
O MUNDO LÍQUIDO QUE DESORIENTA OS MAPAS

Aspectos da pós-modernidade¹ em Boaventura de Sousa Santos e Zygmunt Bauman para resgatar a utopia na educação

Hildegard Susana Jung*, Arnaldo Nogaro** & Edite Maria Sudbrack**

Resumo: O ensaio, de cunho teórico, emerge do pensamento de Bauman e de Boaventura de Sousa Santos sobre a transição pós-moderna e procura identificar os desafios colocados aos educadores a partir da concepção de utopia, como pensada pelos autores, enquanto guião para a ação transformadora da educação. Na visão destes autores, individualismo, fragilidade do sentimento de solidariedade e de participação política são consequências do deslocamento da autoridade do Estado para o mercado, para o consumo. Embora pareça que Santos tenha uma visão mais utópica sobre os mapas desorientados da sociedade contemporânea, encontramos em Bauman traços de uma utopia – embora, por vezes, por ele negada – que podem levar a acreditar que este também cultivava um velado espírito utópico, em sentido realista, de utilizar a arqueologia do presente para encontrar soluções para o futuro. Como decorrência da identificação e caracterização destes conceitos faz-se a conexão dos mesmos com o cenário educativo e o trabalho do professor no intuito de situar tais conceitos nos cenários concretos e cotidianos vividos pelos educadores na pós-modernidade. Trazer à tona estes conceitos recobre-se de sentido e torna-se matéria prima fértil para recuperar a esperança e o espaço da utopia na educação como motores do trabalho pedagógico

Palavras-chave: pós-modernidade, Boaventura de Sousa Santos, Zygmunt Bauman, educação

THE LIQUID WORLD WHICH DISORIENTS THE MAPS: ASPECTS OF POST-MODERNITY IN BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS AND ZYGMUNT BAUMAN TO REDEEM THE UTOPIA IN EDUCATION

Abstract: The study, of theoretical nature, from the thought of Bauman and Boaventura de Sousa Santos on a postmodern transition, it tries to identify the challenges posed to educators from the

¹ Embora haja discordâncias entre teóricos se estamos na pós-modernidade ou na modernidade tardia, neste texto não temos como pretensão este debate. Partimos da constatação e das afirmações dos dois autores principais abordados que tomam a pós-modernidade como conceito referencial para pensar o tempo presente.

* Centro Universitário La Salle (Canoas, Brasil).

** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) (Fátima, Erechim, Brasil).

conception of utopia, as thought for the authors, identifying a script for the transforming action of education. In the view of these authors, individualism, fragility of the feeling of solidarity and social participation are consequences of the displacement of state authority to the market, to consumption. Although it seems that Santos has a more utopian and optimistic view of the problems imposed to the contemporary society, of disoriented maps, it was found traces of utopia in Bauman – which he denied – that can lead us to believe that he also cultivates a veiled utopian spirit, in its realistic sense, of using the archeology of the present to find solutions for the future. After the identification and characterization of these concepts the connection thereof is done to the educational scene and the work of the teacher, thus allowing placing such concepts in concrete and everyday scenes experienced by educators in post-modernity. Bringing up these concepts covers up in meaning and becomes prime fertile material to recover hope and utopia space in education as engines of pedagogical work.

Keywords: postmodernism, Boaventura de Sousa Santos, Zygmunt Bauman, education

LE MONDE LIQUIDE QUI DESORIENTE LES CARTES: LES ASPECTS DU POST-MODERNE DANS LES OUVRES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS ET DE ZYGMUNT BAUMAN POUR RECUPERER UTOPIE DANS L'ÉDUCATION

Résumé: Le test, de la nature théorique, vient de Bauman et de Sousa Santos sur la transition post-moderne, identifier les défis aux éducateurs de l'utopie de la conception, telle que conçue par les auteurs, l'identification d'un guide pour l'action transformatrice de l'éducation. De l'avis de ces auteurs, l'individualisme, la fragilité du sentiment de solidarité et de participation politique sont décalés les conséquences de l'autorité de l'Etat sur le marché pour la consommation. Bien qu'il semble que Santos a une vision plus utopique et optimiste des problèmes qu'impose à la société contemporaine, de cartes désorientés. Nous retrouvons dans Bauman des traces d'une utopie – qu'il niait – qui peut nous amener à croire que cette cultive aussi un esprit utopique voilée dans son sens réaliste de l'utilisation de l'archéologie du présent pour trouver des solutions futures. Après l'identification et la caractérisation de ces concepts qui rendent la connexion de celui-ci avec le milieu scolaire et le travail de l'enseignant, permettant ainsi de placer ces concepts dans des scénarios concrets et quotidiens, rencontrés par les éducateurs dans la post-modernité. Amener ces concepts couvrant jusqu'à ce sens et devient premier matière fertile à retrouver l'espoir et de l'espace de l'utopie dans l'éducation comme les moteurs de travail pédagogique.

