



Questões do sentido do saber escolar na sociedade do conhecimento

*Issues of the school knowledge sense in the
knowledge society*

*Cuestiones del sentido del conocimiento escolar en la
sociedad del conocimiento*

Eldon Henrique Mühl*

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil

Resumo

O sentido do saber escolar é um dos temas mais desafiadores na educação atual, tanto no ensino fundamental como no superior. O presente texto analisa tal problema e suas imbricações, tendo por referência as reflexões desenvolvidas por Marcel Gauchet e sua crítica às incongruências de grande parte das análises em educação que não levam em consideração os fatores socioculturais que estão à base de muitos problemas que as instituições educadoras hoje apresentam.

* EHM: Pós-doutor em Educação, e-mail: eldon@upf.br

A proposta do texto é avaliar as teses do autor de que sem a conservação da tradição e sem a manutenção da autoridade é impossível educar. Para tanto, é preciso recolocar o problema da educação confrontando-o com o sentido que o saber assume na sociedade atual.

Palavras-chave: Educação e sociedade. Sentido do saber. Crise da educação.

Abstract

The sense of knowing is one of the most challenging issues in current education, in school as well as in higher education. This paper analyzes these problem and their overlaps, based on Marcel Gauchet's reflections and his criticism about the inconsistencies of most analyzes in education that does not take into account the socio-cultural factors that are the basis of many problems that institutions have today. The purpose of the text is to evaluate the author's thesis that says it is impossible to educate without the preservation of tradition and without maintaining the authority. Therefore, it is necessary to replace the education problem confronting it with the sense that knowledge takes in today's society.

Keywords: Education and society. Sense knowledge. Education crisis.

Resumen

El sentido del conocimiento escolar es una de las cuestiones más difíciles en la educación de hoy en día, tanto en la escuela primaria como la superior. En este trabajo se analiza este problema y sus imbricaciones con referencia a las posiciones asumidas por Marcel Gauchet y su crítica a las inconsistencias de la mayoría de los análisis de la educación que no tiene en cuenta los factores socio-culturales que son la base de muchos de los problemas que las instituciones y educadores presente en la actualidad. El texto propuesto es evaluar la tesis del autor que, sin la preservación de la tradición y sin la manutención de la autoridad es imposible educar. Por lo tanto, es necesario reemplazar el problema de la educación enfrentarse a él con el sentido que el conocimiento asume en la sociedad actual.

Palabras clave: La educación y la sociedad. Sentido del conocimiento. Crisis de la educación.

Introdução

A emergência de uma sociedade mais complexa e plural tem provocado fenômenos, mudanças, dentre outras, nas relações dos indivíduos com o conhecimento e com a tradição. O papel que o conhecimento e a tradição desempenhavam na formação dos indivíduos, está sendo colocados em xeque, tanto pelos questionamentos que surgem das mais diferentes áreas do saber, como pelas atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Nesse contexto, um dos diagnósticos mais comuns da educação atual, especificamente nas pessoas que convivem com a realidade escolar, é a constatação da indiferença de um número cada vez maior de alunos em relação aos conhecimentos que são desenvolvidos pelos professores em sala de aula. Esse problema tem sido tema de investigação e debate há, pelo menos, trinta anos. Inúmeras propostas e teorias foram e estão sendo elaboradas com vistas a achar explicações e a oferecer alternativas que possam desenvolver um conhecimento atraente na escola e com algum sentido para o aluno. No entanto, grande parte das proposições têm apresentado resultados pouco eficazes, e, a cada dia, o desespero dos professores, dos dirigentes de escolas, dos gestores dos sistemas de ensino e dos próprios pais ou responsáveis aumenta diante do crescimento da apatia dos alunos em relação ao saber. Trata-se de um fenômeno que está tomando proporções cada vez maiores e que carece de alguma explicação convincente. A ironia dessa situação é que ela está ocorrendo na “era da sociedade do conhecimento” e apresenta-se em todos os níveis de ensino da escola primária ao ensino superior.

Diante desta circunstância surgem perguntas que merecem ser analisadas: Que razões têm levado um crescente número de estudantes a não se interessar pelo conhecimento desenvolvido na escola? O que representam os conhecimentos oferecidos pelas instituições de ensino para crianças, adolescentes e jovens que as frequentam? Que relação existe entre a emergência da sociedade complexa e plural da atualidade com a crescente indiferença dos alunos diante dos conhecimentos? Quais são as exigências para o restabelecimento do sentido do saber escolar e da função da escola na sociedade contemporânea?

O presente texto objetiva expor o diagnóstico sobre este problema desenvolvido por Gauchet (2008)¹, procurando esclarecer as razões que, segundo o autor, têm causado nos educandos o comportamento de indiferença acerca dos conhecimentos trabalhados na sala de aula. Embora este tema tenha sido tratado por diferentes pensadores, pode-se encontrar em Gauchet um conjunto de argumentos que auxiliam na realização de um diagnóstico mais acurado dos fatores que causam o problema.

