

EDUCAÇÃO E ALTERIDADE NA SOCIEDADE LÍQUIDA: CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

EDUCATION AND ALTERITY IN LIQUID SOCIETY: CONSEQUENCES FOR THE INTEGRAL EDUCATION

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
E-mail: sandra.montenegro@yahoo.com.br

RESUMO

O propósito do presente texto é problematizar a possibilidade de construção de uma educação integral, orientada pelo princípio da alteridade em tempos de sociedade líquida, conforme expressa Bauman (2001). Parte-se do entendimento de que a modernidade líquida seduz a maioria dos seres humanos para o hiperconsumo, gerando mudanças nos modos de viver, de ser e de se relacionar com o outro. A relação educativa em espaços formais e não formais entra neste contexto enquanto centralidade para o processo de humanização dos sujeitos. É uma pesquisa bibliográfica e a trajetória teórico-metodológica se ampara na fenomenologia, situada no construto de Lévinas (2000). O investigador não tem a pretensão de neutralidade diante dos fenômenos e considera a complexidade do real. As análises dos textos remetem para a possibilidade da construção de uma educação orientada pela ética primeira, desde que incentivada, estimulada a partir de situações facilitadoras de valores e sentimentos solidários ao outro.

Palavras-chave: Alteridade. Educação Integral. Modernidade Líquida.

ABSTRACT

In this text we dialogue about the integral education, guided by the principle of alterity in the liquid society. The ideas of Bauman (2001) supporting all development of the article. The liquid modernity seduces to the hyper consumism and modify the ways of living and of relationship with the other. The education in formal and non-formal context is localized in this problem. It is a bibliographical research and the theory and methodological trajectory is based on phenomenology of Lévinas (2000). The research it is not neutral in the face of phenomena and the complexity of the life. The

analyzes in this texts understand that is important to constructing an education oriented by the ethic, since that it is encouraged, stimulated to situations that facilitate values like solidarity.

Key-words: Alterity. Integral Education. Liquid Modernity

INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 1960, tem aflorado uma substancial produção sociológica, antropológica, filosófica e educacional sobre mudanças sociais e educacionais em curso. Neste contexto ressurgem os trabalhos filosóficos de Emmanuel Lévinas e o mesmo traz uma questão ainda atual e que posteriormente foi retomada por Finkelkraut (1998) – “qual o sentido do Outro para mim?” É nesta direção que esta pesquisa bibliográfica se situa, considerando a existência de interfaces entre a compreensão de alteridade e sua possibilidade de construção a partir de uma educação integral. Nesse sentido, a concepção de educação integral em que nos baseamos neste texto se apoia na percepção de Moacir Gadotti (2000). Este afirma que consiste num “desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico; imaginação, criatividade, iniciativa” (p. 10). Para que ocorra essa educação, não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Do ponto de vista temporal, é possível situar a modernidade no século XVII, a partir do surgimento e do fortalecimento do racionalismo cartesiano pela revolução científica iniciada por Galileu e por Copérnico. Além disso, outro marco da modernidade é o fortalecimento dos Estados-nações e a organização de instituições reguladoras, tais como o aparato militar organizado, as prisões, as igrejas, a escola e uma configuração familiar patriarcal baseada na tríade pai-mãe-filho.

Ao mesmo tempo, a valorização da razão como “a sede da certeza de todos os objetos” (DESCARTES, 2000, p. 20), da autonomia da vontade e de um método para pensar, decidir e agir em busca da verdade concedeu espaço para o

advento do ideal iluminista no século XVIII. Entretanto, Nietzsche (2010), no século XIX, se contrapôs à ideia da primazia da razão e da vontade, ressaltando a importância das forças inconscientes e vitais que existem nos seres humanos. Nietzsche problematizou o modo moderno de pensar o sujeito e negou que “verdades objetivas” tenham a condição de tornar a vida melhor, mais fácil ou mais feliz. Por sua vez, a obra “O Mal-estar na Civilização” (publicada em 1929), elaborada por Freud (2009), colocava em relevo o poder do inconsciente – “ninguém é senhor de si em sua própria casa” (p. 27) – sobre nosso modo de ser e de agir, assim como sobre os mecanismos de defesa que utilizamos para nos proteger em determinadas situações ameaçadoras. Ressaltou também esse pensador as pulsões sexuais que fazem parte da conduta humana.