Mots-clés: postmodernité, Boaventura de Sousa Santos, Zygmunt Bauman, éducation

Primeiras palavras

Boaventura de Sousa Santos e Zygmunt Bauman são contemporâneos, ainda que este último tenha nascido duas décadas antes (e ter-nos deixado em janeiro de 2017), ambos no mês de novembro. Bauman, polaco naturalizado britânico, e Sousa Santos, português, são sociólogos. Sousa Santos escreve sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e

direitos humanos e seus trabalhos encontram-se traduzidos ao espanhol, inglês, italiano, francês, alemão e chinês. Bauman tornou-se conhecido por suas análises do consumismo pós-moderno e ligações entre modernidade e holocausto. Sousa Santos considera o capitalismo incompatível com a democracia, e Bauman lhe atribui uma face desumana, revelada pela premissa de que se você não possui as condições para ser ou se tornar um consumidor, será descartado.

O objetivo deste trabalho, de cunho teórico, é identificar, a partir de pensamento de Bauman e de Boaventura de Sousa Santos sobre a transição pós-moderna, os desafios atinentes aos educadores a partir da concepção de utopia, como pensada pelos autores, identificando um guião para a ação transformadora da educação. Neste viés, buscamos refletir também sobre como os dois autores consideram a cidadania e a participação democrática.

Para melhor organização, a arquitetura do texto está dividida em três partes: primeiramente, o leitor encontrará uma visão geral das concepções dos dois autores no que se refere às características da Pós-Modernidade, da *fluidez do mundo líquido*. Num segundo momento, abordamos a *desorientação dos mapas* referida por Santos, marcada pelo individualismo descrito por Bauman, que gera um sentimento de inquietude e desesperança. Após, versamos sobre a participação cidadã neste conturbado contexto: por que nos ressentimos da falta de heróis na atualidade? Por que os cidadãos aparentemente se encontram apáticos com relação ao seu papel cívico e direito de exercer a participação democrática? Qual é o papel do Estado na contemporaneidade? O colonialismo de fato acabou? A partir desse cenário, no último apartado, o texto reflete sobre urgências e provisórias da educação, que precisa encontrar um caminho para exercer sua força de transformadora da realidade.

A fluidez do mundo líquido

O termo *fluidez* pertence a Santos (2002) e o de *mundo líquido* é utilizado por Bauman (2001). O primeiro refere que o momento atual é de desencantamento, marcado por relações fluídas, desorientação dos mapas e individualismo consumista: «Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos interaccionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis» (Santos, 2002: 41). Quando menciona a *vertigem* causada pela aceleração, alerta que «(...) a eventualidade de catástrofes pessoais e colectivas parece cada vez mais provável» (Santos, 2002: 41). No tempo das relações fluídas persiste a coexistência de excessos que lhe conferem «(...) um perfil especial, o tempo caótico onde ordem e desordem se misturam em combinações turbulentas (...). As rupturas e as descontinuidades, de tão frequentes, tonam-se rotina e a rotina, por sua vez, catastrófica» (Santos, 2002: 41).

Bauman também utiliza o termo *fluides* para caracterizar seu *mundo líquido*, num intento de explicar a instantaneidade e mobilidade inerente à vida na Pós-modernidade:

Os fluídos se movem facilmente. Eles «fluem», «escorrem», «esvaem-se», «respingam», «transbordam», «vazam», «inundam», «borrifam», «pingam»; (...) Associamos «leveza» ou ausência de peso à mobilidade e à inconstância (...) Essas são razões para considerar a «fluides» ou «liquidez» como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza presente (...). (Bauman, 2001: 9)

Neste sentido, ensina que a Pós-modernidade *derreteu* a Modernidade, criando novos padrões de referência, agora universais, numa relação muito móvel entre espaço e tempo. Nossa era, ainda segundo Bauman (2001: 18), poderá ser chamada de *Segunda modernidade* ou *Sobremodernidade*, mas sempre com características extraterritoriais, na qual a «(...) diferença entre “próximo” e “distante”, ou entre o espaço selvagem e o civilizado e orientado, está a ponto de desaparecer».

Segundo Santos (2002), o mundo contemporâneo vive um momento de mudança paradigmática, no qual ainda restam alguns resquícios da inacabada Modernidade, relacionados com solidariedade e participação, numa visão utópica. Mas uma utopia relativa, no sentido de imaginar novas possibilidades:

Por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e que a humanidade tem direito. (Santos, 2002: 331-332)

A utopia de Santos revela uma duplicidade relativa: por um lado, chama a atenção para aquilo que pode ser criado, imaginado como alternativa ao que a contemporaneidade oferece, buscando soluções aos problemas; por outro, a utopia é *desigualmente utópica*, «(...) dado que sua forma de imaginar o novo é parcialmente constituída por novas combinações e escaldas daquilo que existe, e que são, na verdade, quase sempre meros pormenores, pequenos e obscuros, do que realmente existe» (Santos, 2002: 332). Desta maneira, a utopia pretendida pelo autor requer, além de imaginação, profundo conhecimento da realidade como maneira de prevenção contra o radicalismo que pode ser imaginado. Trata-se, portanto, de uma utopia realista.

