

## Do lugar e tempo fixo ao não-lugar

Enildo de Moura Carvalho\*

**Resumo:** “Do lugar e tempo fixo ao não-lugar” é um pequeno olhar acerca da educação tributária da modernidade. A construção da modernidade, como um tempo de ordenação das instituições sociais, morais, ética, política e econômicas, ocupou-se de ferramentas reguladoras, sobretudo do sistema disciplinar. Todavia, nas últimas décadas, a ordem classificatória do homem parece fadada a desconstrução, o que faz refletir duas possibilidades: a crise nos modernos padrões sociais e o encaminhamento de uma nova reconstrução a partir de novas demandas, a exemplo das inovações na educação.

**Palavras-chave:** modernidade, disciplinar, crise, intercultural.

**Abstract:** “From fixed time and place to non-place” is a small look upon the accountable education of modern times. The construction of modern times, as a period of social, moral, ethical, political and economic ordination of institutions, used regulatory tools originated mainly from the disciplinary system. However, in the last decades, the classificatory order of mankind seems to be tatted to deconstruction, what induces to the reflection of two possibilities: the crisis of modern social patterns, and the way out to a new reconstruction from new demands, based on the innovations of education.

**Key words:** modern times, disciplinary, crisis, intercultural.

### Introdução

Esse texto analisa o contexto disciplinar em seu estágio de formação e de crise, cujos reflexos conduzem, inicialmente, a integridade do tecido social na modernidade, e posterior, faz surgir novos paradigmas, novas demandas fazendo alterar a moderna forma de viver, o que resulta em crise. Crise e possibilidades, a exemplo das inovadoras formas de ensino, caso da educação intercultural.

A construção do modelo educacional no decorrer da modernidade ocidental assumiu uma tendência de afastamento dos antigos sistemas de ensino medievais em favor de uma nova escola planejada em alinhamento com o discurso normatizador da modernidade européia. Nos tempos atuais, entretanto, o centro de discussão não reside mais no olhar transitório da escola cristã medieval para a escola moderna, mas na crise da norma disciplinar

---

\*Doutorando em História do Brasil pela Universidade do Vale dos Rios dos Sinos (UNISINOS), bolsista CAPES (enildom@ig.com.br).

da escola, sua impotência em traduzir a complexidade do mundo contemporâneo, em atender as novas demandas de ensino, em reconhecer as identidades sociais, sobretudo o movimento multicultural assumido pelas sociedades atuais. Constituída por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos voltados a produzir o cidadão civilizado a disciplina normativa se mostra em crise, a exemplo da própria modernidade. (FOUCAULT, 1984, p. 126).

**a) Delimitação da dualidade tempo e espaço**

A modernidade Ocidental inaugurou um novo tempo, fez surgir uma nova consciência e um novo sentido para as sociedades européias e americanas. Empenhados em romper com a memória da Idade Média, cuja simbologia do tempo sagrado arrebatava a vontade e a ação humana, os modernistas partiam em busca do êxtase material em desafio a prevalência do religioso. No entender de Zygmunt Bauman (1998, p. 217) “A modernidade desfez o que o longo domínio do cristianismo tinha feito – repeliu a obsessão com a vida após a morte, concentrou a atenção na vida aqui e agora”.

José Carlos Reis (2003, p. 22) diz tratar-se de uma revolução cultural ocorrida na criação das futuras nações – as comunidades imaginadas – como descritas por Benedict Anderson (1993, p. 62), cujos fatores relevantes (expansões intercontinentais, encorajamento do capitalismo e das comunicações), somados a outros, como o nascimento do indivíduo, a Reforma religiosa (o tempo profano desafiava o sagrado com a promessa da secularização), o humanismo surgia com a elevação do homem ao centro do universo, além da racionalidade iluminista, a qual o Estado burocrático, recém criado, seria tributário. Na esteira da produção capitalista, viria à inovação na ética do trabalho empresarial acompanhada do surgimento da burguesia industrial, segundo Reis.

Para Michel Foucault (1984, p. 141) o esforço de racionalizar e modernizar as sociedades ocidentais ocorreria por meio de uma tecnologia disciplinar, cuja ação visava regular as relações sociais em sua esfera privada e pública apesar de não ser uma invenção moderna, é nos tempos modernos que a disciplina se intensificou, conquistou praticamente todos os espaços. Trata-se de um projeto técnico-político que se constituiu num conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares visando controlar ou corrigir as operações do corpo humano, diz o autor.