A partir das obras de Freud e de Nietzsche, se instalou um processo radical de críticas ao paradigma hegemônico da modernidade, pois este invocava a soberania da razão de suporte cartesiano e kantiano, cujo lema era “sapere aude”, ou seja, ousa usar tua razão (SALES, 2010, p. 27). Nesse sentido, Nietzsche inaugura a pós-modernidade filosófica. Em “Humano, demasiado humano”, Nietzsche defende a possibilidade de se sair da modernidade, não como superação, no sentido de criar novos conceitos ou de substituir ideias envelhecidas por “novidades mais novas”, como defendeu Vattimo (1985), seguindo o espírito instável da própria modernidade. De acordo com Nietzsche, somente por meio da *radicalização* das próprias tendências que constituem a modernidade, é possível “superar a própria superação”, o “ultrapassamento” (expressão nietzschiana), ou seja, é necessário estabelecer a abertura para as diversas formas de pensamento, não se fechando para uma única e determinística interpretação.

Na esteira das críticas ao movimento moderno, intensificaram-se as discussões a respeito da (im) possibilidade de a ciência responder a todas as indagações humanas, de a realidade ser algo transparente e, em consequência, de o ser humano tornar-se melhor apenas através do uso da razão. Isto porque o mundo contemporâneo vivenciava mudanças sociais, políticas, culturais de grande impacto e necessitava, assim, de outros caminhos de análise.

As distintas compreensões em torno do sujeito e da razão estão situadas no mundo ocidental sob a égide do capitalismo, que, sem dúvida, muda de feições de acordo com o contexto: mudança da sociedade de produção para a sociedade de consumo; os impactos políticos e sociais da queda do muro de Berlim (pois se quebrou a polarização entre Estados Unidos da América e a antiga União Soviética); a ênfase nas “identidades plurais” e na visão de poder elaborada por Foucault (2002); entre outros fatores. O poder não mais é compreendido como algo a ser conquistado, tomado, capturado; concebe-se o poder agora enquanto uma rede de relações, assim como se registra as transformações da família, da vida política, da sexualidade e da atividade de novos atores no cenário social.

O texto, além dessa seção introdutória, contém as seguintes seções: em primeiro lugar, situamos o pensamento de Bauman (2013) a partir de sua compreensão de “modernidade líquida” e de como esse paradigma se entrelaça com a situação da educação contemporânea. Na sequência, abordamos a crise do humanismo e da sociedade ocidental expressa por Lévinas e as repercussões desse declínio no processo educacional. Por fim, tecemos algumas considerações em relação à percepção que se desenvolve em curso, que é a de ver o Outro como obstáculo e/ou como mercadoria, o que traz consequências para o processo de humanização, todavia, a marca central trazida por Lévinas (2000) é a não desistência de desenvolver a ética enquanto instância primeira. Não desistir do Outro. Deve ser este o papel da educação em espaços formais ou não formais.

MODERNIDADE LÍQUIDA, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE

A primeira expressão acima foi criada por Zygmunt Bauman, um sociólogo polonês, autor de uma prolífica obra dedicada a discutir a crise social atual evidenciada no âmbito das relações culturais, políticas e educacionais. Em alguns momentos, ele se aproxima de Foucault (2000) ao criticar características da modernidade como, por exemplo, a manutenção de hierarquias e de padrões normativos para controle da natureza, do ser humano, bem como as posturas totalizantes fundadas em uma concepção dual (erro/verdade, belo/feio,

essência/aparência); ou seja, trata-se da metafísica ocidental que preponderou sobre as demais formas de pensamento.

