

Educação de jovens no panorama do efêmero

Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz
Universidade Católica de Petrópolis
Colégio Estadual D. Pedro II

O panorama contemporâneo é individualista e favorece a atuação particular orientada por convicções individuais muitas vezes contraditórias. A crescente decepção com os projetos coletivos, com as metanarrativas totalizadoras, com as instituições e com o bem comum, resistindo à lógica econômica, exigem um novo docente reflexivo: o que reflete sobre sua própria atuação e atua sem esperar as mudanças das estruturas da Educação. A prática educativa pressupõe valores permanentes e fundamentos e sente-se desafiada cotidianamente pelo notório declínio da motivação acadêmica e pelo aumento da alienação. Como educar na era do vazio? Como atuar de modo coerente na formação dos jovens inseridos no contexto da efemeridade? Este trabalho é uma reflexão sobre as possibilidades de atuação docente de maneira individual no panorama do pós-social. O objetivo é discutir teoricamente sobre os conceitos norteadores de uma prática docente engajada, propondo questões que ampliem a compreensão acerca da formação para uma docência justa que favoreça o envolvimento agenciativo dos jovens (o jovem como agente de ação). Como proposta reflexiva, favorece e amplia a compreensão sem, no entanto, garantir conclusões sobre a temática.

educação de jovens – engajamento – efemeridade

Introdução

Qualquer discussão no campo da Educação exige uma reflexão teleológica e uma antropologia filosófica. Independentemente dos acordos sobre o fim do homem, é sempre ele, o fim, que ilumina o caminho e o início. Pensar Educação é pensar uma organização de práticas que cooperem para a realização humana, seja qual for o modo como se entenda esse conceito. Podemos discordar de sua definição, mas parece-me difícil não considerar sua exigência. A educação é futura porque o homem é futuro no sentido de que é um projeto, é antes um não ser que, para ser tem que dar-se um conteúdo. A pergunta que se faz necessária então é: no

processo de ‘preenchimento’ do humano, qual é o papel da educação? Numa perspectiva clássica, é clara a função da educação na construção do edifício humano em vistas a um ideal de humanidade bem determinado e ordenado. Sendo o homem a sua alma intelectual, a educação da razão para a *eudaimonia*, a contemplação da verdade seguindo métodos rigorosos e criteriosos de pensamento é o caminho eficaz para a formação de um homem feliz capaz de promover e administrar uma polis feliz, até porque seria impossível para o pensamento clássico pensar uma realização humana sem uma sociedade justa e feliz. Neste mesmo sentido, uma antropologia teológica busca favorecer a educação da razão para que esta, capaz de Deus, possa contemplá-lo e conhecer seus planos para a vida plena e assim, realizar-se e construir uma sociedade mais justa e digna de todos. Já no paradigma da modernidade, a razão capaz de compreender o mundo é também capaz de geri-lo em vistas a ordem dada pelo conhecimento científico. A física social de Augusto Comte tem um ar messiânico de solução de todos os problemas estruturais e morais da sociedade. A confiança na razão e no progresso científico não deixou dúvidas sobre o caminho certo a seguir, mas somos os que colhem os resultados dessa confiança e nossa opinião não é a mesma. A questão é que rompemos com todas essas concepções e estamos num cenário impreciso chamado por alguns de *pós* e por outros de *hiper modernidade*, porque nisso também não existe um consenso. Há uma grande discussão sobre o conceito de pós-modernidade que contempla várias perspectivas críticas justificáveis pela abrangência da temática e pela carência de distanciamento necessário para sua compreensão. Dialogo, neste texto, com a caracterização de Lipovetsky por considerá-la uma contribuição relevante para a discussão sobre nosso momento filosófico e político que, certamente, é muito mais amplo e não cabe neste ensaio. Gilles Lipovetsky desconfia da superação da modernidade afirmando que *longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a “morte” desta, numa individualização galopante* (2004, p. 53), ou seja, tudo o que o neologismo ‘pós-moderno’ prometeu: mudança de ares, oxigenação, uma reorganização com alterações profundas, não foi mais que um sopro, um breve momento que deu lugar a hipermodernização dura, mercantilista, cientificista, tecnocrata e cartorial, alicerçada essencialmente nos três axiomas constitutivos da modernidade: o mercado, a eficiência técnica e

o indivíduo. O ritmo é frenético, as relações são rápidas e as discussões superficiais. Mesmo a relação do sujeito consigo mesmo foi consumida pelas muitas preocupações com o corpo, com a performance pessoal, com a aparência e com o seu valor como produto no mercado humano que pode ser o das relações ou o dos campos do saber ou o financeiro. Vidas consumidas. Carência de sentido. Ou sentidos demais? Sentidos contraditórios que, curiosamente, se complementam. A ordem é dada pela desordem, mas qual é mesmo o parâmetro de ordem para considerar algo desordenado?