Bauman, por sua vez, mostra uma visão mais pessimista e menos utópica da realidade. Em sua concepção, a Modernidade, acabada, tinha componentes sólidos que a Pós-modernidade *desmanchou* com sua liquidez. Buscando em Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) o termo *solidez*, a metáfora refere a «*destruição criativa* ou a *criatividade destrutiva* no sentido de *limpar o lugar* em nome do novo e do *melhor*, solapando tradições e profanando o sagrado com vistas a moldar o novo espaço conforme suas ambições» (Almeida, 2009: 4). Neste contexto,

Bauman (2001) afirma que a vida se voltou ao consumo na Pós-modernidade, transformando a ética do trabalho em *estética do trabalho* e do consumo. O trabalho deixa de ser a base da honra, o lugar de onde o ser humano se reconhece, para dar lugar às aparências, onde importa mais o que se pode fazer, do que aquilo que deve ser feito ou aquilo que foi feito. As aparências ganham tanta importância na Pós-modernidade, que vigiar os outros e imitá-los, principalmente as celebridades é uma maneira de seguir novos exemplos, em busca da construção do seu estilo de vida. Este estilo sustentado a partir de outros modelos, revela a inautenticidade sobre a qual se ancora o *self* do homem contemporâneo, uma vez que a pluralidade das formas de vida provocou uma crise de autoridade, na qual coexiste uma multiplicidade de autoridades, descoordenadas e desvinculadas entre si.

Vivemos em tempos dinâmicos, inconstantes, onde tudo se transforma rapidamente. Nada do que nos cerca é feito para durar, para ser «sólido». É o mundo das incertezas, das incompreensões, do individualismo, do egoísmo. Segundo Bauman (2007), nossos ancestrais eram esperançosos: quando falavam de «progresso», se referiam à perspectiva de cada dia ser melhor que o anterior. Nós estamos assustados: «progresso» significa uma constante ameaça de ser chutado para fora de um carro em aceleração.

De acordo com Sousa Santos (2002: 139), o desenvolvimento do sistema econômico pode ser dividido em três períodos: capitalismo liberal (século XIX), capitalismo organizado (final do século XIX) e «terceiro período, o capitalismo desorganizado², começa nos finais dos anos 60 e ainda continua». O período que vivemos impacta diretamente nos indivíduos e nos grupos. O colapso do modelo fordista e do Estado-providência passaram a questionar a sociedade sobre novos modos de inserção política e social. Grupos anteriormente segregados passam a demandar espaço, por serem geradores de receita. Com isso, «o pilar da regulação sofreu um desenvolvimento desequilibrado, orientado para o mercado» (Santos, 2002: 57). Declaradamente, a organização social passa por uma «transição paradigmática» (Santos, 2002), para a qual Giddens (1991) apresenta diversas denominações: «sociedade da informação»; «sociedade de consumo»; «pós-modernidade»; «sociedade pós-industrial». Outros autores colaboram: «sociedade da inteligência»; «da comunicação» (Dal-Rosso, 2008); a «era da informação», da «sociedade em redes» (Castells, 1999).

Neste contexto caberia ainda falar em utopias, acreditar e apostar na esperança? Nos tempos recentes não se ouve muito falar em utopias, em sonhos, especialmente entre educadores. Eles

² Santos (2002: 153) chama a atenção para esta expressão, que pode enganar-nos: «expressão capitalismo desorganizado significa, em primeiro lugar, que as formas de organização típicas do segundo período estão a ser gradualmente desmanteladas ou reconstruídas num nível de coerência muito mais baixo, e, em segundo lugar, que, precisamente, por esse processo estar a decorrer, é muito mais visível a demolição das antigas formas organizativas do que o perfil das novas formas que irão substituí-las».

as teriam abandonado? Desistiram do sonho de educar? Estariam descrentes, receosos e desconfiados por tantas promessas feitas e não cumpridas (carreira, salário, melhoria das condições de trabalho, reconhecimento social, etc.), com as quais se envolveram e pelas quais lutaram? De acordo com Giddens (1991), o eixo do sistema deslocou-se desde a manufatura de bens materiais, para outro baseado na informação. Sem estar devidamente preparado isso, o campo educacional sofre também a invasão do desencanto. De uma forma ou de outra, todos parecem concordar que as coisas dentro da escola não vão bem (Gentili & Alencar, 2001).

Utopia diz respeito ao que virá, ao possível, a algo a ser construído como possibilidade, remete a crer, a prospeções que nem sempre se confirmam, mas que se constituem em cenário, ou seja, o fato de serem criadas encoraja a realização, abre cortinas para perspectivas que não seriam vislumbradas ou realizadas se, inicialmente, não existissem como projeto. É possível educar sem acreditar em projetos, possibilidades e na capacidade humana de mudança? Educar exige o cultivo da esperança, a crença no devir humano e no cultivo de relações verdadeiras entre quem ensina e quem aprende³.

A sociedade contemporânea parece ser mais o cenário do fim das utopias do que um campo de possibilidade para instauração ou emergência das mesmas. Como pensar em possibilidades, falar de algo que ainda se tornará em meio a um cenário tomado pelo pragmatismo, praticidade, concreto, mensurável em resultados palpáveis? Torna-se desafio cada vez maior para quem atua na educação falar e acreditar em utopias, muito mais complicado ser defensor e arauto das mesmas, pois educar é trabalhar com o incerto, com o não palpável, pois muito do que se «produz» em educação não se enquadra nos parâmetros da sociedade apontada por Bauman (2007).

As palavras do autor refletem sobre a nova lógica cultural que enfraquece as relações humanas. Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos, se tornam cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. A ideia de comunidade sucumbe, perde espaço para a de rede na qual não há compromissos, nem escrúpulo em desvincular-se a qualquer tempo e sem necessidade de justificativa. A sociedade é cada vez mais percebida e tratada como «rede» do que «estrutura»: é compreendida e encarada como matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis.

