

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE FILOSOFIA

Thalia Leite de Faria

O PROBLEMA DA AUTORIDADE DOCENTE NA
MODERNIDADE LÍQUIDA EM ZYGMUNT BAUMAN

Passo Fundo
2021

Thalia Leite de Faria

O PROBLEMA DA AUTORIDADE DOCENTE NA
MODERNIDADE LÍQUIDA EM ZYGMUNT BAUMAN

Monografia apresentada ao curso de Filosofia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Filosofia, sob orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo
2021

Thalia Leite de Faria

Monografia apresentada ao curso de Filosofia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Filosofia, sob orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Aprovada em 15 de Julho de 2021

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Altair Alberto Fávero

Professora Doutora Carina Tonietto

Professor Mestre Júnior Bufon Centenaro

Passo Fundo
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional. Ao meu grande amor Ismael de Lima Vieira pela paciência, compreensão e pelas inúmeras correções em minha escrita. Ao meu orientador Professor Dr. Altair Alberto Fávero pelo incentivo e apoio durante toda minha graduação. Aos professores do Curso de Filosofia e colegas, em especial aos meus amigos Christopher dos Santos Dallo e Thiago Radünz da Silva pela troca de ideias, incentivos e compartilhamento das nossas frustrações filosóficas. Por fim, aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior - GEPES-UPF.

“A razão humana é a mais alta autoridade; o homem é autossuficiente como força ordenadora da realidade humana; a realidade é ela mesma maleável, pronta para ser feita, desfeita e refeita segundo a vontade - boa ou má- do ser humano.”

BAUMAN, 2010

“A arte de viver em um mundo ultrasaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste modo de viver”

BAUMAN, apud PORCHEDDU, 2009

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar o problema da autoridade docente a partir das reflexões do filósofo/sociólogo Zygmunt Bauman (1998; 2001; 2008; 2010;) quando analisa a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho hermenêutico, qualitativa de caráter exploratório, em que busca responder de forma satisfatória às seguintes questões: de que forma Bauman explica a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida? Que fatores proporcionaram essa mudança? Que implicações filosóficas tal passagem apresenta à formação e à autoridade docente? Dentre os resultados da investigação, apresenta-se uma análise dos principais eventos que marcaram a passagem da modernidade sólida para a líquida, evidenciando quais as consequências de tais eventos à autoridade docente e à formação. Para tal, a pesquisa será subdividida em duas sessões, sendo elas: I) Do sólido ao líquido: consiste em uma contextualização da passagem da modernidade de seu estado sólido para o líquido, demarcando seus principais eventos e consequências, sobretudo, na educação formal; II) Autoridade docente: de legisladores a intérpretes: trata-se da análise do conceito de autoridade docente a partir das noções de docente moderno legislador e docente líquido-moderno intérprete, evidenciando as implicações filosóficas a partir da emergente reconfiguração da autoridade docente na modernidade líquida baumaniana.

Palavras-chave: Modernidade sólida. Modernidade líquida. Autoridade docente. Formação docente

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
1. INTRODUÇÃO	8
2. DO SÓLIDO AO LÍQUIDO	10
2.1 MODERNIDADE SÓLIDA	11
2.2 FIM DA MODERNIDADE? A CRISE MODERNA E A EMERGENTE “PÓS-MODERNIDADE”	15
2.2.1 CONSCIÊNCIA PÓS-MODERNA: O DESPERTAR DO MUNDO ORDENADO	17
2.3 MODERNIDADE LÍQUIDA: DERRETENDO OS SÓLIDOS	19
3. AUTORIDADE DOCENTE: DE LEGISLADORES A INTÉRPRETES	23
3.1 AUTORIDADE DOCENTE MODERNA: O SURGIMENTO E O PAPEL DOS INTELECTUAIS	24
3.1.1 LEGISLAR PARA EDUCAR, EDUCAR PARA OBEDECER	27
3.2 O APAGAR DAS LUZES DA RAZÃO	29
3.3 AUTORIDADE DOCENTE LÍQUIDO-MODERNA: INTERPRETANDO A DESORDEM	31
3.3.1 O CONHECIMENTO LÍQUIDO	33
3.4 IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS: A FORMAÇÃO DOCENTE LÍQUIDO-MODERNA	35
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

1. INTRODUÇÃO

O mundo no qual vivemos sofre mudanças constantes. A todo tempo estamos nos modificando, assim como nossas concepções e o espaço em que pertencemos. Não há uma dimensão se quer da vida que escape ao tempo, que permaneça imutável. Diversos são os campos do conhecimento que buscam compreender as variações pelas quais passamos ao longo de nossa trajetória, como captamos as transformações conforme a época. É possível por meio da história compreender os fatos que ocorreram, com a sociologia pensar de que modo tais fatos transformam a sociedade, cabendo a filosofia as questões mais aprofundadas, como por exemplo, os efeitos das mudanças causadas nos sujeitos pertencentes a uma determinada sociedade, correspondentes à determinada época.

Diversos foram os períodos nos quais o ser humano passou por um processo de transformação não só de si, mas também das demais esferas tocantes à vida humana. Dos gregos da Antiguidade aos pensadores medievais, o pensamento se configura de modo diferente, assim como as relações políticas, vínculos entre si e o mundo, trabalho, linguagem, arte e, sobretudo, educação. De fato, as mudanças proeminentes de tais períodos contribuíram grandemente para a seara de conhecimentos que dispomos hoje. Ainda assim, embates entre períodos possibilitaram uma visão que abarca as mudanças conceituais e suas implicações na sociedade, sobretudo no indivíduo de forma demasiada. Um dos períodos mais emblemáticos foi denominado *modernidade*, que ocorreu entre meados do século XV se estendendo até o século XIX, tendo como marco na história a possibilidade de modernização das formas de pensar e compreender o mundo.

As transformações modernas acabaram modificando a forma com que a sociedade como um todo, até então, estruturava-se. As concepções emergentes no mundo do trabalho, a ascensão de um novo capitalismo, as relações entre os sujeitos também acabam por modificar-se. Tais modificações modernas culminaram em novas preocupações para as instâncias culturais, sociais, filosóficas, intelectuais e educacionais, mudanças na relação estável entre o sujeito e o mundo. A educação moderna, pautada na racionalidade sempre foi tomada como uma peça principal na engrenagem da sociedade. A valorização da educação e da figura do docente moderno provém de uma concepção de escola moderna, na qual as estruturas que regiam a sociedade visavam um aperfeiçoamento de conhecimentos de ordem teórica, ampliando a possibilidade do bom uso da razão. Até que, passados quatro séculos, a racionalidade latente e o projeto social moderno entram em crise. As concepções até então tidas como um caminho rumo ao progresso e ascensão do sujeito autônomo e racional

levaram à decaída da modernidade, dando espaço ao período pós-moderno, no qual as consequências da modernidade foram enraizadas no modo de viver dessa época.

Pensando a mudança dos períodos e as modificações advindas com a pós-modernidade, o filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman, analisa o processo de passagem da modernidade sólida para o que o autor denomina como *modernidade líquida*. Com base nas concepções desenvolvidas por Bauman (1998; 2001; 2008; 2010) e na análise de estudiosos do autor, a presente pesquisa busca investigar o problema da autoridade docente na modernidade líquida, atendo-se aos seguintes problemas: de que forma Bauman explica a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida? Que fatores proporcionaram essa mudança? Que implicações filosóficas tal passagem apresenta à formação e à autoridade docente?

A investigação segue a abordagem qualitativa, da qual utiliza o método hermenêutico e consiste numa pesquisa bibliográfica. A pesquisa dará conta de evidenciar os principais aspectos acerca da passagem da modernidade sólida a líquida e de sua relevância ao propor a compreensão da autoridade docente dentro do contexto da *modernidade líquida* pensada por Bauman, bem como a reconfiguração do papel da escola e do professor. Importante ressaltar que tal pesquisa contribui na formação de futuros docentes, ao demonstrar como se manifesta o papel da autoridade num período de incertezas, mudanças bruscas, onde só é contínua a fluidez das coisas. O tema também é pertinente para compreender os desafios da educação no cenário brasileiro, na medida em que a mudança do papel do professor como autoridade acabou tornando-se um sintoma do mal-estar docente no seu fazer diário. Tal investigação possui relevância teórica na medida em que suscita o estudo de filósofos que, de modo geral, são pouco abordados nos currículos dos cursos de Filosofia. O texto será dividido em dois capítulos nos quais darão conta da problemática proposta, sendo estes: *Do sólido ao líquido; A autoridade docente: de legisladores a intérpretes*.

O primeiro capítulo se propõe em contextualizar a modernidade, seus principais frutos e concepções, o papel do paradigma de subjetividade na constituição da escola e do docente moderno, bem como os desdobramentos advindos da pós-modernidade. Ainda no primeiro capítulo, trataremos como se dá a passagem conceitual de pós-modernidade para *modernidade líquida* cunhado por Bauman (2001). No segundo capítulo será recuperado o conceito de *autoridade líquida* enquanto legisladora na modernidade sólida e como intérprete na modernidade líquida, evidenciando as implicações filosóficas que essa passagem pode fomentar na formação de futuros docentes.

2. DO SÓLIDO AO LÍQUIDO

As mudanças do tempo provocam modificações comuns à condição humana. O modo como vivemos em sociedade, como agimos, como nos relacionamos afetivamente, são aspectos que exemplificam como tais modificações moldam o modo que vivemos. Há na história grandes períodos nos quais foi possível identificar a reformulação no modo do ser humano relacionar-se com a natureza e o mundo. Os eventos ocorridos em tais períodos nos impuseram um processo de adaptação às mudanças. Desse modo, podemos captar as transformações ocorridas em cada época de acordo com sua cultura, pensamento e ação.

Diversos foram os períodos históricos nos quais é possível analisar como as mudanças nos levaram a vida que vivemos na atualidade. Os desdobramentos das nossas vivências podem ser examinados quando colocamos em pauta as modificações, sobretudo do pensamento, que erigiram valores, costumes, pensamentos e práticas que possuímos até então. Tendo em vista a compreensão dos fatores pelos quais o mundo em que vivemos se estabelece como tal, é de suma importância que possamos analisá-los de modo que busquemos retomar os principais aspectos comuns à vida humana.

Pensando nessa possibilidade, buscamos ao longo do presente capítulo analisar o contexto da passagem de dois períodos que marcaram de forma particular os desdobramentos da condição humana e social. Dessa maneira, procuramos evidenciar os aspectos marcantes da passagem da modernidade sólida à pós-modernidade, situando o contexto escolar e a concepção de autoridade docente presente nos respectivos períodos. Em seguida, trataremos de evidenciar a concepção de *modernidade líquida* presente no pensamento de Zygmunt Bauman (2001), tratando da metáfora da liquidez e seu uso para caracterizar o tempo em que as vidas estão sendo escritas (BAUMAN, 2010, p. 13). Enfatizamos que o objetivo principal do presente capítulo é traçar uma ordem de acontecimentos, contextualizando os principais aspectos de cada período que contribuam para a compreensão da noção de autoridade docente moderna e da líquida-moderna.

