

DESAFIOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

*Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui*¹

 <https://orcid.org/0000-0003-2647-3749>

Resumo: O objetivo deste trabalho é abordar os desafios da filosofia da educação na pós-modernidade. Dividimos o trabalho, primeiro, levantando os desafios epistemológicos e éticos. Num segundo momento, destacamos o papel da filosofia da educação para aproximarmos de uma educação libertadora e, por último, o papel da sensibilidade através da arte para atingir o desafio ético da solidariedade. O trabalho justifica-se porque observa o papel da filosofia da educação diante da crise atual da educação, que se manifestou através de apologias ao totalitarismo, intolerância moral e argumentos de anticiência na população. A pesquisa é bibliográfica e tem como principais referenciais teóricos a Theodor Adorno (1998), Zygmunt Bauman (1997), Karl Popper (1972) e Richard Rorty (1992). Como resultados esperados, acreditamos que este trabalho possa servir para refletir sobre a crise da educação e fomentar o diálogo, que nos leve a propor alternativas.

Palavras-chave: Crise na Educação; Educação Democrática; Educação Emancipadora; Solidariedade; Moral Autônoma.



¹ Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas Unicamp-Campinas SP, Doutorado em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Atualmente é professora associada do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: rosaguilar@uel.br

CHALLENGES OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION IN POSTMODERNITY

Abstract: The objective of this work is to address the challenges of the philosophy of education in postmodernity. We divide the work, first, raising the epistemological and ethical challenges. Secondly, we highlight the role of the philosophy of education in bringing us closer to a liberating education and, finally, the role of sensitivity through art in achieving the ethical challenge of solidarity. The work is justified because it observes the role of the philosophy of education in the face of the current education crisis, which has manifested itself through apologies for totalitarianism, moral intolerance and anti-science arguments among the population. The research is bibliographic and its main theoretical references are Theodor Adorno (1998), Zygmunt Bauman (1997), Karl Popper (1972) and Richard Rorty (1992). As expected results, we believe that this work can serve to reflect on the education crisis and encourage dialogue, which will lead us to propose alternatives.

Keywords: Crisis in Education; Democratic Education; Emancipatory Education; Solidarity; Autonomous Morality.

DESAFÍOS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA POSTMODERNIDAD

Resumen: El objetivo de este trabajo es abordar los desafíos de la filosofía de la educación en la posmodernidad. Dividimos el trabajo, primero, planteando los desafíos epistemológicos y éticos. En segundo lugar, destacamos el papel de la filosofía de la educación para acercarnos a una educación liberadora y, finalmente, el papel de la sensibilidad a través del arte para alcanzar el desafío ético de la solidaridad. El trabajo se justifica porque observa el papel de la filosofía de la educación frente a la actual crisis educativa, que se ha manifestado a través de apologías del totalitarismo, la intolerancia moral y los argumentos anticientíficos entre la población. La investigación es bibliográfica y sus principales referentes teóricos son Theodor Adorno (1998), Zygmunt Bauman (1997), Karl Popper (1972) y Richard Rorty (1992). Como resultados esperados, creemos que este trabajo puede servir para reflexionar sobre la crisis educativa y fomentar el diálogo, que nos lleve a proponer alternativas.

Palabras clave: Crisis de la Educación; Educación Democrática; Educación Emancipadora; Solidaridad; Moral Autónoma.

Introdução

Um dos grandes temas da filosofia contemporânea é o debate entre Modernidade e Pós-modernidade, a partir deste, procuraremos apresentar algumas reflexões preliminares que nos permitam identificar, ainda que de forma aproximada, os grandes desafios que, a nosso ver, a filosofia da educação enfrenta.

No que diz respeito à chamada filosofia pós-moderna, e correndo o risco de conceitualizar ou generalizar (justamente o que a pós-modernidade critica) afirmamos que, se afasta da proposta de princípios tidos como universais e verdadeiros, afirmando a existência de um mundo fragmentário. A pós-modernidade parte da desconstrução, isto é,

do desmoronamento das verdades absolutas da arte, da história, da política e da ideologia e, em geral, da cultura e da vida social, num cenário “do desenvolvimento das técnicas e das tecnologias a partir da Segunda Guerra Mundial” (Lyotard, 1989, p. 69). Ou como diz Vattimo (1992, p. 7): “o termo pós-moderno tem um sentido; e que este sentido está ligado ao facto da sociedade em que vivemos ser uma sociedade de comunicação generalizada, a sociedade dos *mass media*”.