Além disso, vivemos o colapso do pensamento, do planejamento e da ação, em longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam

³ Ao falarmos de quem ensina e quem aprende nos referimos tanto ao estudante quanto ao professor que, segundo a concepção de Freire (2001), podem alternar-se como ensinantes e aprendentes.

ser traçados com antecedência. Esta «sensação» leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo que são, em princípio, infinitos e não combinam com os tipos de sequências aos quais conceitos como «desenvolvimento», «maturação» ou «progresso» poderiam ser significativamente aplicados.

A desorientação dos mapas

O mundo da pós-modernidade, como referimos, Sousa Santos (2002) o considera caracterizado pela *fluidez* das relações sociais. No mesmo sentido, Bauman (2001), dirá que este se apresenta *líquido*, *fluído*, pela velocidade do acesso às informações e pelo caráter de extrateritorialidade que confere o uso das novas tecnologias.

Para Santos (2002: 115), vivemos um período de desencantamento e a atual autonomia isolacionista e derrotista nos afasta do próximo, e somente «a ligação à proximidade, mesmo a uma proximidade nova e desconhecida, pode conduzir ao reencantamento do mundo». Considerando que circulamos no entremeio de um tempo não bem-acabado e outro que nos atropela vertiginosamente, o autor descreve o sentimento de inquietude, marcado pelos excessos:

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismo e excessos de indeterminismo. Os primeiros residem na aceleração da rotina. As continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. A vertigem da aceleração é também uma estagnação vertiginosa. Os excessos do indeterminismo residem na estabilização das expectativas. (Santos, 2002: 41)

Para Bauman (2001: 72), a falta de uma «Suprema Repartição» de autoridade, num contexto no qual há uma pulverização de modelos e paradigmas, gera constante hesitação e «agonia sem fim, a solapar a confiança e gerar a sensação enervante da incerteza e, portanto, também um estado de ansiedade perpétua». Neste sentido, segundo o autor, a desesperança alimenta-se numa dupla face: não se sabe os fins e ao mesmo tempo não se sabe os meios. O mundo capitalista tem obsessão por determinados valores, em detrimento de outros. Prefere valores materiais, subjugando a questão *como fazer* pela questão *o que posso fazer*, numa dinâmica em que não há mais controle sobre o certo e o errado, transformando o mundo «num container cheio até a boca de oportunidades a serem exploradas ou já perdidas» (Bauman, 2001: 73). A infelicidade está no excesso de opções e não na falta delas: «Será que utilizei os meios à minha disposição da melhor maneira possível?» (Bauman, 2001: 75) – é a dúvida que assombra na contemporaneidade.

Apesar de Bauman e Sousa Santos convergirem que vivemos uma *vertigem*, *desesperança*, *desassossego* ou *agonia* que resulta da desorientação dos mapas na contemporaneidade, Sousa Santos acrescenta um ingrediente a mais: a utopia. Mas uma utopia relativa, que recusa o conformismo, indo do centro à margem, como ele explica:

A finalidade do deslocamento é permitir uma visão telescópica do centro e uma visão microscópica de tudo o que o centro é levado a rejeitar para reproduzir a sua credibilidade como centro. O objetivo é experimentar a fronteira da sociabilidade enquanto forma de sociabilidade. (Santos, 2002: 333)

Desta forma, o autor apresenta uma nova perspectiva para a utopia, abrangendo não somente condições epistemológicas, como também psicológicas, no sentido de vencer a desesperança e lutar por novas formas de expectativas, possibilidades e alternativas. Baseia-se na arqueologia virtual e literal do presente. Virtual, no sentido de criar vontade, buscar onde há vazios inexplorados e descobrir por que não foram explorados; literal, no sentido de estudar os fatos que se apresentam e entender como e por que assim figuram.

Segundo Bauman (2001), carecemos, na contemporaneidade, de líderes que nos conduzam, concorrendo para a falta de utopia. O capitalismo que rege a Pós-modernidade *permite* a coexistência de autoridades com o objetivo de que nenhuma delas alcance exclusividade, nem sobreviva por muito tempo: «(...) as autoridades não mais ordenam; elas se tornam agradáveis a quem escolhe; tentam e seduzem» (Bauman, 2001: 76), num sentimento de não-sociedade, justificando a falta de utopia. Sobre a individualização, o autor esclarece que

afeta da mesma forma as «condições» e as narrativas de vida, precisa de duas pernas para avançar: os poderes que estabelecem o alcance das opções e separam as escolhas realistas dos castelos de areia devem ser estabelecidos no universo das «condições», enquanto as histórias de vida devem se restringir a ir e vir entre as opções disponíveis. (Bauman, 2008: 15)

Desta forma, é possível inferir que o autor sugere dupla individualização: uma que parte da desesperança provocada pela desorientação dos mapas, e outra atribuída pelo capitalismo, responsabilizando ao próprio indivíduo pela sua condição. Paradoxalmente, constata que, embora o «(...) sofrimento seja pessoal e privado, uma “linguagem provada” é incongruência» (Bauman, 2001: 81), porque vivemos na época do *tudo público*. Como exemplo, cita os programas de entrevistas que legitimam o discurso sobre questões de âmbito privado e onde «(...) seus problemas privados, e assim também meus próprios problemas, tão parecidos aos deles, são *adequados para discussão pública*» (Bauman, 2001: 82). Os indivíduos são levados a buscar exemplos e não líderes, imitando-os, consumindo como eles consomem, adquirindo – ou tentando – o que eles adquirem, ou incorporando seus hábitos. O consumismo é condição sob

a qual a sociedade pós-moderna coloca seus membros, consumidores e não produtores. A diferença está na regulação:

