



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Goergen, Pedro

Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação

Educação e Pesquisa, vol. 32, núm. 3, setembro-dezembro, 2006, pp. 589-606

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832311>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação**

Pedro Goergen

*Universidade de Sorocaba*

### **Resumo**

A crítica pós-moderna aos rumos da modernidade provocou uma intensa discussão em torno de alguns pressupostos básicos da tradição iluminista. Entre eles, encontram-se as noções de filosofia da história, de sujeito e de valores. Vivemos um momento histórico conturbado em que não só a filosofia da história, mas também a razão e a subjetividade, os fundamentos e os valores, as identidades e as certezas se tornam ambíguos. O estremecimento desses conceitos angulares, que orientam o pensamento e a ação do homem moderno, afeta a vida em todas as suas dimensões. E como tais conceitos representam também os fundamentos da tradição educacional, é particularmente a educação que se vê diante de novos desafios, cruciais para o estabelecimento de seus objetivos e suas práticas. O presente artigo procura assinalar a necessidade de se incorporar à Filosofia da Educação os debates que vêm sendo desenvolvidos nos campos da Filosofia, da Ética e da Estética para averiguar tanto a procedência das teses pós-modernas, quanto a sua eventual repercussão no campo da Educação. Trata-se, portanto, de defender o ponto de vista de que não é mais satisfatório rejeitar, em princípio, os argumentos dos chamados pós-modernos, mas de averiguar se sua leitura da realidade contemporânea é justificada ou não e, na seqüência, avaliar as implicações para o campo da teoria e da prática educacionais.

### **Palavras-chave**

Filosofia da Educação – Filosofia da História – Sujeito – Valores – Pós-modernidade.

#### **Correspondência:**

Pedro Goergen

E-mail: goergen@unicamp.br

# **(Im)Pertinent questions for the philosophy of education**

Pedro Goergen

*Universidade de Sorocaba*

## **Abstract**

*The postmodern criticism of the directions of modernity has given rise to an intense discussion over some of the basic presuppositions of the Enlightenment tradition. Among these one finds the notions of philosophy of history, of subject, and of values. We live in a troubled moment of history in which not just the philosophy of history, but also reason and subjectivity, the foundations and values, the identities and certainties, become ambiguous. The vacillation over these cornerstone concepts, that guide the thought and action of the modern man, affects life in all its dimensions. And because such concepts represent also the foundations of the educational tradition it is education in particular that finds itself before new challenges, crucial to the establishment of its objectives and practices. This article tries to signal the need of incorporating to the philosophy of education the debates that have been developed in the fields of philosophy, ethics, and aesthetics to assess both the provenance of the postmodern theses, and their possible repercussion in the field of education. It is, therefore, a question of supporting the point of view that it is no longer satisfactory to reject, as a matter of principle, the arguments of the so-called postmodern, but that we should investigate if their reading of contemporary reality is or is not justified and, in the sequence evaluate its implications for the field of educational theory and practice.*

## **Keywords**

*Philosophy of education – Philosophy of history – Subject – Values – Postmodernity.*

*Contact:*  
Pedro Goergen  
*E-mail:* goergen@unicamp.br

Mesmo os que são céticos com relação ao conceito de pós-modernidade, não de se interessar pelas razões desse grande debate internacional que os pós-modernos provocaram. Dentre os muitos pontos polêmicos que marcam esse debate, destacam-se três temas para os quais converge grande parte das discussões. Trata-se, em primeiro lugar, da tese que afirma o ocaso das grandes ideologias e metanarrativas, ou seja, o fim da idéia de filosofia da história; em segundo lugar, a desconstrução do conceito moderno de sujeito, capaz de conhecer, dominar e conduzir os rumos da história; e, por último, a relativização dos valores e o surgimento de uma sociedade sem referências, na qual todos os valores são comutáveis. Em outros termos, faz-se referência à atrofia da consciência histórica, do enfraquecimento da estrutura do sujeito e da relativização dos valores universais. Essa leitura pós-moderna reflete a desconfiança com relação às expectativas modernas, centradas nos conceitos de progresso histórico, de sujeito autônomo e de valores laicos.