Tentando situar a preocupação pela educação nos debates da pós-modernidade, atendemos ao questionamento de Adorno (1998) em “Educação para que?” do livro **Educação e Emancipação** (1998). Esta pergunta do filósofo nos inspirou para tratar os desafios da filosofia da educação na pós-modernidade, que é o objetivo deste artigo. E observamos que Adorno se pergunta como saber que sentido está tomando a Educação, que indivíduos está formando, e ele responde que, se bem é importante observar relatórios estatísticos, informes oficiais e gráficos que as instituições educativas publicam periodicamente, estes só conseguem relatar de forma parcial a orientação da educação. E pelo tanto, é necessário levar em conta outros elementos para perceber em que direção a educação nos conduz. A desconfiança nos informes, relatórios e avaliações se deve a que podem ser produto da discursividade do poder hegemônico, que apresentam resultados satisfatórios obedecendo a determinados valores ideológicos (Adorno, 1998; Foucault, 2008).

Seguindo Adorno, nos perguntamos que valores foram tomados em conta na formação dos cidadãos nas últimas décadas. E para vislumbrar uma resposta, observamos os fatos políticos, sociais e em geral culturais mais saltantes nas últimas décadas, que nos oferecem uma amostra dos valores das gerações formadas nesse período. Tentando compreender e analisar estas manifestações, optamos por consultar como principais referenciais teóricos a Theodor Adorno (1998), Zygmunt Bauman (1997), Karl Popper (1972) e Richard Rorty (1992).

Ao observar a conduta da população, sobretudo durante as últimas décadas, duas são as preocupações que nos assaltam: a intolerância moral e a desinformação científica. No primeiro, encontramos rígidas normas morais que excluem, condenam e punem aqueles que não seguem o padrão de conduta da pessoa ou grupo que julga. E no segundo caso, um descaso sobre o papel da ciência na sociedade, a importância da academia e, esta ignorância faz que as pessoas adotem posturas negacionistas e discursos anticientíficos dos mais absurdos. Existe uma desconfiança nos sistemas oficiais de produção dos

conhecimentos, “A descrença nessas instituições tem, então, como contrapartida, a valorização de conhecimentos provenientes de fontes alternativas” (Giordani *et al.*, 2021, p. 2868).

A observação anterior nos deu uma mostra de uma crise na sociedade. Nos perguntamos: que educação teve esta população que adota essas posturas? E acreditamos que o que faz falta não só é uma conduta moral, porque a maioria das pessoas intolerantes gaba-se de ser conservadora e guardiã da moral e, no segundo caso, alguns críticos da ciência possuem argumentos apreendidos que discursam com habilidade e até divulgam amplamente. Diante desta situação podemos dizer que esta população não tem falta de escolaridade, senão falta de critérios. E sobre critérios e senso crítico trataremos neste artigo, porque acreditamos que neles se estabelece a crise da educação.

As situações preocupantes: a epistemológica e a moral nos levou a tratar em uma primeira seção: os desafios epistemológicos e éticos da educação. Num segundo momento, destacamos o papel da filosofia da educação para aproximarmos de uma educação libertadora e, por último, o papel da sensibilidade através da arte para atingir o desafio ético da solidariedade.

Desafios epistemológicos e éticos da educação

Quando abordamos o conhecimento científico, seguindo a Karl Popper² (1972), sabemos que não falamos de verdades absolutas, necessárias nem dogmas. A ciência trata de conhecimentos que estão circunscritos em determinados momentos históricos, o que faz dela um conhecimento relativo. Mas, se é relativo ao espaço e tempo em que se desenvolve, isso não significa um conhecimento relativo à opinião trivial.

O fato de admitir que os argumentos e as diversas interpretações da realidade estejam limitados pelas condições históricas significa considerar que as ciências naturais e sociais tratam de situações contingentes, dado que o único necessário é a lógica (que é tautológica). Popper (1972, p. 39) considera que fazer ciência é para aqueles que:

[...] apreciam não só o rigor lógico, mas também a ausência de dogmatismos; para os que se importam com as aplicações práticas, mas se interessam ainda mais pelas aventuras da ciência, pelas descobertas que, uma após outra, nos acareiam com novas e inesperadas perguntas, obrigando-nos a tentar encontrar respostas novas e insuspeitadas.

² Karl Raimund Popper (1902-1994) filósofo liberal e professor austro-britânico, considerado um dos maiores filósofos da ciência do século XX, conhecido pelo método científico em favor da falseabilidade.

Admitir a contingência da ciência e sua falseabilidade, não significa que tentemos refutar a ciência ou seus argumentos de forma ligeira. Para poder falsear uma teoria científica, que é completamente admissível, tem de partir de propostas com o mesmo rigor e cuidado daqueles aos quais se tenta refutar, e ainda, não se pode rejeitar sem conhecer de forma apurada a teoria à que se nega.

