

PÓS-MODERNISMO E EDUCAÇÃO: LEITURAS POSSÍVEIS

Humberto Calloni¹

Resumo:

O presente artigo é justamente isto: um ensaio. Um ensaio que, como todo ensaio, pretende dar conta de uma reflexão inusitada para o seu autor. Trata-se de refletir em que medida a Educação é afetada pela noção de pós-modernidade e como esta é entendida a partir da contribuição de diversos autores, a fim de esboçar uma compreensão e mesmo um posicionamento a respeito do que está ocorrendo com o sentido e significado da Educação na atualidade, onde a crise dos fundamentos na Ciência e na Filosofia, a par do predomínio da economia e das tecnologias, redesenha a subjetividade do humano e aponta para novos desafios à hermenêutica do educar.

Palavras-chave: Educação, Pós-modernidade, Crise.

Abstract:

This article is just that: an essay. An essay that, like any testing, gives an account of a reflection unpublished for its author. This is reflected in what extent the education is affected by the notion of postmodernity and how this is understood from the contribution of several authors in order to outline an understanding and even an position concerning what is happening to sense and meaning of education nowadays, where the crisis of foundations in science and philosophy, along with the predominance of economics and technology, redesigns the subjectivity of human and points to the new challenges of educating hermeneutics.

Keywords: Education, Postmodernity, Crisis.

Introdução

Parece certo afirmar que todo o fenômeno cultural humano abriga dentro em si inúmeras formas de representações que doam sentido e significado ao modo de ser e estar no mundo como exigência da razão. A essas formas de representações, os filósofos costumam denominar de realidade. *Educere*, como fenômeno cultural eminentemente humano, presume, a um tempo, uma característica filogenética (da espécie *homo sapiens-demens*), ontogenética (indivíduo humano) e sócio-histórico-cultural (social,

¹ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor de Filosofia do Instituto de Educação/FURG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGEA/FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Complexidade FURG/CNPq.

portanto). Genericamente, o processo de repassar conhecimentos e saberes aos demais indivíduos ou grupamentos humanos, ou seja, levar/conduzir alguém (*ex-ducere*) ao saber-fazer/entender um determinado campo de ação teórico-prática, remonta às fontes ainda pouco conhecidas que deram origem à experiência/consciência humana em seu acontecimento peculiar como ser pensante, produtor de linguagens, de sentidos e significados. A Educação, como veremos, é uma emergência das interações humanas ou das relações socioculturais que entrelaçam contornos objetivos e subjetivos das formas de representações do real.

Por outro lado, se quisermos surpreender o conceito de Educação, veremos que este vive/sobrevive de sua própria fragilidade hermenêutica, notadamente quando se pretende compreendê-lo reduzido a um ideal transcendental que não leve em conta a objetividade com a qual ele é tecido a partir da pluralidade e heterogeneidade dos conhecimentos e representações epocais ao longo do processo histórico do ser humano. Daí que *educere*, cujo termo preferimos traduzir por educar, refere-se a uma emergência antro-po-sócio-cultural aberta à transcendência de uma razão universal, mas seu sentido e significação são francamente eivados pelos eventos históricos e culturais específicos, que definem suas múltiplas acepções que, como todo fenômeno, se degenera e se regenera ciclicamente.

O conceito de Educação vive/sobrevive, igualmente, de sua própria contradição e ambivalência, na medida em que traduz o modo de organização social de ser e estar do humano no mundo. Formulo a seguir duas hipóteses sobre o conceito de Educação, por conta e risco de minhas reflexões provisórias, embora nada tenham de original: 1º) A Educação é um fenômeno cultural humano que emerge das relações intersubjetivas objetivamente *postas* pelos acontecimentos históricos e no âmbito dos “sistemas sociais” (Giddens) ou modos de ser (*ethos*) de um povo, nação ou grupamento social. 2º) A Educação é irrigada pela insuperável (ainda que complementar) contradição cultura/natureza; por interesses de classes, clãs, castas, e assim por diante; por sua ambivalência manifestada pelo tensionamento velado ou manifesto entre o *bem* e o *mal* ou, se quisermos, pelos produtos benéficos e maléficos que resultam de sua práxis: Benéficos, na medida em que o saber e o conhecimento retroagem criticamente sobre si, possibilitando a reconfiguração do real; noções sobre civilidade, compreensão de si (autoconhecimento), do Outro, e assim por diante. Maléficos, consciente ou inconscientemente como resultante de “racionalizações” sobre “instrumentalidade” do conhecimento para fins de domínio de um indivíduo, de uma cultura, de um povo, de

uma nação - sobre outrem ou outros. Neste caso, lembremo-nos de Hiroshima e Nagasaki; do domínio da economia sobre todas as demais esferas científicas ou humanísticas; da “Era de Ouro” (Hobsbawm) do capitalismo, favorecendo a determinação da noção de mercado/lucro/capital ou “ideologia do progresso” como derradeira meta para a formação/cultura (*Bildung*) dos indivíduos, das sociedades, enfim, da civilidade e da moralidade humanas.

Neste ensaio, abordarei, num primeiro momento, noções de “Modernidade e de Pós-Modernidade”, a partir de estudos de diferentes autores; a seguir, farei uma breve consideração sobre “O Conceito de Educação no Ambiente Pós-Moderno” como preâmbulo para enfocar e interpretar determinadas questões da Educação constantes no subtítulo “A Educação Vivenciada no Ambiente Pós-Moderno”.

