

PÓS-MODERNA EDUCAÇÃO? (*)

Celso F. FAVARETTO (**)

RESUMO: *As reflexões sobre educação podem beneficiar-se do debate surgido com a postulação de uma condição pós-moderna para matizar a excessiva ênfase, constatável nos discursos e projetos modernos, nas totalizações pedagógicas. Propõe-se, aqui, uma via de pensar a educação através de operadores conceituais que emergem tanto da situação epistemológica, provocada pelo debate moderno x pós-moderno, como da valorização das práticas educacionais, incidindo na crítica do "entusiasmo pedagógico" moderno.*

PALAVRAS-CHAVE: *Moderno. Pós-moderno. Indeterminação. Heterogeneidade. Diferença. Consensual. Perspectivismo. Acontecimento. Mal-estar. Campo. Anamnese. Projeto.*

A controvérsia que anima a postulação de um pós-moderno tem em vista designar, pelo menos, a inquietação (ou a atmosfera) que acompanha as transformações contemporâneas. Evidenciado em discursos científicos, filosóficos, tecnológicos e artísticos, o debate pós-moderno pouco se refere, entretanto, ao pedagógico. A incidência dessas transformações, notadamente as tecnológicas e informacionais, sobre o saber (na pesquisa e na transmissão do conhecimento) corresponde ao desgaste das delimitações culturais e das áreas de conhecimento, à atual indissolubilidade das relações de conhecimento e verdade com o poder, ao desmoronamento do que Lyotard denomina grandes discursos de legitimação (o iluminista, o hegeliano, o marxista, por exemplo). Na situação pós-moderna, o saber deixa de ser magnetizado por uma idéia, como aquela do projeto moderno de emancipação da razão e da liberdade humanas; desenvolve-se por uma dinâmica interna, assimilando o acaso e, através de novas mediações, transformando-se, muitas vezes, em instrumento de circulação e de poder.

(*) Texto apresentado no I Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, "Rumo ao Século XXI, promovido pela UNESP, em Águas de São Pedro, SP, integrando o debate "Epistemologia e Educação", em 21/5/90.

(**) Professor Doutor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Assim, o desafio moderno, de conferir um sentido às coisas, vê-se atingido pela indeterminação e heterogeneidade das atividades contemporâneas que criticam o ideal de progresso e o finalismo dos projetos modernos. ⁽¹⁾

Entretanto, o destaque da educação na organização social, - pois é condição da continuidade de uma sociedade, das instituições -, e as esperanças depositadas na formação, - já que esta retém o princípio básico de inteligibilidade, e o ideal de completude como realização dos possíveis do espírito -, continuam justificando abordagens e reflexões que tratam o "fenômeno educacional" como totalidade. No campo educacional (pois é disto que se trata, de um campo de forças e efetuações) vigem discursos, que enquanto multiplicam metáforas que relevam do vivido e do acento sobre situações, afirmam que tal fenômeno só adquire significação social quando articula valores consensuais. Tendo como pressuposto que a educação deve cumprir "um programa de reunificação da experiência" ⁽²⁾, em função das exigências da formação e da necessidade de uma ação social concertada, as totalizações pedagógicas procuram, via de regra, "lançar uma ponte sobre o abismo que separa os discursos do conhecimento, o da ética e o da política, e assim franquear uma passagem a uma unidade de experiência" ⁽³⁾. Pergunta-se, então, ainda acompanhando Lyotard em sua crítica à interpretação que Habermas faz do pós-modernismo estético e cultural: com que espécie de unidade sonham os educadores? Aquela, sócio-cultural moderna, em que todos os elementos da vida cotidiana e do pensamento encontrariam um lugar como em um todo orgânico? Ou uma outra ordem, em que os jogos de linguagem heterogêneos (os do conhecimento, da ética, da política) se cruzam, se superpõem, sem aspirar a uma síntese efetiva? ⁽⁴⁾.

Face à dispersão das práticas educativas, à falência dos projetos, ou à diluição dos valores (atribuída pelo neoconservadorismo pós-modernista à difusão de uma ética social hedonista e anarquista, incompatível com a ordem pública e com o ethos da cultura ⁽⁵⁾), vem se pronunciando atualmente um desejo de "retorno à realidade", de "recuperação" de um fim unitário da história e do sujeito, que teriam sido perdidos em meio às operações modernas de desconstrução da cultura, da educação, da arte etc. O impulso conservador de reterritorialização responde ao pânico generalizado que a

desterritorialização, continuamente realizada nas sociedades afluentes, provoca nos indivíduos. Se, de um lado é patente que "não existe uma linguagem que esteja à altura de traduzir o estado atual das coisas", uma linguagem adequada a situações indeterminadas, aleatórias, flutuantes, onde tudo funciona por simulação ⁽⁶⁾ - daí o pânico -, por outro, pretende-se recompor os esquemas da individualidade, as formas de poder, a sociabilidade, etc., restauradores da totalidade. Aí, onde vige o indeterminado, onde se materializa uma atmosfera que vaga entre a inquietação e a indiferença, entre a crítica e o cinismo, ainda há quem se empenhe em afirmar discursos que buscam um sujeito (depois de Freud), uma razão (depois de Nietzsche), uma arte (depois das vanguardas).