2.1 MODERNIDADE SÓLIDA

O período conhecido como modernidade teve como marco a ascensão da racionalidade humana. A Era moderna fora inaugurada pelo pensamento do filósofo René Descartes (1596-1650) em sua célebre obra *O discurso do método* (2008), em que funda a concepção de racionalidade humana como uma capacidade soberana e inata ao homem. Essa concepção cartesiana, em um primeiro momento, se desenvolve enquanto uma corrente filosófica que busca, sobretudo, evocar a consciência humana das capacidades racionais e domínio da natureza. Um segundo pressuposto em que a teoria cartesiana se propôs foi o de superar o modelo aristotélico-tomista que regia as diversas instâncias da sociedade, como herança da Idade Média. Há um rompimento, nesse período, com as concepções advindas da visão religiosa de conhecimento, em que os modernos “liberados da hipoteca religiosa, tornaram-se capazes de criticar obscurantismo dos antigos poderes ao desvelarem os fenômenos naturais que estes dissimulavam” (LATOURE, 1994, p. 40). Assim, o homem moderno dotado de razão já não contava com o auxílio divino como único meio para alcançar o conhecimento.

Para além da dimensão teórica, Descartes desenvolve a separação da filosofia e da ciência, promovendo uma concepção científica de cunho racional mecanicista, da qual fez da mecânica, calcada em pressupostos físico-matemáticos, uma forma de domínio da natureza. Dessa forma, a concepção outrora teórica se entende também a dimensão prática, em que “o saber total estava, enfim, ao alcance da mão” (LATOURE, 1994, p. 41), instalando-se nas diversas esferas da vida.

O modelo mecanicista empregado pelo uso da razão desencadeou uma série de modificações nas estruturas sociais em consonância com os frutos da evolução científica. A consciência das capacidades racionais fez com que os modernos desenvolvessem a crença que a humanidade caminhava rumo ao progresso, sendo assim, a ideia de progresso moderno é amparada pelo conhecimento racional. Diversos foram os filósofos que contribuíram no desenvolvimento das chamadas “metanarrativas modernas”. O pensamento mecanicista se ancorava não só na matemática e física, mas também na filosofia, tornando possível que filósofos percorressem os diferentes campos do conhecimento e assim desenvolvessem pensamentos voltados à valorização da razão e o bom uso da ciência.

A modernidade pode ser analisada, com base na tradição filosófica, sob diferentes óticas. Em contrapartida, há um aspecto que perpassa a grande maioria das concepções acerca da modernidade, a saber, a dimensão da ordem. A noção presente no imaginário moderno é que toda e qualquer esfera da vida deveria suceder de forma ordenada, tal qual a engrenagem

de um relógio. Esta lógica se tornou marca da modernidade. Os fatores que influenciaram a noção de ordem como chave de leitura do período moderno são atribuídos à ascensão do Estado moderno; projeto social e o capitalismo em sua fase pesada.

A ascensão do Estado moderno surge como maior alternativa de romper com a visão religiosa, que mantinha uma menor participação do Estado. A modernidade racional retirando o lugar de destaque ocupado pela religião como cerne do desenvolvimento social, atribuindo à economia como fundamento ordenador da sociedade. A administração da economia fica a cargo do Estado moderno, que estreita a relação entre capital e a racionalidade, tendo como premissa a ideia que “a razão aplicada aos negócios assume, com isso, a forma de princípio secular, regulador, determinando a vida social em sua totalidade” (SILVA, 2016, p.75). Desse modo, o controle estatal para manter a ordem social se tornava garantia de qualidade de vida, organização da sociedade, promovendo a justiça e que mantém o capitalismo em rédeas curtas. O Estado moderno, assim como os sujeitos, possuía racionalidade e por conta disso, servia como meio de resolver pendências e garantir que a engrenagem social não falhasse.

Tendo o controle estatal como garantia de ordem e do progresso social, aos poucos foi se introjetando no imaginário moderno a ideia de um projeto social que ancorasse a perspectiva de proporcionar aos sujeitos autonomia e qualidade de vida com base nos frutos produzidos pela ciência. O projeto moderno não abarcava somente a dimensão social, mas também a científica, filosófica e educacional, estando diretamente vinculada com as concepções advindas dos ideais do Movimento Iluminista (1715-1789). Um aspecto marcante a ser considerado é o desenvolvimento do projeto social crítico moderno coincidindo com o advento da burguesia, que teve forte influência ao defender os princípios iluministas no desenvolvimento de tal projeto.

A racionalidade atrelada a tríade ciência, filosofia e economia, moldou esse projeto para que suprisse alguns dos aspectos que promoveriam a melhoria da condição humana ao passo que “ninguém é moderno se não sentiu a beleza desta aurora e não vibrou com suas promessas” (LATOURETTE, 1994, p. 41). Tais aspectos estão diretamente ligados à valorização do sujeito racional dotado de capacidades, o surgimento de valores morais calcados nos anseios humanos, busca constante por progresso, emancipação e liberdade, passagem da racionalidade metafísica à dimensão instrumental. O projeto como um todo exprimia uma noção de controle de todas as dimensões dos domínios humanos. Segundo Bauman “esse controle (‘domínio da natureza’, ‘planejamento’ ou ‘desenho’ de sociedade) é quase de imediato associado à ação de ordenamento, compreendida como a manipulação de probabilidades (tornando alguns eventos mais prováveis, outros menos prováveis)” (2010, p. 18). Ou seja, o projeto racional buscava

tanto controle que presumia tornar possível eventos futuros que interessassem as ambições pessoais e instrumentais da sociedade moderna.

Talvez o aspecto mais emblemático da modernidade seja o desenvolvimento do capitalismo. O sistema capitalista surgiu no século XV, com a decaída do sistema de produção feudal vigente desde o século V. O sistema capitalista industrial foi fomentado pelo surgimento da indústria em meio às revoluções científico-tecnológicas da modernidade. O desenvolvimento do capitalismo culminou na Revolução Industrial (1760-1840), em que houve a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado com o manejo de máquinas a vapor. O aspecto importante é apontado por Silva (2016) de que o modelo de acumulação do capital na modernidade era lento, mecânico e rígido, o que levou o capitalismo moderno a ser denominado de capitalismo pesado ou sólido. Após, a Revolução Francesa (1789-1799) deu origem ao movimento em prol da emancipação e liberdade, ideais modernos que se estenderam para as divisões de trabalho, modificando o pensamento dos trabalhadores. Nesse sentido, Bauman afirma:

Na época moderna as grandes fábricas “fordistas”¹ e o recrutamento de massas para os exércitos, os dois braços mais longos do poder panóptico, eram a personificação completa da tendência à rotina dos estímulos e da reação aos estímulos. O “domínio” consistia no direito de estabelecer leis infringíveis, vigiar o seu cumprimento, determinar obrigações para se seguir sob vigilância, realinhar os desviantes ou excluí-los, no caso do fracasso do esforço de reformá-los. Esse modelo de dominação exigia um compromisso recíproco e constante dos administradores e dos administrados. (apud PORCHEDDU, 2009, p. 666)

Essa fase do capitalismo sólido pautado na racionalidade fez da modernidade parte da solidez. A modernidade passou a ser considerada por estudiosos como um período em que as coisas eram mais sólidas que rochas, estáveis e pouco adeptas a mudanças bruscas. A chamada modernidade pesada era um tempo em que as relações interpessoais e de trabalho se baseavam no “unidos para todo sempre”. Ser moderno consistia em começar a trabalhar em uma fábrica com a plena certeza de que permanecerá nela até a velhice, casar-se com uma pessoa que ficará ao seu lado até o fim de seus dias. O cerne da modernidade consistia na certeza de que tudo deve ser feito para durar.

Assim como as demais esferas da sociedade sólido-moderna, a educação faz parte da dinâmica de controle como produtora de conhecimentos que possui o caráter imanente

¹ O modelo industrial fordista fora desenvolvido por Henry Ford, consistindo na produção em massa de automóveis. Ao longo de seus escritos Bauman evidencia o fordismo como um exemplo de trabalho moderno. Outro pensador que tratou de citar o fordismo em seus escritos foi Aldous Huxley, em sua obra *Admirável mundo novo* (1932), no qual retrata uma sociedade tecnológica utópica em que “Ford” é tratado como uma divindade ordenadora.

moderno, por se tratarem do domínio da esfera social e desenvolvimento dos saberes e capacidades do sujeito cognoscente. Consequentemente, o paradigma da subjetividade teve seu desenvolvimento no seio da educação.

2.1.1 PARADIGMA DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE SÓLIDA

O filósofo da ciência Thomas Kuhn (1998), ao pensar as revoluções científicas, evoca que “qualquer nova interpretação da natureza, seja ela uma descoberta ou uma teoria, aparece [...] a mente de um ou mais indivíduos, [sendo] eles os primeiros a aprender a ver a ciência e o mundo de uma nova maneira” (p. 183). Esse pensamento de Kuhn expressa com propriedade a relação do sujeito com o conhecimento na modernidade sólida. Com o ápice da racionalidade, os sujeitos foram capazes de enxergar, para além do auxílio divino, a sua inteligência. O advento da razão demonstrou que o sujeito racional é dotado de capacidades, o que os coloca em posição dominante e superior à natureza e às demais espécies. Essa mudança de concepção se deu pelo que fora denominado pelos filósofos da ciência e intelectuais modernos de *paradigma² da subjetividade*.

O paradigma da subjetividade consiste na inversão de polos na relação sujeito/objeto. No modelo de conhecimento medieval, era o objeto que se mostrava para que o sujeito pudesse conhecê-lo, ao passo que na modernidade, a razão possibilita que o sujeito tenha primazia sobre o objeto, invertendo a lógica para o sujeito/objeto. Essa mudança da relação viabilizou que o sujeito cognoscente moderno tivesse autonomia de conhecer o objeto e capacidade de determinar seus fins, pois “assume poder instituinte sobre a nova realidade, em substituição à antiga visão teológica e metafísica em que o homem era passivo diante de Deus ou da verdade (GOERGEN, 2012, p. 153-154). Tal paradigma foi concebido com tanta relevância no meio acadêmico científico, que se tornou preceito fundamental da modernidade sólida, por formular o conhecimento como chave de acesso e domínio da natureza. A consciência racional e técnica proporcionou a crença na liberdade e na emancipação do homem moderno.

² O termo paradigma foi cunhado pelo físico e filósofo da ciência Thomas Kuhn. O conceito está diretamente ligado à ciência, sendo a pedra de toque pela qual ela avança ou recua. Em melhores palavras, o conceito de paradigma está ligado a refutações de modelos científicos adotados em dada época, permitindo que a ciência se renove através de um novo paradigma. Esse novo paradigma não é necessariamente superior ao anterior, nem um abandono total das noções, somente um reparo às necessidades, revolucionando a ciência em prol do avanço.