Construção de um diagnóstico do problema do sentido do conhecimento escolar

Gauchet (2008) inicia sua análise dizendo que a percepção do problema da indiferença e da resistência dos alunos aos conhecimentos atualmente desenvolvidos nas mais diferentes instituições de ensino é bastante comum e de conhecimento público. Para ele, não são somente os especialistas ou os envolvidos com a educação que constatarem e se preocupam com essa questão. Governos, gestores, professores, pais e os próprios estudantes manifestam inquietação sobre a situação existente. A constatação bastante comum, segundo Gauchet, é que “o conhecimento disponibilizado é repellido pelos alunos porque não faz sentido para eles. Eles não veem razão para mostrar interesse, eles não percebem as finalidades do que se quer que eles aprendam ou a consistência dos diferentes ensinamentos que recebem” (2008, p. 65) (Tradução do autor).

Cabe alertar que Gauchet (2008) fala, nesse texto, da situação específica da França, um país altamente desenvolvido e com uma grande tradição

¹ Trata-se de uma obra publicada em conjunto sob o título *Conditions de L'Education* (2008), mas os artigos, segundo consta na apresentação, foram produzidos individualmente. Por isso, no decorrer deste texto iremos nos referir mais especificamente a Gauchet, pois os textos de referência da nossa análise são desse autor. Marcel Gauchet é filósofo, historiador e sociólogo, professor da “École des Hautes Études en Sciences Sociales” em Paris, redator chefe da revista *Le Débat* e diretor do Instituto de Estudos Políticos Raymond Aron, de Paris. O jornal *Le Monde* publicou, em 2011, diversas reflexões produzidas pelo pensador francês que ajudam a elucidar alguns dos problemas da educação atual.

intelectual, científica, que possui um sistema de ensino de qualidade, de considerável tradição, além de um corpo docente formado nas melhores universidades da própria França ou de países europeus. Seu diagnóstico, porém, pode ser transposto, sem perda de consistência e materialidade, à maioria das escolas de diversos contextos culturais e de diferentes países, incluindo o Brasil.

O pensador francês destaca que esse problema não é recente, embora venha se agudizando nos últimos anos. Já há mais de duas décadas, a questão é analisada por críticos de diferentes tendências e especialidades atreladas à área da educação. Na busca de solução desse problema, constata Gauchet (2008), as proposições apresentadas são pouco consistentes e, em muitos casos, em vez de trazerem soluções, têm contribuído para aumentar a distância entre o problema e a sua superação. Não contamos ainda com um levantamento das diferentes tentativas que foram feitas, mas, de modo geral, podemos dizer que a maioria delas têm sido ineficazes em suas proposições. No entendimento do autor, essa ineficácia se deve ao fato de partirem de um diagnóstico inapropriado das razões do comportamento de indiferença e de resistência dos alunos ao conhecimento. Diante disso, é preciso criar uma nova hipótese, e Gauchet dá-se o direito de fazê-lo:

É possível criar outra hipótese. É que o desejo de conhecimento faz sentido de acordo com alguns contextos culturais, dentro de um determinado funcionamento social [...] Se as crianças perdem na escola o amor pela aprendizagem, não é por causa de sua falta de jeito, mas por causa da visão do homem e da sociedade da qual a escola é o vetor involuntário. Por uma grande ironia da história, a sociedade do conhecimento pode se tornar aquela em que o desejo de saber pode não se realizar (2008, p. 67-68) (Tradução do autor).

Como podemos constatar, a tese de Gauchet (2008) busca, no contexto social e na natureza da cultura que nela se desenvolve, a explicação relativa à indiferença dos alunos para com o conhecimento. O problema relaciona-se ao sentido do conhecimento no contexto da atual sociedade, de modo especial, ao problema do poder da educação de contribuir com a evolução dessa sociedade.

Cabe acrescentar que a análise de Gauchet (2008) é acompanhada por uma reflexão muito similar de Bauman (2008), que coloca a mudança do sentido do conhecimento provocado pela sua mercantilização, pelo seu uso imediato e pela rapidez com que as verdades são constantemente superadas como fator causador da crise da educação atual. Bauman (2010) destaca que os saberes constantemente mutáveis implicam e induzem ao transitório, ao efêmero, ao descontínuo, em suma, à instabilidade. Diante da rapidez que o mundo atual exige, o conhecimento tende à superficialidade, pois ele não pode ser aprofundado por falta de tempo.

Giddens (2000) é outro pensador que se integra a tal linha de raciocínio ao chamar atenção para o surgimento da sociedade pós-tradicional, que se caracteriza pela dissolução das certezas da tradição e pelo aumento das incertezas e dos riscos decorrentes do imediatismo. No entender deste autor, estamos na era das mudanças aceleradas de todas as crenças, de todas as práticas e de todos os conhecimentos, que estão em confronto perpétuo com a irrupção de uma informação que muda rapidamente, que desestabiliza e exige uma permanente renovação dos saberes e fazeres dos indivíduos. Aprender constantemente coisas novas para escapar do risco de obsolescência e de desqualificação é o desafio que se apresenta aos indivíduos. No entanto, como não há tempo suficiente para o desenvolvimento aprofundado dos novos saberes, eles acabam sendo consumidos no limite de sua exigência utilitária e, tão logo deixam de ter valor de uso, são descartados. A dedicação ao autocultivo, a ocupação com saberes que não têm uso imediato e não são produtivos economicamente são considerados comportamentos inadequados ou conservadores.