Falsear a ciência não significa divulgar discursos anticientistas tendenciosos, religiosos, de suspeitas conspirativas para influenciar a opinião pública, isso são só notícias falsas (*fake news*). Para falsear ou refutar uma teoria científica, os especialistas apresentam um estudo tão rigoroso como o que se quer refutar, não basta levantar fatos anômalos que substituirão os anteriores, isto, no melhor dos casos, pode aproximar a uma crise da teoria vigente, que deve ser revisada ou como diria Thomas Kuhn (1998, p. 119)³: [...] “as teorias especulativas e desarticuladas, [são] capazes de indicar o caminho para novas descobertas”. E assim, podem surgir novas propostas dentro da academia, porque para aceitar uma teoria que refuta outra, a preferência não é simplesmente uma redução da teoria à uma experiência, em realidade:

Optamos pela teoria que melhor se mantém, no confronto com as demais; aquela que, por seleção natural, mostra-se a mais capaz de sobreviver. Ela será não apenas a que já foi submetida a severíssimas provas, mas também a que é suscetível de ser submetida a provas da maneira mais rigorosa. Uma teoria é um instrumento que submetemos a prova pela aplicação e que julgamos, quanto à capacidade, pelos resultados das aplicações (Popper, 1972, p. 116).

Deixamos de procurar o ideal científico de conhecimento absolutamente certo, demonstrável, porque isto significaria admitir que chegamos à perfeição, em realidade a ciência tem a característica de poder sempre ser aprimorada. De tal maneira que, todo enunciado científico (de ciências naturais ou humanas) é provisório e pode ser corroborado nunca provado ou demonstrado. Com esta atitude afastamos da experiência científica o dogmatismo que nos aproxima do obscurantismo e impede que a ciência continue aperfeiçoando e avançando.

Nenhum científico está em posse do conhecimento verdadeiro e irrefutável, a modéstia do cientista o leva a reconhecer que sempre faz seu melhor esforço, mas que deve ser superado no futuro. Esta é uma postura crítica, isto, porque como afirma Popper (1972, p. 308):

³ Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) filósofo da ciência estadunidense, seu trabalho incidiu sobre a história da ciência e a filosofia da ciência, tornando-se um marco no estudo do desenvolvimento científico.

A ciência jamais persegue o objetivo ilusório de tornar finais ou mesmo prováveis suas respostas. Ela avança, antes, rumo a um objetivo remoto e, não obstante, atingível: o de sempre descobrir problemas novos, mais profundos e mais gerais, e de sujeitar suas respostas, sempre provisórias, a testes sempre renovados e sempre mais rigorosos.

A falseabilidade é tão importante para a ciência como a ausência de contradições. E parte da grandeza e beleza da ciência está em proporcionar continuamente novas experiências de aprendizagem, através de contínuas pesquisas. Estas experiências são possíveis graças à própria estrutura e rigor científico que permite verificar a diversidade do mundo, que excede a nossa imaginação. Sendo assim, o processo de falsificação sempre é estimulante e abre horizontes ao conhecimento. Entender a ciência é reconhecer o desafio rigoroso que o dia a dia dos científicos enfrenta e que a superação faz parte da sua rotina.

Assim como a falsificação e a contingência são próprias dos fatos e da ciência, assim também é contingente a moral e a existência humana. Ou como diz Richard Rorty⁴ (1992, p. 39), “A nossa linguagem e a nossa cultura têm tanto de contingência, têm tanto de um resultado de milhares de pequenas mutações que encontram nichos (e de milhões de outras que não os encontram) como as orquídeas e os antropoides”. Reconhecer a contingência da realidade é importante porque nos desafia e permite libertarmos do temor de estar num mundo finito, e tentar imaginar que somos e estamos destinados a ser orientados pelo infinito, universal e absoluto.

A certeza da contingência nos permite entender os fatos e orientar nossa conduta de acordo à realidade histórica, cientes de nossa limitação, que estão influenciadas por elementos ideológicos que perpassam nossa vontade. Somos seres que tendemos a naturalizar nossa realidade cultural e social e até podemos tratar nossas propostas ideológicas como ciência, como Foucault (2008, p. 271) afirma: “o racismo não foi inicialmente uma ideologia política. Era uma ideologia científica que podia ser encontrada em toda a parte”. Reconhecer e tratar nossos valores como condições culturais contingentes, que orientam nossas vidas, é um ponto de partida para tentar melhorar nossos critérios.