Vivemos um momento histórico conturbado em que não só a filosofia da história, mas também a razão e a subjetividade, os fundamentos e os valores, as identidades e as certezas se tornam ambíguos. O estremecimento desses conceitos angulares, que orientam o pensamento e a ação do homem moderno, afeta a vida em todas as suas dimensões. Particularmente a educação se vê diante de novos desafios que são cruciais para o estabelecimento de seus objetivos e suas práticas. Não sendo possível voltar no tempo e recuperar os fundamentos e valores do passado nem tolerável seguir vivendo na instabilidade, torna-se premente encontrar novas formas de legitimação. Essa é a tarefa que a Filosofia e, no contexto da educação, a Filosofia da Educação pode e deve assumir.

Como pequena contribuição a esse debate, o presente ensaio oferece algumas reflexões sobre os temas mencionados – história, sujeito e valores –, procurando demarcar alguns espaços que têm especial relevância para a Filosofia da Educação.

Parece adequado iniciar tratando de um dos temas mais polêmicos da atualidade que é

o conceito de história. Os pós-modernos assumem a polêmica tese do fim dos metarrelatos e declaram sem fundamento a crença numa filosofia da história, numa história do progresso. Teria sido uma grande ilusão moderna acreditar na razão como garantia do curso unitário da história em direção a uma sociedade mais justa e uma vida melhor. Com isso, colocam sob suspeita o principal fundamento de toda a educação moderna que opera precisamente a partir do suposto de que a humanidade se encontra numa trajetória de progresso em direção a um futuro melhor.

A seguir, chama-se a atenção para o suposto definhamento do sujeito que se liga à crise de fundamentos. Tantas e tão profundas são as mudanças que vêm ocorrendo na contemporaneidade que o sujeito parece perder sua identidade e, com ela, a pretensão moderna de se tornar senhor e dominador da realidade e de seu destino. O mundo administrado e automatizado ofusca a autonomia do sujeito, limita e exterioriza o pensamento de modo que os homens se tornam seres genéricos de massa, uns iguais aos outros, governados pelos acontecimentos sobre os quais não têm mais controle. No contexto da educação, é importante saber se a idéia de formação do sujeito ainda representa um elemento importante da *paideia* contemporânea ou se tal suposto deve ser substituído pela instrução do indivíduo adaptada às exigências do mercado.

Por último, são feitas algumas considerações em torno da questão dos fundamentos e valores como um dos temas mais discutidos na atualidade, com o objetivo de destacar as inferências da crise ética sobre o agir educativo. Tradicionalmente, a educação fundava-se nos grandes supostos da metafísica ocidental como Deus, Natureza, Homem, Razão. Desde a crise desses supostos, que inicia com Nietzsche, avança com Heidegger e Foucault e se dissemina com os pós-modernos, a teoria educacional ainda hesita em colocar-se, reflexivamente, no horizonte dessa crise de fundamentos. Produz-se dessa forma uma desconexão entre teoria e prática que

deve ser tematizada do ponto de vista filosófico. A Filosofia da Educação deve perguntar, com rigor e radicalidade, em nome de quem se educa.

São essas algumas questões que caracterizam os nossos tempos e que devem ser lembradas ao se pensar o sentido e os rumos da educação. A pretensão do texto não vai além de assinalar a importância desse debate e de trazer algumas contribuições, por ora ainda sucintas e dispersas, no sentido de destacar sua relevância para o campo da Educação. Não é preciso dizer que os três grandes temas aqui lembrados encontram-se separados apenas formalmente e que, na realidade, estão profundamente imbricados uns nos outros. São questões im-pertinentes porque são polêmicas, requerem acolhimento e exame crítico. São incômodas porque desacomodam e exigem posicionamento.

### A questão da história

Os pós-modernos entendem que estamos dando adeus ao conceito moderno de historia, como idéia de constante progresso em direção a um mundo e a uma vida melhores. Em vez de história, Lyotard fala de “aventura biográfica e intelectual”, como permanente re-escritura e busca sem fim. Nessa perspectiva, o homem vive a constante tentativa de tornar-se testemunho de um acontecer sem lei nem fundamento últimos que lhe dêem sentido e rumo como história. Disso resulta uma espécie de relativismo histórico, uma carência de fundamento, de verdade e de orientação. Apenas há aberturas históricas e os humanos se encontram ante a tarefa de “inventar uma humanidade capaz de existir num mundo em que a crença numa história unitária, dirigida a um fim [...] foi substituída pela perturbadora experiência da multiplicação indefinida dos sistemas de valores e dos critérios de legitimação” (Vattimo *apud* Mardones 2003, p. 29). Com o fim da unidade da história, estaríamos chegando também ao fim da ética, uma vez que, sem uma certa idéia de história e de humanidade, ficaríamos igualmente sem projeto de liberdade e de justiça. Estaria-

mos, portanto, presos ao que há, ao que existe e ao que se impõe a todos.