Barbosa (2013) faz avaliação similar ao falar do retorno do fetichismo do crescimento econômico à região europeia e da aposta feita pelos 27 países da comunidade no imperativo do crescimento como alternativa à crise que ali se alastra:

Verifica-se, neste espaço europeu de novo obcecado com o crescimento económico, que a escola está em vias de reorganização curricular e que essa reorganização visa tão-somente a sua adequação aos imperativos desse crescimento através da construção de novas funcionalidades e de novas subjetividades. Por um lado, acentua-se a visão mercantil dos

estudos e a relação instrumental com a escolaridade: “Trata-se menos de aprender do que gerir o seu percurso em função de imperativos económicos” (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2011, p. 191). Por outro, opera-se uma relativização da missão da transmissão de saberes em ordem a favorecer, através da escola, “a fabricação de uma subjetividade mercantil” (2011, p. 184) e o acesso às competências congruentes com os objetivos do crescimento. Os percursos escolares, a esta luz, já não são referidos a exigências de verdade e de construção conceptual, ou sequer à formação de cidadãos lúcidos e críticos em relação à sua situação, mas a uma racionalidade que invade todas as esferas da existência humana em sociedade: a racionalidade econômica (BARBOSA, 2013, p. 19).

Como podemos perceber no diagnóstico de todos esses intelectuais, o ponto comum da crise da educação atual e da perda do sentido do saber escolar situa-se no crescente reducionismo a que a escola atual está submetida na sociedade vigente, especialmente pelo reducionismo mercantil do saber. As restrições impostas pelo modelo de desenvolvimento social, econômico e cultural vêm retirando da escola diversas funções que a fizeram ser uma instituição reconhecida na modernidade e no passado recente: a formação do sujeito intelectual e moralmente digno, o desenvolvimento da integração social e a conservação e divulgação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Gauchet (2008) aprofunda esta análise e destaca que a perda do status da escola deve-se, de modo especial, à mudança do sentido do conhecimento e da cultura na atual sociedade. Segundo ele, é na redução do sentido do saber no contexto social que podemos encontrar as explicações para o problema do desinteresse e das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos:

A cultura e o conhecimento têm perdido o lugar que tradicionalmente era deles acerca da ideia de homem e dos ideais coletivos, e a nova função que desenvolvem não desperta o mesmo interesse. Não é suficiente mais transmissão, quando as razões do aprender são o problema (GAUCHET, 2008, p. 8) (Tradução do autor).

A questão central que devemos enfrentar, portanto, é buscar entender o sentido que o conhecimento passa a assumir, para os

indivíduos na atualidade, e esclarecer qual sua significação diante das relações sociais, culturais, políticas e econômicas em desenvolvimento. A perda do lugar que o conhecimento e a cultura ocupavam na modernidade e até um passado recente, explica a situação que hoje enfrentamos. Trata-se de um tipo específico de conhecimento e de formação cultural que deixa de ter um papel central na sociedade da globalização neoliberal, da mercantilização exacerbada, do integrismo cultural e do extremismo individualista, mas que continua mantendo seu valor como um contributo fundamental para a formação humana integral, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos indivíduos e para a formação de uma sociedade democrática.

Gauchet percebe que o enfrentamento do problema referente ao sentido do conhecimento no contexto escolar não é tarefa fácil e, que se precisará de muita reflexão para chegar a alguma solução razoável: “Não creio que se possa resolver a questão educativa fora de um contexto de reflexão filosófica e humanística que esteja à altura da complexidade dos problemas em todas as suas vertentes, desde a psicopedagógica até a sociopolítica e, ultimamente, a religiosa” (2011).

Mas o que está ocorrendo com o conhecimento e quais são os argumentos que Gauchet apresenta para sustentar sua análise? Quais eram as funções do conhecimento e da cultura na sociedade moderna até um passado recente e por que eles perderam tais funções na sociedade atual? Quais são as exigências para o restabelecimento de um sentido mobilizador do conhecimento na sociedade contemporânea?

Para começar a responder a estas questões, retornaremos ao texto do pensador francês e seguiremos sua argumentação.

Em busca de esclarecimento para as razões da crise: uma análise reversiva

Gauchet (2008) inicia a construção de suas respostas à questão da crise do significado do conhecimento para os alunos na escola atual propondo a utilização de uma estratégia que ele denomina de *reversão*. Escreve Gauchet:

Uma boa maneira de abordar a questão parece, nessa circunstância, ser a reversão. Para ter uma chance de conhecer as razões que levam o conhecimento a não ter mais significado, devemos começar por perguntar o que eles receberam. De maneira geral, em outras palavras, para entender por que um problema aparece, é bom voltar a expor os motivos por que tais problemas não surgem no passado. Não é porque as soluções que se tinha anteriormente eram agradáveis que a questão não era levantada. Uma série de evidências sobre as quais implicitamente a empresa educacional está baseada se encontra superada. (Precisamos) voltar à verdadeira fonte das nossas dificuldades (2008, p. 68-69) (Tradução do autor).

E, na sequência, acrescenta: “Esses pressupostos, incorporados no mecanismo coletivo e que, aparentemente, formam a base natural do ato de transmissão, parecem ser sustentados em três pontos: a relação com o passado, o modo de socialização e o *status* social do conhecimento, do saber e da cultura” (2008, p. 69) (Tradução do autor).