Embora as elaborações desses teóricos pós-modernos possuam uma pluralidade de análises distintas, algumas questões importantes estão presentes em suas formulações: a denúncia do caráter desumanizador das instituições e as práticas de homogeneização para reprimir e controlar os afetos. Esses pensadores criticam o apetite voraz de algumas sociedades ocidentais que se consideram superiores, melhor do que outras culturas, e que tentam, através da imposição de seus valores e símbolos, da invasão do espaço geográfico e da dominação econômica, instituir a submissão do outro.

O desmantelamento de certezas historicamente cristalizadas abalou o panorama filosófico da modernidade, demonstrando que a imprevisibilidade e a ambivalência fazem parte do acontecimento humano (DERRIDA, 2000). A proposição central de grande parte dos autores pós-modernos é a de uma postura ético-política de responsabilidade não mais presa aos “códigos tradicionais herdados do político e do ético” (idem, p. 424); isto é, uma postura do cuidado com o outro, de abertura para o outro singular. O interesse pela alteridade também marca essa mudança nas maneiras de se pensar a vida. Essas discussões interessam, portanto, à reflexão pedagógica e ao papel da educação contemporânea.

Em seu livro *Modernidade e Ambivalência*, Bauman (1999) considera que, apesar dos perigos que uma sociedade predominantemente competitiva e consumidora apresenta, um desafio existente é o de conviver nesse estado de transitoriedade de situações:

Há consciência de que existem muitas histórias que precisam ser contadas e recontadas repetidamente, a cada vez perdendo algo e acrescentando algo às versões anteriores. Há também uma nova determinação: a de resguardar as condições nas quais todas as histórias podem ser contadas, recontadas e contadas novamente de forma diversa. É na sua pluralidade e não na “sobrevivência” dos mais aptos (isto é, na extinção dos “menos aptos”) que reside agora a esperança. Ao contrário da ciência e da ideologia política, a liberdade não promete certeza nem garantia de nada (p. 259).

O filósofo considera que a saturação de informações, a velocidade com que o pensamento muda e o conhecimento precedente envelhece – ou seja, essa volatilidade do mundo líquido – produzem a suposta percepção, nas propostas para a educação, de que esta necessita oferecer uma quantidade excessiva de informações e de conteúdos que, na verdade, pouco contribuem para os sujeitos enfrentarem sua situação existencial simultaneamente às exigências da vida social e do mundo do trabalho. Outro elemento apontado por Bauman (2012), em relação à educação contemporânea, é a perda do monopólio tradicional das instituições escolares: a escola não é mais a tutora da aprendizagem e da produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, em decorrência disso, a escola precisa equilibrar seu papel na aprendizagem dos estudantes, pois, ao atribuir ao aluno uma excessiva responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ela pode provocar nos estudantes a falta de vontade de assumir compromissos de longo prazo e um consequente esgarçamento de seu envolvimento com a própria educação.

Na modernidade líquida, a relação professor-aluno tem sido substituída pela relação fornecedor-cliente. Essa permutação fragiliza ainda mais os laços entre as pessoas, pois o “vale-tudo” do mercado tem sido adotado como uma prática comum, se sobrepondo à construção do humano.

Essa percepção lembra as considerações de Eduardo Galeano (2009) em relação ao consumismo e ao esquecimento das condições de nossa humanidade:

Dize-me quanto consumes e te direi quanto vales. Esta civilização não deixa as flores dormirem, nem as galinhas, nem as pessoas. Nas estufas, as flores estão expostas à luz contínua, para fazer com que cresçam rapidamente. Nas fábricas de ovos, a noite também está proibida para as galinhas. E as pessoas estão condenadas à insônia, pela ansiedade de comprar e pela angústia de pagar, [...] invisível violência do mercado: a diversidade é inimiga da rentabilidade, e a uniformidade é que manda. Esta ditadura da uniformização obrigatória é mais devastadora do que qualquer ditadura do partido único, impõe, no mundo inteiro, um modo de vida que reproduz seres humanos como fotocópias do consumidor exemplar (p. 1).