A vida organizada em torno do papel de produtor tende a ser normativamente regulada. Há um mínimo de que se precisa a fim de manter-se vivo e ser capaz de fazer o que quer que o papel de produtor possa requerer, mas também um máximo com que se pode sonhar, desejar, perseguir, contando com a aprovação social das ambições (...). O principal cuidado, portanto é com a *conformidade*; manter-se no mesmo nível (tão alto ou baixo, conforme o caso) do vizinho. (Bauman, 2001: 90)

A vida organizada em torno do consumo, sem normas, orienta-se pela sedução e desejos, comparando-se, não mais ao vizinho, mas a um parâmetro universal. «Como não há normas para transformar certos desejos em necessidades e para deslegitimar outros desejos como “falsas necessidades”, não há tese para que se possa medir o padrão de “conformidade”» (Bauman, 2001: 90). Daí mais uma angústia: os padrões universais são cambiantes, nos quais dietas antes recomendadas são agora condenadas, alimentos são denunciados por efeitos prejudiciais em longo prazo, e terapias preventivas apresentam-se patogênicas. O consumo, ou vício de comprar «(...) é a luta morro acima contra a incerteza aguda e enervante e contra um sentimento de insegurança incômodo e estupidificante» (Bauman, 2001: 95).

A participação cidadã no mundo líquido

Vivemos uma época na qual o exercício da palavra *política*, com *P* maiúsculo (Bauman, 2001) enquanto prática coletiva, torna-se complexo. Sobre uma entrevista realizada com Jonathan Rutherford, em 1999, Bauman (2001: 18), que havia cunhado o termo Segunda Modernidade alguns anos antes, categorizou a sociedade atual como de mortos e ainda vivos, composta por «(...) categorias zumbi e instituições zumbi». O presente é perpétuo e não há valorização dos conhecimentos passados, ocasionando o colapso do pensamento: «(...) o esquecimento passa a ser o combustível das relações humanas» (Bauman, 2001: 18). O individualismo sobrepõe-se à coletividade: «Em nosso mundo de furiosa “individualização”, os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro» (Bauman, 2001: 6).

Segundo Santos (2002: 335), a emancipação Pós-moderna distingue-se da emancipação Moderna pelo caráter de permanente auto-vigilância e auto-reflexividade, expandindo-se em «constelações de práticas e de conhecimentos emancipatórios», que têm na utopia sua modelização, conduzindo a uma situação na qual «(...) a emancipação só pode ser pensada de modo não-realista e moralista» (Santos, 2002: 336). Segundo o autor, esta época de desorientação dos

mapas, de consumismo individualista exacerbado, em oposição ao consumo solidário sustentável e a cidadania emancipatória, somente será viável na medida em que consiga superar este individualismo.

Bauman (2001: 45) dirá que a questão do individualismo na era Pós-moderna é quase um pleonasma, constatando que

o indivíduo é o pior inimigo do cidadão (...). «O cidadão» é uma pessoa que tende a buscar o seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à «causa comum», ao «bem comum», «à boa sociedade» ou à «sociedade justa».

Enquanto Santos refere a auto-vigilância, Bauman (2001) insere o termo panóptico⁴, tomando-o emprestado de Foucault (1926-1984), como metáfora para o poder da modernidade:

No panóptico, os internos estavam presos ao lugar e impedidos de qualquer movimento (...). Eles não podiam se mover porque estavam sob vigilância; tinham que se ater aos lugares indicados porque não sabiam, e nem tinham como saber, onde estavam no momento seus vigias. (Bauman, 2001, p. 17)

Referindo-se à pós-modernidade, Bauman (2001) dirá que vivemos um período *pós-panóptico*, acrescentando a extraterritorialidade, já que as novas tecnologias não conhecem fronteiras, e o Estado, regulador em essência, também chamado de *Estado de Guarnição*, vigia os refugos da liquidez.

Santos (2009) manifesta-se no sentido de que países periféricos como o Brasil vivem num constante estado de pós-colonialismo e, para entender nossas sociedades, temos que partir do princípio de que são sociedades não somente capitalistas, mas coloniais. Neste contexto, Bauman (2001) conclui que o controle social, antes tarefa do Estado e, de alguma forma, mediado pela sociedade, desloca-se ao mercado, em uma estética vinculada ao consumo. No mundo líquido, os sujeitos padecem de uma *desesperança existencial*, convivendo com o paradoxo entre ter mais liberdade e menos segurança, ou ter mais segurança e menos liberdade. Há uma «(...) corrosão do sentimento de comunidade, de solidariedade social (...) a percepção individual de pertencimento a uma totalidade, que era proporcionada pelo Estado, se esvai»

⁴ Termo concebido originalmente no final do século XVIII pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. Para isto, Bentham estudou o sistema penitenciário. «Criou então um projeto de prisão circular, onde um observador central poderia ver todos os locais onde houvesse presos (...). Ele também observou que este mesmo projeto de prisão poderia ser utilizado em escolas e no trabalho, como meio de tornar mais eficiente o funcionamento daqueles locais. Foi naquele período da história que, segundo o francês Michel Foucault, iniciou-se um processo de disseminação sistemática de dispositivos disciplinares, a exemplo do panóptico. Um conjunto de dispositivos que permitiria uma vigilância e um controle social cada vez mais eficientes» (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pan%C3%B3ptico>).