A compreensão do autor revela que a transmissão do conhecimento não se apresentava como um problema na educação tradicional, em razão do reconhecimento social que o conhecimento tinha como recurso fundamental para a formação da identidade do sujeito e como recurso de ascensão social. Ademais, havia o reconhecimento da importância da tradição como fonte segura de conhecimentos válidos sobre a realidade da vida e do mundo. Em outros termos, o processo de socialização sustentava-se na ideia de preservação dos princípios e valores da tradição e no respeito à autoridade. A escola tradicional moderna desenvolve-se sustentada nesses pressupostos.

Na sociedade atual, esses pressupostos já não se mantêm, mas a escola continua atuando sob a sua orientação, desconsiderando que as exigências sociais já não se pautam em tais fatores. Daí a crise da educação atual e que Gauchet (2008) vai analisar concentrando-se em três pontos: o impacto da “destraditionalização”, a individualização contra a antecipação ou a precedência e a exteriorização do saber.

O impacto da “destraditionalização” — a formação sem origem e sem finalidade

A escola moderna, da qual a escola atual é herdeira, foi concebida tendo como principal tarefa a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Tinha, portanto, um compromisso com a tradição. Esse papel continuou existindo de forma inquestionável por cerca de três séculos. Formar um homem novo pela apropriação dos conhecimentos e das virtudes do passado era a principal finalidade da educação que surge na modernidade.

Gauchet (2008) percebe esta visão da educação moderna, mas chama atenção para o fato de que a modernidade apresenta uma relação ambivalente com a tradição: ao mesmo tempo em que tem o objetivo de superar as concepções tradicionais que davam sustentação ao mundo antigo, ela busca na tradição elementos que fundamentem a formação de uma sociedade esclarecida, justa, democrática e livre. O desencantamento do mundo vem acompanhado do reencantamento de uma nova ordem, alimentada por concepções e conhecimentos tradicionais. Por isso, a educação vem mantendo, desde a modernidade, um papel de reprodução da tradição conjugada com o papel da contribuição para a formação do ser humano para uma sociedade futura. A escola moderna não somente tira uma boa parte de sua legitimidade de uma anterioridade modelar, exemplificada pela cultura antiga, como também sustenta socialmente o pressuposto da necessidade de um retorno ao passado para entender o presente. Em outros termos, ela se preocupa, efetivamente, com o desenvolvimento de processos pedagógicos que se destinam à incorporação de um saber pretérito, originário da tradição.

Diante disso, o papel da transmissão não se apresenta como um problema para a pedagogia moderna. O que lhe cabe é apenas desenvolver formas metodológicas adequadas para que a apropriação possa ocorrer de forma eficaz. A escola moderna é inseparável, portanto, de uma pedagogia que se preocupa em ponderar sobre as melhores modalidades de transmissão.

Progressivamente, esta situação começa a modificar-se em razão, principalmente, de dois fatores: primeiro, a revolução temporal que as

sociedades modernas têm conhecido a partir da segunda metade do século XVIII e que desviou a preocupação com o passado devido à apreensão cada vez maior com a invenção do futuro; segundo, pelo desenvolvimento da individualização e pelo papel central que o indivíduo e a sua independência passam a exercer na sociedade contemporânea. Nos termos de Gauchet:

A expectativa do futuro e individualização se integraram para atribuir uma função cada vez mais nevrálgica para a instituição encarregada de preparar o futuro coletivo, de conferir um caráter de formação cada vez mais concernente aos atores do futuro e mobilizar de forma cada vez mais exigente os recursos individuais. O alargamento institucional, o aprofundamento da aprendizagem e o aumento da atividade dos alunos: assim se poderia resumir a caricatura moderna da dinâmica da escolaridade (2008, p. 72-73) (Tradução do autor).

Seguidamente, o autor complementa:

E ainda, essas mudanças que nos têm levado a afastar do sistema tradicional há mais de cinco séculos têm continuado atualmente a tornar o dispositivo (escolar) cada vez mais antitradicional. A orientação futurista, individualista e ativa da educação moderna se desenvolveu à sombra da evidência inquestionável de uma obrigação com o passado, da precedência da imposição de modelos coletivos de proceder. Princípios modernos puderam se implantar de formas ainda mais eficazes porque contavam com esse imperativo dissimulado da relação natural com as conquistas passadas (2008, p. 73) (Tradução do autor).

A mudança do sentido da educação em relação ao passado causada pela preocupação maior com o futuro — hoje, talvez mais com o presente — e a crescente individualização, que privilegia cada vez mais o processo de formação centrado no interesse individualista, estão, portanto, na base da crise do sentido da educação atual. A “destraditionalização” está tirando a fonte de sustentação sobre a qual a escola mantinha sua identidade e exercia sua função social. Sem o papel da transmissão da tradição, a escola perde sua identidade e já não consegue perceber a tarefa que lhe cabe exercer na sociedade contemporânea.

Segundo Gauchet (2008), essa nova situação está produzindo um novo tipo de seres históricos, isto é, seres que, espontaneamente, não são mais contemporâneos de um passado. Nós somos os primeiros seres históricos para os quais não existe mais do que um passado morto e sem sentido. O passado já não tem valor constituinte de nossa condição de indivíduos; ele é algo exterior, entendido, quando muito, como patrimônio, cujo valor está em ser um objeto de curiosidade, de prazer pessoal ou de decoração. O passado é dispensável à vida atual. Não há necessidade alguma, em particular, para apropriar-se dele, pois nada há da vida interior dos indivíduos que lhe diga respeito. Essa situação repercute na escola e tem produzido a indiferença não somente diante dos conhecimentos das humanidades, como também dos próprios conhecimentos científicos.