Noções sobre Modernidade e Pós-modernidade

“Como avaliar o pós-modernismo em geral?”
(Harvey)

A literatura, que trata de compreender o conceito de pós-modernidade e pós-modernismo, este último enquanto movimento estético, é assaz rica em autorias e densidades em seus pronunciamentos. Autores como Jean-Francois Lyotard, David Harvey, Steven Connor, Perry Anderson, Terry Eagleton, Anthony Giddens, Krishan Kumar, dentre muitos outros, preocupam-se, fundamentalmente, em debater as grandes questões da contemporaneidade, valendo-se de reflexões, teorias e registros históricos que nos incitam a repensar a Educação hodierna a partir de novos olhares representativos do real e de novas abordagens epistemológicas. Em vista disso, não me deterei, demasiadamente, em discorrer acerca do histórico das noções de *modernidade*, *pós-modernidade*, *modernismo*, *pós-modernismo*, uma vez que esses autores o fazem de maneira magistral, cada qual com o seu estilo e intensidade argumentativa. Igualmente, por mera brevidade, passarei ao largo de comentá-los demoradamente no que os aproxima e no que os distancia em suas teorias, ainda que, em diferentes momentos, tal providência far-se-á necessária a fim de melhor elucidar a maneira com que os leio e os interpreto.

Com efeito, e como observa Krishan Kumar, é conveniente distinguirmos os sentidos que os termos *modernidade* e *modernismo* aludem. O primeiro, *modernidade*, é mais afeto à política e à ideologia, enquanto o segundo, *modernismo*, situa-se mais na

inspiração cultural e estética. “O mesmo, porém, não se aplica à idéia de *pós-modernidade* [pois] não há uma tradição de uso a que possamos recorrer para diferenciar de forma coerente “pós-modernidade” e “pós-modernismo”. Ambos são usados mais ou menos um pelo outro” (KUMAR, 1997, p. 112). A pergunta de Harvey, em epígrafe, permite-nos, justamente, transitar da noção de *pós-modernismo* para *pós-modernidade* e vice-versa, percebendo em ambos os conceitos um propósito comum, conotações semelhantes, ainda que com nuances diferenciadas.

Para o propósito deste ensaio, farei uso do conceito de *pós-modernismo* como sinônimo de *pós-moderno* e *pós-modernidade*.

David Harvey aponta-nos algumas pistas para o início da nossa trajetória teórica, ao distinguir o *modernismo* do *pós-modernismo*, trazendo elucidacões contributivas e costurando a sua própria intervenção conceitual. O autor faz o seguinte comentário a respeito: “Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção” (HARVEY, 1992, p. 19). Ora, a noção de *modernidade* tem a sua configuração melhor definida a partir do movimento intelectual do século XVIII europeu, o qual Habermas já a denominara, ainda na letra de Harvey, de *projeto* da modernidade “para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas” (HABERMAS apud HARVEY, 1992, p. 23). É que o anúncio da modernidade enaltecia “O desenvolvimento das formas racionais de organização social e modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana” (HARVEY, 1992, p. 23).

O pós-moderno, por outro lado, enfatiza a “fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais, ‘totalizantes’” que, no dizer de Harvey, leva à emergência de uma nova subjetividade. Ou seja:

A redescoberta do pragmatismo na filosofia (p. ex. Rorty, 1979), a mudança de ideias sobre a filosofia da ciência promovida por Kuhn (1962) e Feyerabend (1975), a ênfase foucaultiana na descontinuidade e na diferença na história e a primazia dada por ele a ‘correlações polimorfias em vez da causalidade simples ou complexa’, novos desenvolvimentos na matemática – acentuando a indeterminação (a teoria da catástrofe e do caos, a geometria dos fractais) -, o ressurgimento da preocupação, na ética, na política e na antropologia, com a validade e a dignidade do ‘outro’ – tudo isso indica uma ampla e profunda mudança na ‘estrutura do sentimento’ (HARVEY, 1992, p. 19).

Admitamos: – e Harvey não está sozinho – que as mudanças nos paradigmas científicos e filosóficos acima destacados não são de pouca monta para o sentido da reconfiguração do real. Entrementes, retornemos ao diálogo acerca da noção de modernidade como recurso de reapropriação de seu significado para o propósito de se refletir a pós-modernidade. Neste sentido, é ainda Krishan Kumar quem enfatiza que, para “qualquer que seja o significado que a pós-modernidade possa assumir, tem que derivar, de alguma maneira, de um entendimento do que é modernidade” (KUMAR, 1997, p. 182). Para este pensador, modernidade refere-se a criações econômicas, tecnológicas, políticas e, em muitos aspectos, intelectuais, das sociedades modernas no período transcorrido desde o século XVIII (Ibidem). Distingue-se do termo “moderno” no sentido de que “ser moderno” transcende a noção de época ou período histórico como elemento explicativo das transformações sociais. Por exemplo: ser moderno era, para o homem medieval, uma ameaça à estrutura dos valores perenes, quando evocava alguma inovação ou modo de pensar ousado para o *medium tempus*, ao qual Petrarca (1304-1374), considerado o “pai do humanismo”, cria o termo “Idade das Trevas” para referir-se à Idade Média. Para esse período histórico e até mesmo na Renascença, os termos *moderni* e *modernitas* tornam-se conceitos depreciativos². Depreciativos, porque, da forma como eu leio, podem abalar a ordem, a estabilidade, a manutenção do poder da Igreja e seus dogmas. É que, ainda na letra de Kumar,