A centralização dos movimentos sociais tinha por finalidade sujeitar a formação da nação e suas identidades em sentido unificado. Para Hall (2000, p. 47-51) a construção de um Estado – uma nação – acarretava a definição de suas culturas nacionais, mediante a delimitação do território, da língua vernacular, dos padrões de alfabetização, símbolos e representações, todos localizados na dualidade tempo e espaço. Neste sentido, Bauman (2003, p. 85) diz que as divergências culturais ou identidades periféricas eram concebidas como relíquias do passado, atraso, manifestações tribais e como tal deveriam ser monitoradas ou extintas. Sob esse contexto as identidades culturais voltadas ao Estado-nação, ou seja, em alinhamento com a possibilidade de homogeneidade e elevação do nível de vida a todos, ganhavam significação.

O projeto moderno, portanto, ressignifica a história ocidental gerando a um só tempo a fragmentação identitária em relação ao tempo medieval e a reunificação que universalizava e civilizava as sociedades no discurso agenciador do Estado-nação, racional e tributário dos ideais de moralidade, justiça, igualdade e progresso colocados em relevo pelo iluminismo. Trata-se, segundo Bauman (1998, p. 20), de um “estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem tradicional, herdada e recebida; em que (ser) significa um novo começo permanente”.

Nesse alinhamento preconizado pela modernidade, Michel Foucault (1984, p. 153) pensa a disciplina não somente como arte de reparar os corpos, mas de vigilância constante mediante a individualização das pessoas. “A disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Daí a necessidade de inserir sistemas que permitissem a localização individual, visando educar as multidões confusas em parâmetros autônomos e orgânicos em suas identidades. Um meticuloso aparato é pensado para as instituições públicas, fossem elas a escola, o quartel, a fábrica, o sistema prisional e, sobretudo a sociedade em suas relações entre si e com o Estado, diz o autor. Daí a fragmentação das estratégias de poder e controle na totalidade dos segmentos sociais visando a manutenção do sistema normativo. Segundo Foucault (1984, p. 151),

*O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII, mas há também um sonho militar da sociedade, sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos*

*direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral mas a docilidade automática.*

A educação escolar assume papel decisivo na formação do indivíduo e sua relação com a sociedade. Alain Touraine (1994, p. 20) afirma que a educação deveria prover a disciplina e libertar a criança da irracionalidade, da visão estreita que lhe impõe sua família e suas próprias paixões. A escola, espacialidade em que se confere o saber, garantia à abertura para a racionalidade, organizava o progresso fundado numa sociedade de princípios também racionais. O professor, detentor do conhecimento douto, se punha como mediador entre os valores universais de verdade.

Foucault (1984, p. 153) diz que a escola já nascia ancorada na definição de tempo e de espaço, cujo sentido era produzir o indivíduo adestrado, normatizado. O sucesso do poder disciplinar no meio escolar se deve, segundo o autor, “ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. A hierarquia está presente nos sistemas de divisão das turmas de alunos, seja por faixa etária, ou por níveis de aprendizagem. A cada nível ou série de aprendizado, correspondem determinados conteúdos. O exame ou teste de conhecimentos permite ao mestre vigiar o grau quantitativo de aprendizagem de cada aluno. De posse dos resultados, estabelece conceitos meritórios de aprovação e elevação do aluno a níveis superiores, ou punitivos, como castigos, recuperação de estudos ou reprovações.

O sucesso da modernidade se mostra eclipsado a tecnologia disciplinar, cujo papel preponderante reside na educação. A harmonização da escola no esquadramento tempo e espaço se reproduz na psique social mediante a consciência de seu localismo. No dizer de Elias (1994, p. 229) a “psicologização aplica-se também à racionalização, que lentamente vai se tornando perceptível, a partir do século XVI, nos aspectos mais variados da sociedade”. Isso viabiliza a inserção da sociedade na engrenagem cartesiana que tem por fim projetar a liberdade, o progresso, a cientificidade e o devir. Foucault (1984, p. 195) lembra que “as luzes que descobriram a liberdade inventaram também as disciplinas”.

## **b) Desajustamento social e crise no processo disciplinar**

A idéia concebida pela modernidade era a de que o homem era a afirmação do que ele faz numa estreita relação entre a criatividade científica e a racionalidade disciplinar, segundo Touraine (1994, p. 9) “é a razão que anima a ciência e suas aplicações”. Assim, os reflexos do processo disciplinar foram logo correspondidos, o progresso dos séculos XIX e XX substanciou o desenvolvimento industrial e o capitalismo no mundo ocidental, porém, de maneira desigual e paradoxal.

Daí o surgimento de diversos contrastes sociais, riquezas de uns, empobrecimento de outros. A cura de inúmeras doenças contracenava com a fabricação da bomba atômica, a robótica está soterrando o mercado de trabalho, e o espaço quadriculado da sala de aula, outrora planejado para garantir a disciplina e a transmissão do conhecimento está progressivamente desacreditado. No olhar de Sponville (1996, p. 141) o mundo que afastara Deus em nome da razão, “se encontra desencantado, e nós com ele. Que fazer? O primeiro passo foi procurar deuses de substituição, como a Natureza, a Vida, a Ciência ou a História. Mas esses deuses não conseguem juntar o verdadeiro e o bom, o ser e o dever-ser, o real e o valor”.