Individualização contra a precedência: o indivíduo sem herança

A “destraditionalização” é acompanhada da individualização ou, segundo Gauchet, a individualização é o principal resultado da “destraditionalização”. Com o desenvolvimento da individualização, é do interesse dos indivíduos que a sociedade passe a extrair suas características de agir e a definir seu modo de viver.

A educação moderna desenvolveu-se sob o preceito da *precedência* ou da *antecipação*, o que significava, além de uma intensa articulação entre o passado e o presente, em certo sentido, a vivência do passado no presente e um atrelamento da sociedade e do seu funcionamento à tradição:

Esse modo de socialização ocorre com base no princípio fundamental da instituição escolar moderna: a precedência. A responsabilidade dos adultos que possuem as chaves do mundo onde os novos participantes devem entrar e que sabem, por experiência, a dificuldade da passagem, é de mostrar o seu caminho na definição de seu lugar e, por necessidade, o programa de suas aquisições. Ensinar é se colocar no lugar de e substituir de alguma forma a criança ou o jovem, é exercer a tutela sobre ele, fazendo-o seguir um caminho que ele só pode realmente entender posteriormente quanto a sua necessidade. Esse dispositivo temporal representa nada mais

que a reconstituição da antiga forma de iniciação no interior do sistema escolar e da natureza do saber. Ali onde a iniciação apresentou a submissão à regra coletiva e status social a adquirir, escola coloca o acento na participação reflexiva acerca da coisa comum e sobre os recursos pessoais a cultivar (GAUCHET, 2008, p. 77) (Tradução do autor).

Na concepção da escola moderna, como podemos constatar, a introdução compulsória do indivíduo à tradição e sua identificação constituinte integrada ao contexto social é uma exigência estabelecida de forma peremptória. A formação de um sujeito digno implicava a sua vinculação a um passado, e ele só podia aceder a uma condição de existência plena através do grupo humano ao qual pertencia. É nesse ambiente que se constitui o papel da escola moderna. O pensador francês destaca esse aspecto na seguinte passagem:

Essa dimensão de precedência que articulava o passado e o presente e que fazia viver, de certa maneira, o passado no presente, era inseparável de uma dimensão de pertencimento ao funcionamento social – dimensão de pertencimento que envolvia uma ligação do individual com o coletivo e uma identificação de constituição do indivíduo no coletivo. Da mesma forma que é ou está a tornar-se um ser humano digno desse nome graças ao passado que ele incorpora, ele tem acesso à plena existência através do grupo a que pertence. A escola pressupunha tal adesão, que ela tinha por missão tornar racional. Ela é o laboratório de tomada de consciência esclarecedora dessa inclusão constitutiva. É nisso que ela é libertadora, quando reforça o vínculo do indivíduo com a comunidade de seus pares (GAUCHET 2008, p. 75-76) (Tradução do autor).

Tais exigências tornavam evidentes tanto a importância da tradição como a necessidade da mediação, capaz de possibilitar o acesso a tal tradição. Em outros termos, desde a tarefa da integração do indivíduo ao social e da necessidade da apropriação de uma tradição exemplar é que nascem a necessidade da transmissão e o desenvolvimento de uma pedagogia destinada a “ensinar tudo a todos”. Daí também surge e se sustenta a autoridade do professor, que, muito mais que um repassador de informações, era considerado um iniciador à vida social e um mediador do

processo de formação dos conhecimentos. Ele não era visto apenas como um perito do saber; exercia um certo *status* de guardião da verdade e dos valores predominantes na sociedade.

Esse modo de socialização, porém, é radicalmente posto em causa pelo recente desenvolvimento do processo de individualização. Na atualidade, a individualização limita ou desconstitui a precedência do simbólico coletivo. É o indivíduo que se coloca acima de qualquer princípio, ele é o ponto de partida de toda a ação e a ele tudo se destina. Suas necessidades, seus desejos, seus interesses não só prevalecem na lei, mas, de fato são considerados possuidores da única força de mobilização do mundo. A necessidade do pertencimento a uma tradição e as demandas próprias da vida em sociedade são retiradas de cena, conforme pondera o próprio autor:

Ora, esse modo de socialização é radicalmente posto em causa pelo recente desenvolvimento do processo de individualização. Nessa fase, a individualização alcançada deixa de admitir qualquer precedência do simbólico coletivo. É o indivíduo que está acima de qualquer princípio, ele é o ponto de partida, inclusive e especialmente, quando se trata de aprendizado. Suas necessidades, seus desejos, seus interesses não só prevalecem na lei, mas, de fato, são considerados possuidores da única força de sua mobilização. A força do pertencimento, a necessidade da sociedade são retiradas de cena. Tudo vem do indivíduo, ou esmorece (GAUCHET, 2008, p. 77-78) (Tradução do autor).

Com a predominância da individualização e a progressiva redução da importância dos interesses coletivos, o sentido do conhecimento torna-se cada vez mais com o sentido que o sujeito lhe atribui. Rompe-se, assim, a relação do conhecimento com a tradição e com o saber coletivo, modificando-se a forma do sujeito constituir-se. A justificação deixa de ter um caráter mais universal e de validade geral, para tornar-se uma justificação exclusivamente individualizada e singular.