A Igreja era a guardiã do tempo da última era e, assim, a única história importante era a história da Igreja. O dever dos cristãos em toda parte era viver piedosamente no seio da Igreja, o quanto fosse necessário, e cumprir as obrigações da vida terrena. A vida diária deveria ser vivida com estoicismo e suas tribulações suportadas como parte da finalidade de Deus. Por fim, quando achasse conveniente, Deus cumpriria a promessa de redenção anunciada na vida do Cristo” (...) “Os conceitos medievais preferidos – *momento mori* (lembra-te que morrerás), *fortuna labilis* (a inconstância da sorte), *theatrum mundo* (o mundo é um palco) – enfatizavam, sem exceção, o caráter ilusório, a transitoriedade da vida humana e a incapacidade de os seres humanos de controlar seu próprio destino (KUMAR, 1997, p. 83).

O termo moderno está presente no próprio medieval e a renascença, significando “qualquer novidade” não convencional, fora dos costumes, por vezes ameaçadora dos

² Krisan Kumar comenta que “Foi a Renascença, na verdade, que pela primeira vez dividiu a história ocidental em três épocas – a Antiga, a Medieval e a Moderna. Atribui-se a Petrarca, o “pai do humanismo”, a invenção, no século XIV, da ideia da “Idade das Trevas”: um período, um *medium tempus* que transcorreu entre a queda de Roma e o renascimento da sociedade que, para ele, ocorria nos seus próprios dias. Esse fato deu à Idade Média aquele característico aspecto desonroso que a acompanhou até boa parte do século XVIII. O *medium tempus* de Petrarca foi uma era de barbárie, um período de obscuridade e atraso que servia apenas para realçar as realizações da era precedente da Antiguidade e, ao mesmo tempo, assinalar a mudança de direção nos tempos modernos” (KUMAR, 1997, p. 85).

valores, das normas sociais, do próprio senso comum. Portanto, *moderno* não é um conceito que pode ser usado como sinônimo de modernidade, como se pode observar. Nessa medida, a noção de *moderno* transcende os aspectos pontuais, epocais de cada período histórico, isto é, parece independe das fases ou culturas históricas, uma vez que o seu significado - que empregamos para designar uma inovação - tem a mesma gênese evocativa que havia para o homem medieval, para mantermos o exemplo, isto é, refere-se “sempre” à “época atual”, ao presente imediato, ainda que com inflexões de sentidos por vezes distintos, como veremos em seguida. É interessante constatar que, a partir do século X, o adjetivo *modernus* muda de inflexão. Ou seja, “começa a tomar caráter negativo. Assim, é usado o adjetivo *moderni* pelos padres de Igreja e pela Inquisição, a perseguir os defensores de heresias como divulgadores de ideias “modernas”. Para eles tal fenômeno envolvia algo de satânico” (MELLO E SOUZA, 1994, p. 24).

Por outro lado, o termo modernidade surgiu em meados do século XIX, sendo que “um dos primeiros, senão o primeiro a usá-lo foi Baudelaire”, nos ensina Mello e Souza (1994). Baudelaire, talvez, usou o termo apressadamente em relação aos tempos vindouros, provavelmente “por ser poeta e sentir a fluidez da transição no século XIX” ou, pelo menos, usou-o de forma imprecisa em face de seu próprio tempo de existência. Leiamos novamente Mello e Souza, na mesma página acima citada:

Ao tempo de Baudelaire, Marx, Dickens, Carlyle, tempo de indústrias iniciantes praticamente num único país, a Inglaterra, redes ferroviárias surgindo esparsas aqui e ali, iluminação a gás, cidades pequenas de ruas estreitas, poeirentas e tortas, população rala, economia agrária, operações sem anestesia química, transporte individual a cavalo, Igreja dominante, Inquisição ainda viva a decretar a pena de morte por questões metafísicas, navios à vela, tortura institucionalizada por sistemas penais aceitos, sem rádio, sem televisão, antibióticos, automóvel, aviões, água encanada, com cidades inteiras sem sistema de esgoto, nesses tempos a “modernidade” estava ainda relativamente longe de surgir no espaço sociocultural (MELLO E SOUZA, 1994, p. 19).

Entrementes, as características do pós-modernismo podem ser descritas em termos de poder (Foucault, Lyotard), contra as metanarrativas/metadiscursos da modernidade ou, ainda, em termos de desconstrutivismo (Derrida) – neste caso, menos como uma posição filosófica e mais como um “pensar” sobre textos de “ler” textos. Aqui a cultura passa a ser vista como uma série de textos em interseção com outros textos, produzindo mais textos. Intertextualidade, quer dizer, o entrelaçamento de textos com vida própria. Nesse sentido, o que quer que escrevamos deve transmitir sentidos que não estavam ou possivelmente não podiam estar na nossa intenção e onde as nossas palavras não podem transmitir o que queremos dizer.