Reconhecer nossa contingência nos permite agir com maior seguridade, sabendo nossa realidade histórica, sem procurar um mito do absoluto e universal para sentirmos seguros, e passar pelo crivo da crítica a nossos usos e costumes, afastando a atitude dogmática para poder perceber o que Foucault designa como ideologia moral que: “[...] é a

⁴ Richard Rorty (1931-2007) filósofo pragmatista estadunidense.

nossa moral senão aquilo que nunca deixou de ser reafirmado e reconfirmado pelas sentenças dos tribunais, esta ideologia moral, como as formas de justiça sustentadas pelo aparelho burguês, deve passar pelo crivo da mais severa crítica” (Foucault, 2008, p. 68). Ser cientes da contingência na qual estamos imersos nos permite optar por uma postura crítica, revisando nossos valores e desnaturalizando os preconceitos e tabus, na tentativa de ser mais respeitosos com os diferentes.

Como docentes, preocupados com a educação e os rumos que está tomando a sociedade, observamos os critérios que a educação escolar adota, porque eles servirão para orientar a vida dos futuros cidadãos que decidirão o futuro da sociedade. Tentar melhorar o sistema educativo é um desafio contínuo, mas isto não significa unicamente acumular informações, porque observando a facilidade do acesso à internet de uma grande parte da população, se acreditamos que a educação é sinónimo de informação, então segundo este raciocínio devemos contar com uma das melhores redes de informação o que faria que nossos índices de conhecimento e de educação mostrem estatísticas razoavelmente boas. E isto pode até aparecer em estatísticas, mas ao observar como fazemos uso destas informações e que senso crítico obtemos para poder orientar nossas ações, vemos que estamos criando uma sociedade completamente anticientífica e intolerante. O que nos leva a perguntar: a informação é suficiente para criar uma sociedade, culta, justa, criteriosa e responsável?

Segundo Theodor Adorno⁵, não é a quantidade de informações ou conteúdos que falta na educação, senão um critério discriminador e uma postura cuidadosa para discernir entre os diversos argumentos e procurar a coerência e o rigor argumentativo. A educação deve fazermos mais cuidadosos e exigentes, não trivializadores que tomam as informações de forma ligeira, adotando posturas absurdas (Adorno, 1998).

A educação não pode estar voltada a determinados modelos ideais que guiados pelos estudiosos do mercado afirmam que existem novas profissões e atividades que as forças da oferta e demanda exigem. E não estão errados, necessitamos operadores de informática e de tecnologias de ponta em todos os campos das ciências, mas isto é o único que precisamos? De fato, não e como diz Adorno (1998, p. 132):

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão

⁵ Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903-1969) filósofo, sociólogo e musicólogo alemão, é um dos expoentes da Escola de Frankfurt.

menos influenciáveis, com as correspondentes consequenciais no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogénico.

O mais preocupante é que vivemos uma crise da educação e não é precisamente pela falta de tecnologias nas escolas. Estamos formando adultos sem critérios científicos, nem senso ético, que são incapazes de ter criticidade e autonomia. Formamos pessoas dogmáticas, intolerantes, preconceituosas, que sentem falta da ditadura e governos militares, que anseiam escolas com disciplina militar, que clamam pela liberação do porte armas (entre outros vestígios de sociedades totalitárias). O que nos deve levar a refletir da sociedade totalitária que temos e como diz Adorno (1998): “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados” (Adorno, 1998, p. 125). Se observamos que temos uma parte de nossa população inclinada à violência, “ou seja, pessoas com traços sádicos reprimidos — são produzidas por toda parte, pela tendência social geral” (Adorno, 1998, p. 125).

Em esta sociedade, a educação nos exige criar soluções que possam responder às necessidades de mercado, imediatamente queremos atender essas exigências, mas essas não são as primordiais e as únicas carências que existem na sociedade. Observando a realidade local e mundial, vemos que a violência de meio oriente, a xenofobia europeia, além do negacionismo, entre outras atitudes que nos conduzem a situações adversas. A crise na educação é uma situação que reflete a incapacidade dos cidadãos de lidar com seus problemas. Mesmo tendo maior aceso à educação formal, esta não alivia os problemas que a sociedade demanda.

A crise na educação nos mostra uma falta de humanização mundial, uma generalização da alienação e uma dissolução da experiência formativa. Adorno (1998) observa que, no "capitalismo tardio" tanto a ciência como a tecnologia se transformam em forças produtivas. A experiência formativa fica porque é incapaz de conduzir à autonomia, dado que está sujeita às regras do mercado. As relações produtivas do capitalismo tardio não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também a subjetividade dos sujeitos, seu juízo valorativo que passa a ecoar os valores do mercado, e vê com naturalidade as relações de dominação e controle.

A superestrutura transforma-se, a cultura passa a ser um bem negociável como os bens materiais, econômicos da infraestrutura. Surge assim a indústria cultural que orienta a vida cultural através da produção econômica, atuando nos bens culturais e transformando

estes em mercadorias. Sendo assim, a cultura segue padrões económicos e políticos do poder hegemônico vigente. Os bens da indústria cultural são mercadorias da sociedade consumista do capitalismo tardio.

