

**EIXO 5 - POLÍTICA EDUCACIONAL, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE SOCIAL
E CULTURAL**

**A CRISE DA/NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA AGENDA PÓS - MODERNA NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

**Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves
Universidade Federal do Espírito Santo
lucianaprg@yahoo.com.br
Fapes**

RESUMO: A proposta deste texto é discutir as implicações da agenda *pós-moderna* no campo educacional, tendo em vista que o atual discurso acentua o ceticismo sobre o conhecimento, a verdade e a justiça. Acredita-se que essa visão incide diretamente sobre o planejamento das políticas educativas e, conseqüentemente, contribui para a intensificação da crise da/na escola. Entende-se, portanto, que tais concepções reforçam e mantêm o *status quo* social e epistêmico. Ressalta-se também que as análises empreendidas aqui partem do pressuposto de que a construção do conhecimento científico, enquanto produto do trabalho humano, fora apropriada pelo capital.

Apresentação

Moraes (2009) denunciou: o conhecimento e a ciência estão ameaçados, tendo em vista que o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico comprometem a possibilidade de superarem suas contradições. A autora, inspirada em Norris (1996), ressalta que a teoria, em seu lado negativo, pode acentuar a dúvida generalizada sobre o conhecimento, a verdade e a justiça tornando-os sem sentido, relativizados e reduzidos ao nada. Afirma ainda que em certa medida as pesquisas teóricas do âmbito educacional têm suprimido o aprofundamento teórico, o que vem resultando em graves implicações políticas, éticas e epistemológicas na educação.

Ao desprivilegiar o conhecimento como produção do homem ao longo da história, ao não reconhecê-lo como possibilidade de repensar a existência, hoje a perspectiva da educação tem se pautado em uma lógica utilitária, em que se valoriza o ter em detrimento do ser. O foco do ensino tem se pautado em uma lógica individualista, centrada na racionalidade instrumental de todos os aspectos da vida ao invés do pensar e compreender, sem, portanto, considerar o homem como a medida de todas as coisas, mas tendo-o meramente como meio para alcance dos fins: *do capital!* Diante disso, a escola parece estar sem rumo frente a sua função de transmitir o conhecimento científico, artístico, filosófico, tecnológico e uma consciência crítica a seu respeito.

Nessa configuração, Tenti Fanfani (2007) também oferece contribuições que ajudam a compreender os problemas que aprofundaram a crise da/na escola. Crise pela qual a escola tem passado nas últimas décadas, reflexões e desdobramentos do processo de reestruturação do sistema capitalista, o qual logrou mudanças políticas e culturais que impactaram o campo educacional. Ao argumentar sobre as novas condições estruturais, tomando a realidade da Argentina como exemplo, o autor afirma que a tendência de homogeneidade cultural, no que se refere à valores, preferências, estilos de vida, expectativas, tem sido substituída por uma fragmentação e uma separação crescente entre os grupos e as classes sociais. Assim, parece que a escola se vê mediante uma situação paradoxal uma vez que os discursos da agenda pós-moderna ecoam no chão da instituição ao se defender com tanta ênfase ideias como a valorização da realidade do aluno, a valorização das diferenças, as diferenças culturais e de saberes. Não se trata de negar a importância dessas ideias, mas de afirmar que a função da escola vai além disso. E, ousamos pensar que talvez ela seja um espaço privilegiado para realizar o encontro das produções humanas produzidas ao longo da história e permitir aos alunos as condições de se apropriarem desses conhecimentos e se posicionarem criticamente diante deles. A função social da escola de espaço legítimo de acesso ao saber sistematizado, ao propor