Mesmo que não se subscreva o tom afirmativo do pós-moderno, - sua proposição, por exemplo, de que o projeto moderno, enquanto realização da universalidade, aposta no progresso infinito do conhecimento, no avanço em direção ao aperfeiçoamento social e moral e na idéia de uma realização progressiva da emancipação social e individual, foi, mais que esquecido, destruído ⁽⁷⁾, - as repercussões do debate que gerou incidiram sobre as interpretações culturais em curso. Constatou-se que uma certa concepção de modernidade fracassou, comprometendo a confiança na própria idéia de prática social emancipadora ⁽⁸⁾. Na educação, a repercussão desse debate aguçou a sensibilidade para as questões de poder que a envolvem e, mais ainda, reforçou a desconfiança nos poderes da educação. Talvez se possa dizer que o pós-moderno incide na educação como crítica de uma básica "paixão pedagógica": o desejo de renovar e de reparar. Ainda que o proverbial otimismo (ou entusiasmo) pedagógico tenha esmaecido, dada a dificuldade de se proporem práticas eficazes de ação social através da educação, e devido à quase impossibilidade de pensá-la a educação em situações tão indeterminadas como as atuais, a crença nas virtualidades do impulso para a educação permanece ativa. Uma certa nostalgia, sempre uma esperança, são secretadas pelos discursos e projetos, apontando para uma origem preexistente às práticas e ao conhecimento, que teria a virtude de subtrair-se aos descaminhos, aos preconceitos, aos esquecimentos das finalidades universais da educação. No campo educacional prevalece uma atitude reativa que pretende enfrentar a banalização, a dessubstancialização e a individualização do conhecimento e da experiência, a atomização programada que rege o

funcionamento das sociedades capitalistas (uma outra forma de destruir o projeto moderno), através da ambígua aposta no "resgate" de valores. Assim, propõe-se freqüentemente como solução a atitude redentora: rememorar para redimir uma origem traída - "como se se tratasse de reparar os crimes, os pecados, as calamidades, engendradas pelo dispositivo moderno; e, finalmente, de revelar o destino que o oráculo, no início da modernidade, haveria preparado e realizado em nossa história" ⁹⁾.

Uma outra atitude é possível: aquela que procura elaborar a inquietação presente pela pesquisa dos pressupostos implícitos nos projetos. Neste caso, o resgate de elementos do passado transmuta-se em tendência à reiteração. Reitera-se não apenas para repetir, mas para diferenciar e recodificar, - operações que forçam o sentido das atividades que ficaram obscurecidas de modo a liberá-las; incluí-las no estoque cultural e colocá-las à disposição para usos indeterminados. Esse trabalho se assemelha, para Lyotard, ao da anamnese, no sentido da terapêutica psicanalítica: "um trabalho aplicado para pensar aquilo que, no acontecimento e no sentido do acontecimento, nos é ocultado constitutivamente, não apenas pelos preconceitos passados, mas principalmente por essas dimensões de futuro que são o projeto, o programa, a prospectiva (...) ¹⁰⁾.

A elaboração do mal-estar em que patinam a educação e seus discursos pode beneficiar-se de uma concepção estratégica de saber, em que o conhecimento não procede da valorização dos sujeitos, mas das relações de forças num campo. Esse deslocamento - em que o sujeito e as formas do conhecimento não são dados previamente, mas se constituem no interior dos acontecimentos - propõe, não a valorização dos significados e finalidades armados em projetos, mas a ênfase nos modos de enunciação e de produção do conhecimento e da verdade. Assim, o que importa não é a origem do conhecimento, pois este não provém nem de uma faculdade nem de uma estrutura universal derivadas da natureza humana: é inventado. Importa a genealogia do conhecimento e da verdade, isto é o modo de produção. Efeito mais valorizado do pensamento, o conhecimento é da ordem do acontecimento; efeito de superfície coextensivo à linguagem, implica uma ruptura com a natureza humana e com as coisas.

O conhecimento tem, pois, caráter perspectivo, e é inseparável da interpretação; resulta das tensões de forças múltiplas e diferenciadas num campo de ações. Como cada força aspira à dominação, importa determinar-se a gradação e a intensidade de cada força, fixar sua posição no campo, identificar qual é a preponderante. A interpretação é função do impulso de crescimento das forças e da variação intensiva das mesmas. Assim, a interpretação refere-se às relações de força que presidem a produção do conhecimento, não se remetendo nem a um sujeito, nem a um fato isolado, mas a um campo de dominação ⁽¹¹⁾.