(Bauman, 2001: 10). O sentimento de coletividade é frágil, pois o individualismo é mais forte, fazendo com que cada um fique preso ao seu mundo particular:

Ninguém ficaria surpreso ou intrigado pela evidente escassez de pessoas que se disporiam a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade (...). Os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidos individualmente estão de um lado, e as ações políticas de coletividade humanas, de outro. (Bauman, 2001: 12)

Ainda que o Estado tenha assumido um papel regulatório, quase panóptico, Santos (2002: 113) constata que sobram ainda alguns espaços para os cidadãos participarem, pois «quanto mais vasto for o domínio da política, maior será a liberdade».

Em março de 2007, na Bolívia, Santos participou de uma jornada acadêmica sobre o tema *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*, quando afirmou que urge reinventar a participação social. Assinalou que vivemos uma época paradoxal: por um lado persiste um sentimento de urgência por não aguentamos mais as injustiças sociais nem o iminente colapso ecológico; por outro, está a guerra, que acaba parecendo a melhor maneira de resolver os conflitos. Citando Marx (1818-1883), o autor referiu que o capitalismo possui grande capacidade destrutiva e, no momento atual, temos mais destruição do que criatividade. Destas jornadas, entre outras publicações, resultou o livro *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*, com o apoio do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, em 2009, no qual se lê:

hay un sentimiento opuesto, que es el sentimiento de que, dada la amplitud de los problemas que enfrentamos, necesitamos cambios muy complejos, muy amplios, que son cambios civilizacionales: necesitamos otra civilización. Ya no basta con tomar el poder; hay que transformar el poder; hay que transformar las sociedades. (Santos, 2009: 17)

Com o exposto, Santos (2009), infere que os instrumentos criados para a emancipação e a participação acabam criando um efeito oposto, perverso, no qual os direitos humanos são violados em nome da preservação destes próprios direitos: «(...) se destruye la democracia, aparentemente para defenderla; se destruye la vida, aparentemente para defenderla» (Santos, 2009: 18). Aponta a enorme discrepância entre teoria e prática dos conceitos de emancipação e participação, sublinhando que nunca se falou tanto destes princípios, mas «(...) para la teoría la práctica es un fantasma y para la práctica la teoría es un fantasma, y no hay realmente una buena coordinación» (Santos, 2009: 19).

De acordo com Bauman (2001), o individualismo no panóptico Estado consumista sufoca a emancipação, mas esta não se torna obsoleta; pelo contrário, espera ser ocupada pela verdadeira teoria crítica, exigindo uma nova agenda política:

Há uma nova agenda pública de emancipação ainda à espera de ser ocupada pela teoria crítica. Essa nova agenda pública, ainda à espera de sua política pública crítica, está emergindo junto com a versão «liquefeita» da condição humana moderna e em particular na esteira da «individualização» das tarefas da vida que derivam dessa condição. (Bauman, 2001: 59)

Perguntamo-nos se a construção desta nova agenda pública não poderia ser também uma forma de utopia realista proposta por Santos (2002) na qual, pela criticidade propositiva, os cidadãos possam emergir de seu individualismo desesperançoso e tomar as esferas possíveis do poder, exercendo a participação democrática, como direito e dever cívico.

Urgências, provisoriedades e a educação...

É no contexto descrito até agora que nos deparamos com um ator extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano: o professor, um profissional que trabalha eminentemente com relações humanas. Em meio a este turbilhão de incertezas, como esse profissional deve-se comportar, que espaço possui para agir? Conforme Bauman (2007: 32), ainda restam possibilidades de «utopia» na «era da incerteza», pois «viver em um mundo incerto com a esperança de dias mais equilibrados é necessário para o progresso».

Para materializar-se, o sonho dos utopistas necessita de duas condições: um sentimento irresistível de que o mundo não está funcionando adequadamente e que será improvável consertá-lo sem uma revisão completa; a confiança na capacidade humana de realizar essa tarefa, a crença de que nós podemos fazê-lo, armados como da razão capaz de verificar o que está errado no mundo e descobrir o que usar para substituir suas partes doentes, assim como da capacidade de construir as armas e ferramentas para inserir esses projetos na realidade humana.

Nesses chamados «tempos líquidos», nós, professores, somos desafiados a encontrar novas formas de pensar a educação, já que os desafios do exercício da docência crescem com as mudanças no mundo. Imbernón (2011) destaca, dentre outros aspectos, a necessidade de novas funções do professor – facto que resultaria em uma nova cultura profissional –, além de uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham com educação. «Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo» (Gentili & Alencar, 2001: 100).