No entanto, Bauman (2001), em sua análise da “modernidade líquida”, fortalece a nossa esperança. Segundo esse autor, apesar dos conflitos etnicorraciais

que se alastraram na Europa, é possível vislumbrar oportunidades para se construir uma nova lógica política:

[...] o fato é que nem os indivíduos enquanto entidades livres e sem amarras nem as comunidades enquanto entidades solidárias ocupam por inteiro o espaço social. Cada qual é constituída na relação com aquilo que é outro ou diferente dela própria (ou através dessa relação). Se isso não resultar em uma “guerra de todos contra tudo”, ou em um comunalismo segregado, então devemos perguntar-nos se o maior reconhecimento da diferença e a maior igualdade e justiça para todos podem constituir um horizonte comum [...]. Dessa forma, a lógica política multicultural requer, pelo menos, duas outras condições de existência: uma expansão e radicalização cada vez mais profundas das práticas democráticas da vida social, bem como a contestação sem trégua de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente praticado por outrem sobre as comunidades minoritárias ou no interior delas (p. 435).

O autor reforça que o capitalismo, na atualidade, engaja as pessoas na condição de consumidores através da sedução e da dependência destas ao mercado: “os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provém de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (idem, 2001, p. 10). Bauman enfatiza também que os intelectuais dessa modernidade líquida possuem um destacado papel na reflexão sobre os caminhos de vida que sejam viáveis para todos. As incertezas ainda são fortes; estamos vivendo em um hiato entre a modernidade sólida e a modernidade líquida que precisa ser enfrentado.

A modernidade sólida continha a ideia de durabilidade e de permanência do saber¹. Essas convicções, por sua vez, evocavam o ideal de uma educação preparadora para o futuro; assim, os professores tinham certeza do lugar que ocupavam na sala de aula, e da mesma forma os estudantes. Portanto, o sistema escolar possuía a finalidade de modelar as pessoas do ponto de vista da moral e do aperfeiçoamento para a vida social e para uma função no mundo do trabalho. Desse

¹ No adágio popular, “o saber, a aprendizagem, o conhecimento é um bem que nunca poderá ser roubado, retirado”; portanto, era algo que se adquiria para sempre e estava agregado como um critério de valor para o ser humano.

modo, educar na modernidade sólida continha a ilusão de segurança e de estabilidade, e o conhecimento estava focalizado na figura quase que exclusiva do professor.

A proposta educacional da modernidade sólida se amparava na valorização da ordem e de um saber gerador de poder para quem o detinha. As regras eram claras e tinham validade “infinita”; o tempo era contínuo, linear e direcional. Isto não significa que havia ausência de conflitos e de problemas entre gerações, ambos relacionados a questões ligadas às políticas sociais em cada época. O que Bauman (2001) ressalta é a predominância de um modelo de vida marcado pela *impressão* de estabilidade e de continuidade, sem rupturas dos modos de viver.

De acordo com Freitas (2015), em sua leitura de “Vigiar e Punir”, uma obra seminal de Foucault, aquele enfatiza que é possível deduzir que um dos pontos de apoio da educação na modernidade sólida foi a crença em um “humanismo domesticador”. Sob esse ideal, a escola era utilizada como um local de vigilância, de controle do corpo e de estratificação do ser humano. Nas palavras de Freitas,

A escola moderna constitui-se, portanto, como espaço privilegiado de cultivo da arte sutil de por os homens enfileirados, pois o conjunto dos alinhamentos escolares (cada aluno segundo a sua idade, desempenho e comportamento) reflete uma série mais ampla de posições que demarcam nossa sociedade de ortopedia generalizada [...]. Na escola disciplinar os sujeitos são organizados por partições, e igualmente expostos à visão de um “mestre em sua ronda” encarregado de obrigar as ocupações (p. 78).