Terry Eagleton, professor da Universidade de Oxford, enfatiza que

A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação a idiossincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias e serviços, finanças e informações triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade” (EAGLETON, 1998, p. 7).

De fato, a pós-modernidade pode ser considerada um novo tipo de capitalismo (Harvey) ou um novo tipo de industrialismo (Jencks), registra Kumar (1997, p. 131). É verdade que podemos notar uma superposição entre o antigo e o novo regime industrial, mas tal se passa somente em nível estético e não mais operacional, porque, “por mais que as sociedades modernas possam reter seus antigos princípios – e os próprios termos pós-moderno e pós-industrial indicam certa continuidade – esses princípios funcionam em um novo ambiente” (Ibidem, p. 132).

Para Jean-Francois Lyotard, a quem devemos, *a fortiori*, a paternidade do conceito, a pós-modernidade está associada ao saber das sociedades mais desenvolvidas. “Nossa hipótese”, enfatiza Lyotard, “é que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade denominada pós-industrial e as culturas na idade denominada pós-moderna” (LYOTARD, 1994, p. 3). Para o idealizador, dentre outros, da noção de pós-modernidade, esta “designa o estado da cultura depois das transformações que têm afetado as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX. Aqui se situam essas transformações com relação à crise dos relatos” (Ibidem, p. 9). Mais adiante, Lyotard comenta que conhecimento e ciência pressupõem a pós-modernidade e vice-versa. Ou seja: “Simplificando ao máximo, tem-se por “pós-moderna” a incredulidade com respeito às metanarrativas. Esta é, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; porém, esse progresso, por sua vez, a pressupõe” (Ibidem, p. 10).

Resumidamente, o impacto operado pelas novas tecnologias à escala produtiva e à retroalimentação entre ciência e técnica em nível da criação ou reinvenção de novos produtos para um mercado ávido por novidades, tem desencadeado, ao longo das

últimas décadas, uma espécie de “redução da experiência” vivida à pura presencialidade, ou seja, a “uma série de presentes puros e não relacionados ao tempo” (HARVEY, 1992, p. 57), oportunizando o desencadeamento de uma nova cultura da imagem, do espetáculo efêmero, ainda que intenso.

Deise Quintiliano sintetiza a noção de pós-modernidade ao afirmar que esta

[...] não representa um movimento artístico ou uma corrente literária no sentido estrito do termo. Nascida da tomada de consciência da complexidade da desordem cujas premissas remontam ao início do século XX, segundo Eagleton, é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, objetividade e identidade, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Vê o mundo como contingente, instável, imprevisível, gratuito, isto é, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de desconfiança em relação às idiossincrasias, à coerência de identidades; à objetividade da verdade, da história e das normas (QUINTILIANO, 2007, p. 41-42).

Certamente, não se esgotam aqui as características da pós-modernidade e que, segundo seus autores, permeiam a subjetividade do indivíduo. Podemos concordar ou discordar no todo ou em parte com essas notações, mas é muito difícil, senão temerário, não admitir que há uma crise instalada em relação ao paradigma que deu abrigo ao Iluminismo, ao racionalismo inscrito na modernidade.

228

O Conceito de Educação no Ambiente Pós-moderno

A pergunta frequentemente formulada dentro e fora da escola ou da academia diz respeito ao que está sucedendo com a Educação contemporânea. Não se trata de uma questão de fácil resposta. Não se trata, aliás, de respondermos positivamente e de imediato a esta questão, dada a natureza plural do sentido que a noção de Educação adquire a partir de sua concepção sócio-histórico-cultural. Um exemplo banal do sentido que Educação adquire é quando dizemos que Fulano tem boa educação por reportar-se a outrem com boas maneiras. Embora o sentido de Educação, enquanto maneira cordial de se dirigir a outrem, traduz uma noção genérica do moral ou de valores cultuados por um indivíduo, povo ou sociedade e, de alguma maneira, subentende e permeia o conceito de *Educere* enquanto “ética da cordialidade”, a questão que acredito relevante para o propósito deste ensaio é situar o conceito de Educação no seu sentido particular de saberes ou conhecimentos mediados pelas instituições de ensino, pela escola ou universidade. Saberes e conhecimentos da/na escola ou da/na academia. Trata-se, portanto, de problematizarmos alguns elementos relevantes que estão na ordem do dia e

que envolvem direta e indiretamente todos os seus agentes, sejam eles pais, professores, alunos, as instituições familiares, educacionais e governamentais, enfim, as organizações sociais como um todo.

Inicialmente, parece-me importante lembrar que o conceito de Educação é produto e ao mesmo tempo produtor das diferentes formas de manifestações culturais e está diretamente referida ao conjunto de sentidos e significados que dão suporte à noção de realidade. Isto significa que o conceito de Educação é condicionado pelas realizações objetivas e subjetivas dos diferentes modos de representações epocais ao longo da história humana, aliás, como já me referi acima. Daí que tentar entender a Educação *em si mesma* é um exercício transcendental que torna a sua compreensão incongruente com as suas vicissitudes, os seus impasses, a *sua crise*, ainda que, paradoxalmente, é justamente a crise de sua transcendência que está em curso, ou melhor, a crise de um *modelo de humano ideal* que se encontra abalado com o advento da pós-modernidade.