O professor precisa trabalhar diretamente conectado com duas instituições que se complementam: a escola e a comunidade. Qualquer prática educativa que quiser ser exitosa deverá ser orientada por planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas educacionais que não percam de vista a natureza dos vínculos existentes entre

ambas. Nesse sentido, conforme Imbernón (2011), a escola poderá educar *na vida e para a vida*. Isso significa que a vida será o local de enunciação de onde partirão ações pedagógicas com a finalidade de atingir a formação da própria vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para educarmos *na vida e para a vida*, Imbernón (2011) orienta que a escola precisa superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se de seu caráter mais relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário. Deve permitir a manifestação de vida em toda a sua complexidade, em suas relações e dispositivos que se concretizam no espírito de comunidade. Desse modo, é necessário que o professor esteja preparado para ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que esta se materializa. Logo, se a educação dos seres humanos se manifesta mais complexa, a formação para a profissão docente exige mudanças para que oportunize aos professores conhecimentos e meios para compreender e atuar em cenários complexos.

A escola e os professores estão em um contexto marcado por mudanças vertiginosas referentes à comunidade social, ao conhecimento científico, à arte e à cultura. Isso provoca uma evolução acelerada da sociedade, refletida na mudança inevitável das formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Desse modo, as mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, suas instituições.

Tudo isso torna inquestionável a necessidade de uma nova forma de ver a escola e a função do professor, que precisa desenvolver uma nova cultura profissional, provocando uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação. Além disso, dentro do contexto em questão, o professor necessita formar-se para a mudança e para a incerteza. Enquanto profissionais, não podemos mais abrir mão da dúvida, dos questionamentos, pois não somos mais os sujeitos detentores do saber absoluto – na verdade, descobriu-se que de fato nunca fomos esse sujeito ao qual um dia lhe foi delegado portar o saber absoluto. A formação docente assume uma função que ultrapassa o ensino que objetiva a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação a fim de que as pessoas aprendam e se eduquem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Para Madalena Freire (2001), o educador tem o desafio de ler e interpretar esses significantes que emergem com os significados em diferentes circunstâncias de seu cotidiano. Ler nossos desejos, vontades e perceber nossas limitações é uma forma de assumirmos nosso compromisso como um ser no mundo. Com o que Paulo Freire (2000) concorda, pois para ele os sonhos são projetos pelos quais se luta e não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. «A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhado» (Freire, 2000: 53-54).

O processo de reflexão sobre esses eventos é uma forma de conhecimento sobre os mesmos. É o esforço na direção de registrar experiências que podem servir de subsídio e apoio ao desenvolvimento da própria prática. De acordo com Freire (2001), a reflexão é o lapidar do pensar e é por isso que deve ser registrada. «Enquanto vou pensando e registrando os meus conflitos, os meus desafios, na minha prática esse questionamento vai sendo ampliado» (Freire, 2001: 72).

Assim, a formação do professor está diretamente relacionada com a qualidade do ensino. Essa afirmação implica uma concepção de qualidade orientada pelo significado que determinado professor atribui à sua prática. Gadotti (2013) considera a qualidade um conceito complexo que deve ser encarado de forma sistêmica. No seu entender, a qualidade política e econômica estão associadas à qualidade da educação. Esta está diretamente vinculada aos novos espaços de formação que a sociedade e a escola oferecem, bem como profundamente imbricada com a formação do professor.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (Gadotti, 2013: 2)

Algumas questões, levantadas por Imbernón (2011), são fundamentais para que o professor pense na construção de uma prática reflexiva e de caráter qualitativo: Que modelo de instituição educativa deseja-se para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Ou continuaremos afônicos e vulneráveis? O referido autor ainda salienta que:

Exigir qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho. (Imbernón, 2011: 108)

Nesta perspectiva, a profissão docente precisa abandonar a concepção predominante no século XIX de simples transmissão do conhecimento acadêmico, pois, em um momento de crise paradigmática, é fundamental perceber que os futuros cidadãos precisarão de uma educação embasada na pluralidade, participação, solidariedade e integração.

Aproximações conclusivas

Boaventura de Sousa Santos e Zygmunt Bauman trazem grandes contribuições às reflexões sobre o momento histórico em que vivemos: a Pós-modernidade, contemporaneidade, Segunda

modernidade ou Sobremodernidade, seja como quisermos denominá-lo. Facto é que ambos anuem no sentido de que o momento atual transferiu a autoridade do Estado para o mercado. Este, através da sedução do consumo, provoca uma desalentadora desorientação dos mapas, na qual a ida aos *templos do consumo* (Bauman, 2001) – os *shopping centers* – fazendo que sigamos a lógica do mercado, que é a de adquirir, tentar afagar o espírito inquieto, ainda que por pouco tempo. Individualismo exacerbado, estranhamento à solidariedade e frágil espírito coletivo são marcas também encontradas pelos autores no período atual.

Ao tempo que Santos (2009) refere que vivemos uma época de colonialismo sem fim, e que este na verdade nunca acabou, pois nações mais periféricas são subjugadas pelas mais poderosas, denotando a supremacia do capital, Bauman (2001), no mesmo viés, tece reflexões a respeito da invasão da esfera pública pela esfera privada, num evidente controle exercido pelo consumo.

Ainda que Santos pareça ter uma visão mais otimista da realidade, chegando a afirmar *Não disparem sobre o utopista*⁵, referindo que é necessária uma visão utópica da realidade com fim de entendê-la e melhorá-la, e que Bauman (2001: 59) proponha uma nova agenda pública «à espera de sua política pública crítica», podemos notar traços da utopia realista proposta por Santos (2002: 333), no sentido de ser aquela que «recusa o fechamento de horizonte de expectativa e de possibilidades».