Curiosamente, estas ocupações do “mestre em sua ronda” que Freitas (2015) relata acima (determinação de tempo, contados em exatos minutos para todas as atividades em sala de aula; entrada das crianças e oração; entrada na sala de aula, tempo para o ditado; etc.) envolvem todos indistintamente e ainda perduram em alguns modelos educativos. Embora a modernidade líquida possua aspectos diferenciados da modernidade sólida, ainda não se desvaneceu a ideia do controle, da disciplina e da domesticação dos sujeitos. Inclusive há o controle do trabalho e do modo de vida do próprio professor, que potencialmente poderá ser aprisionado em

gramáticas pedagógicas cuja finalidade é convencê-lo de que possui o poder absoluto de transformar o outro em virtuoso, nobre, belo e bom.

A modernidade líquida, segundo Bauman (2001), contradiz a ideia de harmonia, de “limpeza” e de ordem. A civilidade veio como um pacote fechado, contendo tanto os sofrimentos quanto as alegrias, assim como a submissão aos instintos. Freud (2009) indicava que o princípio do prazer, quando subjugado ao princípio da realidade, causaria neuroses, fobias, compulsões e mal-estares de diversas ordens. Porém, ser civilizado significava sacrificar a liberdade em nome de uma pretensa segurança e da ilusão de que podemos controlar não só a vida pessoal por completo, mas também as pessoas e as coisas em todos os estados de existência.

Bauman (2001) afirma que “a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supraindividuais devem ser medidas” (p. 9). Na perspectiva da modernidade líquida, a educação escolar se encontra em um labirinto, levada pelo turbilhão do dia a dia, sem se dar conta de que está sendo arrastada para uma situação ou um lugar que não conhece o caminho. Nesse sentido, o trabalho nas escolas potencialmente se distancia mais de um modelo de vida baseado no bem comum; pelo contrário, centra-se em interesses individuais privados, já que quase todas as coisas se transformaram em produtos para compra e consumo.

A ALTERIDADE NA MODERNIDADE LÍQUIDA

Diversos críticos do modelo racionalista e dual da modernidade² se ocuparam em abordar a relevância do cuidado de si e do cuidado com o outro em oposição ao logocentrismo³ – modelo privilegiado durante bastante tempo, inclusive nas

² Conforme consta nas referências, os filósofos Agambem (2015), Foucault (2002), Lévinas, (2000) e Finkielkraut (1998).

³ Logocentrismo é uma expressão utilizada por Derrida (2000), Lipovetsky (2013), Morin (2002) para se referirem à supremacia da razão em relação a outras dimensões do ser humano como, por exemplo, a esfera dos afetos, da sensibilidade e da emoção.

instâncias formativas como, por exemplo, na educação escolar formal. Destacamos, a seguir, as ideias de Agamben (2015), que se aproximam das formulações de Foucault (2002) e de Bauman (2013), assim como retomamos a concepção de alteridade de Lévinas (2011).

Agamben (2015), filósofo italiano, critica o modelo de sujeito e de conhecimento centrado apenas na razão, que serve a um paradigma econômico que destrói a criatividade, os afetos e os elos humanos. Esse autor ensina que os gregos possuíam dois termos para expressar a palavra vida: *bíos* e *zoé*. O primeiro termo “significava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo” (p. 13). O segundo, “zoé”, significava “o simples fato de viver, comum a todos os viventes (animais, homens ou deuses)” (idem, p. 13). Esses dois termos eram inseparáveis na percepção grega. No entanto, a racionalidade moderna distingue essas duas dimensões, sem reconhecer a essencialidade do outro, ao separar o que sentimos do que somos. Desse modo, a mente foi excessivamente privilegiada pela modernidade; porém, “uma vida não pode ser separada da sua forma, é uma vida para a qual, no seu modo de viver, está em jogo o próprio viver” (AGAMBEN, 2015, p. 14). E acrescenta ainda: “A tese de Foucault, segundo a qual ‘o que está colocado em jogo é hoje a vida’ e a política, por isto se tornou biopolítica, é, nesse sentido, substancialmente exata” (idem, ibidem, p. 16).