conhecimento científico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo deve privilegiar o que nos une, ou seja, a humanidade. O homem como ser social se constitui mediante as relações com outros por meio do trabalho. Nesse empreendimento modifica-se a si mesmo e a natureza em uma relação dialética com o outro. Deste modo, privilegiar a humanidade é preocupar-se com a autoria da história; é projetar-se além da aparência buscando traçar um caminho de reconhecimento de si e do outro. Nesse processo de constituição da humanidade, o conhecimento destaca-se como a superação da natureza, superação não no sentido de estranhamento, mas no sentido de que para o homem conhecer as coisas em si, é necessário primeiramente transformá-la em coisas para si. Por isso, a adoção do pensamento e do conhecimento teórico. Visto que a teoria representa a compreensão (KOSIK, 1976). Assim, sem a apropriação de um conhecimento sistematizado e produzido historicamente, não é possível compreender a coisa em si tampouco atividade que se estabelece de acesso ao produto histórico-cultural (KOSIK, 1976). Mas, o que se tem visto é a perda da centralidade do conhecimento científico do âmbito escolar, em prol de ideários que apontam a uma conformidade diante das situações e de um apagamento da história.

Ao analisar a história dos sistemas educativos latino-americanos, cujos objetivos constituíam converter a “barbárie” em “civilização” bem como integrar os países periféricos aos grandes centros mundiais, é possível perceber como a ciência vai sendo cooptada pelo capital. O mercado, nessa configuração, impõe novos jeitos de ser por meio da violência física e da violência simbólica. Problemas sociais graves resultaram desse processo. Pouco a pouco, as instituições escolares passaram a ter também a incumbência de gerenciar a pobreza dado o acirramento das desigualdades (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009). Esse fato pode ser percebido mais intensamente a partir das mudanças que incidiram sobre a educação nos últimos 20 anos, desdobramentos do neoliberalismo.

Tais mudanças assentaram-se no conjunto de reformas implantadas na educação brasileira. Ocorreram nesse contexto transformações no âmbito político, econômico, social e educacional que sinalizaram, de alguma forma, modificações estruturais no processo produtivo da sociedade. Estas, por seu turno, incidem sobre o planejamento das políticas educativas em virtude da a inserção do Brasil no projeto econômico capitalista mundial.

Nessa esteira, os discursos pautaram-se na eficiência e na produtividade como forma de modernizar o Estado brasileiro. Atrelado a isso, culminaram políticas públicas de cunho democráticas, como: a expansão da oferta escolar - sobretudo no ensino fundamental; o enaltecimento da diversidade em suas diferentes cartografias.

Nesse contexto, a expansão escolar sofreu um processo de massificação, pois imputou-se à escola, dentre outras incumbências, a responsabilidade de gerenciar a pobreza e garantir às famílias pobres acesso aos programas de assistência à pobreza via matrícula e outros condicionantes (ALGEBAILLE, 2004).

De modo concomitante, enquanto se observou a ampliação democrática e a oferta educacional, ressalta-se que a função social da educação - embora tenha se ampliado a discussão sobre a qualidade mediante a implementação da avaliação por resultado - apresentou como fundamento aquilo que é aparente, prático e utilitário cujo fim principal é desenvolver a cidadania para o mundo do trabalho e do consumo. Acredita-se, portanto, que essa massificação, nos moldes do capitalismo, jamais promoverá qualquer inserção mais ampla de uma grande parcela desses alunos em outras esferas socioeconômicas.

Deste modo a massificação escolar associada à exclusão social tem produzido uma crise no chão da escola, como destaca Ferreira (2009). Os alunos não só são diferentes sob o ponto de vista das condições materiais de vida, mas também sobre as dimensões subjetivas que lhes são peculiares e que passam a ter centralidade na escola, assinala Tente Fanfani (2007, tradução nossa).

No bojo dessas mudanças estruturais, entendemos que a inclusão escolar tem proporcionado a exclusão do conhecimento em dois aspectos. Primeiro, o conhecimento na lógica do sistema é um capital que produz riqueza, logo quem não possuiu a quantidade suficiente é excluído, a exemplo destaca-se os sistemas de avaliação e de certificação dos alunos. Segundo, as concepções que orientam a prática educativa nas últimas décadas apontam à relativização ontológica e ao ceticismo epistemológico.