Contudo, e decididamente, precisamos conceber a Educação também como um fenômeno universal ou uma totalidade *complexa* que não transborde em um idealismo. Ou seja, como totalidade reconduzida a uma racionalidade temporal e espacial aberta ao devir histórico e imune ao determinismo. Essa decisão é plenamente acertada se considerarmos a Educação como parte de um todo sistêmico em permanente reorganização. É de Pascal (1623-1662) o registro de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e vice-versa, ou seja:

E como todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas se acham entrelaçadas por um vínculo natural e insensível que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (PASCAL, 1979, p. 55).

Edgar Morin (1921 -), fiel leitor de Pascal, acolhe esse pensamento como um dos princípios da complexidade, o *princípio hologramático*, no qual afirma que “o todo está nas partes assim como as partes estão no todo”. Essa relação parte-totalidade presume um olhar complexo, portanto problematizador, dos fenômenos da natureza e não se limita ao entendimento do pensamento humano, mas a todas as formas de manifestação vital. Da maneira como eu interpreto o *princípio hologramático*, o mesmo ocorre com a noção de Educação que, embora não seja um conceito imutável, permanente, eterno, ela assume predicções tanto universais quanto particulares, sendo, por isso, una e múltipla ao mesmo tempo.

Presumo que grande parte da dificuldade que temos em apreender o que está sucedendo com a Educação, seus impasses atuais, deve-se não apenas a sua ambivalência semântica emanada dos diferentes modos de ser cultural da espécie humana, mas também e principalmente pelo aporte hegemônico que o ideário das classes dominantes impõe como vetor ideológico de seu *status quo*. Daí que um sentido de *educação universal* torna-se sempre muito temeroso, pois cada cultura define para si a estrutura do discurso e da prática – a *matéria* da educação - que melhor atende ao imperativo espaço-temporal de sua existência como fenômeno cultural. Mas se a pós-modernidade é dotada de caráter universal, não somente pelo caráter complexo da *totalidade* que acima procurei apontar, mas também no sentido de uma racionalidade instrumental que abarca o conceito de “globalidade” ou “mundialidade” do processo produtivo pós-industrial, então podemos inferir que o que está ocorrendo com a Educação é tecido na dinâmica de interações entre o particular e o geral, ou entre a hegemonia do mercado capitalista e a crescente fragilidade do ideário formativo (*Bildung*) do espírito de um povo ou nação, do indivíduo/sujeito.

A Educação vivenciada no Ambiente Pós-moderno

230

Lembremo-nos que o movimento iluminista teve como propósito a emancipação do homem ocidental do “reino das trevas”, da ignorância, do mito, da fantasia. O seu propósito era que o povo tivesse acesso à educação formal e não apenas os privilegiados, os *bem-nascidos*, os nobres. Havia no Movimento um horizonte de construção de um novo mundo, um ideal de igualdade, fraternidade e liberdade de cunho universal, onde “todos nascem iguais” e “o homem é bom por natureza”.

Se a noção de modernidade é guiada pelas ideias de verdade, universalidade, essência, fundamento, igualdade, razão e assim por diante, é porque ela contém dentro em si um projeto definido de um novo humano. Exacerbando o poder da razão em conduzir a humanidade a um mundo de plena realização de suas potencialidades, exaltou a ciência e a técnica como instâncias mediadoras da busca da felicidade terrena, onde o conhecimento teria um fim instrumental para garantia do domínio sobre os preconceitos e sobre o meio ambiente natural, a natureza.

Com o advento da pós-modernidade, ou seja: a referência ao acelerado processo de transformação do modo de produção material a partir da tecnociência associada à produção de mercadorias, à robótica, à informática, à microeletrônica, à flexibilização

da produção, gerenciamento e globalização da economia de mercado, bem como a ascensão da burguesia financeira; o aumento populacional, acompanhado pelo alargamento da média de vida das pessoas, seja a partir dos avanços da medicina, seja pelo saneamento das cidades, enfim, por diferentes fatores envolvidos; a consolidação de um mercado mundial, global, com interfaces culturais, ou seja, a complexificação da vida contemporânea marcada pelas rápidas mudanças comportamentais e de valores, permite situar a Educação num ambiente completamente diverso do início do século XX. Mais recentemente, isto é, a partir dos anos 1990, o capitalismo amplia e mundializa seus domínios naquilo que conhecemos como neoliberalismo: privatização (desnacionalização) de empresas estatais, internacionalização/desregulamentação da economia, estado “mínimo”.