Essa separação traz implicações políticas e educacionais, uma vez que o outro, em sua alteridade e diferença, não é considerado, percebido ou valorizado como ser humano. Esvai-se, assim, toda e qualquer possibilidade de manutenção de uma ética, já que esta “não é um soberano bem, nem um dado imediato da consciência, nem a lei imposta por Deus aos homens, nem a manifestação, em cada um dos homens, de sua autonomia: a ética é, em princípio, um acontecimento” (FINKIELKRAUT, 1998, p. 37).

Foucault (2002) tem uma postura semelhante ao trazer a relevância do “cuidado de si” enquanto finalidade essencialmente importante para se viver no mundo a partir do aperfeiçoamento das relações humanas. Conforme Foucault (2002), “cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que o conduza do

exterior [...], que é preciso converter o olhar do exterior, dos outros, do mundo para si mesmo” (p. 14). Nesse sentido, cuidar de si deve ser uma tarefa permanente de aperfeiçoamento da ética em nossa vida, na relação com as demais coisas e com as pessoas viventes.

É relevante trazer a contribuição de Lévinas (2011) para a reflexão sobre a alteridade. Em sua concepção, valoriza o “rosto que me interpela”, lembrando-nos da nossa responsabilidade incondicional. Uma ética da responsabilidade não deve se subtrair ao apelo do rosto, ao apelo do Outro, nem à exigência de resposta. Segundo esse autor, eu não posso ser responsável por mim-mesmo se eu não respondo a outrem. Uma sociedade marcada pelo isolamento (disfarçado ou não) de classes, de etnias, entre outras diferenças, dificulta a educação integral. Ao se ignorar ou se negar as singularidades, também se nega a responsabilização incondicional pelo Outro como caminho para o reencontro do sentido da existência humana.

Portanto, se o modelo educacional pretendido não contempla a abertura ao Outro que se encontra fora de nós, haverá possivelmente vários agravamentos: abandono; dominação de um homem por outro e de uma classe social que se perpetua, o que faz agudizar as condições daqueles que estão na base da pirâmide; violências; e mortes. Enfim, uma educação que faz o ser humano se fechar em si mesmo evita que ele pense nesse Outro como alguém e, conseqüentemente, que se sinta responsável por ele.

Lévinas (idem) chamou a atenção para a crise do humanismo, em especial na sociedade ocidental. Essa crise continua sendo um ponto contraditório, pois os líderes mundiais discursam bastante sobre paz, sobre direitos humanos e sobre educação de qualidade humana ao mesmo tempo em que se fomentam guerras e golpes de Estado em todo o mundo. As guerras do século XX permitiram o aprofundamento da racionalidade e do progresso científico, mas milhares de pessoas foram aniquiladas e identificadas como números.

O resultado desse panorama tem sido o dismantelamento de valores humanísticos: uma parte das propostas educacionais e dos planos para a educação

pública visa a atender os ditames das políticas neoliberais. Em consequência, gera-se uma sociedade que se mantém às custas da indiferença para com o Outro.

Nas palavras de Lévinas (2000),

No mundo em que as coisas estão em seu lugar, em que os olhos, as mãos, os pés sabem encontrá-las, em que a ciência prolonga a topografia da percepção e da práxis, mesmo ao transfigurar seu espaço; nos lugares onde se localizam cidades e campos que os humanos habitam, ordenando-se segundo diversos conjuntos entre os entes; em toda essa realidade “correta”, o contrassenso dos vastos empreendimentos frustrados – em que a política e técnica resultam na negação dos projetos que os norteiam – mostra a inconsistência do homem, joguete de suas obras (p. 82).