Para Ortega Y Gasset, viver é atuar necessariamente num cenário. Em sua tese antropológica diz que a vida é a realização de um projeto nas circunstâncias encontradas e propõe que o mérito está na escolha feita pelo sujeito, mas que tal escolha acontece necessariamente num cenário dado que é a sua vida, constituída obrigatoriamente pelas circunstâncias de seu tempo (1973). A educação como prática humana acontece também num cenário do qual não pode abstrair-se e no qual tem que atuar. Um mundo em crise pergunta por alternativas. Segundo Charlot, a etimologia da palavra crise (*krisis*) remete à ação de distinguir, de separar, de escolher e, à decisão, ao julgamento, ao desenlace. A crise separa o velho e o novo e decide (1987). A crise vivida pela educação hoje é um convite à reflexão e à distinção para a escolha. A sensação de desconforto e insegurança torna-se positiva como a angústia filosófica, uma vez que é geradora de reflexão e de posicionamento. É bom não saber porque convoca a se colocar um problema e a tentar superá-lo. Esse ensaio é um exercício do pensamento sobre a educação na contemporaneidade, essa, entendida como o nosso tempo, o nosso cenário, o único que temos para ser, atuar e pensar, ao qual estamos inexoravelmente condenados. Pretende ser um diálogo com as reflexões feitas sobre o caminho que se estabelece nas práticas educativas, ao qual chamamos currículo. Neste diálogo, apresento uma análise sobre o conceito de efemeridade em Lipovetsky, leitor atento do nosso cenário e uma reflexão sobre a possibilidade de um trabalho docente justo no panorama do pós- social e do efêmero.

O efêmero como valor máximo

A sensação de crise me remete à sensação do parto: momento difícil, doloroso e necessário para o surgimento da vida. Toda alteração é incômoda e não tem que significar uma perda negativa, mas exige um olhar atento e uma postura questionadora para a compreensão do novo sob risco de negá-lo e aí sim, abortá-lo. Experimentamos um momento de transição civilizacional da sociedade disciplinar-autoritária da modernidade para a sociedade hedonista-consumista-individualista hipermoderna (LIPOVETSKY, 2011). A nova cultura tem o bem-estar no topo da escala dos valores. A vida no presente é exaltada porque já não há garantias de outras vidas e de recompensas futuras. Nem mesmo há certeza de um futuro material diante das ameaças de destruição. O agora é a única certeza. Se antes era possível pensar em sacrificar desejos em vistas de um bem maior, hoje, a realização dos desejos é o bem maior. Numa tentativa de epoché axiológica, não me preocupo em avaliar essa realidade, apenas quero relatá-la como descrição da cultura capitalista de consumo na qual se desenvolve todo processo educativo atual. Um símbolo que nos ajuda a compreender essa cultura é o cartão de crédito, instrumento que viabiliza a realização sempre imediata do desejo. A cultura da espera, da poupança, do investimento como meio viabilizador de um desejo no futuro foi trocada pela imposição da realização imediata. Antes o fim, depois os meios. O fim tem que se tornar próximo porque não temos a certeza do tempo à nossa disposição. A reflexão sobre finalidade da vida humana, sobre a construção e o cuidado de si se estreitou, se reduziu ao hoje. A sociedade disciplinar faz sentido quando se tem um ideal a ser conquistado, mas se este ideal é a realização do desejo de agora, desejo subjetivo, então não se justifica. Nossa relação com o tempo foi alterada porque já constatamos que num segundo, podemos não mais existir. A experiência de grandes guerras, as ameaças de armas nucleares e a facilidade com que se extermina uma vida são anunciadas diariamente nas mídias e já foram assimiladas como constituintes da realidade. Por inferência, só temos o hoje e ele é a única chance de realização pessoal. Outro ícone da relação com o tempo e com a realidade é o *zapping*¹ feito quando estamos diante da televisão, pois como temos muitos canais (alguns planos de TV chegam a nos oferecer mais de duzentos), podemos ver tudo o que se encontra disponível, mas como os muitos programas são exibidos ao mesmo tempo, temos que escolher. Acontece que escolher significa também renunciar e como a

¹ Mudanças rápidas e sem nenhum esforço.

renúncia não é aceitável no panorama da realização imediata dos desejos, acabamos por perder tudo, mobilizados pelo desejo de nada perder. Curiosa contradição!