Embora esses argumentos pareçam contraditórios, não é o que ocorre. Ambos se complementam e oferecem subsídios para a análise. Nessa perspectiva, a teoria, em seu lado positivo, oferece aporte racional e crítico para rejeitar as concepções e o discurso que a nova direita oferece. Com vistas a fundamentar o argumento de que a escola está em crise dialogar-se-á com MORAES (2009; 1994); TENTI FANFANI (2007, tradução nossa); ROSSI (2001) bem como com o conteúdo ministrado nas aulas da disciplina Fundamentos Filosóficos da Ciência.¹

A ciência é a culpada pelos projetos não alcançados na modernidade?

A ciência nasce por volta do século XVI/XVII no momento de transição da Idade Média para a Idade Moderna. Alguns fatos históricos marcaram esse processo e apontam à forma como se deu a difusão do saber. O Renascimento representou, em certa medida, a ruptura da visão teocêntrica rumo a uma perspectiva antropocêntrica devido à ascensão de uma nova classe social – a burguesia. O artesanato, realizado por pequenos mestres que dominavam todas as etapas da produção, deu lugar à indústria moderna no século XVII, cuja força de trabalho passou a ser alienada do próprio trabalhador. As cruzadas, as grandes navegações, as colonizações e os conflitos religiosos representam alguns dos elementos que caracterizam a longa transição do feudalismo para o capitalismo. Rossi (2001) argumenta que a comunicação, a difusão do saber e a discussão pública das teorias não eram práticas recorrentes na Idade Média. O saber enquanto patrimônio era privilégio de poucos. Na modernidade passou-se a uma nova configuração do saber.

Nessa transição, de um saber contemplativo, aquele baseado na fé e na revelação divina, passou-se ao agir racional, àquele que se esforça para compreender a ordem natural e romper com a visão hermética e determinista da nobreza e da Igreja. Moraes (1994), fundamentada em Alexandre Koyré, um dos mais importantes estudiosos da Revolução Científica, assinala:

Foi uma “das mais profundas, senão a mais profunda revolução do pensamento humano desde a descoberta do cosmos pelo pensamento grego: uma revolução que implica uma “mutação” intelectual radical, da qual a ciência física moderna é ao mesmo tempo a expressão e o fruto” (MORAES, 1997, p. 80).

Alguns personagens, que desafiaram o poder da Igreja, estiveram profundamente ligados a essa revolução e, a partir de então utilizaram o método e o instrumento científico para não apenas compreender, mas intervir na natureza: Galileu Galilei, Bruno, Copérnico, Paracelso, Bacon, Kepler e outros. Se as possibilidades do conhecimento medieval apresentavam como limites e pilares da fé e da teologia, a nova forma de conhecimento pautava-se na busca e fundamentava-se no próprio conhecimento para a liberdade (MORAES, 1997).

A burguesia, nesse contexto, surgiu com ideais revolucionários: lutar por seus direitos sociais contra a nobreza e também contra o saber meramente especulativo. Contudo, esse processo se coadunava com o saber e as reivindicações dos trabalhadores.

Muitas das críticas atuais, que buscam desqualificar a ciência sem considerar o contexto histórico, representam perigo para a produção de conhecimentos e conseqüentemente para a escola, uma vez

que todos esses fatos são ignorados. E é sob esse *apagamento da história* que se assenta a perspectiva pós-moderna. Então, questiona-se: Seria a ciência e, por conseguinte, o conhecimento científico culpados pelos projetos não alcançados da modernidade? Ou fora a ciência, instrumentalizada pela burguesia, usada para justificar relações humanas desiguais? Por que priorizar o cotidiano, a técnica sem reflexão, as competências, o saber fazer, o aprender a aprender em detrimento da busca pela essência? Se a proposta metodológica e teórica consiste em focar apenas naquilo que é aparente, os alunos já o fazem diariamente. O que significa para os alunos serem reconhecidos como sujeitos – portadores de “direitos” e de “singularidades” – se lhes forem negadas as condições materiais de vida? Talvez, isso só faça sentido para quem ocupou os bancos escolares e para aqueles que não almejam mudanças estruturais na sociedade. Diante desses apontamentos, compreende-se que a ciência deve sim ser questionada, mas a partir de um processo histórico e contraditório. A teoria deve ser compreendida em seu aspecto positivo e negativo.