Nesse contexto de constituição do sujeito cognoscente surge a necessidade de uma educação que servisse aos ideais modernos. Eis que a educação moderna emerge como uma engrenagem social. Assim como as peças de um relógio que devem estar em total harmonia para que os ponteiros se movam, a educação consistia na peça mantenedora da ordem vigente. A escola moderna seguia o modelo cartesiano do qual servia a valorização do conhecimento e a fragmentação do saber, em que dava “autoridade às coisas, dos livros à natureza, das opiniões as fontes, [esse] era seu lema” (GOERGEN, 2012, p. 151). A importância ímpar da educação para o desenvolvimento da sociedade moderna, segundo Bauman, foi “uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem numa realidade social que antes já fora expropriada dos seus próprios dispositivos de auto-ordenamento” (2010, p. 101). Sendo assim, a educação e as partes que a compõem moldam-se para um fim típico da modernidade: o de formar sujeitos de saber.

Em meados do século XIX a modernidade sólida, regulamentadora da ordem social, entra em crise. Boa parte das concepções estabelecidas pela modernidade já não possuem o mesmo valor, o projeto social moderno se encontra nesse período em declínio, nada mais é como na modernidade um dia foi. O sujeito detentor de conhecimento coloca em dúvida o alcance da própria razão. O período subsequente se estabeleceu como o questionamento dos frutos modernos, pondo em xeque a noção de verdade, a subjetividade, a identidade, a ideia de progresso e, por fim, a própria razão. Todas as aspirações modernas foram se diluindo e perdendo espaço nessa nova era. A passagem da modernidade para o período subsequente é objeto de estudo para compreender a vida que se vive hoje. Portanto, em seguida trataremos de evidenciar os principais desdobramentos da crise moderna e os aspectos envolvidos na questão das mudanças de concepções emergentes.

2.2 FIM DA MODERNIDADE? A CRISE MODERNA E A EMERGENTE “PÓS-MODERNIDADE”

É numa época que Anthony Giddens chama de ‘modernidade tardia’, Ulrich Beck de ‘modernidade reflexiva’, Georges Balandier de ‘supermodernidade’, e que eu tenho

preferido (junto com muitos outros) chamar de pós-modernidade³: o tempo em que vivemos agora, na nossa parte do mundo. BAUMAN, 1998, p. 30.

É com esse pensamento evocado por Bauman, que se torna possível pensar o período subsequente à modernidade e seus desdobramentos para o momento que vivemos hoje. O período após a crise da modernidade suscitou o despertar de um sonho colorido, de um mundo simétrico e ordenado, ao passo que todas as pretensões modernas acabaram sucumbindo ao fracasso.

O período subsequente à crise moderna foi uma época da qual houveram divergências quanto à nomenclatura. Ao contrário da modernidade, o período de crise moderna foi denominado de forma diferente entre os estudiosos. Essa divergência em determinar uma denominação adequada, possibilitou que fossem adotadas diferentes designações genéricas. A nomenclatura mais popular é a cunhada por Lyotard (1924-1998) de *pós-modernidade*, ao tratar da chamada por ele de condição pós-moderna. Para Lyotard a condição da qual a pós-modernidade se molda parte do pressuposto de que a modernidade, bem como seus ideais, estão acabados. A racionalidade moderna é o ponto central da crítica de Lyotard, ao passo que o pensador a evidencia como a principal causa das consequências negativas da atualidade. No entanto, a racionalidade se molda de forma distinta na pós-modernidade, em que “o cenário pós-moderno é essencialmente cibernético, informático e informacional” (LYOTARD, 2009, p. 4). Em outras palavras, a razão moderna é atribuída à dimensão instrumental, da qual tudo que passa pelo crivo da racionalidade deve possuir um fim determinado, que vise a utilidade.

A Teoria Crítica desenvolvida no pensamento de Adorno e Horkheimer, de maneira semelhante, critica a passagem da dimensão metafísica para a dimensão instrumental da razão moderna. Segundo Goergen, a crítica expressa na *Dialética do Esclarecimento*, diz respeito a esse aspecto da racionalidade quando evidencia que:

Para os modernos, segundo Horkheimer/Adorno, a superioridade do homem consiste na sua capacidade de saber. Porém, a tentativa de desencantar o mundo, de dissolver os mitos e substituir a imaginação pela razão transformou-se aos poucos, num poder que já não conhece barreiras nem limites e não se detém nem mesmo ante a destruição da natureza, da escravidão da criatura, ou da manipulação do próprio ser humano. (2012, p. 155)

³ Cabe esclarecer neste ponto que Bauman fez uso, assim como outros estudiosos, do termo pós-modernidade em seus escritos, tendo até mesmo publicado o livro *O mal-estar na pós-modernidade* (1998). No entanto, o autor se remete a esse termo como uma designação genérica, algo que é usado para atribuir sentido ao período, mas que não seria o ideal do seu emprego. Com a publicação da obra *Modernidade Líquida* (2001), Bauman cunha o termo *modernidade líquida* como sua denominação do período subsequente à era moderna. Esse termo, a partir da publicação da obra, se faz presente em todos os estudos posteriores publicados pelo filósofo, em que ele busca evidenciar as diversas esferas da vida em sua fase líquida, suas causas e efeitos.

Dessa forma, a racionalidade que visa utilidade, se estabelece como um modelo a ser seguido, por se tratar de um meio mais eficaz de domínio da natureza, fazendo com que esta se torne algo útil. Para além da dimensão científica, abrange a esfera social, em que o uso da razão passa a operar por interesses particulares, descartando o coletivo e excluindo minorias. O conhecimento, assim como os demais frutos da até então considerada pós-modernidade, são regidos pelo enfoque da utilidade. Dessa maneira, o conhecimento técnico, por gerar resultados a curto prazo, torna-se o modelo que fundamenta a ação humana. Consequentemente, há um declínio dos saberes de caráter humanista, pela noção de que as ciências humanas não são úteis. Sendo assim, “ao entregar-se às armadilhas da instrumentalização, o homem abdica do pensamento e abre mão do sentido fundamental do esclarecimento” (GOERGEN, 2012, p. 157).

Outra perspectiva acerca da crise moderna é a evidenciada por Habermas. Constituinte da Escola de Frankfurt, o filósofo da Teoria crítica discorda de Lyotard quanto ao período subsequente à modernidade. Segundo Goergen (2012, p. 159), Habermas desacredita de um fim absoluto da era moderna e de seus propósitos, mas considera que tais propósitos foram desviados de sua intenção inicial. Como tentativa de salvar a razão do relativismo, o filósofo evidencia que uma possível solução seria reparar o desvio das narrativas modernas, tomando a modernidade como um novo ponto de partida. Cabe ressaltar que Habermas faz uso do termo *pós-metafísico* para designar esse período, pautando-se na passagem da perspectiva de metafísico à instrumental.

Contudo, a falta de um consenso na denominação do período subsequente à modernidade não impediu a sua análise, pelo contrário, os esforços teóricos para captar as mudanças proeminentes do abandono das narrativas modernas e suas consequências foram alvo de estudos constantes nas diversas instâncias das ciências, sobretudo, nas humanas. Na filosofia há uma variedade significativa de filósofos que buscaram analisar os dois gumes da modernidade: suas bênçãos e seus males. Ao pensar a pós-modernidade, se sobressai o estudo acerca das implicações das modificações e a dimensão negativa desse período ao que concerne à consciência e capacidade humana. Assim, buscamos evidenciar algumas dessas implicações sob a perspectiva antropológica, destacando de que forma a educação se molda nessa passagem.

2.2.1 CONSCIÊNCIA PÓS-MODERNA: O DESPERTAR DO MUNDO ORDENADO

O mundo moderno foi lido durante a história como um sonho de progresso, inovação e ordem. Pairava no horizonte a ideia de um mundo simetricamente ordenado. Essa perspectiva enraizada na construção do sujeito moderno culminou numa procura por manter a ordem de si e de seu meio. Com a decaída da modernidade, tal ideal de ordem não perde sua importância, pelo contrário, o sujeito pós-moderno é dotado de consciência, buscando a liberdade individual a todo custo. Essa busca por liberdade pode ser interpretada como marca da pós-modernidade, estando diretamente atrelada à composição da consciência pós-moderna.

A consciência pós-moderna se molda sob a procura constante de satisfação de prazeres, desejos e vontade de liberdade. Uma das obras que cumprem o papel de diagnosticar a consciência pós-moderna de forma ímpar é o emblemático *Mal estar na civilização* (1996) de Sigmund Freud. Ao tratar da civilização moderna, Freud parte dos efeitos da modernidade nos indivíduos, culminando no sentimento de “ganhar alguma coisa e perder alguma coisa” (BAUMAN, 1998, p. 7), no sentido da troca de concepção do sujeito pós-moderno. Segundo o pai da psicanálise, a ordem vigente na modernidade era excessiva, o que promovia na consciência dos sujeitos modernos a ideia de manter a ordem mesmo que isso causasse uma diminuição de liberdade em prol de uma segurança maior.

A questão da segurança está calcada na noção de estabilidade própria da modernidade. Em que pese a pós-modernidade surge como uma quebra de protocolo, pois a consciência pós-moderna se desenvolve sob o prisma de que desregular a ordem pode ser um bom caminho, na medida em que se torna aceitável perder a estabilidade da segurança para adquirir a liberdade individual. Dessa forma é possível visualizar que o excesso de ordem, marca da modernidade, limita a liberdade e gera mal estar, ao passo que o descontrole da ordem promove a possibilidade de liberdade individual em busca da felicidade, causando menos mal estar. Cabe pensarmos que há dois pesos e duas medidas nesse caso, em que mesmo que o sujeito pós-moderno goze da bênção da liberdade individual, há também as consequências geradoras desse “desvencilhamento” com a ordem. Nesse sentido, Bauman aponta que “os prazeres da vida civilizada, e Freud insiste nisso, vêm num pacote fechado de sofrimentos, satisfações, com o mal estar, submissão com a rebelião” (1998, p. 8). O ‘pacote fechado’ do qual Bauman se atém coloca o sujeito pós-moderno face a face com um mundo desconhecido e individualizado, aquele em que a incerteza é soberana, onde reina a instabilidade.

A “virada” de consciência possibilita uma visão ampla da influência de tal mudança aplicada aos domínios da vida prática, de modo que demonstra o impacto direto nas concepções estabelecidas anteriormente. Tais influências permitiram que houvesse modificação da noção de autoridade nesse contexto. A autoridade moderna, como anteriormente evidenciado, estava atrelada à dinâmica da ordem, uma relação tão sólida e estável que garantia aos homens de saber (poetas, artistas, cientistas, filósofos e professores) a posição e o *status* privilegiado perante a sociedade. Tal posição era garantida pelo poder do conhecimento como uma possível fonte de autonomia do sujeito e liberdade.