No panorama do efêmero, uma manifestação cultural tem a atenção especial de Lipovetsky: a moda. Desprezada pelos intelectuais como fenômeno menor, analisada a partir do conceito de distinção social de Bourdieu como categoria de análise imposta e confortável, a moda é pensada por Lipovetsky como manifestação significativa da lógica da inconstância. Elemento elucidativo da saída do mundo da tradição, negação do poder imemorial do passado tradicional, febre moderna das novidades e celebração do presente social (2009, p. 11). A moda, considerada elemento fútil, estimula a razão teórica porque a faz questionar-se sobre os motivos que levaram este fenômeno fantasioso e aparentemente ingênuo a tornar-se estruturante da realidade humana. Não se trata de analisar a moda como fenômeno histórico, pois são inúmeras as obras que relatam a história do vestuário e seus significados, exaltando-a como um adorno das principais questões dignas de pesquisas sociológicas ou como mera curiosidade de admiração estética, mas de analisar as implicações onto-antropológicas do fenômeno, ou seja, de ser capaz de, através dele, perceber algo sobre o ser do homem e do cenário (circunstâncias) constituinte deste ser. A sedução e o efêmero tornaram-se os princípios organizadores da vida coletiva, tudo é muito rápido e não se tem muito tempo a perder com o que permanece, pois permanecer significa não ser, não pertencer, não estar inserido, ser descartado, desconsiderado. A obsolescência é a condição de uma sociedade centrada na expansão das necessidades. Nada pode permanecer por muito tempo porque prejudica a estrutura social. Um produto durável prejudica a economia e a estagnação do consumo, prejudica a sociedade que orbita em torno dele. Lipovetsky aponta como chave para a compreensão da cultura do consumo o que escrevia Cheskin² nos anos 1950:

O processo de moda não cessou de alargar sua soberania. A lógica organizacional instalada na esfera das aparências na metade do século XIX difundiu-se, com efeito, para todas as esferas dos bens de consumo: por toda a parte são instâncias burocráticas especializadas que definem os objetos e as necessidades, por toda parte, impõe-se a lógica da renovação precipitada, da diversificação e da estilização dos modelos. Iniciativa e independência do fabricante na elaboração das mercadorias, variação regular e rápida das formas, multiplicação dos modelos e séries – estes três grandes princípios inaugurados pela Alta Costura não são mais o apanágio do luxo do vestuário, são o próprio núcleo das indústrias de consumo (2009, p. 184).

² Referência no campo de pesquisa em do marketing. Estudioso da relação entre produto e percepção axiológica.

E estão mesmo por toda a parte, inclusive na Educação. Os três princípios norteadores da moda são evidentes na educação contemporânea. A criação arbitrária de produtos educativos, desde livros infantis às mais altas tecnologias surge a cada segundo como a solução para todos os problemas educacionais do país. Há sempre uma nova solução na área da educação e um novo projeto. Congressos e simpósios não se esgotam, lousas interativas, tablets, novas edições de livros didáticos, soluções ditas criativas elaboradas por uma minoria que determina o que é a mais nova tendência no campo da Educação. A tendência se espalha rapidamente pelos educadores ávidos por pertencerem ao grupo dos atualizados, que correm freneticamente para dominar a nova proposta. As escolas buscam se adequar às novas tendências, investindo no novo produto. E a busca constante pelo novo parece um zapping, pois é um movimento irrefletido, sem esforço, e por isso, efêmero. Este novo rapidamente é ultrapassado pelo novo 'novo'.