Ainda que o neoliberalismo encontre resistências, seja da direita conservadora, seja da esquerda, e, ainda que *pareça* estar, atualmente, em processo de *fragilização*, o certo é que suas raízes neoconservadoras espalharam-se como rizomas em todas as instituições sociais e “colonizaram o mundo da vida”. Mesmo que os indícios dos sintomas mais brutais do capitalismo tardio se verificaram em fins da década de 1980 e inícios da década de 1990 (com Thatcher na Inglaterra, Reagan nos Estados Unidos e Fernando Collor no Brasil), os seus pilares básicos permanecem sustentando uma economia excludente, empobrecedora e socialmente injusta, notadamente quanto à distribuição de riquezas, alimentos, qualidade de vida, e assim por diante. É interessante constatar o que Pedro Georgen afirma, peremptoriamente, acerca da estreita vinculação entre o pós-modernismo e capitalismo, lembrando-nos da afirmação de Claus Offe, com a qual eu concordaria em parte, de que vivemos a fase de um “capitalismo desorganizado”. Para Georgen, “A crítica mais forte que se pode fazer ao pós-modernismo, do ponto de vista político e sociológico, é que ele corresponde, teoricamente, ao que vem ocorrendo na prática capitalista” (GEORGEN, 2001, p. 72). Mais adiante, insiste que “devemos entender a relação (...) entre a teoria pós-moderna e o interesse do capitalismo neoliberal” (Ibidem, p. 72), que busca substituir a diversidade e o pluralismo pela homogeneidade e a planificação massiva. É ainda Pedro Georgen quem constata, com redobrada ênfase, o fato de que

O pós-modernismo anda de mãos dadas com o neoliberalismo, afirmando que nada deve se opor ao exercício da responsabilidade individual cujo ambiente natural de desenvolvimento é o mercado. A dinâmica do mercado deve substituir o desenho político, razão pela qual as propostas neoliberais giram sempre em torno da recondução de um sistema que devolva aos pais-clientes o poder de decisão sobre o que seus filhos devem aprender de preferência

num sistema livre da condição de clientela cativa da burocracia educacional-estatal (Ibidem, p. 75).

É, contudo, no reino da *noosfera* que a pós-modernidade traduz os efeitos da tecnociência associada ao gerenciamento “pós-fordista” e economia de mercado. O vídeo, a TV, o computador, a internet, enfim, os aparatos tecnológicos que surgem a cada dia que passa e nos condicionam objetiva e subjetivamente, passam a exercer um enorme diferencial em relação ao modo de ser e de sentir do indivíduo e da sociedade. A crescente dimensão da cultura de mercado, o consumismo exacerbado e o apelo ao individualismo exercem uma espécie de retroalimentação da atomização do indivíduo e a resistência – de uma forma geral - de inserir-se, engajar-se politicamente, ocasionando a despolarização do político e da política em favor do pragmatismo gerencial da economia de mercado e do próprio Estado, favorecendo a burocratização das relações sociais, notadamente nas instâncias educacionais, que aqui mais nos interessa atentar, em detrimento do estatuto próprio do papel social do profissional da Educação, que passa a diluir sua função formadora (*Bildung*), de pesquisa e de extensão com demandas tecnocratas em tempos. A novidade é que, com o advento da pós-modernidade, o currículo, os objetivos e metas da Educação iniciam um processo de dessubstancialização quando se tem em vista o conceito de ser humano, na medida em que a noção de humano não pode estar apartada da sua complexidade *triúnica*, que compreende as instâncias sistêmicas do indivíduo, da sociedade e da espécie humana.

A noção de *noosfera* é um neologismo empregado por Edgar Morin para referir-se a uma dimensão da realidade cultural (espiritual) do ser humano que torna possível a existência de ideias (ideologias) como se fossem entes reais. Em verdade, sabemos que essa associação entre ideias e realidade está presente desde Platão (427-347 a.C.) na forma de realismo. Sabemos igualmente que Marx (1818-1883) denuncia a representação da realidade através dos referenciais ideológicos operados pelas classes dominantes. Para Morin, conservando-se a crítica marxiana, o imaginário ideológico refere-se também a uma condição ontológica da realidade humana. Assim como ocorreu nas formações materiais historicamente precedentes ao capitalismo, a sociedade capitalista domestica os indivíduos através de seus mitos. “Certamente, quando os humanos tomam os seus mitos e as suas ideias pela realidade, tendem a crer que a noosfera é o próprio mundo” (MORIN, 2001, p. 151). O pós-modernismo ou pós-modernidade favorece o entendimento de um indivíduo/sujeito cuja identidade é vaga, “sem história”, porque o referente não é mais a realidade, mas o seu discurso, a sua

imagem, a sua virtualidade, a sua representação. Nesse ambiente, o indivíduo sem história sente-se fragmentado diante da efemeridade do conhecimento, dessubstancializado ante o real, vazio, sem peso próprio em seu universo pleno de imagens de onde retira sua representação, sua identidade provisória. O vácuo deixado pela “perda” dos fundamentos foi preenchido por verdades aleatórias, incertezas e indecisões quanto ao futuro, que se desvanece como projeto, enquanto o presente imediato e *líquido* (Bauman) embala-o nos vestígios de prazeres que o consumo lhe oferece como nova fonte de saber-se inserido num contexto qualquer que lhe traga algum sentido de identidade. As certezas e verdades inscritas em metanarrativas ou discursos *totalizantes* já não funcionam mais no ambiente pós-moderno, com exceção das narrativas alçadas à *noosfera religiosa*, cuja estrutura mítica fundadora é aparentemente refratária à cronologia dos efeitos históricos.