A premissa de que o conhecimento pode ser a chave da liberdade, da qual a modernidade insistiu em manter no horizonte, fez com que os sujeitos levassem ao ápice a ideia de serem livres, justamente com vistas a diminuir seu mal estar, diria Freud (1930). No entanto, talvez algo que os modernos não tivessem pensado com clareza, o ideal de liberdade individual se torna contraditório à ordem estabelecida. Se colocado na balança, entre a liberdade do sujeito e a ordem do coletivo, o indivíduo pensante opta pela primeira, ao passo que a segunda vai ficando cada vez mais de lado. Nesse ínterim, a autoridade se reconfigura de uma perspectiva diferente, perde espaço no social, seu status se esvai. As mudanças causadas por essa troca de percepção atingem diretamente as autoridades, que sentem a mudança de seus papéis na engrenagem social.

Pensar essa mudança de concepções como um despertar do mundo simétrico moderno torna possível questionarmos a atualidade na qual vivemos: estamos realmente tão distantes das concepções modernas? Somos frutos de uma modernidade fracassada ou de uma pós-modernidade em ascensão? Para Bauman não somos menos modernos que os sujeitos do fim do século XIX, pelo contrário, o fato é que para o filósofo, a sociedade atual é tão moderna quanto. No entanto, a concepção moderna presente nos indivíduos atua de forma distinta, pois “ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado” (BAUMAN, 2001, p. 41). Esse pensamento de Bauman está associado com uma troca de perspectiva do autor a respeito da passagem à modernidade/pós-modernidade. Essa nova perspectiva de Bauman supõe que a modernidade não acabou, somente entrou em estado de *liquidez*. Em seguida, trataremos da metáfora da liquidez baumaniana, sua interpretação da atualidade que possibilita pensarmos a questão da autoridade docente nesse contexto líquido.

2.3 MODERNIDADE LÍQUIDA: DERRETENDO OS SÓLIDOS⁴

O período em que vivemos pode ser interpretado como a era da incerteza. A concepção de que habitamos um mundo incerto soa pessimista, mas o fato é que a estabilidade não é mais capaz de sustentar o modo de vida do sujeito, tornando sua existência ambígua. Pensar o momento no qual vivemos nos remete a um compilado de contrariedade entre o mundo sólido moderno e o mundo atual. De um lado temos um mundo ordenado, produto do projeto de perfeita simetria, ao passo que de outro encontramos um mundo desordenado, incerto e assimétrico. Ao longo da tradição, a história do embate entre modernidade e pós-modernidade foi lida dessa forma, como extremidades distintas. No entanto, esse modo de analisar é modificado com o pensamento de Zygmunt Bauman, que ao refletir acerca do período subsequente a era moderna, o denominou de *modernidade líquida*.

A modernidade líquida não se trata do distanciamento da modernidade sólida. Como constatamos anteriormente, há popularidade no termo “pós-modernidade”, no entanto, esse termo acaba indicando uma ideia de fim de uma era, algo que para Bauman não se sustenta. Para o filósofo, essa concepção expressa a perspectiva negativa dos frutos da modernidade, como algo que, de fato, acabou. A questão é que, segundo o pensador, a modernidade em sua fase sólida não se esgotou, somente entrou em um estado líquido. Dessa forma

Ela [modernidade] parece “pesada” (contra a “leve” modernidade contemporânea); melhor ainda, “sólida” (e não “fluida”, “líquida” ou liquefeita”); condensada (contra difusa ou “capilar”); e, finalmente, “sistêmica” (por oposição a “em forma de rede”). [...] Essa modernidade era inimiga jurada da contingência, da variedade, da ambigüidade, da instabilidade, da idiosincrasia, tendo declarado uma guerra santa a todas essas “anomalias”; e esperava-se que a liberdade e a autonomia individuais fossem as primeiras vítimas da cruzada. (BAUMAN, 2001, p. 33).

A denominação de modernidade líquida indica uma nova posição, tendo como característica a fluidez das coisas, a mudança constante e seu caráter ambivalente⁵. A modernidade líquida acaba tornando fluída todas as esferas da vida. Essa fluidez constante das coisas não permite que o sujeito possua seguranças sobre o futuro, do contrário da modernidade sólida, a vida líquida é regida pela incerteza. Aquela concepção de “casados

⁴ O termo “derreter os sólidos” foi cunhado por Marx e Engels na obra *Manifesto Comunista*, em que diz respeito ao ‘espírito moderno’, no qual ao almejar a emancipação, decide ‘profanar o sagrado’, abandonar concepções passadas, destronar a tradição, dissolver as estruturas políticas, sociais e econômicas, contudo, o que os autores buscaram enfatizar foi o processo que perpassou a modernidade sólida, o derretimento dos sólidos para originar novos sólidos.

⁵ O autor, ao longo de suas obras, enfatiza o termo *ambivalência* como característico da modernidade líquida, tendo em vista a incapacidade de viver sob fundamentos estáveis (FURLAN; MAIO, 2012, p.282), algo particular desse período líquido do qual está sendo retratado.

para o todo sempre” se perde diante das mudanças tão repentinas e bruscas, em que a incerteza se torna parte do cotidiano.

As concepções líquido-modernas afetam dentre diversas esferas, a cultura, as relações sociais, a noção de trabalho e tempo/espço, em que “tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o ‘prazo de validade’ impresso ou presumido” (FURLAN; MAIO, 2012, p. 283). A individualização é marca desta nova fase da modernidade, sendo a modernização uma obsessão proeminente do projeto emancipatório dos sujeitos, em que leva a busca incessante em satisfazer desejos em sua ação. O sistema líquido-moderno é dominador, ao passo que o poder que se liquefaz passam da dimensão política a social, estreitando as relações. A mobilidade em que as coisas fluem garantem o poder aos que acompanham, se é que seja possível acompanhar, a velocidade em que os meios tecnológicos avançam, em que quanto mais acesso aos meios mais poder se tem.

Entre administradores e administrados, a autoridade nesse contexto acaba se modificando, ou melhor, se multiplicando. O capitalismo em sua fase leve não dispensou a presença de figuras de autoridade para administrar seus consumidores. No entanto, o número de autoridades coexistindo é grande, em medida que a posição de autoridade não garante a permanência exclusiva nesse estado, somente o tempo suficiente até ser substituído. Assim como as coisas não escapam a velocidade do tempo, as pessoas, sobretudo as que são tidas como autoridades, não podem contar com suas posições. O fenômeno bastante comum da modernidade líquida é o cancelamento de autoridades. Apenas um passo em falso leva uma figura de respeito a um mero sujeito comum, facilmente substituível por outro sujeito tão falho quanto. Esse fenômeno permite que a concepção de autoridade como era concebida na modernidade sólida se perdesse, dando espaço “as autoridades [que] não mais ordenam; elas se tornam agradáveis a quem escolhe; tentam e seduzem” (BAUMAN, 2001, p. 77). Esse fato faz com que aumente a procura por líderes e conselheiros, que tenham a capacidade de administrar seus “seguidores”. A busca por uma figura de liderança, característica importante a ser esperada de um autoridade, se reverte em promover pessoas que tenham um grande exemplo de vida, que seja capaz de manter por tempo suficiente seu “lugar sob os refletores”. Caso não cumpra tal tarefa, outro o fará.

O sujeito civilizado adere ao ideal moderno de individualização que concerne em administrar sua vida conforme as demandas da mobilidade do tempo. Assim, cabe ao indivíduo se descobrir, captar suas capacidades e aplicá-las à prática, visando a máxima satisfação de seus desejos, em que “compete ao indivíduo ‘amansar o inesperado para que se torne um entretenimento’” (BAUMAN, 2001, p. 80). A administração da vida pautada pelo

processo de individualização se torna uma constante, visto que a estabilidade é algo que não pode ser fixado no horizonte dos indivíduos. Ao mesmo tempo que há um consumo exacerbado e um acúmulo de bens, está presente a incerteza de que tais frutos do agora possam estar disponíveis no amanhã, pois há incapacidade de obter respostas estáveis. Esse novo modo de levar a vida criou uma espécie de culto à novidade, no qual ser moderno é estar atualizado, possuir acesso constante às inovações, viver conforme a fluidez do tempo.

Apesar do caráter individualista, o sujeito líquido-moderno tem sua liberdade limitada. Ainda é necessário que se viva em sociedade e tenha relações com outros indivíduos. As liberdades do indivíduo estão diretamente condicionadas às normas estabelecidas pelo Estado visando a vida em coletivo, por isso se torna “uma agonia perpétua de indecisão ligada a um Estado de incerteza sobre as intenções e movimentos dos outros ao redor - o que faz da vida um inferno” (BAUMAN, 2001, p. 17). Essa falta de liberdade, em geral, pode ser atribuída a vida ao coletivo, dado ao fato que a vida particular permite maior liberdade em comparação ao sujeito típico da modernidade sólida, por exemplo, “ao colocar-se sob as asas da sociedade, ele se torna, até certo ponto, dependente dela. Mas é uma dependência libertadora” (BAUMAN, 2001, p. 18).

Além do mais, podemos nos questionar, será que uma maior liberdade gera menos mal-estar? Não necessariamente, ao passo que com a liberdade aumenta a responsabilidade de escolha sobre o que ser e fazer, podendo gerar frustração nesse processo. A questão da liberdade de escolha do indivíduo pode ser expressa nos seus ideais durante a vida, desde a escolha da profissão a seguir até suas relações afetivas. A educação pode ser um guia nesse processo, visto que os indivíduos civilizados frequentam a escola desde os primeiros anos de vida. A escola líquido-moderna talvez seja um exemplo de liberdade regrada, em que o indivíduo segue certas normas para o bem comum, no entanto, ainda assim possui liberdade de escolha.

Em suma, compreender as modificações proeminentes da passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, sobretudo no contexto da educação, nos permite pensarmos a respeito das condições em que tais mudanças têm afetado diretamente a escola e também os profissionais que fazem parte dela. Os fatores que auxiliam na crescente desvalorização dos docentes podem ser melhor compreendidos quando analisados a partir da passagem da figura do docente como uma autoridade na modernidade sólida e a reconfiguração de seu papel diante da sociedade no contexto da modernidade líquida. Essa compreensão auxilia na visão ampliada acerca da condição docente. Porquanto, no capítulo

seguinte, levando em conta os aspectos de cada período, buscamos apresentar uma compreensão de autoridade docente sólida e autoridade docente líquida.

3. AUTORIDADE DOCENTE: DE LEGISLADORES A INTÉRPRETES

A autoridade quando evidenciada nos remete a legitimação do poder. Toda autoridade carrega consigo a grandeza de um poder estabelecido, podendo ser concedido ou imposto. No entanto, tratar sobre o conceito de autoridade tendo em vista a sua vinculação com o poder exige que traçamos um ponto importante com outro conceito que por vezes, é tratado como sinônimo, a saber, o autoritarismo. A autoridade não supõe o ato de ser autoritário em ações ou valores, mas sim, de ser um imagem de poder e liderança nos âmbitos em que se instaura e naquilo que se propõe. Nas palavras de Savater, “essencialmente, a autoridade não consiste em mandar: etimologicamente, a palavra provém de um verbo latino que significa algo como ‘ajudar a crescer’” (1998, p. 79). Sendo assim, a autoridade por si só já é pedagógica, pois ajudar a crescer, em última instância, remete ao ato de ajudar a formar, a construir, a tornar-se indivíduo ‘civilizado’. Ao evocar a noção de autoridade, Savater (2000) destaca uma das principais diferenças entre autoridade e autoritarismo, em que a primeira ajuda a crescer e auxilia na promoção de autonomia do sujeito, ao passo que a segunda opera na opressão e na diminuição do outro.