A modernidade das últimas décadas se explica pela crise, ou trata-se de uma nova ordem, cuja definição, segundo Bhabha (2003, p. 19), pode ser encontrada no “deslizamento do atual e controvertido prefixo ‘pós’: pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo”. Para José Carlos Reis (2003, p. 47) não há uma definição clara do que está ocorrendo, pois a sensibilidade pós-moderna se revela em eficiente instrumento de dominação. Para o autor, nossos espaços sociais são invadidos pela tecnologia fazendo substituir, no caso da escola, o professor e o livro pelo computador pessoal.

Em nome da mão forte da razão, as sociedades ocidentais assumiram um compromisso de troca. Renunciaram ao instinto, a selvageria, ao (i)mundo, pelo direito de inclusão no espaço do civilizado mundo. O privilégio que une os presentes nessa ordem é a possibilidade de segurança elaborada pela norma disciplinar. Por essa via se encaminhou o Estado-nação, a modernização e a idéia de progresso, cuja promessa era garantir liberdade e felicidade individual. Para Bauman (1998, p. 14) “não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da ordem, sem atribuir às coisas seus lugares justos e convenientes”.

Entretanto, a crise da modernidade que se alonga a partir da segunda metade do século XX<sup>1</sup>, constata que o progresso não é sinônimo de felicidade. Touraine (1994, p. 10) salienta que “a afirmação de que o progresso é o caminho para abundância, a liberdade e a felicidade e

que estes três objetivos estão fortemente ligados entre si, nada mais é que uma ideologia constantemente desmentida pela história”. Isto significa dizer que a felicidade, deslocada para o campo do interesse público, acaba submergida em nome do progresso.

Essa crise que se reflete na disciplina também pode ser medida pela variação dos conceitos morais e éticos. A modernidade em seu estágio atual presencia uma época da pós-moralidade. Gilles Lipovetsky (1996, p. 32) diz que o sujeito da pós-moral é definido pela postura absolutamente consumista. Os valores pessoais que o qualificavam por sujeito de conduta moral e princípios éticos foram substituídos. Estes antigos conceitos de virtudes – honestidade, humildade, tolerância, coragem, bom senso, estão em desuso. Os valores refletidos pelo progresso científico e tecnológico, em favor do apelativo consumo capitalista, é que ganham relevo, são eles que definem a pós-moralidade<sup>2</sup>.

Isto contribuiu decisivamente para o desenvolvimento do indivíduo atrelado ao fetiche da materialidade. Segundo Lipovetsky (1996, p. 32), essa opção pelo consumo irracional acaba gerando o “indivíduo movido pelo desejo, pelo ego, pela felicidade hedonista-utilitarista, a sociedade do bem estar, individualista, enfim, do cada um por si”.

Por esta razão, o capitalismo é acusado de ter quebrado o encantamento do mundo, o sujeito não tem mais tempo e nem sentido para contemplar a natureza, ao contrário, a razão de sua felicidade se manifesta na condição de consumo que realiza em grandes lojas ou na preocupação obsessiva com a saúde corporal. Nas últimas décadas do século XX, o interesse pelo corpo vem tomando a atenção absoluta do indivíduo no sentido de prover uma boa saúde e uma perfeição corporal. Conforme Francisco Ortega (2002, p. 173) “não podendo mudar o mundo, tentamos mudar o corpo, o único espaço que restou à utopia, à criação”.

Enquanto Zygmunt Bauman fala em “mal-estar da pós-modernidade” nos tempos atuais, na década de 1950, Vianna Moog já referia o “desajustamento psicológico” da modernidade, em especial, a sociedade norte-americana. Segundo Moog, o americano estava se tornando refém da mesma formação cultural que o alinhou com a modernidade. Era rico em racionalidade, mas faltava-lhe humanidade<sup>3</sup>.

O paradoxo disciplina e indisciplina está inserido neste processo, na medida em que as instituições públicas e privadas geradas pela racionalidade disciplinar – escola, partido político, quartéis, sindicatos, família, sistema prisional e fábricas – acabam por hospedar esse mesmo indivíduo em crise. Para Gilles Lipovetsky (1996, p. 32), a crise refletida pelo indivíduo no seio das instituições resulta no germe formador dos guetos de filhos sem pais, de analfabetos, traficantes, e delinqüência de toda ordem. Tomado por um individualismo sem

regras, o sujeito pós-moral se depara ainda num paradoxo, pois ao mesmo tempo em que clama por liberdade, pede a atenção da sociedade para si, “deixem-me em paz” e “tratem de mim”.