No mesmo texto Gauchet conclui que o enfrentamento do problema da perda da legitimidade da antecipação ou da precedência no campo educativo é um dos mais importantes desafios do futuro do nosso

sistema de ensino. Do enfrentamento desse problema depende a possibilidade da manutenção das condições de sobrevivência da sociedade e da construção de relações humanas minimamente solidárias e justas. Ademais, dele depende, também, o desenvolvimento de uma formação de indivíduos com capacidade de interagir de forma humana no mundo.

A exteriorização do saber: O saber sem sujeito

O terceiro aspecto que Gauchet (2008) apresenta como causador da mudança do sentido do conhecimento na educação atual e da redução do papel do conhecimento e da cultura na constituição da individualidade é o da exteriorização do saber. Para esclarecer melhor como se desenvolve esse processo, o pensador francês apresenta cinco circunstâncias, que passamos a sintetizar:

- I. A emergência do sujeito é uma decorrência do processo social que se desenvolve na modernidade. Naquele contexto, o devir individual está atrelado ao devir humano, e a emergência da individualização expressa uma exigência da própria sociedade moderna em formação. A identidade do sujeito passa pela apropriação dos conhecimentos, dos saberes, dos valores e das virtudes produzidos pela humanidade e conservados pela tradição. Nesse contexto, conhecimento e cultura desempenharam um papel fundamental. A formação da individualidade não é concebível sem a apropriação das lições do passado e sem a conscientização do espírito comunitário que está na sua base de formação. Como a tarefa da transmissão do conhecimento e da cultura cabe à escola, essa passa a ser considerada uma necessidade natural da sociedade moderna emergente. Tal situação inverteu-se na atualidade. O avanço da individualização dissolveu a ideia da formação do indivíduo pela apropriação do conhecimento e pela conscientização do seu pertencimento social. No novo acordo do individualismo que se impõe nas últimas três décadas, o indivíduo é colocado à frente dos

conhecimentos. Ademais, o indivíduo não tem mais necessidade de estabelecer-se, admite-se, tacitamente, que ele existe independentemente de qualquer aquisição de saber ou de qualquer grau de conscientização. Os conhecimentos são assimilados meramente como instrumentos do indivíduo. São instrumentos indispensáveis do ponto de vista funcional da vida, é verdade, mas que não representam, de qualquer maneira, a base de seus próprios fundamentos. Satisfazer-se com o que já se sabe e com a consciência que já se tem, pode preencher o sentido da existência do indivíduo. Ainda que se entenda que a vida pode ser melhorada com a aquisição de novos e mais amplos conhecimentos, pode-se, em princípio, viver sem eles.

- II. A individualização atual rompe, igualmente, com a noção da formação cultural como processo racional do trabalho humano. O devir humano passa a ser compreendido muito mais como um processo natural e espontâneo da vida do que como fruto do esforço baseado no trabalho e na inspiração racional. Em outros termos, o acesso à verdade e a produção do sentido da existência dependem da expressão natural da vida, e não do esforço intelectual e de sua produção artificial pela racionalização. Constata-se uma forte tendência de substituição do culturalismo pelo naturalismo, o que implica deixar de submeter a vida ao controle e à manipulação racional e permitir a sua manifestação e realização espontânea. Tal posição não somente acaba provocando o surgimento de teorias “desconstrutivistas” das formas tradicionais de vida e de suas racionalizações, como também desenvolve o sentimento e a concepção da ineficácia, ou, por vezes, da impropriedade da forma como os conhecimentos interpretam e manipulam a vida. Diante disso, surge a posição de muitos, que começam a se convencer que a vida pode ser “melhor vivida” sem conhecimento e sem conscientização.
- III. O conhecimento e a razão moderna nascem com a promessa da emancipação humana do império da religião, da prisão do dogma,

das correntes do autoritarismo e da ameaça da arbitrariedade. No entanto, eles não conseguem realizar tal promessa. Ao contrário, deles surgiram novas leis autoritárias, novas tramas e novos mecanismos de controle e manipulação da sociedade e dos indivíduos. A razão revela possuir um poder restrito, que somente consegue oferecer explicações e soluções no âmbito técnico e científico, não lhe cabendo o poder de uma explicação global do mundo e do sentido da existência. Ela se anuncia como libertadora, mas acaba sendo opressora. Isso tem produzido o desencantamento da ciência e a constatação dos limites de sua ação.