A indústria cultural reflete a racionalidade da manipulação das massas, invertendo o esclarecimento e permitindo que a barbárie se apodere da sociedade. Depois da experiência nefasta da pandemia de COVID-19 com as manifestações de anticiência e antivacina (Giordani *et al.*, 2021), do retrocesso democrático mundial, do avanço dos grupos fascistas e xenofóbicos no mundo, dos conflitos bélicos de Ucrânia e Israel, ainda observamos aclamações por voltar a épocas de ditadura, sem observar os benefícios da democracia.

Durante a pandemia, tivemos a denominada “infodemia”, que é um fenómeno que “refere-se à disseminação veloz e em larga escala de informações variadas e conteúdo inverídico, ocasionando uma profunda desinformação” (Giordani *et al.*, 2021, p. 2865). Em uma sociedade marcada pelas conexões em rede e pela informação, o fenómeno amplifica-se com as redes e mídias sociais, que divulgam informações imprecisas e falsas que podem colocar em risco a saúde da população. Bauman (1997) parece falar da realidade que passamos durante a pandemia, na qual presenciamos atos de violência e intolerância, quando afirma que:

Por causa da incerteza inerente, essa comunidade vive sob condição de incessante ansiedade, ostentando em consequência tendência sinistra e mal mascarada para a opressão e a intolerância. É comunidade que não tem outro fundamento senão as decisões individuais de se identificar com ela; uma comunidade, porém, que precisa imprimir-se nas mentes dos que fazem decisões como *superior* e *precedente* a toda decisão individual; uma comunidade que se deve construir ano a ano, dia a dia, hora a hora, tendo o combustível líquido das emoções populares como sua única seiva vital (Bauman, 1997, p. 267).

Esta comunidade violenta belicosa e intolerante permanecerá assim e tenderá a piorar sua hostilidade se só ignoramos sua situação ou vemos suas manifestações como reações naturais de um setor da população. Em realidade, como Adorno (1998) afirma, se não fazemos algo podemos convertermos em “cúmplices” daqueles que promovem a barbárie. Fortalecer a democracia é uma tarefa de todos e esta precisa de cidadãos autônomos e solidários.

Tentamos explicar esta situação através da indústria cultural e os valores que fornece, produzindo pessoas que se identificam com um controle de massas violento, que exaltam líderes totalitários e que mostram desprezo pela cultura. Observamos que a crise

da educação é um alerta sobre o que podemos vivenciar senão atuamos. A "indústria cultural" é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo do capitalismo tardio, que desumaniza e aliena (Adorno, 1998).

Educação emancipatória e Filosofia da Educação

A educação não pode ser encarada como doutrinária e dogmática, porque não existe um modelo teórico ideal a ser aplicado. O que podemos fazer é reconhecer a realidade e criar formas de aliviar nossos problemas, para poder encarar a desigualdade social e a intolerância que aprofundam a injustiça social. A formação de pessoas dogmáticas, autoritárias e conservadoras nos mostra que temos que rever a orientação democrática em sala de aula, porque: “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (Adorno, 1998, p. 129).

Partir de um modelo de educação tradicional significa afastarmos de nossa realidade e autonomia, porque o modelo tradicional é heterônomo e impõe os conhecimentos de forma autoritária. Educar segundo um modelo ideal equivale a impor uma heteronomia, que sempre será autoritária, enquanto, a verdadeira emancipação é sempre autônoma. De tal maneira que:

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas- reacionárias (Adorno, 1998, p. 141).

A educação deve partir da experiência e da busca pessoal pelo esclarecimento. A escola tradicional não ajudava a construir e procurar os conhecimentos, ela não formava pesquisadores ou descobridores, senão pessoas dogmáticas e repetidoras mecanicistas. Esta postura é contrária ao ser autônomo, que deve procurar sua emancipação (Adorno, 1998).

A educação emancipadora não pode moldar as pessoas, nem transmitir conhecimentos. Porque se queremos ajudar na formação de cidadãos livres com consciência política, com iniciativa e responsabilidade, devemos desde os primeiros anos

dar essa responsabilidade aos educandos, para que eles pesquisem e construam seus conhecimentos (tendo ao professor como mediador). Este é um ambiente democrático, uma exigência para a formação de seres politicamente responsáveis e autônomos. Só com responsabilidade e democracia formaremos pessoas emancipadas (Adorno, 1998).

No capitalismo tardio, a razão instrumental é controladora e faz perder ao sujeito a capacidade de experimentar a complexidade da realidade. Convertendo ao sujeito em um ser egoísta que deseja controlar e dominar a realidade. Uma formação autêntica e humanizadora consiste em uma reconciliação entre o ser humano e o mundo. No capitalismo tardio a indústria cultural mantém ao ser humano não-emancipado, e na procura por uma educação emancipadora acreditamos que a filosofia cumpre um papel fundamental.