### c) **A fragilidade do modelo escolar**

A cultura dos tempos de crise da modernidade se caracteriza pela perda do sentido histórico, pela ancoragem no presenteísmo na medida em que nutre um sentimento de recalque ao passado e desesperança na utopia – no futuro – acarretando a fragilização da estrutura disciplinar. Em função disso, novas técnicas e possibilidades de vigiar são renovadas visando legitimar o controle disciplinar numa corrida permanente entre desvio da norma e tentativa de controle. Para Gilles Deleuze (2000, p. 219 – 226), as sociedades da modernidade em crise estão inseridas em um novo estágio de regulação social, não se trata mais da disciplina, mas da “sociedade do permanente controle”.

Dessa vez o indivíduo disciplinado, treinado e preparado para produzir no interior de um contexto delimitado pela dualidade espaço e tempo, está sucumbindo diante do regime de “controle social”. Nesse controle o que predomina é a senha, o marketing. Denise Bernuzzi de Santana (2002, p. 106) diz “que o sistema de controle é contínuo, ilimitado. Daí a quantidade de senhas necessárias para a sobrevivência cotidiana, não apenas senhas bancárias, mas senhas de acesso à comunicação do indivíduo consigo mesmo.”

A grande diferença que distingue a sociedade de controle para o sistema disciplinar corresponde aos objetivos que são impostos à dinâmica social, isto é, o controle impõe uma atuação globalizada do indivíduo, diferentemente do que ocorria com o modelo anterior. Como exemplificação disso, Deleuze (2000, p. 220) cita o caso da antiga fábrica que esta sendo substituída pela empresa, cujo capital fundamental é a marca – o espírito. O produto dessa empresa comercializado mediante seu extraordinário sistema de Marketing deixou de ser a matéria-prima ou o produto industrializado, o que vale são ações ou serviços.

Quanto ao modelo escolar, Gilles Deleuze (2000, p. 223) afirma que a escola refletora e mantenedora dos princípios disciplinares da modernidade deverá migrar para o mesmo sistema empresarial. Os métodos que caracterizam a atuação do controle em prol de uma sociedade amplamente conectada deverão perpassar pelos atuais sistemas de educação. A antiga educação atenta a uma formação enquadrada às necessidades de suprir a fábrica progressista, mediante métodos de avaliações e sistema de ensino específico –desconectados - deverão atentar para a adoção de modelos que permitam a aprendizagem de ponta com

formação permanente e controle contínuo. Para isto haverá educação em rede, aulas a distância via Internet. A resultante desse processo, segundo Edson Passetti (2002, p. 135), “não haverá mais o produtor especialista disciplinar e disciplinado, mas o polivalente atuante, transparente. Não mais o corpo-máquina, corpo-espécie, mas o corpo-planeta”.

Conforme publicação recente da Revista Veja<sup>4</sup>, já existem no Brasil vários casos de escolas montadas por gente de mercado, e não por intelectuais puros. Os professores destes cursos superiores são os próprios contadores, administradores, etc. Procuram preparar os estudantes para o funcionamento das empresas. Segundo um empresário que atua na área, quem está investindo em educação, agora, são empresários com alta escolaridade, que conhecem o tipo de gente e as habilidades que as empresas brasileiras estão procurando. Os cursos são dados em salas de aula que reproduzem o escritório. Lousa e giz são considerados instrumentos pré-históricos. Há terminais ligados à bolsa de valores e há terminais que informam indicadores econômicos de todo o mundo, nos quais os alunos simulam operações. Há intercâmbios regulares com universidades, além de aulas através de teleconferências.

Reconhecer a indisciplina da escola na crise da modernidade significa reconhecer a crise social num sentido de complexidade. É um exercício de ligação (de ir e vir) com a origem da sociedade moderna. No trânsito da modernidade produzimos a sociedade que nos produz. Segundo Edgar Morin (2000, p. 23),

*Se quisermos julgar qualquer coisa, a nossa sociedade ou uma sociedade exterior, a maneira mais ingênua de o fazer é crer (pensar) que temos o ponto de vista verdadeiro e objetivo da sociedade, porque ignoramos que a sociedade está em nós e ignoramos que somos uma pequena parte da sociedade. Esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia.*