As relações de autoridade ocorrem desde a “socialização primária” dos indivíduos, no seio familiar. A título de exemplo, a figura do pai é tida como uma autoridade, na medida em que o filho legitima seu poder em ajudá-lo a se tornar adulto, sendo assim, só é possível a autoridade de um quando é reconhecido pelo outro. No contexto escolar, tal figura de autoridade está atrelada à posição do professor perante o aluno, pois nesse momento há uma assimetria de poder, no qual o professor o possui e o aluno busca aprender. Dessa forma, se configura que “a relação professor/aluno é, por definição, provisória porque se bem sucedida, a assimetria inicial dá lugar à igualdade; e a dependência dá lugar à gratidão” (LA TAILLE, 1999, p. 13). Dessa maneira, a autoridade docente deve dispor de mecanismos que demonstrem a presença da hierarquia de poder no ambiente de sala de aula, no entanto tal hierarquia é provisória, podendo ser compartilhada quando o aluno concebe o seu saber.

O papel de autoridade docente é atribuído à posse de saber, como um indivíduo cuja principal função está calcada no ato de ensinar, trocar conhecimentos, criar espaços para que seja possível aprender a ensinar, bem como aprender ensinando. Nesse momento, podemos nos indagar: porque a autoridade docente se configura como um problema na modernidade líquida? O fato é que a autoridade docente, assim como o tempo, se modifica com a transformação de concepção durante os séculos. A visão de um docente na modernidade não é a mesma que se tem na atualidade, dado ao fato de que as modificações proeminentes nas

sociedades são responsáveis pela transformação da percepção do que é ser professor e qual a sua real importância de acordo com cada período. Compreender a mudança de perspectiva diante do problema da autoridade docente no tempo em que vivemos configura-se em propor soluções a crise de autoridade e expor quais foram os principais fatos que influenciaram na mudança de concepção.

Resgatando o período da modernidade sólida a modernidade líquida é possível mapear alguns dos principais fatores que propiciaram uma “virada” na concepção de autoridade docente. Tais fatores trazem à tona especificidades de cada período e como se deu a modificação da concepção de autoridade docente tendo em vista aspectos relevantes como o surgimento dos intelectuais e a sua relação com a dimensão social em dadas épocas. Ao discorrer sobre a autoridade de forma mais ampla, Bauman (2010) destaca duas categorias das quais a autoridade, tendo em vista sua perspectiva pedagógica, se fez presente na passagem da modernidade sólida para líquida, a saber, *legisladores e intérpretes*.

O surgimento dos intelectuais é um dos pontos-chaves para a compreensão da mudança de concepção de autoridade docente, dado ao fato de que o docente fez parte da categoria de intelectuais na modernidade sólida. A fim de compreender de que modo ocorreu a mudança de concepção de autoridade docente situada na passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, o presente capítulo se propõe a evidenciar e analisar as principais causas e desdobramentos dessa passagem, destacando o papel de autoridade docente moderna enquanto legisladora e da líquido-moderna enquanto intérprete. Tal objetivo se cumpre a partir da investigação acerca das reflexões apresentadas por teóricos que evidenciam tal problemática, sobretudo na análise de Bauman em sua obra *Legisladores e Intérpretes* (2010) e no texto *Autoridade Docente na Modernidade Líquida* (2019) de Fávero e Centenaro. Para dar conta dessa investigação, o capítulo será dividido da seguinte maneira: (1) *Autoridade docente moderna: o surgimento dos intelectuais*; (2) *O apagar das luzes da Razão*; (3) *Autoridade docente líquido-moderna: interpretando a desordem*.

3.1 AUTORIDADE DOCENTE MODERNA: O SURGIMENTO E O PAPEL DOS INTELLECTUAIS

A modernidade sólida como cerne da racionalidade, evocou a aparição de uma variedade de figuras de autoridade. Na ciência, na filosofia, literatura e na arte, as autoridades cultas marcaram a modernidade com profundas indagações e provisórias respostas aos problemas dessa época. Figuras de grande prestígio fizeram parte do até então movimento

iluminista em prol do aperfeiçoamento do sujeito cognoscente. Nos primeiros anos do século XX, já no declive da modernidade sólida, tratou-se de nomear tais “homens de conhecimento”, e assim surgiram os denominados *intelectuais*.

Para Bauman a palavra *intelectual* consistiu em uma tentativa de reafirmação da centralidade social e reparação das lacunas deixadas no processo de disseminação de conhecimento no Iluminismo (2010, p. 15). Os intelectuais enquanto homens de autoridade, possuíam a influência política necessária, como figuras públicas, de intervir em relações de ordem social, garantindo que o projeto universal de progresso da humanidade estivesse nos trilhos. A intenção por trás do surgimento dessa categoria foi moldada na tentativa de unificação da verdade, na formação de indivíduos civilizados em uma sociedade de iguais.

A categoria de intelectuais não se limitava a selecionar seus integrantes, nem mesmo foi possível traçar uma linha hierárquica de profissões que fizessem parte deste grupo. Por conseguinte, a categoria se manteve aberta aos que se autodenominavam intelectuais, pois “o significado intencional de ‘ser intelectual’ deve elevar-se acima de preocupações parciais de profissão ou gênero artístico da pessoa”, em que pese que “a linha que separa ‘intelectuais’ de ‘não intelectuais’ é traçada e retratada pelas decisões de tomar parte num modo particular de atividade” (BAUMAN, 2010, p. 16). O *locus* dos intelectuais constituía-se na chamada *République des Lettres*, tratando-se de uma rede ampla de convenções sociais, conversações de cunho intelectual e político, disseminação de estratégias operacionais como um modo de vida regido pela ordem. Os homens letrados modernos possuíam autoridade para bem criar opiniões públicas e administrá-las, tendo o conhecimento como fonte de poder e a benção do Estado para legitimar tais opiniões, pois “[...] eles são como seu conhecimento, extraterritoriais, o que lhes dá o direito e o dever de validar (ou invalidar) crenças que possam ser sustentadas em vários segmentos da sociedade” (BAUMAN, 2010, p. 20).

O fato que alavancou a influência de intelectuais na modernidade foi a instauração do Estado absolutista como agente de poder de vigilância, que tratou de eleger o *philosophe* iluminista como modelo de intelectual da época. O casamento entre Estado e os intelectuais está atrelado a configuração de ordem segundo o poder que tais figuras exerciam ao reafirmar um discurso de autonomia dos indivíduos e formação de sujeitos cultos. O Estado utilizou dos intelectuais como uma ferramenta de centralização na ordem social, de modo que a influência dos intelectuais na sociedade consistia em “fazer afirmações autorizadas e autoritárias que arbitrem controvérsias de opiniões e escolham aquelas que, uma vez selecionadas, se tornem corretas e associativas”, de forma que “a autoridade para arbitrar [era], nesse caso, legitimada por conhecimento” (BAUMAN, 2010, p. 20). Dessa maneira, o intelectual por gozar de

conhecimento possui relevância na hierarquia social, uma vez que possui acesso a parte não intelectual da sociedade, pode intervir e auxiliar na iniciativa estatal de “civilizar a selvageria”.

O filósofo/sociólogo Bauman (2010) evidencia o enlace entre Estado e os intelectuais a partir da *metáfora do Estado jardineiro*⁶ em que o Estado (jardineiro) possui a preocupação de transformar “culturas selvagens em culturas jardins”. Ou seja, qualquer descuido do jardineiro permite o crescimento de “ervas daninhas” na sociedade jardim (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 83). A preocupação recorrente em eliminar as “ervas daninhas”⁷ da sociedade jardim fez com que não somente o Estado, mas a sociedade de modo geral, reconhecesse a escola como local do qual era possível civilizar os desajustados. A necessidade em garantir a promoção de conhecimentos teóricos e práticos para alcançar a *vertu*⁸ só poderiam ser adquiridos por meio da educação, na medida em que “para adquirir excelência, os homens precisavam ser instruídos. Eles necessitavam de professores, daqueles que sabiam. É a experiência de passar pelas mãos de professores que se torna a etapa decisiva do caminho para a *vertu*.” (BAUMAN, 2010, p. 55). Tendo a escola como local de educar para civilizar, conseqüentemente o professor como agente do saber tornar-se uma autoridade, portanto um intelectual.

A escola moderna exercia o papel primordial de formar cientistas, poetas, filósofos, etc., visto que “o conhecimento era algo a ser conquistado, então a escola passou a ser o local de formar pessoas” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 85). A figura docente na modernidade, como parte da escola, detinha certo *status* perante a sociedade, por possuir conhecimento em diversas áreas, porquanto lhe era conferido a posição de autoridade. A autoridade docente na modernidade era pautada na solidez, à medida que no contexto da sala de aula, o saber do professor era a luz que clareava os pensamentos dos alunos.

Essa autoridade docente era útil dentro e fora das salas de aula, pois o professor, como um intelectual, poderia servir a mobilidade social, como uma espécie de legislador. Segundo Bauman, a modernidade “era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e de supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos dos outros, buscando fins

⁶ “Se cultivar a terra significa uma atividade, um esforço e uma ação racionais, meticulosamente preparados para arar, semear, colher e, também combater as pragas, essa exatamente foi a tarefa assumida, pelo Estado jardineiro, em relação à sociedade humana”. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.22)

⁷ Essa expressão surge na metáfora como uma alusão a tudo que é indesejável, como em um jardim as ervas daninhas são consideradas inços que impendem o desenvolvimento de outras plantas, tirando toda estética e beleza de um jardim, há na sociedade, aos olhos dos intelectuais e do Estado, indivíduos desordeiros com ações “selvagens” que bem podiam desequilibrar a ordem estabelecida nas sociedades. O meio mais eficaz de eliminar as “ervas daninhas” seria eliminá-las, ou civilizá-las.

⁸ A expressão *vertu* de origem francesa está ligada à definição de virtude. Ser virtuoso não é um atributo inato ao ser humano, mas sim algo a ser adquirido, estando intimamente ligada à ideia de força, luta, bravura e domínio.

determinados por outros” de forma que “era também um mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor” (2001, p. 83). Nesse sentido, o conhecimento era sinônimo de poder, sendo assim, os docentes eram “poderosos” que o possuíam. Deste modo, mediavam a sua distribuição, tendo à sua disposição os recursos necessários para aplicá-lo e compartilhar dos produtos de sua aplicação. (BAUMAN, 2010). Legislar era a palavra de ordem na modernidade, o papel do docente, nesse período, trata-se de manter a rédeas curtas seus “projetos de autoridade”, promovendo a ordem e reiterando o modelo de racionalidade estabelecido pelos intelectuais. Em seguida, trataremos de evidenciar de que forma o docente enquanto autoridade exerce a função de legislador e quais foram as implicações no ensino de seus discentes.