O cenário vivido transmite incertezas, desencanto e desesperança conspirando em favor da morte do sonho e da utopia. Trabalhar para construir inéditos possíveis demanda um reposicionamento dos educadores na direção de alimentar projetos, desejos e crenças, mesmo que provisórios, como alicerce sobre os quais se institui o ser e o fazer do educador. «Hoje, mais do que nunca, há razões de sobra para afirmar que um outro mundo é necessário, urgente e possível» (Gentili & Alencar, 2001: 21).

Dentro do cenário profissional dos utopistas, para que haja geração de conhecimento pedagógico, é necessário que o educador se convença, conforme lembra Freire (2007), que ensinar não é «transferir conhecimento», mas criar as possibilidades para a produção ou para a construção desse conhecimento. Essas possibilidades podem surgir naturalmente quando se propõe um trabalho consciente de formação de leitores; pois, com essa prática, o educador «se forma e re-forma ao formar» e o educando «forma-se e forma ao ser formado».

Vivemos sob a opressão de um sistema político-econômico que não estimula a existência de cidadãos autônomos, pensantes, capazes de uma apropriação crítica do conhecimento e sua consequente recriação. Tal organização estrutural fomenta a constante reprodução de um

⁵ A frase «Não disparem sobre o utopista» (p. 329) é o título do capítulo introdutório da obra de Boaventura de Sousa Santos *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência* (2002).

«ensino bancário», que resulta em fator deformador da capacidade criativa tanto do educando, quanto do educador. Nesse sentido, é a força criadora do aprender que pode superar os efeitos negativos de uma educação bancária a partir da comparação, da repetição, da constatação, da dúvida rebelde, da curiosidade não facilmente satisfeita. Tudo isso, de acordo com as palavras de Gadotti (2013), permite-nos inferir que não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado.

Em qualquer instituição envolvida com a educação, é fundamental que se conquiste um espaço de construção de sujeitos atuantes para que se «aprenda criticamente» a partir de todas as práticas dinâmicas e, conseqüentemente, autônomas; deixando de lado práticas engessadas que apenas trabalham com a memorização de trechos, datas, regras, estruturas. Nessa perspectiva, o ato de educar reproduziria, conforme Freire (2005) a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem, isto é, o homem seria capaz de conquistar sua forma humana, um processo que, além de biológico, é fundamentalmente histórico.

Assim, é necessário que os educandos venham construindo uma consciência, desde sua formação inicial, dos processos históricos que os tornaram os cidadãos reais que eles são. Essa consciência deveria ser resultado de uma construção, ou seja, de uma prática educativa autônoma, na qual educador e educando construiriam, criariam, desenvolveriam, transformariam conhecimentos, em busca de uma sociedade na qual o homem se tornaria homem, sujeito de todo o seu processo histórico.

Nessa perspectiva, salientamos que a relação entre formação docente e prática educativa estimula o enriquecimento do conhecimento profissional, além de permitir que se promova a análise e a reflexão sobre a prática educativa, proporcionando ao professor trabalhar em benefício de uma educação da humanidade. Ou seja, será a partir da consistência da nossa formação profissional que conseguiremos trabalhar para a mudança e a incerteza, educando *na* vida e *para a* vida. Afinal, ser professor significa participar ativamente da emancipação humana, pois o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos submissas ao poder econômico, político e comercial.

Reelaborar os sonhos é uma forma de pensar sobre nossos medos, angústias, limitações, nossas resistências como seres humanos, pois eles abrem possibilidades que não estamos dispostos a admitir no «agir consciente» do dia-a-dia. A presença de mecanismos de defesa e de racionalização consciente orienta nossos atos. No sonho «perdemos» o controle, ultrapassamos limites, criamos novas alternativas que não seriam possíveis em outras circunstâncias em função de nossas resistências.

Aprender e ensinar mexe com nossos abismos, provoca conflitos, uma vez que diz respeito a uma dinâmica que se estabelece entre o velho e o novo, o que dominamos e o desconhecido, o seguro e o incerto. «(...) aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar» (Cortella, 2006: 13). O desafio está posto aos educadores, pois no entender de Gentili e Alencar (2001) crianças, jovens e também adultos são ativos discentes, portadores de esperanças. Os docentes têm, portanto, a obrigação de potencializar estes sonhos e possibilidades, vencendo a renitente amargura, recuperando a fundamental. Jovialidade – rebelde e transformadora.

Correspondência: Avenida Vítor Barreto, 2288 – Centro, Canoas – RS, 92010-000, Brasil.
E-mail: hildegardsjung@gmail.com

Referências bibliográficas

- Almeida, Felipe de (2009). *Bauman e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2008). *A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castells, Manuel (1999). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cortella, Mario Sergio (2006). *Não nascemos prontos: Provocações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dal-Rosso, Sadi (2008). *Mais trabalho!: A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Freire, Madalena (2001). A bofetada da vida. *Revista do GEEMPA*, 8, 59-76.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (2013, fevereiro). *Qualidade na educação: Uma nova abordagem*. Comunicação apresentada no Congresso de Educação: Uma nova abordagem. Florianópolis. Retrieved from http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf
- Gentili, Pablo, & Alencar, Chico (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Imbernón, Francisco (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência* (Vol. IV, 4ª Ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Pensar el estado y la sociedad: Desafíos actuales* (1ª Ed.). Buenos Aires: Waldhuter Editores.