A expressão do autor sugere a inserção do pensamento complexo como recurso para compreender os problemas essenciais do homem na atualidade. Morin assegura que se faz necessário contextualizar, globalizar e interligar os diversos saberes acerca da formação cultural das sociedades. No seu entender, uma das dificuldades da educação moderna disciplinada, consiste na lógica cartesiana que limitou a educação escolar nas fronteiras da dualidade tempo e espaço. No dizer de Morin (2000, p. 29), isso acarretou o fracionamento da educação em estudos da cultura humanística e cultura científica. Essas também se subdividem em partes, em saberes isolados, mediante uma metodologia determinista. Nessas divisões e subdivisões há uma disjunção, cujas conseqüências acarretam a falta de comunicação entre a

reflexão do romance, da filosofia, ou do ensaio com a teoria da cultura técnica científica. Nessa fronteira, outras áreas como a sociologia, tendem a ficar alijada do ensino escolar, diz o autor. No caso do Brasil, essa realidade é agravada pelo déficit tecnológico das escolas públicas e pela formação desatualizada do corpo docente. Segundo estudos realizados pela Unesco a escola de alta tecnologia desejada pela sociedade de controle não corresponde nem de longe a realidade educacional brasileira<sup>5</sup>.

As conseqüências dessa escola construída no decorrer da modernidade sob a lógica disciplinar são os desdobramentos de uma educação atual desatualizada e incapaz de acompanhar o movimento social e a complexidade por ela gerada, “o saber contemporâneo é disperso, separado, fechado. É preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une” (MORIN, 2000, p. 29).

Isto significa dizer que os instrumentos ou recursos que orientam o docente em sala de aula não atendem mais as expectativas e anseios dos alunos, dos pais, da sociedade e dos professores. Para Souza e Fleuri (2003, p. 71), existe um “rompimento da ‘cultura escolar’ com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização com a ‘cultura da escola’, com as múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, na qual atuam as culturas sociais do espaço escolar”. Daí decorre a afirmação de Foucault (1984, p. 28) que o privilégio do poder e saber antes pertencente à escola, cuja intenção era produzir a economia política do corpo ao corrigir suas forças, sua utilidade, docilidade e submissão está sendo deslocado pela fragmentação das fontes de informação e conhecimento.

#### **d) Pluralidade cultural como alternativa**

Repensar a educação em mudança constitui um problema pedagógico e curricular não apenas porque os antigos paradigmas da modernidade estão descentrados na atualidade, mas também porque não há mais legitimidade na ‘cultura escolar’. Buscar saídas para a educação na atualidade significa atravessá-la por alguns elementos de tematização nesses tempos em que a discussão aponta para a crise da modernidade.

Por essa via se agenciam aspectos que já tratamos, como o sentido disperso e confuso dos projetos modernos, com os quais o homem moderno quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, os quais se mostram corrompidos pela ausência de utopia. Além desses, as temáticas contemporâneas devem permear aspectos políticos e culturais que

desconstrói velhas identidades em nome da proliferação de novas histórias identitárias seguidas do discurso da diferença, da multiculturalismo, da alteridade.

Uma nova estratégia pedagógica talvez deva desalojar a ‘cultura escolar’ fundada na dualidade tempo e espaço, cuja finalidade era prover o poder e o saber, em nome de um projeto capacitado a compreender a complexidade social, como sugere Edgar Morin. “Que seja plural em relação às dinâmicas fronteiriças de símbolos, línguas, migrações populacionais, violência racial, negociações étnicas” (SKLIAR, 2001, p. 8). Paralelamente à crise da modernidade com seus referências contraditórios de progresso e desajustes psicológicos, as últimas décadas do século XX se deparam, também, com o fenômeno da globalização e seus efeitos.

Stuart Hall (2003, p. 44) diz que “a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados, essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites, nesse processo, elucidando as trevas do próprio iluminismo ocidental”.

Conforme Duschatzky e Skliar (2001, p. 119), um modelo pedagógico projetado mediante a pluralidade, supõe a reivindicação de um olhar orientado pelo movimento do multiculturalismo e as possibilidades relacionais de diálogo entre as diferentes identidades culturais. Nesse caso, a psique localizada na ordem cartesiana, tende a ceder espaço para uma psicologia da espacialidade em função das identidades fragmentadas. No dizer de Stuart Hall (2000, p. 9 e 17),

*Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (...) são atravessados por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos.*

Ao analisar o fim da singularidade identitária no final do século XX, Homi Bhabha (2003, p. 19) salienta que “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. Ao salientar o trânsito, o autor coloca em questão a formação das identidades nas fronteiras, no entre-lugar, do moderno e da tradição, do alto e do baixo, do

público e do privado. Bhabha (2003, p. 20) diz que isso não ocorre de forma apressada ou isenta de conflitos ou negociações.

Embora o diálogo seja tenso ou radicalizado em muitos casos, a articulação das diferenças se inscreve em nome das minorias ao expressar suas demandas no jogo das identidades na crise da modernidade, ainda que o faça às margens do poder representante da tradição. De outra forma, o multiculturalismo desloca o princípio da universalidade como base do pensamento racional moderno. Para Bhabha (2003, p. 24), são “outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidade policiada”.