Há um desfile de modelos efêmeros sobre o bem, a verdade, a justiça, a felicidade, conceitos arbitrários e superficiais que estão no fundamento das questões de ordem prática e que vão propondo sempre novos modos de atuar. O encantamento que causam acaba por sugerir mudanças nas metodologias e frequentes dúvidas sobre o que é justo e bom, princípios norteadores da ação que devem ser pensados com rigor e cuidado. Segundo Aristóteles, as ciências práticas, a educação entre elas, necessitam de uma filosofia primeira, capaz de analisar em nível puramente teórico aquilo que as demais ciências particulares tem em comum: a noção da realidade sobre a qual fundamentam suas teses. Neste sentido, cada ciência tem que estar alicerçada num conjunto de conceitos teóricos necessários para a fundamentação de suas práticas (1994).

Por uma docência justa no panorama do efêmero

Na dinâmica do trabalho, ao docente, parece cada dia ser mais difícil alterar as políticas públicas no sentido de favorecer uma escola justa, pois ela está inserida num contexto social também injusto e num panorama de aceleração da vida que não favorece a reflexão sobre os

fundamentos teóricos das práticas. Consumidas pelo hiperconsumo, as políticas públicas desconsideram também o permanente e acompanham sem reflexão a variação regular e rápida das formas. Entendendo educação como direito, é preciso garantir que ela seja oferecida de maneira igualitária e justa. A educação não serve a um projeto político-ideológico, ou ao menos, não deveria servir, mas a um projeto antropológico-epistemológico, ou seja, serve à condição humana de sujeito de direito a quem devam ser garantidas as possibilidades equânimes de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento do que lhe é mais próprio enquanto homem, ser capaz de conhecer e de, conhecendo, ser inserido no diálogo com o outro e com a herança da história do pensamento, herança de todos. Como educar com justiça no panorama do efêmero? Interessa-me discutir se o professor, com seu saber específico, tem a possibilidade de atuar de modo significativo contra a injustiça reforçada pelo sistema educacional e social? Há real possibilidade de atuar particularmente, de modo a alterar o estabelecido ou a atuação docente permanece maquiando a educação básica, cooperando para a reprodução de um cenário de injustiças. Como o docente pode atuar de modo a garantir uma educação que supere a efemeridade como valor absoluto e favoreça a reflexão libertadora? Entendendo educação como alteração do olhar e consequente alteração do modo de ser, incomoda-me que o trabalho prescrito por uma reflexão teleológica da educação fique condenado a um trabalho real destituído do caráter da justiça. O professor reflexivo incomoda-se em empreender o esforço por sua qualificação profissional se a mesma não repercute vantajosa aos seus estudantes. Desiludidos com o macro, é comum ouvir de professores reflexivos e comprometidos que não se preocupam mais em ‘mudar o sistema’ e resolveram ‘fazer a sua parte’ porque é a única possibilidade de atuar: individualmente. É certo que são muitas as vozes dos espaços de socialização que atuam no sentido oposto ao ideal de uma educação justa. Assim, pergunto-me sobre a possibilidade do professor atuar para favorecer a justiça, caso seus alunos estejam em condições educacionais menos favorecidas por viverem em condições sociais desprivilegiadas ou por terem menos tempo para os estudos por trabalharem ou por terem que desenvolver tarefas domésticas, além de terem tido menos acesso a bens culturais e menos formação pessoal. A hierarquização dos campos do saber, revela uma luta pelo monopólio da distinção que elege os incensados como forma clara de censura social, assim como se dá na moda, com a sagração de peças eleitas como as mais nobres e distintas e o

descarte das consideradas ultrapassadas. A cultura da moda e sua lógica da produção imprimiram no campo da Educação o ritmo industrial da produção em série. É preciso produzir conhecimento mesmo que seja de modo superficial, pois amanhã teremos outro novo objeto de pesquisa mais incensado e merecedor de atenção. Qual o real valor do conhecimento nesta sociedade do hiperconsumo? O conhecimento foi consumido pelo hiperconsumo e adquiriu valor de mercado, tornando-se um produto submetido à lógica mágica da criação de símbolos, da magia das representações sociais, ou seja, vale se faz parte do grupo distinto legitimado e reconhecido e, principalmente se, com ele, haverá algum lucro imediato. Muitos jovens estudantes não conseguem reconhecer valor na escolarização a não ser que esta lhes ofereça um retorno financeiro pela distinção conquistada. Celebram diariamente o efêmero e anseiam por estar sempre conectados ao novo, em movimento de profunda superficialidade. E, ainda que reconheçam algum valor no conhecimento adquirido na Escola, este está sempre numa condição de inferioridade em relação ao que pode ser conquistado pela exposição midiática e pelo reconhecimento do mundo das celebridades da moda e da beleza. A preocupação constante por exhibir o consumo de marcas revela a necessidade de pertencimento a um grupo reconhecido e legitimado, não pela Academia, mas por quem determina o que está na moda e o que é belo. É certo também que há sempre um grupo de estudantes que valoriza o conhecimento e que não se dedica às futilidades e aos valores débeis e não é minha intenção generalizar, postura inoportuna nas pesquisas sociológicas, uma vez que a dinâmica da existência e dos comportamentos humanos não a permite, mas não há como desconsiderar o discurso propositivo do mundo da moda, como símbolo do efêmero que vem se configurando como um meio de organização social nos últimos tempos e que repercute na atuação docente.