As implicações do relativismo ontológico e ceticismo epistemológico no âmbito das políticas públicas educacionais

Abdala (2012) assegurou que a globalização acirrou a pobreza no contexto mundial e ampliou o processo migratório dos países periféricos para os países do centro. Diante disso, o multiculturalismo tornou-se debate relevante na Europa pós-Segunda Guerra, tendo em vista que muitos desses países utilizaram a força de trabalho de outros povos na reconstrução europeia. Diante desse cenário, o discurso multicultural ganhou força como alternativa política de tentar ajustar, dentro de um mesmo país, imigrantes com características culturais, religiosas, linguísticas distintas. A agenda pós-moderna apostou na criação de caricaturas para fundamentar suas críticas: argumentam que o marxismo se reduz ao viés econômico; rejeitam a modernidade, sobretudo a ciência, sem fazer uma análise profunda, resultando assim no relativismo, no individualismo e no ceticismo (ABDALLA, 2012)ⁱⁱ.

Nessa mesma linha de compreensão, Della Fonte (2012) declarou: o relativismo ontológico é um constructo linguístico e discursivo. Acredita-se, nessa visão, que existem mundos estruturados de maneira diferentes. Assim, todas as construções discursivas são consideradas equivalentes. Portanto, a linguagem é o estatuto que dá ser ao mundo. Destarte, não existe mundo objetivo. Por sua vez, o ceticismo epistemológico expressa dúvida sobre o conhecimento da realidade

sentenciando que a realidade é uma convenção linguística, logo, cada comunidade tem a sua verdade (DELLA FONTE, 2012)ⁱⁱⁱ.

Moraes (2009), inspirada em Luckács, Bhaskar e Duayer, aponta que nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de sua dimensão estrutural e duradoura e que somente o esforço teórico pode compreendê-lo. Em contrapartida, a teoria que se constrói embasada no relativismo e ceticismo, “[...] restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano” (MORAES, 2009, p.588).

Em tempos de desestabilização de valores e de reestruturação econômica em nível mundial, devido ao processo de internacionalização do mercado a competitividade elevou a demanda por conhecimentos e informações. A ciência, em seu aspecto negativo, se tornou ainda mais propulsora da acumulação uma vez que o conhecimento assumiu papel de destaque, assim a escolarização tem sido vista como força motriz e eixo da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. As políticas educativas, embora também incorporem as demandas sociais, têm seguido a *cartilha* das instituições financeiras internacionais e dessa forma voltam-se aos princípios do mercado e negam aos sujeitos a formação integral do homem, potencializadora do desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo; que concebe o homem em sua totalidade. (OLIVEIRA J., 2009).

Nesse sentido, demanda-se por uma nova pedagogia baseada no desenvolvimento de competências. Para a maioria da educação básica basta o saber instrumental desconectado do aspecto ontológico. Basta privilegiar a prática em si mesma e modos de saber que se limitem ao pragmático. Na esteira do mercado procura-se de qualquer modo adaptar os alunos e docentes à nova realidade. Não importa conhecer os fundamentos do conhecimento, a história, as conquistas, as barbáries. Não importa se o aluno sabe ou não o que lhe antecedeu e o porquê do curso dos acontecimentos; importa saber minimamente alguns aspectos do conhecimento que o possibilita ingressar no mundo do trabalho, sem se perceber como autor de sua história e da história do mundo que lhe apresenta. Os desdobramentos da crise na/da escola revelam uma fragilidade do modo como se tem produzido as formas de ser e estar no mundo, em grande medida reveladas pelas políticas educacionais. Cresce assim, os mecanismos de avaliação dos sistemas educacionais; elevam-se as exigências públicas e as tarefas docentes; reduz-se o financiamento em nível local, estadual e federal da educação; amplia-se a demanda por educação à distância e continuada; cresce a diversidade e a complexidade na sala de aula (MORAES, 2009). Os preceitos da agenda pós-estruturalista acarretam problemas

graves para o chão da escola, bem como estão presentes nas pesquisas educacionais atualmente. Os princípios que sustentam esses preceitos, segundo a autora inspirada em Medeiros (2004), apontam à naturalização do capital, o que sugere que as estruturas sociais são imutáveis; à atomização social, ou seja, a sociedade é vista como um objeto formado por uma simples agregação de indivíduos; à afirmação abstrata de valores emancipatórios, em que os valores são afirmados como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social. Dessa concepção resulta a impossibilidade de resistência e enfrentamento da realidade efetiva; pulveriza-se as lutas em nome de várias frentes, perdendo-se de um ideal comum.