3.1.1 LEGISLAR PARA EDUCAR, EDUCAR PARA OBEDECER

A escola sólido-moderna se constitui como mecanismo de disciplina, ordenamento e supervisão da sociedade jardim. Tendo o papel de impedir a proliferação das “ervas daninhas” e, sobretudo, ajustá-las ao perfil de cidadão proposto pelos intelectuais, as instituições escolares contavam com o aval do Estado e da Igreja Católica para impedir a todo custo o caos e a desordem. Para tal, apostavam em metodologias de imposição de disciplina. Os professores deveriam supervisionar o ensino, transmitindo o conhecimento e valores, garantindo que seus alunos cumprissem as rotinas de estudos e as obrigações civis. Não obstante, a sua função primordial era a de *legislar*, como ressaltam Fávero e Centenaro ao afirmar que:

Estavam nas mãos dos educandários o poder e a autoridade de fornecer as bases para que os sujeitos obtivessem cultura universal, que estava alinhada, por coincidência, com os desejos organizadores e ordenadores dos legisladores (professores/intelectuais) e dos jardineiros modernos (Estado/governantes). [...] A autoridade pedagógica dos diretores e professores surgiu como o ideal de supervisão e imposição de disciplina. (2019, p. 85)

A figura do docente para além de uma autoridade reconhecida perante a sociedade, passa a ser um meio eficaz de normatização dentro e fora da escola. A noção de educação como formação do indivíduo para viverem em uma sociedade administrada passa a ser responsabilidade não somente dos professores legisladores, mas também do Estado. Por conseguinte, a promoção de poder dada aos professores, sobretudo pelo Estado, lhes garantiam a posição de “especialistas em supervisão e disciplina” (BAUMAN, 2010, p. 105)

buscando alinhar os interesses do governo com as práticas dentro da sala de aula, mantendo os alunos nos eixos para a vida em sociedade.

Esse modo de pensar a função escolar e o papel do professor como um legislador que juntos contribuem na manutenção da ordem, acaba sendo um tanto ambíguo, na medida em que tendo as luzes da Razão como guia em busca da superação humana e da autonomia, o ambiente escolar passa ser um ambiente de disciplina rigorosa. É o que apontam Telles e Lázaro (2014) ao tratarem da relação entre poder disciplinar e o saber, evidenciando que “[...] o poder disciplinar é múltiplo e é exercido pela vigilância ininterrupta, em um sistema minucioso de coerções materiais e que permite extrair dos corpos tempo e trabalho”, sendo assim, “essas disciplinas têm o seu discurso, criam aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. Esse discurso é o da normatização” (TELES; LÁZARO, 2014, p. 311). Dessa maneira, a escola não fomentaria no aluno o estudo como um ato de liberdade, muito menos de busca por autonomia, por se tratar de um local de poder disciplinar que consistia em ensinar a obedecer. Bauman (2010, p. 107) pontua os interesses educacionais que perpetuaram a visão da escola na medida em que “não era o saber transmitido aos educandos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade total sob o qual a transmissão do saber seria conduzida”. Ademais, os interesses governamentais não incentivaram que a escola fomentasse nos alunos habilidades que não servissem aos interesses regidos pelo Estado e pela religião, pois mais importante do que sujeitos formados, eram futuros cidadãos disciplinados.

Há, sem dúvidas, uma perspectiva autoritária da escola em garantir e perpetuar os interesses políticos no processo de ensino-aprendizagem. De forma meticulosa, o professor legislador levava a cabo o projeto de formar intelectuais no seio escolar, porém nem todos os alunos estavam aptos a serem intelectuais. Somente aqueles que tinham o dom e a predestinação a se tornarem bons cidadãos poderiam receber a benção do conhecimento, caso não se adequassem aos padrões de ordem e disciplina da qual o projeto do Estado cultuava “ou esses estranhos eram silenciados ou então expurgados dos muros escolares” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 49) e afastados da sociedade. Em suma, o projeto de ordem moderno não resguardou espaço algum a grupos minoritários como negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais e diferentes culturas não-europeias, ou seja, todo indivíduo ou crença que pudesse causar, na visão dos legisladores, um “desequilíbrio social”. Dessa maneira “assim como os geneticistas lutavam para extirpar a ferrugem do trigo, na engenharia social, dever-se-ia extirpar o estranho, o ‘fora da ordem’, o esquisito” (FÁVERO;

FÁVERO; TONIETO, 2019, p. 30). Não havia diversidade na escola, nem mesmo abertura para tal, pois a presença de desordeiros poderia gerar o caos social.

O ensino na escola sólido-moderna fazia jus aos moldes estabelecidos pelo projeto estatal e religioso de educação. A noção de ensino era sobretudo pautada na ideia de uma educação *para toda a vida*, ou seja, no conhecimento sólido e duradouro. A noção de uma verdade duradoura perpetuava no ambiente escolar, promovendo uma formação do sujeito disciplinado que poderia bem gozar de seu conhecimento por toda sua vida, afinal de contas o saber sólido dos letrados manteve-se alinhado aos rumos da sociedade ordenada até então livre de mudanças bruscas. Com o declive da modernidade sólida, diversos foram os impactos sofridos pelas instituições da época. A falência do papel do Estado e conseqüentemente, do seu projeto de sociedade culminou em uma crise sem precedentes, que modificaria para sempre o modo pelo qual a vida moderna se estruturava. Em seguida, analisaremos de que modo a escola, sobretudo a autoridade docente, são reconfiguradas neste período de transição.

3.2 O APAGAR DAS LUZES DA RAZÃO

A transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, como destacamos no capítulo anterior, tratou da crise dos moldes e metanarrativas sólidos-modernos. O mundo contemporâneo configurado nas incertezas e ambivalências colocou em xeque o modo como a vida social era regida até então, culminando no destrono do Estado como agente de vigilância e mantenedor da ordem. Há nesse momento “uma crise de confiança no papel do Estado” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 87) e de tudo aquilo que ele representa. A crise de confiança gerada pela queda da modernidade contou também com o sentimento de decepção e frustração diante dos frutos advindos desse período, uma vez que as teorias modernas não poderiam ser validadas nesse novo modo de viver. Como consequência, o sentimento era de que tudo que fora produzido na modernidade não passaria de uma ilusão, sendo assim “celebra-se, [...] no âmbito da teoria, o descrédito das ideologias e das utopias emancipatórias modernas, proclamando-se um novo tempo - o do fim das ideologias, o do fim da era das revoluções e o do fracasso da Razão” (SILVA, 2016, p. 161).

O fato é que uma das motivações que promoveram o apagar das luzes da Razão moderna foi o divórcio entre Estado e os intelectuais. Os intelectuais como agentes a serviço do projeto estatal moderno são destituídos de seu papel de autoridade, uma vez que suas narrativas em prol da ação regulamentadora governamental já não se sustentam, por

consequente o próprio Estado perde sua força para o mercado econômico nesse novo modo de vida. Segundo Fávero e Centenaro “o divórcio entre os intelectuais e o Estado causou o rompimento da construção prévia da verdade, da universalidade e da certeza do conhecimento” (2019, p. 87), isto é, a crise causada pelo divórcio entre intelectuais e o Estado afetou as bases sob as quais os moldes modernos eram perpetuados, dentre esses está a escola.

Cabe ressaltar a crítica que Bauman evidencia nessa passagem, sobretudo a relação controversa entre o projeto de esclarecimento racional advindo do Iluminismo e implementado na escola moderna e a forma como foi realizada sua prática. A escola moderna ao invés de formar sujeitos autônomos e esclarecidos, acabou se distanciando desse ideal ao fomentar um conhecimento que não dá acesso a escolhas autônomas e opiniões independentes. De fato, as preocupações da formação estavam voltadas aos interesses dos governantes em formar cidadãos dignos da sociedade. A noção de formação na prática passa a uma mera instrução disciplinar. É contraditório pensar que a mesma educação moldada para o esclarecimento do sujeito pôde limitá-lo de tal forma a ponto de ser orientado para servir, nunca para pensar e duvidar. Nas palavras de Bauman:

O movimento social-intelectual registrado na história como “Era do Iluminismo” não foi [...] um imenso exercício de propaganda em nome da verdade, da Razão, da ciência, da racionalidade; tampouco foi um sonho nobre de levar a luz do saber para os confusos e oprimidos. Em vez disso, o Iluminismo foi um exercício formado por duas partes distintas, embora intimamente correlacionadas. Primeiro, a extensão dos poderes e das ambições do Estado, a transferência para o Estado da função pastoral exercida antes pela Igreja, a reorganização do Estado em torno da função de planejar, projetar e administrar a reprodução da ordem social. Em segundo lugar, a criação de um mecanismo social de ação disciplinar [...] voltado para a regulamentação e a regularização da vida social relevante dos súditos do Estado professor e administrador. (2010, p. 116)

Tendo em vista a crise dos ideais modernos, a escola e a autoridade docente perdem espaço aos olhos da sociedade, com a dissolução dos conhecimentos modernos, de forma que “nada do que considerávamos válido em termos de referenciais teóricos, que fora produzido pela modernidade científica e filosófica, se justifica e é válido na [modernidade líquida]” (SILVA, 2016, p. 115). Essa crise da escola situada no advento da modernidade líquida ocorre em consonância e por razão do surgimento de sociedades plurais. Após séculos em que a educação manteve os desajustados e as minorias para fora dos muros da escola, o mundo contemporâneo passa a abrir espaços a pluralidade, as diversidades que coexistem em um mesmo espaço, em que novas culturas, saberes e hábitos passam a ser integrados, não havendo mais condições para uma cultura geral, mas sim para uma diversidade de culturas e modos de vida.

O século XX foi um divisor de águas nesse processo, em que os intelectuais legisladores se tornaram conservadores modernos, pela incapacidade de dialogar com as novas formas de vida emergentes. Dado a mudança de concepções das quais a modernidade líquida evocou, houve uma mudança de perspectiva necessária na posição dos homens do saber frente a sociedade. Com a pluralidade em voga, torna-se impossível sustentar que haja verdades absolutas e indubitáveis, como na modernidade. Há uma variedade de saberes e hipóteses para uma mesma questão, há uma variedade de respostas para uma mesma pergunta, assim como há possibilidade de novas perguntas advindas de um mesmo problema. Contudo, dessa nova forma de ver o mundo a partir da pluralidade de olhares, mudam-se as necessidades. A nova era não necessita de legisladores, mas sim de intérpretes.