- IV. Outro aspecto a considerar, e que implica na mudança da significação do conhecimento na atualidade, diz respeito ao seu lugar no funcionamento do coletivo social. O que ocorre nesse aspecto é que o conhecimento perde muito de sua dimensão formativa tradicional e assume uma forte configuração técnica, funcional. Com isso, ele se torna um meio de controle e manipulação burocrático, transformando o indivíduo em um mero recurso sistêmico a serviço de produção e reprodução. O conhecimento deixa de ser um recurso de formação e desenvolvimento do *self* individual e da identidade coletiva e constitui-se apenas em um recurso técnico à disposição dos usuários.
- V. Um último aspecto que Gauchet (2008) destacava como fator que implica no problema do sentido do conhecimento é a questão do imaginário do saber e sua implicação existencial. A questão relaciona-se ao poder de fascinação que o conhecimento pode exercer sobre a existência do indivíduo, mas que na sociedade atual está perdendo seu encanto. O conhecimento moderno nasce em associação ao imaginário sustentado no poder de ação (potência) dos indivíduos e dos grupos, alimentado pela esperança no poder emancipador da razão humana. Mas o desencantamento causado pelos inúmeros fracassos da razão, somado com as formas pouco criativas com que a escola vem tratando os conhecimentos, têm eliminado essa fascinação. Atualmente,

esse desencantamento intensifica-se em razão da destinação da ação educativa, prioritariamente, para a formação técnica e para o atendimento das demandas do mercado. Com isso, são retirados dos currículos escolares aqueles conhecimentos que poderiam contribuir para o desenvolvimento da capacidade imaginadora dos indivíduos, como são os casos da literatura, dos ensinamentos das línguas e das humanidades. Em decorrência, entende o autor, o conhecimento escolar perdeu um dos seus mais importantes aliados para uma formação capaz de despertar a curiosidade e a imaginação dos educandos².

O que há de comum nesses fatores é que todos eles reduzem a importância do conhecimento oferecido pela instituição escolar e do papel que o professor exerce na formação dos indivíduos. O que se constata é uma progressiva redução do papel do conhecimento à sua função instrumental. A preocupação com a produtividade e com o utilitarismo economicista elimina do processo do conhecimento aspectos importantes, como a criticidade, o cultivo individual, a flexibilidade, a investigação, a imaginação e a evolução progressiva do conhecimento. Limita, enfim, o desenvolvimento de um sentido ampliado e aprofundado do saber e a imaginação criadora inerente a esse desenvolvimento.

Segundo Gauchet (2008), o atual estágio do conhecimento está levando à perda de uma das suas funções principais, que é a formação da identidade individual e coletiva, alicerçada sobre uma apropriação qualificada e crítica dos conhecimentos e dos valores produzidos historicamente pela humanidade e que se constituem em importantes fontes no estabelecimento do sentido da própria existência humana. A apropriação meramente instrumental dos conhecimentos científicos e a dispensa

² Sobre o processo de submissão do aparelho escolar e do sistema educativo aos interesses do mercado e as consequências nocivas para a formação crítica e criativa dos educandos, destacamos as análises de Martha Nussbaum, em *Sin fines de lucro* (2010) e *El cultivo de la humanidad* (2012). Não temos como avançar nesta análise, mas ressaltamos que suas reflexões se aproximam sob muitos aspectos às análises desenvolvidas por Gauchet.

progressiva das humanidades não só limitam o acesso aos saberes, como também impedem que os indivíduos tenham acesso à diversidade de experiências que revelam as riquezas e as possibilidades da aventura humana no mundo. Ao perder essa função de precedência, o conhecimento torna-se um mero recurso instrumental e perde sua dimensão de uma humana aventura. O risco desse processo é que a humanidade poderá estar criando uma situação em que se torna impossível a vivência da própria condição do ser humano. Ou seja, o devir individual desvinculado da apropriação das experiências e dos saberes do passado pode colocar em risco a possibilidade de um devir humano. Com o fim da perspectiva de formação humana, a educação perde o real sentido do seu fazer.

Considerações finais

O diagnóstico realizado por Gauchet (2008), acompanhado por diagnósticos similares de outros autores, aponta para alguns desafios que a escola e sociedade atuais precisam enfrentar, pese a amplitude e complexidade do problema.

Uma primeira conclusão a que podemos chegar é que o autor e seus colaboradores não estão preocupados em oferecer algum tipo de solução fácil ao problema analisado, aos moldes das alternativas simplificadoras, geralmente de natureza meramente metodológica que têm sido oferecidas em larga escala nos últimos anos. Segundo os autores, as questões desafiadoras da escola atual só podem ser enfrentadas se as soluções apontadas tiverem como base um adequado diagnóstico da determinação sociocultural dos seus problemas, como é o caso do sentido do conhecimento. A educação atual está submetida a um contexto complexo, carregado de contradições. Suas questões não podem ser entendidas enquanto problemas de ajustamento metodológico ou como um desafio resstrito ao campo escolar e educacional.

Um segundo ponto que devemos destacar é que eles não estão propondo uma mera recomposição da educação atual pelo retorno ao

passado. Tal possibilidade é descartada pelo simples fato do retorno ao passado não ser somente impossível como também desaconselhável. A educação e a escola precisam ser pensadas e reformuladas levando em consideração a natureza e os desafios da sociedade atual, em que a radicalização da individualização, a precariedade dos projetos, o imediatismo da vida, a complexidade dos processos, a multiplicidade sociocultural, dentre outros aspectos, são realidades presentes e intervenientes no cotidiano social e escolar.