Eis o que parece se passar com a Educação atual, no contexto de um mundo temporalizado pelo aqui e o agora, pela “presencialidade pura”, pelo aspecto fenomenal do espetacular que não preenche as aspirações da formação (*Bildung*) ou sequer incita a projetar sonhos e utopias de que falam os críticos da pós-modernidade. Excesso de virtualidades (TV, mídia, internet, e assim por diante) que acabam se constituindo em referentes de realidades “mais reais que o próprio real”. Hiper-realidades produzidas artificialmente. Cópias, pastiches, imitações. Novidades efêmeras, logo descartadas. Estética *Kitsch*. Incertezas quanto ao futuro, porque o presente é saturado por representações sem um referente real de transcendência diante do instante vivido, numa espécie de melancolia ciosa entre “o não mais e o ainda não”: “Ora, a condição pós-moderna é precisamente a dificuldade de sentir e representar o mundo onde se vive. A sensação é de irrealidade, vazio e confusão”, enfatiza Ferreira dos Santos (1989, p. 108).

Pergunta-se novamente: O que está sucedendo com a Educação atual? Que humano educar (modelo)? Em que mundo desejamos viver/conviver/coexistir?

Em nível institucional, as tecnologias proporcionam uma nova (mas não inédita) estética do modo de ser da educação no ambiente pós-moderno. Cresce no mundo inteiro a tendência à educação à distância, individualizada, por meio da internet. Alguns a defendem como garantia contra a violência nas microrrelações nos estabelecimentos de ensino; outros, como apropriação de um mecanismo virtual moderno de facilitação da aprendizagem e da formação profissional. Seja como for, a tendência à informatização da Educação é crescente e global além de anunciar que aí se aloja também o vetor de uma mudança estrutural da economia em nível planetário. Imaginar

o que isso possa significar para o futuro da humanidade seria um exercício temerário, de julgamento apressado, de todo inconsistente. Pode-se supor, com certa prudência, que está a caminho uma transformação considerável do conceito de subjetividade que, eventualmente, reforça inéditos valores de solidariedade virtual ou hiperreal em detrimento das relações objetivas entre seus agentes. Eis o imponderável.

Por outro lado, o desafio da Educação no ambiente pós-moderno é justamente reinventar a crítica numa situação fragmentada e tentar reabilitar a noção de pertencimento do indivíduo/sujeito no projeto de um novo universo subjetivo, isto é, cultural, político, social, estético, ético e solidário. Deveríamos desconsiderar a ideia de que a universalização do conhecimento – o direito de todo o ser humano à educação, ou seja, a educação de massa – se constitua em mediocridade da educação, do conhecimento, do ensinar e do aprender. A ideia de que o acesso do *povo* à educação – o ideal iluminista – possa significar a mediocridade do saber, como queriam os atores do *ancien régime*, dos aristocratas privilegiados, é de todo falsa, anacrônica, irrelevante ou inconsistente. Novamente, Georgen auxilia-me em minhas reflexões em relação à questão crucial da Educação no ambiente pós-moderno ao afirmar o que segue:

Com as transformações epistêmicas, éticas e estéticas que afetam o ser humano na sua subjetividade e relações sociais, bem como nas suas formas de conhecer, de sentir e de crer, transforma-se o cenário educativo. A pergunta que ainda carece de resposta é: como educar hoje? Já ultrapassa a competência dos educadores encontrarem uma resposta sozinhos. É preciso que todos os segmentos da sociedade se envolvam na educação das crianças e jovens, na busca da construção de princípios que possam ajudar a encontrar respostas para estas questões: o que ensinar e como educar (GEORGEN, 2001, p. 90).

São, efetivamente, enormes as dificuldades que os professores encontram em suas salas de aula, atualmente. Igualmente, são enormes as dificuldades dos alunos em frequentarem e acompanharem as aulas no cerne de uma crise instalada pelo próprio capitalismo. Os professores têm razão em seus reclamos; os alunos, também. A crise da educação *não está* na educação. A crise da educação é tradução imediata da crise de objetivos e saturação do modelo capitalista. Como solucionar pontualmente um problema que é macroestrutural, global, de nível mundial, econômico e tecnocrático?

Institucionalmente, os professores reclamam da falta de atenção e interesse de seus alunos; os alunos reclamam da ausência de concretudes/sentidos/significados, enfim, de positivities para a vida dos conhecimentos curriculares e não menos das performances de seus mestres. Os professores reclamam de seus salários; os alunos reclamam da dúvida quanto à aplicação positiva (instrumental?) dos conhecimentos

ensinados; os professores reclamam da perda da autoridade em sala de aula, dos esforços muitas vezes não recompensados ou reconhecidos e pensam até mesmo em “desistir” de seus magistérios (*bornout?*); os alunos reclamam do autoritarismo exacerbado dos professores; os professores reclamam da paralisia governamental em estimular e promover formas de favorecer a qualificação permanente; os alunos reclamam da insensibilidade de professores em relação aos seus (dos alunos) problemas pessoais. São poucos os alunos que restam em sala de aula no final de um semestre ou ano letivo, ainda que muitos tenham se matriculado, seja em que disciplina for. É o que estou constatando (não tenho estatística a respeito) em disciplinas dos cursos de graduação da universidade em que atuo.