Pensar a educação nesse parâmetro intercultural significa contrapor-se a educação polarizada, significa um olhar inovador, que dá sentido a articulação do encontro, das fronteiras, da complexidade. Por essa via, Bhabha (2003, p. 24) utiliza a metáfora da ponte: “sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens. A ponte reúne enquanto passagem que atravessa”. Para Reinaldo Matias Fleuri (2000, p. 78), a educação intercultural propõe,

*Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processo de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações ente grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e cultura diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as).*

Essa mudança pode parecer um pouco distante da realidade cotidiana da sociedade e da escola, haja vista que a educação disciplinada dos tempos modernos interpreta a diversidade menos como sinal de pluralidade de culturas, mas como fatalidade que deve ser corrigido. Ou seja, mediante o outro – o diferente<sup>6</sup> – a sociedade, de forma em geral, e a educação em particular, delimita a norma e o anormal, a civilização e a barbárie, inteligente e burro<sup>7</sup>. De certa forma, isso serve para compreender a existência de tantos mendigos, doentes

mentais, prostitutas, delinquentes a deriva pelas ruas dos grandes centros urbanos, eles desempenham um papel social altamente relevante, conforme Duschatzky e Skliar (2001, p. 124) “necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas”.

No olhar de Nuria Lara Ferre (2001, p. 202), a discussão acerca da diversidade e sua aceitação no meio educacional ainda se mantém em níveis ínfimos, se não restritos a chamada educação especial mediante a formação de profissionais, cujo simplismo da teorização gera um “acabamento pedagogo da disciplina para todas aquelas deficiências – hoje necessidades educativas especiais – integráveis. (...) um enfoque que joga fora, com a água da banheira, a transdisciplinaridade que um olhar complexo a partir da pedagogia da diversidade pudesse propor” diz a autora. Talvez seja ainda uma educação em fase de maturidade, buscando libertar-se do olhar que vê o outro como fonte de todo o mal e, portanto, deve consertá-lo pela via do poder e saber.

**e) De que serve viver, se você não sente viver (James Bond)**

A base da educação disciplinada nos últimos séculos, como observamos, esteve ancorada em dois referenciais, de um lado ocupou-se com a pedagogia direcionada para o trabalho e a produção industrial, por meio da formação econômica e política do corpo, no dizer de Foucault; por outro lado, a disciplina fixaria os princípios éticos que marcariam a formação utilitarista das sociedades em alinhamento com o propósito da modernidade.

Já na crise da modernidade estão surgindo discussões que acenam para implementar currículos escolares na observância da pluralidade cultural visando novas janelas para o conhecimento, embora as velhas práticas de ensino compartimentado entre as áreas científicas e humanas mantenham o fôlego da norma disciplinar traduzida em sociedades de controle. Todavia, talvez seja pouco inteligente pensar que a preparação para o mundo do trabalho devesse ser deslocada em nome de uma nova proposta, por exemplo, intercultural, configurando uma operação de mera substituição maniqueísta entre o bem e o mal.

Todo currículo elaborado em equilíbrio não poderá afastar de seu enfoque a questão da produção. O trabalho racionalizado, técnico e científico é uma das maiores conquistas de americanos e europeus, haja vista a convergência das inovações estimuladas pelas sociedades de controle, somadas a velocidade dos transportes e das informações, segundo Paul Virilio (1996, p. 122) “o ciberespaço ou, mais exatamente, o espaço-tempo cibernético, surgirá dessa

constatação, cara aos homens de imprensa: a informação só tem valor pela rapidez de sua difusão, ou melhor, a velocidade é a própria informação”. Visando prover recursos de controle em dimensões quase mágicas por meio de senhas, símbolos, ciências aplicadas e acompanhadas por profissionais hiper-especializados, a relação conhecimento e demandas do trabalho transitam na modernidade em progressiva aproximação. Daí a permanente atualização tecnológica que as escolas da sociedade de controle estão sendo pensadas e postas em funcionamento, inclusive no Brasil.

Ainda que a escola seja provida com máquinas inteligentes em nome da geração de riquezas, e os movimentos públicos e privados do indivíduo sejam monitorados em graus milimétricos, permanece a sensação de que não será o bastante para restabelecer o ajustamento psicológico ou reverter o mal-estar da modernidade ou do porvir. Se isso fosse verdadeiro, sociedades com níveis de desenvolvimento mais adiantado, provavelmente, já teriam discutido essas questões.