3.3 AUTORIDADE DOCENTE LÍQUIDO-MODERNA: INTERPRETANDO A DESORDEM⁹

A modernidade líquida culminou em mudanças bruscas em todos os aspectos da vida comum. Desde os modelos de gestão até as mais íntimas relações pessoais, a chamada ‘Era da incerteza’ modificou o pensamento e o modo de viver, tornando ambíguo e instável tudo que fazia parte dela. A escola, bem como a autoridade docente, não fugiram das mudanças que esse novo modo de viver fora determinado. Bauman (2010) evidencia ao tratar das mais profundas mudanças advindas com a modernidade líquida, que a autoridade docente não se esgotou nessa passagem, os docentes e os intelectuais de modo geral, não desapareceram, tampouco tornaram-se figuras obsoletas na sociedade. Com o declive do Estado, o lugar de atuação do intelectual líquido-moderno, tão logo do professor, se transforma, ao passo que não lhes é mais conferido a função de legislar e manter a ordem, nesse momento de constante instabilidade, cabe aos homens do saber interpretar o presente instante, tendo em vista toda a “desordem” característica da vida líquido-moderna.

Nesse sentido, apontam Fávero e Centenaro (2019) que os intelectuais na tarefa de intérpretes estão destinados “a lutar contra a homogeneização do conhecimento, da verdade, das certezas com a mesma energia que seus predecessores” (p. 87). A tarefa dos intelectuais se modifica na medida em que a pluralidade cria a necessidade de interpretação e compreensão da diversidade de uma sociedade que até então era cristalizada em seus ideais e práticas.

⁹ A desordem é fruto da reprodução paradoxal do ideal moderno de ordem sob qualquer custo. Mesmo com todo esforço moderno em manter a esfera social nos trilhos, elegendo a ordem como uma utopia, acabou gerando o seu contrário, mais caos, mais ambivalência, mais desordem (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.17).

Como fruto das sociedades plurais, a globalização acaba por estreitar os laços entre tradições culturais, o que em certa medida pode tornar as relações conflituosas entre tradições distintas. Tendo em vista a necessidade de conversação, diálogo e compreensão entre tradições culturais distintas, Bauman (2010) discorre que “o problema clama, com urgência, por especialistas em tradução entre tradições culturais. E coloca-os em lugar dos mais centrais entre os peritos que a vida contemporânea possa exigir” (p. 197). Sendo assim, há necessidade de que haja pessoas que possam mediar o diálogo entre diferentes culturas, compreender a diversidade como marca da “Era da liquidez”, e por fim, garantir que existam espaços que possibilitem a conversação entre diferentes pessoas e tradições culturais.

Tendo em vista a mudança de perspectiva com relação aos intelectuais enquanto intérpretes, há uma justificativa pertinente quando se pensa na reconfiguração do papel da escola, em razão de que o ambiente escolar nada mais é do que um local do qual há uma diversidade de tradições que cultuam princípios e valores distintos coexistindo. Nesse sentido, cabe ao professor como um intérprete, a função de mediar e de “tornar ‘o outro’ compreensível” (BAUMAN, 2010, p. 198). Dessa forma, a escola deixa de ser um lugar de disciplina rígida e obediência para se recompor em um espaço de compreensão das novas formas de vida e de novos sujeitos que fazem parte dela. As minorias que foram mantidas escondidas nos calabouços da modernidade sólida, no contexto líquido-moderno ganham espaço e oportunidades de fazerem parte da pluralidade existente numa sociedade em contínua mudança, A participação dos diferentes na escola líquido-moderna cria um novo tipo de aluno, aquele que possui o direito de fazer parte, pois “tratam-se de estudantes que, por mais que a ordem busque igualá-los, são diferentes e lutam pelo reconhecimento de suas diferenças” (FÁVERO; FÁVERO; TONIETO, 2019, p. 29).

As novas demandas atribuídas ao professor como agente de interpretação da instabilidade líquido-moderna acabam exigindo do docente ser um profissional que se adequa às modificações que assim como o tempo presente, estão sujeitas a mudanças repentinas. Ao longo dos últimos anos, a escola líquida-moderna tem sofrido grande pressão para se ajustar ao processo de modernização, gerando consequências no decorrer deste processo, dentre elas destacamos a posição docente como um profissional cada vez mais técnico. O fato é que apesar de ser um intérprete, o docente é condicionado à dimensão prática do seu fazer, sendo domado pelas condições e demandas exigidas no meio escolar que fomentam cada dia mais o conhecimento útil e técnico. A noção de que as demandas escolares estão domando o professorado é evidenciada por Masschelein e Simons em sua obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013), ao suscitar que a profissionalização docente vem sendo submetida a

critérios técnicos e pela burocratização da pedagogia, na medida que “A realização do objetivo, os ganhos de aprendizagem e as margens de crescimento nos moldes de um ideal (técno) científico: a profissionalização como um caminho para o progresso através da ampliação de ciência e tecnologia” (p. 72-73). A posição que defendemos em consonância com o pensamento dos autores é que no processo de modernização da escola, a dimensão técnica-científica tem se tornado mais presente, ao passo que, de certo modo, doma o professor por mantê-lo como um “escravo liberto” ao permanecer refém da implementação das tecnologias que tal processo demanda. Dessa forma, salientamos que a autoridade docente é afetada quando o professor se torna um meio de alcance da dimensão técnica da qual o processo de modernização escolar vem exigindo, sem a possibilidade de reflexão e versatilidade em seu fazer diário.

A autoridade do docente se torna cada vez mais escassa quando frequentemente é substituída pelas tecnologias e pelos novos *experts* em educação. Outros fatores devem ser evidenciados na resignificação da autoridade docente que ainda está em percurso e carrega consigo grandes desafios dos quais tem buscado, sobretudo, manter os alunos presentes, evidenciando que “a escola que hoje conhecemos, apesar das muitas transformações, ainda mantém um forte vínculo com a escola disciplinar da modernidade sólida” de modo que “essa escola disciplinar está alinhada com a ética de adiamento da satisfação da sociedade de [consumidores]” (SARAIIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 198). O ponto chave a ser resgatado e que Bauman alerta constantemente é a forte empreitada no mercado como um substituto do Estado na esfera social, fomentando a criação de sujeitos que não estão predispostos a serem bons cidadãos, mas consumidores. Dessa forma, a escola acaba exercendo a função social na era líquida, dessa vez como uma ferramenta a serviço do mercado, de manter a juventude no caminho do conhecimento útil formando bons trabalhadores, logo bons consumidores.

3.3.1 O CONHECIMENTO LÍQUIDO

O conhecimento na era líquido-moderna se transforma, principalmente e por razão do avanço tecnológico. O saber se encontra na palma da mão com o acesso à internet de qualquer aparelho de celular. A globalização permitiu que muitas das informações, dados e conhecimentos de larga escala que levariam anos para serem compartilhados, possam ser acessados com apenas um clique. O conhecimento também se tornou mais fluído, o que, conseqüentemente, acabou favorecendo a emergente mudança de posição de autoridade

docente com relação ao conhecimento, pois com ferramentas tecnológicas e acesso à internet, qualquer sujeito pode adquirir conhecimento¹⁰.

Com efeito, a apreensão do conhecimento passa por uma transição, ao passo que o modo pelo qual a aprendizagem se estabelecia na escola sólido-moderna consistia na aprendizagem para *toda a vida*, para que na escola líquido-moderna se apresente uma aprendizagem *ao longo da vida*. Essa transição é fruto da impossibilidade de uma aprendizagem duradoura em um mundo marcado pela instabilidade, nesse sentido, há um embate permanente marcado pelo que “os docentes pretendem oferecer a educação como um produto durável e sólido e para toda a vida, mas a sociedade líquida, agora não mais habituada com essa demanda, vira as costas a tal oferta” (FAVERO; CENTENARO, 2019, p. 89). Na era da informação, o desafio do professor é de manter os alunos interessados em um conhecimento que em certa medida é descartável, no sentido de que está predestinado a ser substituído a partir do surgimento de novas descobertas, pois há convicção de que “o conhecimento já não é uma garantia de sucesso, a educação já não provê esse conhecimento que conseqüentemente, gerava uma mobilidade social ascendente” (FURLAN; MAIO, 2012, p. 287).

O fato de a educação não ser mais garantia de sucesso faz com que muitos jovens estejam mais inclinados a entrar no mercado de trabalho do que se dedicarem aos estudos. Tendo a função de possibilitar que a avalanche de informações e o conhecimento erudito se apresentem de forma palpável no ambiente de sala de aula, faz do papel de docente enquanto intérprete evidente e imprescindível nesse processo. Ao encontro com essa perspectiva, Vargas evidencia que a aceleração como marca eminente do tempo líquido-moderno, modificou a forma como os jovens aprendem e captam suas experiências, algo que a escola, mesmo com a busca permanente em se modernizar, ainda não domina, dado ao fato de permanecer operando por meio de moldes “bancários”¹¹ de educar (2011, p. 2-3).

¹⁰ Salientamos que esta não é uma realidade universal. Ainda existem desigualdades extremas, sobretudo no ambiente escolar, em que muitos alunos não possuem acesso a ferramentas tecnológicas, tão poucos a internet. O processo de modernização da escola, por vezes, é o único meio que permite que alguns jovens tenham acesso a essas ferramentas.

¹¹ Os moldes bancários dos quais Vargas (2011) evidencia fazem referência a noção de Educação Bancária presente no pensamento de Paulo Freire (1981). A educação bancária exprime a ação do professor em depositar no aluno conhecimentos, levando como pressuposto uma posição passiva do aluno em relação ao conhecimento, dessa maneira “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meros incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1981, p.66). A concepção de uma aprendizagem em que o aluno recebe conhecimento de forma passiva, tornando-se oprimido diante do docente como opressor é uma herança deixada pelo modelo de escola moderna e que ainda é perpetuado em ambientes escolares que mesmo com tamanha informação disponível, insistem em fazer da escola um local de adestramento, obediência e opressão.

Um fator que deve ser abordado quando pensado na reconfiguração da autoridade docente é a crescente desvalorização da educação formal nos tempos atuais. A área da educação é muitas vezes deixada de lado, tendo investimentos congelados e recursos limitados. Isso impede que o processo de modernização seja feito com qualidade e excelência, tendo em vista que está, na maior parte das vezes, condicionado à boa vontade dos governantes. A escola, bem como os docentes, como partes fundamentais da educação tem sofrido os efeitos dessa desvalorização. O fenômeno presente é que a educação vem perdendo espaço em importância na sociedade, por julgar a opinião de uma parcela que considera não ser necessário atribuir valor à instituição escolar. Tal fato tem impulsionado o desenvolvimento de modos diferentes de aprendizagem, tais como o ensino à distância e o *homeschooling*¹². Essas novas formas de educar podem ser alternativas viáveis, no entanto acabam estreitando ainda mais as relações sociais, contribuindo com a desvalorização do ambiente escolar e, conseqüentemente, com o descrédito da autoridade docente.