A Educação encontra-se num impasse jamais visto em sua historiografia. A um tempo em que *deve* continuar realizando os ideais da modernidade em seus conceitos maiúsculos (verdade, certeza, cientificismo, tecnicismo, funcionalidade, etc.) sob pena de empalidecer a sua função especificamente conservadora de reproduzir os resultados das ciências e técnicas do conhecimento científico e preparar o indivíduo/sujeito para o universo do trabalho, do emprego, da vida social e reprodução em nível da *noosfera*, ela deve, igualmente, problematizar a realidade *posta* e formar indivíduos/sujeitos autônomos, responsáveis, éticos e conscientes, em que a solidariedade e a cooperação balize a (re)organização de um mundo de coexistência/convivência que resgate a dignidade de ser e de viver do humano em sua relação fundamental com o Outro de sua espécie e da natureza como um todo. Por outro lado, a Educação, refém das contradições inerentes à estrutura social em que se insere em nível global sob a égide reprodutivista/conteudista está despreparada para assumir uma posição epistemológica própria, isto é, de instaurar o seu estatuto próprio e se conceber como sujeito da história e não assujeitada aos processos sociais que direta e indiretamente lhe confere as diretrizes do sistema social como um todo. Eis o paradoxo do qual, acredito, não podemos fugir.

235

À guisa de conclusão

No ambiente pós-moderno, o capitalismo mantém suas contradições inerentes à propriedade privada dos meios de produção e investe pesadamente em ciência, tecnologias e na cooptação do indivíduo aos valores de mercado. Novos e sofisticados produtos são lançados diariamente no mercado visando ao conforto, ao prazer e à

vaidade individual. A mídia exerce uma atração de quase sacralidade, induzindo crianças, jovens e adultos a imitarem atitudes, valores e sentidos sem um referente real. A televisão vende produtos sem que o consumidor saia de sua casa ou apartamento. De um modo geral, cria necessidades, desejos e fantasias acintosamente. Vídeos, CDs e outros aparelhos eletrônicos acomodam os indivíduos em seus lares. A ética pós-moderna inverte a noção de *indivíduo orgânico* do homem grego antigo. Fragmentado, sem importância coletiva, o indivíduo pós-moderno acredita que o consumo de bens e mercadorias o preenche, conferindo-lhe substância interna, densidade existencial. A informação confiável passa a ser mercadoria de luxo num mundo intoxicado de textos avulsos, de verdades provisórias, de interesses efêmeros e fugazes. O capitalismo em sua versão neoliberal apostou no individualismo, um terreno fértil onde a dessubstancialização do sujeito/indivíduo encontra refúgio que o preenche da *nadificação* (sentimento de não ser importante!) coletiva. Contrariamente ao homem grego antigo, o indivíduo atual resiste ao gregarismo, ao associativismo, à vida pública, ainda que dependa, sem dúvida, de relações sociais complexas e desafiadoras para sobreviver. O universo do indivíduo é, agora, por excelência, o recanto de sua subjetividade tensionada pela liberdade-necessidade. Seu lar, recanto ou clausura dissolve-lhe a culpabilidade de sua conduta social refratária numa recatada tranquilidade em assistir ao mundo pela tela da televisão ou em navegar pela Internet. Esforçando-se por eximir-se de contatos coletivos crê numa privacidade que já não existe.

A Educação, na ambientação pós-moderna, deixa-se afetar por essa condição insólita de orfandade do indivíduo/sujeito ante uma *razão* que antes lhe iluminava o caminho objetivo para um mundo de plenitude, de realizações e de felicidade na esteira da ciência, da Educação/formação (*Bildung*) do espírito. Há que reconhecer que, em grande parte, a razão cumpriu suas metas, seja como *astúcia*, seja como história trágica de seus horrores. Contudo, no atual cenário de fadiga e saturação da razão, da desconstrução de seus fundamentos, de fragmentação dos conhecimentos, outro cenário se apressa em esboçar como emergência da desordem instalada: a reinvenção do conceito de razão não mais como una e plenipotente, mas diversa e multifacetada, o mesmo ocorrendo com o conceito de Educação no ambiente pós-moderno. Se o futuro é incerto e a verdade relativizou-se definitivamente em diferentes racionalidades, então talvez seja preciso reinventar a própria existência, compreender a nascente do conhecimento na solidariedade generosa dos saberes, compreender a unidade na diversidade da nossa origem cósmica e planetária comum a toda expressão de vida,

ressignificar de vez o conceito de Educação como momento de inflexão crítica da condição humana que caminha e, ao caminhar, torna-se a um tempo caminho, caminhar, caminhante. Ou como diria o poeta Antonio Machado, sempre lembrado por E. Morin: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar.*

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo.** Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FERREIRA DOS SANTOS, Jair. **O que é pós-moderno.** 6.ed. SP: Brasiliense, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GEORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas/SP: Autores Associados, 2001 [Col. Polêmicas do nosso tempo, 79].

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna.** Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LYOTARD, Jean-François. **La condicion postmoderna.** Madrid: Ed. Cátedra, 1994.

MELLO E SOUZA, Nelson. **Modernidade: desacertos de um consenso.** Campinas-SP: UNICAMP, 1994.

MORIN, Edgar. **O método 4. As ideias: habitat, vida, costumes, organização.** Trad. Juremir Machado da Silva. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril, 1979. [Col. Os Pensadores].

QUINTILIANO, Deise. **Engenho e arte: pós-modernidade e relatividade em Sartre.**
Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.