-se, antes, de analisar o modo como essas pessoas entendem essa crise; se há ou não diferenças de percepção e avaliação; se elas extraem de sua provável existência (porque sentida como tal) as suas conseqüências para a educação; se tentam, de certa forma, minorar seus efeitos ou simplesmente negá-la.

Dentre as várias questões, destacamos algumas de ordem pedagógica: Como esse debate está sendo incorporado no processo de formação do educador? Como agir diante dos questionamentos aos diversos paradigmas, os quais têm sido os principais alicerces da educação? O que fazer diante das diversas críticas suspeitando dos caminhos tomados pelo projeto moderno, aqui compreendido, o programa da modernidade?.

Do ponto de vista teórico-metodológico, poderíamos perfilar este estudo ao lado dos estudos sobre representações sociais de novos objetos (perceptos e conceptos) que aparecem no horizonte social.

Mas, ao longo deste trabalho, estarão propositadamente ausente, as técnicas e métodos que orientam os estudos representacionais: não nos preocupou o estabelecimento de uma análise discursiva ou conteudística sistemática, a definição de núcleos semânticos, a averiguação de co-variâncias significativas, a definição de “árvores de similitude”. Tampouco nos preocupamos em trabalhar em torno de uma possível “teoria da identidade” (ou de sua “crise”), não apenas porque o tema vai além de nossa competência como, sobretudo, ela suporia exatamente que, antes da crise, nossos interlocutores dispusessem de uma “identidade” perfeitamente coerente, autocentrada e estável e que, advinda a crise, essas “identidades” se encontrariam em cheque e abertas para sua reconstrução. Além disso, eu, como pesquisadora, estaria segura também de minha própria identidade, “supervisionando” a “crise” dos outros, tratada como “objeto” de pesquisa. Ou seja, arrogando-me o direito discursivo de dizer e apontar o lugar e as condições onde os outros se desfazem e se reconstruem. Posição característica de uma espécie de “metacrítica” que nos é completamente estranha.

Diríamos simplesmente que este estudo é um diálogo entre pessoas que se encontram numa situação delicada, em que “já não somos os mesmos, mas não somos ainda”. Mas aqui – e este é talvez o ponto mais sensível de toda essa discussão – as ambigüidades que percebemos nos depoimentos dos professores que gentilmente se dispuseram a discutir assunto de tal gravidade e que toca diretamente no sentido de suas práticas e convicções, diz respeito ao caráter essenci-

almente conturbado de uma época de transição e “crise”, e que poderia resumir da seguinte forma: parece-me, ao fim deste percurso, que é uma tola ilusão (ilusão que, no fundo, estava presente no início de nossa intenção de pesquisar o tema) imaginar que, como se tratavam de professores localizados e trabalhando numa área que deveria privilegiar a discussão dos “fundamentos” da educação, acreditava, por conseguinte, que ali encontraria a mais aguda sensibilidade, o espaço de discussão mais vertical, o nível de elaboração mais elevado...o que não se mostrou necessariamente verdadeiro. Mas isso não quer dizer que aqueles professores estivessem passando completamente “ao largo” da discussão, ou que não tivessem competência para perceber os impasses que a pesquisa estava levantando. Definitivamente, não!

Todos os entrevistados sabem do que estávamos falando; da gravidade das situações esboçadas; das implicações para suas práticas e para suas vidas pessoais, na medida em que suas próprias convicções já não encontram o solo estável e seguro de que precisam para se localizarem e se moverem no mundo. Respostas como “*só irei ler sobre a crise quando ela tiver passado*”, assinalam menos uma espécie de ingenuidade de quem crê que a “crise” não passa de um fenômeno “literário”, uma construção filosófica “artificial”, uma “ficção”, do que uma expressão reativa de quem constrói uma narração sobre o mundo, sobre a história, sobre si mesmo. Digamos que as ficções que fazemos de nós mesmos, de nossa própria história, da história presumida do mundo, são a única forma que temos de fornecer consistência, sentido (começo e fim) e significação à vida, que, sem isso, guardaria uma dimensão completamente anárquica, sem-fundo, ininteligível, do domínio do sem sentido... O que está em jogo aqui é, logo, um problema de identidade, no sentido de que “predicados” dispomos para responder a determinadas questões de direta inferência em nossa existência prática. É nessa exata medida em que esta pesquisa, bem mais do que revelar as formas de “recepção” de uma suposta “crise da modernidade” no interior dos departamentos de fundamentos da educação, revela, na verdade, a profunda ambigüidade do “ser educador”: como pretender a autonomia e a emancipação de nossos educandos, em vista de sua individuação e

socialização, dirigindo e orientando externamente esta operação e, na maioria dos casos, a partir de concepções que trancam o mundo em prisões categoriais, em finalidades previamente definidas e independentes dos desejos e querereres dos próprios educandos e, sobretudo, partindo de uma conceituação do próprio “sujeito” como algo que, apesar de toda a sua irreduzível maleabilidade, damos-lhe, já de início, uma forma definida: a forma da consciência autônoma, do autocentramento, matriz de todo conhecimento, etc. Destruídas ou ameaçadas essas referências, é todo um programa onde apoiamos nossas formas de compreender, de educar, de viver, de relacionar com os outros, consigo mesmo que desaba.