A filosofia procura a verdade que se manifesta em cada tempo histórico, ao invés de tentar adquirir a verdade absoluta, que se expressa em sua totalidade. O filósofo, além de construir, deve revelar, desvelar, porque a filosofia tenta retirar o véu que cobre a realidade, afastar a densa massa opaca de dogmas políticos, absolutismos científicos e ideologias sacralizadas, sejam de esquerda ou de direita. A filosofia pode desbravar e afastarmos da barbárie, como argumenta Adorno (1998, p. 117):

Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

A filosofia não deve ser o estudo de um itinerário de ortodoxias, nem o conhecimento de um fio que tece dogmas, nem mesmo a reprodução fiel do pensamento até agora construído. A filosofia deve sua existência ao assombro, ao amor pela sabedoria e acompanha ao ser humano nos seus desafios de existência quando ele acede a refletir, a ser crítico e a dialogar, para integrar suas experiências quotidianas com a esperança, na procura da liberdade.

A educação contra a barbárie tem um sentido emancipatório, e nesta tarefa a filosofia lhe permite à educação aproximar-se do esclarecimento, da consciência de si, como autoconscientização para poder obter sua autonomia. A experiência formativa,

proposta por Adorno (1998), é um processo autorreflexivo e dialético, que envolve o filosofar e não se esgota na relação formal do conhecimento, porque implica o desenvolvimento constante do sujeito. Mas, a experiência formativa no capitalismo tardio, que sofre os efeitos da indústria cultural, cria um sujeito com subjetividade heterônoma, que vem com naturalidade a hierarquização moral. Este sujeito é isento de responsabilidades quando questionado por sua conduta moral e, como Eichmann, pode responder que só cumpria ordens. Sujeitos que não se preocupam pela consciência ética, não estão preocupados por desenvolver sua autonomia (Adorno, 1998).

A ideia de dever é heterônoma e segue o princípio do controle social, porque sem sanção não existe nenhum dever e “essa circunstância exacerba ainda mais o caráter heterônomo” (Bauman, 1997, p. 142). O sujeito com moral heterônoma perde a faculdade de se relacionar com o outro, permanecendo só o interesse de se referir sempre a si mesmo. A incapacidade de ver o outro o limita a ver só parte da realidade e a ter um egoísmo constante, centralizando a realidade a seus desejos, perdendo a capacidade de ter experiências formativas. Mas, como desenvolver uma autonomia sem filosofia, se esta construção já implica filosofar.

As dificuldades da formação da subjetividade autônoma nos parâmetros da sociedade burguesa devem-se à falta de criticidade, de autoconhecimento e de diálogo. A educação emancipadora é humanista, sua preocupação não é egoísta porque abrange a humanidade, o que significa assumir a resistência e subversividade ao romper com a educação tradicional, enquanto mera apropriação de conhecimentos, que constituiriam instrumentos técnicos para melhor dominar satisfazendo um eu hedonista (Adorno, 1998).

Já a experiência formativa permitiria construir uma razão emancipatória, que fortalece nossa relação com o outro, afastando os germes da barbárie, que só têm a progredir em uma sociedade egoísta e intolerante. No capitalismo tardio, a experiência formativa como uma forma de experimentar a realidade do outro é a única possibilidade de evitar a barbárie.

A sensibilidade para atingir a solidariedade

Seguindo com a importância da filosofia, na experiência formativa emancipatória, não podemos deixar de expressar o que entendemos por solidariedade, porque diante da barbárie precisamos de um ponto como a solidariedade, para reconhecer uma humanidade que temos em comum. Para Rorty (1992), os sentimentos de solidariedade dependem

necessariamente das semelhanças e diferenças que nos dão a impressão de serem as mais perceptíveis, e tal condição notória é uma função historicamente contingente. Se podemos falar de progresso, este é só moral e está orientado no sentido de uma maior solidariedade humana.

Apesar de não existir essência humana, percebemos com clareza crescente que as diferenças tradicionais (religião, raça, costumes e demais) não têm importância quando comparadas com semelhanças em termos de dor e humilhação. Podemos dizer que a solidariedade é a capacidade de considerar pessoas muito diferentes de nós incluídas na categoria do “nós”.

Kant queria promover o desenvolvimento das instituições democráticas e uma consciência política cosmopolita, a partir da racionalidade e a obrigação, em vez da empatia e compaixão pela dor e de repulsa pela crueldade. Ele transformou a “moralidade” em algo distinto da capacidade de perceber e identificar-se com a dor e a humilhação (Rorty, 1992). Já para Bauman (1997, p. 81):

O medo de Kant das emoções assombrou sua busca da autonomia moral; a razão foi, afinal, a abertura pela qual pressões heterônomas podiam penetrar no ‘interior emocional’ das escolhas dos agentes. Apontar a razão como a única faculdade relevante para avaliação moral da ação decidia antecipadamente as questões de moralidade como *governadas por regras*, e, as regras como *heterônomas*.