A reconstituição do sentido do saber escolar e o restabelecimento do reconhecimento do papel da escola são dependentes da capacidade de tornar significativo o conhecimento que a instituição desenvolve e na contribuição que esta pode trazer para o cultivo da humanidade. Esse restabelecimento não se restringe a realizar remodelações das práticas pedagógicas ou das metodologias de ensino, como por vezes é destacado. Depende, sim, de uma aprofundada reinserção da escola no contexto e desenvolvimento de um saber capaz de conciliar tradição e modernização. Ela precisa reencontrar formas de agir que possibilitem promover uma adesão reflexiva do indivíduo ao imperativo do coletivo sem que ele perca a sua autonomia: “O imperativo — paradoxal — é de submeter à lei comum e adquirir os meios de se formar um indivíduo independente (Blais; Gauchet; Ottavi, 2008, p. 163) (Tradução do autor). A educação é a arte da mediação entre as exigências externas que se impõem como necessidade social e o desenvolvimento da individualidade autônoma de um sujeito capaz de reconhecer as exigências da ordem instituída da qual é herdeiro, mas capaz, também, de impor-se como sujeito criador de uma nova ordem social.

A alternativa que se apresenta, portanto, é a educação tornar-se aberta à participação de todos os envolvidos e a escola constituir-se em um espaço democrático, multicultural ou intercultural de acesso e de debate público dos conhecimentos e das práticas hoje predominantes. Para tanto, a proposição é da formação de uma comunidade de comunicação, em que alunos, professores, gestores, pais e as mais diversas instituições sociais possam manifestar suas posições e avaliar, de forma crítica, os saberes e fazeres da sociedade complexa em que vivemos.

Reforçamos a tese de Gauchet (2008) de que a manutenção da função da escola somente pode ser sustentada pelo reconhecimento social da importância do saber escolar e pela legitimidade que ele assume diante dos desafios socioculturais da atualidade. Para tal, a escola deverá ser eficaz em mostrar a importância de sua tarefa de manutenção crítica da tradição, atrelada ao enfrentamento das demandas e dos interesses da sociedade vigente. A justificação de sua existência não pode ser buscada, no entanto, em apenas restabelecer o valor tradicional do saber, mas na eficácia que tal saber pode ter em produzir um sentido crítico e emancipador para todos os concernidos. A justificativa deste deve decorrer do papel que lhe cabe no desenvolvimento de uma sociedade democrática, cuja existência depende de indivíduos autônomos que reconhecem que sua condição de seres livres deriva da preservação de valores e de conhecimentos instituídos coletivamente. Assim, a mediação entre o individual e o coletivo é a principal tarefa do saber escolar, sabendo-se, de antemão, que tal mediação não é de fácil administração.

Outra questão que precisa ser levantada, em razão do diagnóstico aqui feito, é acerca do papel da sociedade e de suas instituições diante da escola. Para tanto, a reversão da questão tradicional acerca do papel da escola na sociedade pode ser muito provocativa: que compromisso cabe à sociedade no sentido da construção de uma educação humanizadora e qual o seu papel diante da escola e do saber que ela desenvolve? Que condições a sociedade precisa oferecer para que a escola possa exercer seu papel educativo? Qual a valorização que a sociedade precisa atribuir ao conhecimento para que a escola se torne uma instituição socialmente reconhecida?

Em síntese, podemos concluir com Gauchet (2011) que nunca haverá solução para os problemas da educação fora de um contexto sério de reflexão, sobre o sentido do saber e da cultura. Reduzir a ação da escola ao ensino de mecanismos técnicos necessários à produção de bens materiais é, na essência, reduzir a escola à coisa alguma. Fora do horizonte de um autêntico humanismo, não há projeto educativo que, de fato, valha a pena, pelo que a questão permanece aberta em sua multiplicidade de aspectos: como superar a terrível ilusão que a tantos faz crer que só as

matérias “práticas” são eficazes e, por isso, ao contrário das humanísticas, são as únicas que merecem a “pena”? Como superar o enganoso *slogan*, aparentemente libertário, que parece ser tão popular não só entre os estudantes, como também nas cabeças de tantos pais e professores, que quer fazer crer que, agora, só uma coisa importa: fazer o que a cada um(a) possa se apetecer. Mas esse não pode ser o caminho, a menos que o almejado com a educação seja apenas produzir homens e mulheres capazes de nada e dispostos a tudo, menos ao que mais importa e ao que é efetivamente necessário: aprender a exercer em profundidade a nossa mais natural “vontade de saber”.

Referências

BARBOSA, M. G. A educação e o desenvolvimento sob o imperativo do crescimento: ressignificação a partir da sociedade civil. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 23, 2013, p. 13-30.

BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidade líquida*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008.

BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BLAIS, M.-C ; GAUCHET, M. ; OTTAVI, D. Fin ou métamorphose de l'autorité? In: BLAIS, M.-C; GAUCHET, M. ; OTTAVI, D. *Conditions de l'Éducation*. Paris: Stock, 2008. p. 135-171.

GIDDENS, A. Viver numa sociedade pós-tradicional. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta, 2000. p.53-104.

GAUCHET, M. Des savoirs privés de sens? In: BLAIS, M.-C; GAUCHET, M. ; OTTAVI, D. *Conditions de l'Éducation*. Paris: Stock, 2008. p. 63-92.

GAUCHET, M. Entretien avec Marcel Gauchet e Philippe Meirieu sur l'éducation. *Le Monde*, Paris, 02 septembre 2011, acessado pelo Blog Le Monde em julho de 2013.

NUSSBAUM, M. C. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. C. *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Rústica, 2010.

Recebido: 15/01/2016

Received: 01/15/2016

Aprovado: 06/03/2016

Approved: 03/06/2016