Observando numa perspectiva mais ampla, isso significa dizer que a progressão das soluções econômicas, por si só, não legitima a tecnologia disciplinar, haja vista a constatação de que progresso não coincide com felicidade. Todavia, isso não garante dizer que a liberdade e o bem-estar social residam na alienação ao processo disciplinar – a indisciplina. A saída não reside num olhar maniqueísta, cuja adesão ou negação da disciplina se coloque na condição de solução. Sob um enfoque objetivo, Friedrich Nietzsche (2000, p. 277) diz: “aquele que se desvia do tradicional é vítima do extraordinário; aquele que permanece no tradicional é seu escravo”.

### **Considerações finais**

“A força libertadora da modernidade enfraquece na medida em que ela mesma triunfa” diz Touraine (1994, p. 99). Com essa afirmação o autor submete sua compreensão ao pontuar dois momentos distintos que separam a formação cultural das sociedades ao longo da modernidade.

No primeiro período a força principal da modernidade se ocupou em romper com o passado obstruído pela escuridão medieval, em seguida potencializou o conhecimento científico, a secularização e a formação do Estado racional mediante a regulação das identidades culturais e dos comportamentos humanos. É com essa finalidade que o poder disciplinar foi posto em funcionamento por meio de um olhar microscópico e uma maquinaria de poder e saber, de divisão e homogeneização das sociedades desordenadas no tempo e no

espaço. Foucault (1984, p. 156) diz que os sistemas pedagógicos e a própria escola foram pensados e construídos nesta mesma via. A arte de vigiar e punir surgia como legitimadora da norma, da razão e da própria liberdade, segundo anunciara Alain Touraine: na intenção de liberdade residia a força da modernidade.

A segunda parte da afirmação de Touraine, quando ele diz “ela mesma triunfa”, revela um paradoxo, pois o triunfo da modernidade está eclipsado ao fracasso da liberdade, cujos reflexos desalojam a centralidade das instituições públicas, especialmente a escola disciplinar. Haja vista que o sistema pedagógico e normativo não capacita mais a educação coordenada e hierarquizada do tempo e lugar fixos. Em outro momento, o autor refere o paradoxo: “a modernidade nos arrancou dos limites estreitos da cultura local onde vivíamos, e se esgota na medida em que as mudanças se intensificam e aumenta a densidade em homens, em capitais, em bens de consumo, em instrumentos de controle social em armas.” (Touraine, 1994, p. 99 e 100).

A extração das sociedades de seus limites estreitos anuncia, ao mesmo tempo, o triunfo e a crise da modernidade. Para alguns autores, nesse momento reside o início da crise da modernidade com novas demandas sociais, cujo sentido tende a recalcar o dualismo em favor da pluralidade cultural, embora o contraponto esteja pontuado nas tensões sociais, no desajustamento psicológico e na crise de valores da sociedade utilitarista. A ordem parece expressar, em última análise, uma complexidade de movimentos e acontecimentos.

A perspectiva dessa nova realidade para o meio educacional ainda parece incerta, entretanto, a pluralidade pressupõe a abertura de novos espaços de diálogo entre as diversas culturas, podendo resultar em transformações e desconstruir a ordem disciplinada de tempo e espaço. Por extensão, a educação deverá transitar para novos paradigmas curriculares que permitam ressignificar os saberes e a trama complexa que ele assume em tempos de crise. Martín Hopenhayn (2001, p. 279) sugere uma educação intercultural pela via da expressão poética, do encantamento literário, que diz novidades e busca utopias, ou permitindo-se tão somente ao silêncio. Portanto, uma educação que não despreza, necessariamente, a preparação para o trabalho reconhece que a relação do homem com a vida é temporária, mas que é movida pelas diferenças, pelos encontros e confrontos de fronteiras identitárias flexíveis, instáveis, mas plural.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> REIS, José Carlos. *História e teoria*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 42 – 49.

<sup>2</sup> Em pesquisa realizada pela UNESCO a respeito da relação professores e alunos no Brasil, constata-se que “as respostas dos professores revelam um certo pessimismo em relação aos jovens - pelo menos 60% dos professores consideram que cinco dos valores listados estão se enfraquecendo: responsabilidade, sentido de família, seriedade, respeito aos mais velhos, tolerância. Apenas o item amor à liberdade é considerado fortalecido entre os jovens de hoje (52,5%)”. UNESCO no Brasil. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. [http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaluacao/peerfil/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaluacao/peerfil/mostra_documento). Consultado em 27 Set 04.

<sup>3</sup> Moog afirma que o desapego ao passado, a crença na bondade natural do homem e na sua perfectibilidade, a busca no êxito a qualquer preço, o temor reverencial das virtudes econômicas, o trabalho como meio e fim, estavam, agora, solapando o equilíbrio moral e emocional do norte-americano. (MOOG, 1969, p. 262).

<sup>4</sup> Ver Revista Veja reportagem. *A prática na teoria*. 04 de outubro de 2000. p 153 e 154.