Para desenvolver uma autonomia, Rorty (1992) acredita que, é necessário sensibilizar a população, e assim poder desenvolver a solidariedade substituindo o sermão e tratados éticos pela arte, tentando conseguir um progresso moral. Este autor reconhece que o racionalismo ilustrado foi essencial no início da democracia liberal, mas agora é um obstáculo para o progresso das sociedades democráticas. Este filósofo tenta reformular as propostas de uma sociedade liberal de uma forma não racionalista e não universalista, propondo uma cultura na qual nenhum vestígio de divindade, seja na forma de um mundo deificado ou de um eu deificado.

Uma cultura desdivinizada, que não conte com forças não humanas às quais os seres humanos devem responder, terá uma moral que corresponderá a seres humanos finitos, de existência contingente, de tal maneira que: “A noção de “validade absoluta” não tem sentido a não ser pressupondo um eu que se dividida de forma assaz clara na parte que partilha com o divino e na parte que partilha com os animais” (Rorty, 1992, p. 75).

Rorty (1992) acredita que uma sociedade liberal é uma sociedade com ideais que podem ser alcançados pela persuasão e não pela força, a ameaça ou o medo. Esta sociedade

não tem outro propósito senão a liberdade, e diferente de Platão não expulsaria os poetas, pelo contrário, valorizaria a poesia e a arte. Numa sociedade liberal a moralidade e a língua que fala são contingentes, e tanto os poetas como os cientistas podem ser revolucionários e encarnar os valores que uma sociedade solidária espera. Os cidadãos da sociedade liberal utópica de Rorty (1992) seriam pessoas cientes da contingência da sua linguagem e moral, assim como da sua comunidade.

Na sociedade utópica de Rorty (1992), a solidariedade humana é uma meta a ser alcançada e não será atingida através de pesquisas acadêmicas, senão através da imaginação e da sensibilidade diante da dor de seres humanos em condições diferentes e desconhecidas para nós. A solidariedade humana não é algo que depende da participação numa verdade comum, como de uma descoberta científica ou um tratado acadêmico. Em realidade, a solidariedade nos leva a sair do conforto individualista e egoísta e pensar no outro. É importante que sejamos capazes de reivindicar o reconhecimento do outro, reafirmando nossas culturas e propondo a ética da alteridade, o respeito às diferenças e a solidariedade:

O comportamento moral é disparado pela mera presença do Outro como *face*: ou seja, uma autoridade *sem* força. O Outro exige *sem ameaçar* punir, ou *sem prometer* recompensa. O outro não pode fazer nada a mim, nem punir nem recompensar; é precisamente essa fraqueza do Outro que desnuda minha força, minha habilidade de agir, como reponsabilidade. A ação moral é o que segue a essa responsabilidade (Bauman, 1997, p. 143).

Pensar no outro nos exige trabalhar para estabelecer o amplo acesso de todos a todas as oportunidades; eliminar a discriminação e remover as desigualdades; orientar o desenvolvimento em sentido ético, para fins sustentados por valores fundamentais de liberdade e dignidade da pessoa. A preocupação pelo outro nos faz pensar no crescimento econômico e principalmente no mecanismo de distribuição de benefícios, pois a finalidade do desenvolvimento não é o crescimento, que é um meio, mas a melhoria da qualidade de vida, que é o fim. Também o outro nos permite pensar que o essencial na sociedade é o fortalecimento da cidadania como fundamento e princípio da democracia.

Diante do exposto, sobre a contingência e a crise da educação, a educação emancipatória e a filosofia da educação, não podemos deixar de dizer que a pós-modernidade nos apresenta dois desafios: a desconstrução da filosofia e a globalização. O primeiro tende a desconstruir modelos e sistemas criados pela razão moderna, enquanto o

segundo, nos alerta a ter um olhar abrangente porque um fenômeno local está inserido em um panorama global, a Covid-19 nos mostrou isso.

Sobre a globalização podemos dizer que é “a visão da extensão global da informação, da tecnologia e da interdependência econômica que, curiosamente, não inclui a ecumenização das autoridades políticas, culturais e econômicas” (Bauman, 1997, p. 53). O termo globalização implica transformações através do intercâmbio cultural, porque a difusão cultural pode criar uma força homogeneizadora, através dos mercados, culturas, políticas e pela admiração e desejo que produz a cultura dos países imperialistas.