Ao longo do capítulo foram discutidos os principais fatores que influenciaram a autoridade docente a se tornar um problema na modernidade líquida, uma vez que a atuação do professor enquanto um intérprete, exige seu empenho constante em moldar-se às instabilidades marcantes de um tempo líquido e, ainda assim, lutar contra a desvalorização de sua profissão em um cenário marcado por desordem e ambivalência. Refletir sobre os caminhos que a educação, bem como seus agentes trilharam na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida possibilita que sejam colocadas em evidência as lacunas deixadas no ambiente educacional durante esses períodos e suas conseqüências na educação contemporânea. Apontar e analisar o problema da autoridade docente tem sido uma tarefa de muitos estudiosos como sociólogos, educadores e filósofos. Apresentar soluções para os problemas atuais ainda é um desafio. Por conseguinte, partiremos de uma breve explanação de possíveis implicações filosóficas que o problema da autoridade docente na modernidade líquida podem suscitar no que pese a formação docente líquido-moderna.

3.4 IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS: A FORMAÇÃO DOCENTE LÍQUIDO-MODERNA

A autoridade docente líquida-moderna, como visto anteriormente, se tornou um problema a ser refletido na contemporaneidade. As mudanças frequentes que demarcam o

¹² Evidenciamos que as formas de educar citadas são modos que podem ser eficazes quando bem utilizados. O exemplo serve somente de guia para que pensemos na importância do ambiente escolar como um pilar relevante na formação do sujeito.

presente momento carregam consigo um valor filosófico rico, por trazer à tona questionamentos que podem e devem ser refletidos. Pensando nisso, e em consonância com o problema da autoridade docente, é possível suscitar algumas implicações filosóficas a respeito dos docentes do futuro, tais como: que tipo de autoridade docente seria ideal para a modernidade líquida? Como formar futuros professores diante do cenário de incerteza líquido-moderna? Tais questionamentos servem de norte para que pensemos quais são os desafios profissionais que o futuro reserva e de que forma a nova geração de professores podem carregar consigo uma noção de educar diferente de seus predecessores.

Podemos situar tais problemáticas na perspectiva baumaniana, na medida em que o filósofo, ao destacar a nova função do docente na era da liquidez, como um intérprete, evoca a importância desse novo agente educador ter um papel ativo na escola. A necessidade de fazer da escola um espaço de conversação torna o professor um mediador na tarefa de “dialogar com as distintas tradições que chegam até ela [escola], sem combatê-las, procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 56). Nesse caso, para Bauman a sociedade líquida necessita de uma escola que esteja disposta a conversar, pois o diálogo é uma potente ferramenta para o entendimento mútuo e compreensão das diferenças.

De encontro com a perspectiva de Bauman sobre os caminhos que a educação deve trilhar ao propor-se como um espaço de diálogo e reflexão, podemos pensar a partir da afirmação de Kant (1999, p. 15) sobre a pedagogia que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Nota-se que ele só pode receber tal educação de outros homens”, ou seja, a formação humana necessita do intermédio do outro, sendo o diálogo o meio que viabiliza o acesso ao outro, a compreensão e também a apreensão do saber. Sendo assim, a educação líquido-moderna deve se dar de modo coletivo, reflexivo e, sobretudo, como um espaço de compreensão. Visto que a educação, assim como a vida de modo geral, é permeada pela instabilidade, Bauman aponta que a tarefa da educação nesse período seja de “cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência” e sobretudo, “deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente.” (2008, p. 176). Viver em paz com a condição de desordem¹³significa, em última instância, abandonar a ideia de que o mundo voltará a sua antiga versão e deixar somente na memória a escola como algo estático, imutável e homogêneo.

¹³ Cabe ressaltar que a condição de viver em paz com as contingências desse período não significa abandonar as bases estáveis que ainda restaram, mas sim de promover a reflexão constante diante do processo de formação humana, garantindo que não se caia nas armadilhas do relativismo infundado.

Sendo assim, a formação de docente líquido-moderna deve suscitar que os novos professores estejam preparados para enfrentar o inesperado frente ao desafio da teoria educacional e filosófica de teorizar um processo formativo sem início, meio e fim, como outrora. É a capacidade de se reinventar a partir das demandas deste período, sabendo se posicionar diante dos desafios de educar uma geração criada sob e apesar das contingências. Dessa forma, cabe ao professorado exercer a sua função de intérprete que possibilita o diálogo, mas também que seja um docente reflexivo sobre si, sobre a sua prática e, por fim, sobre as condições que o sistema educacional diante das investidas mercadológicas cada vez mais frequentes no meio educacional. Talvez o caminho a ser percorrido para uma autoridade docente ideal líquido-moderna irá ao encontro com a necessidade de retomar os ideais do projeto iluminista moderno, no que diz respeito à autonomia e emancipação dos sujeitos, à liberdade, a fim de “colocar o ser humano no centro do processo formativo” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 97). Cabe aos futuros docentes o desafio de retomar os ideais do projeto moderno com vistas a ressignificação da autoridade docente, diante da necessidade da formação docente ser voltada ao professor como um agente reflexivo, que se concebe como autoridade no seu fazer, que problematize aquilo que afeta os estudantes e demais sujeitos como seres históricos, sociais, políticos, artísticos e econômicos. Para tanto, o professor precisa saber ensinar, tanto quanto, saber aprender.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido no presente trabalho buscou evidenciar a autoridade docente como uma problema em vista da mudança de perspectiva diante da passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, segundo o filósofo/sociólogo Zygmunt Bauman. Apresentou quais foram os principais aspectos e desdobramentos de tal passagem, bem como as consequências para a compreensão de autoridade docente nos respectivos períodos analisados. Desse modo, foi possível desenvolver a reflexão sobre os impactos na educação e na formação docente nesse processo de mudança.

A análise da passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida demonstra de que forma a primeira, ao adotar a ordem absoluta, modificou as estruturas sociais, culturais e filosóficas das quais a vida era regida. Dessa forma, a educação passa a servir como uma ferramenta de controle com fins determinados em um primeiro momento pelo Estado, para que depois o mercado adentra-se em seu domínio. As instituições modernas cumpriam a função de formar para toda a vida, disciplinando seus alunos a serem cidadãos obedientes para viverem em uma sociedade estável e simétrica. A passagem para a modernidade líquida quebra com função legisladora da escola, ao passo que não se é mais possível educar buscando a estabilidade em um mundo permeado de caos, desordem e incertezas. A condição do sujeito nesse novo modo de viver é de negar a ordem, viver com base na contingência de um tempo que é tecnológico e informático. Diante disso, a escola tem seu papel modificado, bem como a de seus agentes, dentre eles o docente, na medida em que a autoridade docente com a modernização escolar, passa de legisladora à intérprete.

Contudo, a autoridade docente muda sua função quando o professor passa a não ser mais o “detentor da Razão”, assim como a escola como único lugar em que se torna possível o conhecimento. Com a globalização e o avanço tecnológico, a forma como os indivíduos se relacionam com o saber se modifica, e assim, as novas “habilidades” e “competências” exigidas em um mundo em constante mudança são caracterizadas pela flexibilidade, dinamicidade, instabilidade, efemeridade do constante “aprender a aprender”. Neste cenário a autoridade docente deixa de exercer o clássico papel de intelectual e detentor do conhecimento e ocupa uma função mais desinflationada de mediadora e “gestora” da aprendizagem. Há muitas críticas e posições divergentes que analisam e avaliam esse processo de diminuição da autoridade docente, indicando que a crise da educação e sua má qualidade se deve a essa forma enfraquecida de autoridade do professor. A “militarização da escola” é indicada por certos setores conservadores como sendo a solução para enfrentar o

problema da indisciplina e da autoridade docente. Outros grupos advogam a desescolarização (projeto *homeschooling*) como forma de garantir a permanência de certos valores tradicionais da família, da religião e da moral, pois para eles a escola está sendo um lugar de doutrinação de ideologias de esquerda. Outros ainda apostam nas tecnologias, nas plataformas digitais, na educação à distância e em outros formatos de educação para atender as demandas educacionais. Todas estas problemáticas merecem ser estudadas, compreendidas e analisadas. Mas isso já seria parte da continuidade de outros estudos.

Por conseguinte, em termos de encerramento deste estudo cabe frisar que a autoridade docente na modernidade líquida numa perspectiva baumaniana ainda se apresenta como uma figura de referência, no sentido de possuir relevância social como uma figura que auxilia na interpretação do mundo e na formação de sujeitos autônomos, estabelecendo vínculos afetivos com seus pares, refletindo e compreendendo as diferenças presentes em um mundo líquido, incerto e em constante mudança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.; GOMES, I.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. tradução José Gradel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais; tradução Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001
- BAUMAN, Z. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversa com Riccardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar. 2013.
- DESCARTES, R. **Discurso sobre o método**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FÁVERO, A. A; CENTENARO, J. B. Autoridade docente na Modernidade Líquida. *In*: FÁVERO, A. A; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (org.). **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação**. Curitiba: CRV, 2019. p. 81-99.
- FÁVERO, A. A; FÁVERO, A. M.; TONIETO, C. A tensão entre a ambivalência e a ordem: possibilidades educacionais da solidariedade na perspectiva de Bauman. *In*: FÁVERO, A. A; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (org.). **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação**. Curitiba: CRV, 2019. p. 24-36.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREUD, SIGMUND. O mal estar na civilização. *In*: SALOMÃO, J. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.67-73.
- FURLAN, C. C; MAIO, E. R. Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. **Revista Mediações**, Londrina. v.21. n.2. p. 278-302. jul/dez, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4159/8ad5691380fe54237cc7fbc244ede4738bd1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOERGEN, P. O embate modernidade/pós-modernidade e seus impactos sobre a teoria e a prática educacionais. **Revista Científica**, São Paulo, n. 28. p.149-169. maio/ago 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>. Acesso em: 12 Abr. 2020.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KUNH, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. tradução de Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MASSCHELEIN, J; MAARTEN, S. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Espaço Plural: cadernos de pesquisa**. v. 39. n. 137. p. 661-684. maio/ago, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/36mzFFbtvXDhmsjtqDWcdG/?lang=pt>. Acesso em: 12 Abr. 2020,

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, Capitalismo cognitivo e Educação contemporânea. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34. n. 2. p. 187-201. maio/ago, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8300/5538>. Acesso em: 18 Maio 2021.

SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, S. P. **Pós-modernidade, capitalismo e educação**: a universidade na crise do projeto social moderno. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

TELES, J.; LÁZARO, A. Educação, poder e autoridade docente: tramas e sentidos na contemporaneidade. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.16, n.33, p. 307 - 323, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2855>. Acesso em: 16 Jun. 2021.

VARGAS, C. P. Educação líquida? Relato de experiência com o método EAD numa leitura com Z. Bauman. **Instrumento - Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**, v. 13, n.1, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/EDUCA%C3%87%C3%83O-L%C3%8DQUIDA-RELATO-DE-UMA-EXPERI%C3%8ANCIA-COM-M%C3%89TODO-EAD-NUMA-LEITURA-COM-Z.-BAUMAN.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2020.