<sup>5</sup> Segundo a UNESCO, “Do total de professores 67,5% afirmam ter concluído o ensino superior e 32,5% o ensino médio. A questão da inadequada habilitação profissional - ter apenas o ensino médio regular, sem formação pedagógica, ou o ensino superior, sem licenciatura - aparece em todo o Brasil, sendo mais grave nas regiões Norte e Centro-Oeste, onde cerca de 15% dos profissionais estão sem a habilitação necessária. [...] Em relação à prática docente, 58,5% dos pesquisados, o que representa 971.475 professores, declaram trabalhar em apenas uma escola e 3% em mais de quatro escolas (48.574 professores). UNESCO no Brasil. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. [http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaluacao/peerfil/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaluacao/peerfil/mostra_documento). Consultado em 27 Set 04.

<sup>6</sup> Segundo Nuria Lara Ferre: “a partir da diferença sexual que se torna certa aquela frase que diz que nós, os seres humanos, somos todos igualmente diferentes porque somos homens e mulheres – homens e mulheres, brancos; homens e mulheres, mestiços; homens e mulheres, orientais ou ocidentais; e assim sucessivamente. E é esta primeira diferença negada, subsumida, dominada, hierarquizada, a que foi tomando forma e criou a ordem simbólica que estendemos a todas as demais diferenças da diversidade humana. Assim é que, da hierarquização entre homem e mulher, nasce a hierarquização entre o masculino e o feminino. (FERRE, 2001, p. 208).

<sup>7</sup> O perfil do professor brasileiro segundo a UNESCO: “mais da metade dos professores dizem ser indiferente com relação aos grupos sociais estigmatizados da sociedade com exceção aos viciados em drogas. Chama atenção que o maior número de indiferente ocorre em relação aos homossexuais e as pessoas com aids. Os professores não desejam ter como vizinhos principalmente: os viciados em drogas (69%), as pessoas que foram presas (50%), as prostitutas (42%), os favelados (27%) e os homossexuais (21%). As categorias étnicas são as menos discriminadas. UNESCO no Brasil. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. [http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaluacao/peerfil/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaluacao/peerfil/mostra_documento). Consultado em 27 Set 06.

## Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. México: Fundo de cultura econômica, 1993.
- BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar na pós-modernidade*. RJ: Jorge Zahar, 1998.
- BHAHBA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. *O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. in: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (orgs). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 119 – 138.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. *Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta*. in: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (orgs). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 195 – 214.
- FLEURI, R.M. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos*. In: CANDU, V. M> (org) *Ensinar e aprender. Sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- GILLES, Deleuze. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34. 2000.
- HALL, Stuart. *As identidades na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

---

HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOPENHAYN, Martín. *Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno*. in: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (orgs). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 255 - 268.

LINHARES, Mozart. *Novas tecnologias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do após-dever*. In: MORIN, Edgar e PRIGOGINE. (Orgs.) (1996) *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, pp. 29-38.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche, uma filosofia a marteladas*. SP: Brasiliense, 1991

MÈLICH, Jean-Charles. *A palavra múltipla: por uma educação (pó)ética*. . in: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (orgs). *Habitantes de Babel*.Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 269 – 280.

MOOG, Vianna. *Bandeirantes e Pioneiros*. RJ: Civilização Brasileira, 1969.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_ *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre. Editora da PUCRS. 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, Demasiado Humano*. SP: Bertrand Brasil, 2001.

ORTEGA, Francisco. *Da ascese à bio-ascese*. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze*. RJ: Editora DP& A. 2002. pp. 139 – 174.

PASSETTI, Edson. *Anarquismos e sociedades de controle*. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze*. RJ: Editora DP& A. 2002. pp. 123 –138.

RAUX, Jean François. *A Sociedade em busca de valores*. In: MORIN, Edgar e PRIGOGINE. (Orgs.) (1996) *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, pp. 11 – 20.

REIS, José Carlos. *História & Teoria*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTANA, Denise Bernuzzi. *Transformação do corpo: controle de si e uso dos prazeres*. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze*. RJ: Editora DP& A. 2002. pp. 99 – 110.

SOUZA, Maria Izabel Porto de e FLEURI, Reinaldo Matias. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 53 – 84.

SPONVILLE, André Comte. *Uma moral sem fundamento*. In: MORIN, Edgar e PRIGOGINE. (Orgs.) (1996) *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, pp. 133 – 154.

TOURAINÉ, Alain. *A crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIRILIO, Paul. *A Arte do motor*. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

UNESCO no Brasil (Org das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. [http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaliacao/peerfil/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaevaliacao/peerfil/mostra_documento).

Revista Veja reportagem. *A prática na teoria*. 04 de outubro de 2000.