Esta situação de indefinição cultural caracteriza o nosso tempo, e nele ainda não se delinea claramente nem uma prática concreta destinada a produzir uma nova forma de organização e convivência, nem uma filosofia que proponha as ideias a partir das quais uma nova forma de organização possa ser apresentada. Por isso, pensar nossa realidade é um desafio complexo que nos obriga a situarmos no contexto global. Cabe a nós continuar pesquisando a situação da educação e pensar de forma criativa e produtiva, para obter alternativas que nos permitam sair da crise moral e epistemológica.

Considerações Finais

Diante da situação que vivenciamos durante a pandemia de COVID-19, a preocupação pela crise social que se viveu e a falta de critérios nos fez repensar no papel da educação. Mas, a educação não é a única responsável, mas sem quem pode ajudar a orientar a sociedade, na procura de uma formação emancipadora, que possa fortalecer a democracia.

Na falta de critérios científicos e éticos da sociedade, a educação com a filosofia da educação pode ajudar a questionar o papel da ciência, da cultura e o status dos conhecimentos e dos valores éticos da sociedade. Esta não é uma tarefa simples, pelo contrário muito difícil, porque é um desafio tentar dialogar com pessoas dogmáticas que respondem com violência ao sentir-se guardiões dos bons costumes, a família e a moral na sociedade.

A educação como formação emancipadora tenta descobrir critérios e construir verdades, sabendo que não responde a uma verdade filosófica que existe *a priori*, mas em construção permanente. Neste percurso existe a multiplicidade de pontos de vista que se vá adquirindo de forma rigorosa e, conseqüentemente, com pluralidade de visões. Filosofar significa fazer-se caminho através da pesquisa e o diálogo, sabendo que a filosofia não

reside numa certeza única, nem em proposições e confissões, mas numa realização histórica do ser humano.

A filosofia tem sido uma forma de compreender a realidade, e o grande desafio na pós-modernidade é que ela deve mostrar nossa contingência, tanto de nossa existência humana, como de nossa cultura, com suas normas morais e conhecimentos. A filosofia da educação nos permitirá observar que papel cumpre a razão em nossa formação, a partir da epistemologia nos mostrará o status da ciência, das teorias, das anomalias e das crenças em geral. Assim também mostrará a nossa condição humana e o papel que cumprimos nesta sociedade, com suas características éticas e políticas. Mas, assim como nos permite questionar e conhecer a realidade, também nos desafiará a transformá-la. Esta exigência é particularmente premente, os problemas nos obrigam não só a filosofar sobre a realidade, nos exigem a sermos mais do que exegetas e comentadores, precisamos ser protagonistas da situação histórica que vivemos.

A pós-modernidade não é apenas a deslegitimação e desconstrução dos modelos, paradigmas, mas é a construção de novas propostas a partir de uma realidade globalizante. Não há dúvida de que a desconstrução é um dos conceitos centrais do pensamento pós-moderno e em sua dissolução progressiva nos deixa com inúmeras tarefas para realizar. É necessário retificar, reintegrar a unidade fraturada e restaurar aos seres humanos sua plenitude como seres integrais, intuitivos e racionais e não como sujeitos parciais que fundaram a vida somente na metade racional do ser.

Se por um lado, temos desafios epistemológicos que devemos encarar, também temos desafios éticos, de criar uma moral autônoma, que nos permite ter maior liberdade e igualmente responsabilidade, não unicamente por manter nosso hedonismo e evitar a dor, senão por observar que a situação do outro seja tão satisfatória como a nossa. Encarar uma postura mais social, menos individualista, que nos leve à solidariedade é um desafio quase utópico.

O egoísmo predominante deve dar lugar à solidariedade. Existir é uma palavra que nos sugere viver para algo mais do que para nos mesmos. A filosofia da educação clama pela sensibilidade, sem despreziar a razão, mas não focando unicamente nela. A sensibilidade nos fará valorizar a arte como um caminho para educar e lapidar nossa conduta.

O desafio está lançado, cabe a nós tentar os caminhos para sair do dogmatismo, do individualismo egoísta e tentar ir contra corrente, porque iremos contra as leis de mercado

da sociedade capitalista na qual vivemos, não para eliminá-las senão para tentar neutralizar o efeito nocivo que pode causar em nossa formação humana.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIORDANI, Rubia Carla Formighieri; DONASOLO, João Pedro Giordani; AMES, Valesca Daiana Both; GIORDANI, Rosselane Liz. A ciência entre a infodemia e outras narrativas da pós-verdade: desafios em tempos de pandemia. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 7, p. 2863-2872, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.05892021>

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Madri: Cadeira, 1989.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Presença, 1992.

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

Recebido em: 09 de novembro de 2024

Aceite em: 20 de fevereiro de 2024