Uma educação fechada para o Outro produzirá um ser humano fechado em si mesmo, o que dificulta a construção da alteridade, que, para Lévinas (2001), significa “a alteridade de outro homem em relação ao eu, é inicialmente e, se ousar dizer, é positivamente o rosto do outro homem obrigando o eu, o qual de imediato, sem deliberação, responde por outrem” (p. 214).

Parece-nos adequado trazer, para o espaço de análise da situação educacional, a questão da alteridade e da responsabilidade a partir de uma perspectiva ética. Isto porque entendemos que toda proposta educativa deve se situar para além da instrumentalização técnica voltada à ocupação de um lugar no mundo do trabalho; ou seja, deve ter uma anterioridade a essa questão profissional, deve estar ligada ao processo de desenvolvimento da nossa humanização através do encontro com o Outro. Nesse sentido, é um aprendizado permanente, do qual não podemos nos desviar ou recusar, pois essa responsabilidade não pode ser pensada como algo meramente intencional ou como escolha, mas como constitutiva da subjetividade.

Em tempos de “modernidade líquida”, o sentido de alteridade pode ficar comprometido e, dessa forma, dificultar a possibilidade de vivenciarmos uma educação integral do ser humano. Conforme Bauman (2013), “como pode alguém investir numa realização de vida inteira se hoje os valores são obrigados a se desvalorizarem e, amanhã, a se dilatarem? Como pode alguém se preparar para a vocação da vida, se habilidades laboriosamente adquiridas se tornam dívidas um dia

depois de se tornarem bens?” (p. 112). Estas são questões que afetam a condição humana e que colocam a complexidade dos problemas éticos no cenário educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de modernidade líquida problematiza diversos aspectos da vida: (1) o conhecimento tem limites e a razão não assegura o desenvolvimento e o progresso; (2) existe uma ruptura histórica com o modelo de sujeito e de educação propostos pela modernidade; (3) o modelo econômico capitalista e as políticas dos países ricos impõem aos demais um ritmo de consumo exagerado e um modo de viver pautado em aparências materialistas insuficientes para se manterem. Como tudo muda rapidamente, o que ontem era visto como um valor social, no dia seguinte pode ser mudado pela força da mídia e do marketing. Essa situação ergue o muro da exclusão; exacerba a competição e o individualismo; e exige de cada um uma performance de excelência em todas as áreas da vida. Essa exigência faz aumentar nas pessoas a incapacidade de refletirem sobre o que é melhor para suas vidas e sobre a questão de valer a pena alimentar constantemente fantasias ilusórias, conforme o imperativo do capitalismo impõe.

A inclusão social, educacional e política estão ameaçadas na medida em que se avolumam os discursos que defendem o confinamento daqueles que não são considerados aptos para o convívio social: o idoso deve ficar no asilo; o doente deve morrer no hospital; as pessoas com problemas mentais devem ser internadas em hospícios; o hanseniano deve ir para alguma colônia; se é muito pobre, que more em favelas ou nas periferias das cidades; dentre outras situações. O parâmetro de aceitação social é determinado pelo mercado; este declara quem pode e quem não pode ser tolerado a partir da sua condição de consumidor. Isto é bastante grave para a educação, para a vida de todos os seres e para a valorização das diferenças.

Na esteira dessas reflexões, o pensamento de Lévinas (2000) tem grande importância. Para esse autor, é o rompimento definitivo com o idêntico o que nos torna capazes de reconhecer verdadeiramente o Outro, pois possibilita edificar o

sentido da existência na bondade como um caminho para a fraternidade, para a paz e para a justiça de um para com o outro.

A questão primeira pela qual o ser se dilacera e o humano se instaura como “diversamente do ser” e como transcendência relativamente ao mundo – aquela sem a qual, ao invés, qualquer outra interrogação do pensamento é apenas vaidade e corrida atrás do vento – é a questão da justiça (idem, *ibidem*, p. 131).