Considerações finais

Se o panorama atual sugere a individuação das práticas como uma nova ordem, uma nova maneira de convivência ética pós-social, talvez o trabalho docente também deva se acomodar a este novo paradigma. Atuando solitariamente, o professor talvez consiga ser justo porque é no

extraordinariamente ordinário cotidiano escolar que é possível atuar com justiça, uma vez que é lá que efetivamente acontece a ação educativa. A ação docente tem uma perspectiva política, assim como toda ação humana é necessariamente política, relacional no sentido de que é atuação com. Para Lessard são três os pólos que estruturam os conflitos inevitáveis da atividade docente: o objeto do trabalho, a atividade dos outros sobre o mesmo objeto e o próprio sujeito (2009). E cada docente tem que resolver por conta própria, com seu próprio estilo, tais conflitos. A ação docente é conjunta, é um contrato, um diálogo. E neste diálogo tem que ser consideradas também as diferentes atuações sobre os pólos conflitantes: no sujeito (o docente) atuam sua história de vida, sua formação, seus dons pessoais, nos estudantes atuam sua formação familiar, as mídias, os meios de socialização, nos demais sujeitos que atuam entre eles, atuam muitas variáveis e determinantes de ação. Além da herança cultural e do contexto social. Para atuar com justiça o docente deve estar atento para todas essas vozes e dialogar com elas na construção de sua identidade docente justa. No cenário no qual atua, torna-se necessário refletir sobre as relações entre economia e cultura e em que medida as condições econômicas são determinantes das desigualdades culturais que são direitos essenciais. O professor justo talvez seja o que comece a reconhecer novos e possíveis modelos de realização humana e que não se permite divulgar a ideia de que só é feliz quem alcança o sucesso determinado pela efemeridade das conceituações, mas aquele que busque a garantia de suas escolhas livres. Talvez o docente justo deva considerar as muitas inteligências e suas expressões em suas avaliações e que gere o desejo de conhecer pelo valor do conhecimento em si, não para se tornar um produto valorizado pelo mercado. Possivelmente seja o que não seleciona seus interlocutores para o diálogo cultural, partindo da concepção de que todos, em diferentes condições, mas todos, são capazes de um mínimo equânime. Uma ação docente justa exige também que não se estabeleça uma hierarquia entre as disciplinas escolares, valorizando os diferentes saberes. Certamente essas reflexões são bastante iniciais e revelam apenas as questões de uma ação reflexiva por estar inserida num cenário de desigualdades gritantes que se perpetuam quando os estudantes saem das escolas, com raras exceções. Questões de quem não admite pessoalmente reproduzir as desigualdades e se incomoda em estar atuando num sistema injusto que não parece refletir sobre elas. Questões de

quem, com Aristóteles elogia a justiça como a excelência por exigir o cuidado de si para o cuidado do outro.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Editora UNB, 1992.
- _____. *Metafísica*. Milão: Rusconi, 1994.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ed. Morata, 1997
- CORREIA, J. A. e MATOS, M. *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA Ed., 2001
- DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008
- _____. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- FRASER, Nancy. *Igualdade, identidades e justiça social*. In: [http: www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1199](http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1199) (acesso em 29 de janeiro de 2013).
- GATTI, B. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- LESSARD, C. *O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos*. *Sísifo. Revista de ciências da Educação*, número 9, 2009.
- LIPOVETSKY, G. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004
- NOVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- ORTEGA Y GASSET, J. *O homem e a gente*. Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1960.
- RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Lisboa : Presença, 1993
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- TARDIF, M. e LESSARD, L. *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008
- TAYLOR, C. *A ética da autenticidade*. São Paulo: Realizações Ed, 2011.