Os professores manifestaram posições que pendulam entre uma aceitação puramente “intelectualista” da “crise”, uma recepção mitigada que reduz seus efeitos para áreas distantemente “objetivas” (o “neoliberalismo”, a “globalização”, etc) mas, sobretudo, uma leitura dessa crise a partir de lentes que anexam e cooptam a crise para o interior de velhas categorias.

Coincidentemente ou não, muitos dos nossos entrevistados tenderam a identificar a “crise” com a crise do marxismo (e de suas variantes pedagógicas), como se a pós-modernidade não pensasse mais a idéia de transformação política e social. De fato, durante a análise dos dados, percebemos que o marxismo marcou profundamente, e até mesmo psicologicamente, as identidades profissionais dos entrevistados, ao ponto de muitos deles identificarem o projeto moderno como sendo o projeto do marxismo.

Por outro lado, encontramos também professores que identificaram a “crise”, como a crise puramente intelectual, reduzindo seus efeitos para campos objetivos e ainda encontramos a idéia de que a crise é um fenômeno constante nas sociedades ocidentais. O problema é que a “crise” é também (e, talvez, principalmente) a crise das próprias categorias, como já foi tantas vezes dito. Mas isto produz conseqüências muito mais amplas do que parecem perceber, à primeira vista, nossos professores. Parece que é todo um *logos* pedagógico que precisa ser transformado porque, se a Verdade(que a educação tanto buscou) já não pode ser declinada com maiúscula, precisamos saber se a educação pode trabalhar com uma profusão infinita

de verdades “locais”, fragmentárias; se é certo que a história ainda não chegou ao seu fim, precisamos nos perguntar, em contrapartida, se ainda podemos nos apoiar em certas filosofias da história otimistas e celebratórias de fins antecipáveis; se não podemos mais depositar nossas esperanças em sujeitos unitários, auto-referenciados do conhecimento e da decisão moral, precisamos nos interrogar a respeito de que recursos, de que meios dispõe a educação para permitir a constituição de novas subjetividades.

São estas interrogações e contra-interrogações que, no fundo, povoam todo o texto, pensamos que é exatamente isso que tem colocado a discussão “pós-moderna”, que é, acima de tudo, uma tentativa de nos desfazer das ilusões da modernidade, mas que não significa o fim de todas as ilusões.

O problema é qual ilusão escolher, segundo qual ilusão iremos novamente educar, imaginar novos mundos e tentar influenciar as gerações que vão nos suceder. Isso se não entendermos a “ilusão” no sentido negativo do qual o Iluminismo tentou nos desembaraçar. Digo “ilusão” no sentido de que formas temos hoje de nos “ficcionalizar”, de nos contar uma nova história sobre nós mesmos.

É isto que está em jogo neste debate, tarefa extremamente difícil e que permanece sem resposta. Aqui mais do que encontrar saídas importunaram as reflexões que foi possível conduzir ao campo educacional, uma vez que o problema da “crise” é, no essencial, o problema da liberdade: quando o fio de uma tradição está rompido e as possibilidades de reatá-lo parecem bastante remotas, abre-se, neste incômodo vácuo, uma possibilidade de recriação e redescrção de nós mesmos e de nossos projetos. Não casualmente, o diagrama chinês para a palavra “crise” parece resumir à perfeição o paradoxo de toda ruptura: ele une, numa só representação, os significantes “perigo e “oportunidade”.

Nota

¹ Doutora em Educação. Este texto é parte de nossa Dissertação de Mestrado, defendida no Mestrado em Educação da UFPE.

Referências

BRANDÃO, Zaia. (Org.) **A crise dos paradigmas**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Ensaio de crítica pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea).

COSTA, Marisa Vorraber . Novos olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

GHIRALDELLI JR. **Educação e razão histórica**. São Paulo: Cortez, 1994.

———GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, p. 11-82, 1991.

KUNH, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A crise do século XX**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

ROUANET, Sérgio P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia da Letras, p. 11-36 e 229-277, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, p. 15- 43, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da Educação e Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional**

crítica em tempos pós-modernos. Rio de Janeiro: Vozes1993.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos Foucaultianos, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? *In:* VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, p. 9-56, 1995.

Endereço para correspondência:

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
cgislane@terra.com.br