A relação com o Outro é o âmago de toda vinculação humana. A relação do Eu não é consigo mesmo, nem entre o Eu e o Outro apenas, mas entre diversos seres humanos, numa existência plural. A proposta de Lévinas é que nos apoiemos na ética da alteridade, que consiste em se abrir para o Outro, em especial para o Outro que me apresenta algo de diferente ou de desigual – que merece ser respeitado exatamente como se encontra, sem que haja indiferença, repulsão ou exclusão pelas suas singularidades.

A partir das análises de Bauman (2013) e de Lévinas (2000), defendemos a perspectiva de uma educação integral, de modo que nenhum aspecto do ser humano seja priorizado em detrimento de outro. Deve-se trabalhar, portanto, na perspectiva da multidimensionalidade e da complexidade do real, pautando-se pela educação dos sentimentos, da mente, do espírito e do corpo. É preciso, então, ativar a curiosidade, a esperança, bem como a necessidade de olhar para dentro e para fora de si mesmo a fim de que se realize o “cuidado de si” – expressão bastante cara a Foucault (2002) – e de que se desenvolva a capacidade de reconhecer a alteridade do outro.

Entendemos que o processo de humanização não acontece apenas pela educação formal, mas ela é um meio importante para que esse processo aconteça. A humanização não ocorre de forma linear, pois a vida é um jogo de luzes e sombras, e podemos afirmar que sempre haverá recuos, medos, instabilidades e até mesmo quedas em nossos propósitos de nos tornarmos melhores.

Situados nesse contexto pós-moderno e pedagógico estão os educadores. Estes são agentes que intervêm em muitas vidas; têm o potencial para contribuir

com o desenvolvimento da alteridade. Não podemos deixar de ressaltar a responsabilidade desse profissional diante dos que estão “diante de dele”. Não se trata de apenas um ser humano no universo da sala de aula, da escola; faz-se necessário, logo, superar a ideia do Outro como alguém restrito, bem como a do mestre que inconscientemente se coloca em posição superior para dominar. Caso não se enxergue a complexidade e a importância da construção da alteridade, compromete-se a formação humana integral e a responsabilidade pelo Outro; bem como se corre o risco de o ser humano ser reduzido à máquina.

A educação, em tempos de modernidade líquida, não deve ficar restrita ao desenvolvimento do *logos*; deve atravessar o trabalho dos educadores com uma gama de questões, como, por exemplo, o envolvimento com o sentir, com o criar, com o pensar e a atenção às diversas sensibilidades humanas. Numa época regida por ideais fragmentários, pelo excesso de informações e por uma gradual perda de sentido – o que produz novas formas de ignorância e de alienação –, faz-se necessário instaurar no cenário pedagógico uma concepção epistemológica e educacional que reconheça o valor da concretude e da contextualização, e não apenas da abstração e da análise, fatores muitas vezes distantes dos diversos modos de interpretar o mundo. A vida está interligada ao cosmo e à questão social, ou seja, faz parte da inteireza dos elementos que compõem o ser. Desse modo, a educação precisa reconsiderar a subjetividade, as interações e a manutenção do diálogo como uma forma de enfrentar a crise de cultura, de sociedade e de civilização.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ANDERSON, J. **A pós-modernidade**: contextos e contradições. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- DESCARTES, R. **Princípios de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FINKIELKRAUT, A. **A humanidade perdida**. São Paulo: Ática, 1998.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Microfísica do poder**. Graal: Rio de Janeiro, 2000.
- FREITAS, A. S. de. Domesticação, zoopolítica e incorribilidade... ou o devir-besta da escola em Vigiar e Punir. In: CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. (Org.). **Repensar a educação 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GALEANO, Eduardo. **O império do consumo**. São Paulo: Em tempo, 2009.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 2005.
- GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Imago, 2008.
- HABERMAS, J. **A nova obscuridade**. São Paulo: UNESP, 2002.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papyrus, 2000.
- _____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- LYOTARD, J. F. **Por que filosofar?**. São Paulo: Parábola, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2010.
- ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- SALES, R. **Traços biográficos de Kant**. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2010.
- VATTIMO, G. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.