Perspectivismo significa relação estratégica na produção do conhecimento, de modo que este é sempre parcial, oblíquo. Conhecer não é explicar, elucidar, mas interpretar, - atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para a ação de inscrever signos. Aprender, por exemplo, implica estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo; aprender é constituir um espaço de encontro dos signos, - "espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça" ⁽¹²⁾. Emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo é o que pode fazer toda educação: apoderar-se violentamente desses signos, dominar situações, dar forma, estruturar, impor determinadas relações de força, situa aquele que se educa. Educar-se, conhecer, aprender: arte da multiplicação do sentido e da modificação da natureza dos signos que, por estabelecerem relações entre um ocultado e uma superfície manifestam-se como sintomas. Toda educação processa-se ao nível dos sintomas para situar o intérprete na atividade de valoração.

O perspectivismo do conhecimento pode ser aventado como traço do saber pós-moderno adequado às reflexões pedagógicas: sobre o estatuto da pedagogia, sobre os modos de construção do conhecimento, sobre o ensinar e o aprender. Talvez o discurso pedagógico seja, ainda, um tanto frouxo, principalmente face à instabilidade e indeterminação contemporâneas do saber, das práticas, dos valores, etc. Devido ao finalismo que tradicionalmente o domina, é muito difícil trabalhar sem regras já estabelecidas, sem *a priori*; é complicado aceitar-se na educação que as regras se estabelecem a partir do que é feito, no que é feito.

Propondo-se como um saber que subentende a arte de ensinar, fundando-se no pressuposto de que há um desejo de saber, como a pedagogia pode se justificar numa situação (pós-moderna em que o próprio saber, e o ensinar estão envolvidos no jogo das simulações? Embora afirmando reiteradamente a indissolubilidade dos processos de ensinar e aprender (como ensinar, como aprender), na educação a compulsão do ensinar acaba preponderando, pois o ensino é a prática consagrada da instituição, e o aprender, como bem se sabe, pode embaralhar jogos estabelecidos.

Nesta situação, embora permaneça como forma privilegiada de gestão do social, a educação é quase uma impossibilidade. A vivência do mal-estar na educação propõe ao "entusiasmo pedagógico" a tarefa de transformar a impossibilidade em necessidade: exercício instigante, que exige a desmontagem dos mecanismos dos discursos e das práticas educacionais, abrindo o espaço da indeterminação, ativando o imaginário pedagógico contemporâneo. O pós-moderno, diz Lyotard, "aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável" (13).

-
- (1) Cf. LYOTARD, J. F. *O Pós-moderno*. Trad. bras. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986, p. 4-5. *L'inhumain*. Paris: Galilée, 1988, p.12-14.
 - (2) Cf. HABERMAS, J. Modernidade versus Pós-Modernidade. Trad. bras. In: *Arte em Revista*. S. Paulo: CEAC, nº 7, 1983.
 - (3) Cf. LYOTARD, J. F. *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Galilée: 1986, p.16
 - (4) idem, *ibidem*.
 - (5) ROUANET, S. P. Do Pós-Moderno ao Neo-Moderno. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, nº 84, Jan. Mar.1986, p.92.
 - (6) Cf. BAUDRILLARD, J. In: *Folha de S. Paulo*, 23/12/87, p.A-37 e GUATTARI, F. Impasse pós-moderno e transição pós-mídia. In: *Folhetim*, nº 479, 13/4/86.
 - (7) Cf. HABERMAS, J. op. cit., p.86 e LYOTARD, J. F. *Le Postmodern expliqué aux enfants*. p.120 e *L'inhumain*. p.36.
 - (8) Cf. GUATTARI, op. cit.
 - (9) Cf. LYOTARD, J. F. *L'inhumain*, p.36.
 - (10) idem, *ibidem*. p.35.
 - (11) Cf. FOUCAULT, M. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: PUC-RJ. *Cadernos da PUC/Série Letras e Artes*, 06/74. p.10 e ss.
KOSSOVITCH, L. *Signos e Poderes em Nietzsche*. S. Paulo: Ática, 1979, p.30-32-58 e ss.
 - (12) Cf. DELEUZE. *Diferença e Repetição*. Trad. bras. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p.54-55
 - (13) Cf. LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno*, p. XVII.

ABSTRACT: *Reflections about education may benefit from the debate generated by the postulation of a post-modern condition to balance the excessive emphasis, evidenced by modern discourses and projects, in pedagogical totalizations. Here, a path to think education through conceptual operators that emerge from the epistemological situation, caused by the modern X post-modern debate, as much as from the valorization of educational practices, incurring in the "pedagogical enthusiasm" criticism is proposed. (J.A.D.)*

KEY-WORDS: *modern, post-modern, indetermination, heterogeneity, difference, consensual, perspectivism, happening, uneasiness, field, anamnesis, project.*

(Recebido para publicação em 18.10.90 e liberado em 14.03.91).