Com efeito, o conhecimento proclamado por esta vertente torna-se empobrecido e reduzido aos “múltiplos saberes” que nascem do dia a dia. Rompe-se assim, a íntima cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo (MORAES, 2009). Destacam-se alguns nomes como Tardif, que propõe a *epistemologia da prática*; Schön, que valoriza o saber tácito por meio das experiências adquiridas e Perrenoud, com a inversão da “lógica do ensino” para “lógica da prática”. Nessa perspectiva, o saber da escola se iguala ao saber do cotidiano. O conhecimento é organizado e hierarquizado por sua utilidade prática.

Moraes (2009), apoiada em Bhaskar (1993, p.4), assegura que propostas dessa natureza supõem a ausência de três dimensões do conhecimento: (1) a ausência de diferenciação que significa homogeneizar a realidade pela experiência; (2) a ausência de profundidade que representa a limitação do real ao nível do imediato, restringindo-se à compreensão do puramente empírico - *se tudo é aparência não há profundidade*; (3) a ausência de um futuro aberto que indica a impossibilidade de emergência do novo. Se a história acabou como declarou Francis Fukuyama, acabou também a intervenção humana, acabou o mundo.

As discussões teóricas empreendidas neste texto pautam-se no princípio de que a realidade social é compreendida como um elemento articulado de estruturas relativamente duradouras e, nesse sentido, independentes do agir humano, o que não significa afirmar que as ações humanas não empreendem transformações. As estruturas são históricas e apesar de aparentemente independentes, estão interconectadas e pertencem a uma *totalidade complexa* de relações sujeitas à modificação realizadas por seus componentes por meio de suas inter-relações (BHASKAR, apud MORAES, 2009, p. 595). Deste modo, as políticas educativas por se constituírem mecanismos de proposição frente às tensões sociais, se não se embasarem em uma concepção que potencialize transformações

profundas, podem contribuir para o aprofundamento do ceticismo, do niilismo e do relativismo ontológico.

Concluímos. De fato, pode-se escolher no campo do planejamento das políticas educativas entre uma teoria que visa perenizar o presente pela pulverização de várias epistemologias da prática, que tenta impedir a apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, ou optar por uma teoria *histórico-crítica*, com potenciais de criar as condições para a autonomia individual e emancipação coletiva que aponte a uma consciência da real importância da assimilação, da apropriação, da incorporação, por parte das gerações, de todo o conhecimento produzido e da verdade a ele relacionado. As políticas educacionais tem parte nessa escolha.

ⁱ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Robson Loureiro no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ⁱⁱ Aula ministrada pelo professor Dr. Maurício Abdala no dia 28 de setembro de 2012 a convite do professor Dr. Robson Loureiro, na disciplina Fundamentos Filosóficos da Ciência, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ⁱⁱⁱ Discussões orientadas pela professora Dr^a Sandra Della Fonte no dia 20 de abril de 2012, com base no texto a Teoria tem Consequências de Moraes (2009), na disciplina Fundamentos Filosóficos da Ciência, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Também convidada especial do professor Dr. Robson Loureiro.

Referências

KOSIK, K. A dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5.ed, 1976.

FERREIRA, E. B., OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p.585-607, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

MORAES, M. C. M. A revolução científica moderna. In: HÜNE, Leda Miranda. (org.). Fazer Filosofia. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROSSI, P. O nascimento da ciência moderna. Tradução de Antonio Angonese. Bauru (SP), EDUSC, 2001.

TENTE FANFANI, E. Nuevos temas em la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.