Segundo os pós-modernos, a confiança na razão, com seu metarrelato de progresso em direção a um estágio melhor da humanidade, revelou-se uma falácia, tendo em vista as barbáries humanas e ecológicas que marcam o percurso da modernidade. Não há filosofia da história, não há metarrelato, não há progresso natural e necessário. Se um dia acreditamos que o progresso aconteceria por ser o caminho natural da razão humana que, por sua bondade intrínseca, não poderia percorrer outro caminho, incorremos em erro. Os fatos não deixam margem a dúvidas: guerras, bombas atômicas, holocaustos, destruição do meio ambiente, miséria, fome; no entender dos pós-modernos, são trágicas insanidades que ferem de morte a idéia de progresso (Vattimo, 1996).

Apesar do tom radical, não parece justificado supor que os pós-modernos pretendam dizer que o progresso seja impossível; apenas negam que ele se dê na forma de um curso constante que, ao abrigo de uma metanarrativa ou de uma filosofia da história, conduza a humanidade para um estágio melhor. Lembram que, ao contrário dessa pretensão moderna, estamos vivendo a confirmação das previsões de Weber de que o mundo se tornará burocratizado e racionalizado e que a própria razão ficará presa por entre as grades da burocracia e da racionalização, num cenário por completo desencantado e mecanizado. No dizer de Vattimo (1996), não existe o ‘para onde’ e ‘su-primido o ‘para onde’, a secularização se torna também dissolução da própria noção de progresso...’ (p. XIII).

O pós-modernismo, no afã de resistir à metafísica objetivadora (Vattimo, 1996) ou aos metarrelatos de um projeto que se revelou corrompido (Lyotard, 1985), deixa-nos numa situação de “indigência crítica e sem forças para resistir à invasão e ao domínio das estruturas e poderes contra os quais se pretende lutar” (Mardones, 2003, p. 32). Com isso, o pós-modernismo assume ares de uma racionalidade

funcional, como também de uma ética circunstancial e circunstanciada. Se concordarmos com seus principais pontos de vista, ou seja, se aceitarmos a idéia da falência dos princípios e sentidos universais, dos critérios e das metas abrangentes, estaremos condenados à resignação por falta de critérios legitimantes da ação transformadora do real. Parece, então, justificada a acusação de neoconservadores feita por Habermas aos pós-modernos. A leitura conformista pós-moderna inviabiliza o projeto da ilustração que, apesar das incongruências, insinua-se não só como justificado, mas também como vital para o futuro da sociedade.

Embora tais expectativas preocupantes justifiquem as reações contra o pensamento pós-moderno, não é teoricamente sustentável ignorar suas sinalizações. Muitas de suas críticas devem ser levadas a sério porque tocam em pontos nevrálgicos dos des-caminhos da razão moderna, tão bem salientados por Adorno e Horkheimer (1985) na sua *Dialética do esclarecimento* que inicia com as seguintes palavras:

O esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplendece sob o signo de uma calamidade triunfal. (p. 19)

As palavras de Adorno e Horkheimer atingem o âmago do paradoxo moderno: a terra esclarecida, iluminada, representa ou, pelo menos, corre o risco de representar uma calamidade triunfal. Coloca-se ao nosso discernimento a escolha do melhor caminho a seguir diante da calamidade.

Em vista da barbárie que se instala, os pós-modernos saem a campo para denunciar o fim do sonho moderno. Na sua opinião, as desgraças ocorridas no último século e a realidade socioecológica contemporânea encontram-se em flagrante contradição com o otimismo do início da trajetória moderna. Mesmo divergindo das posições radicais de Lyotard, Wellmer acredita, com ele, que de fato o pós-modernismo reflete em boa medida os problemas, o enodoamento e

as convulsões da nossa era: “Se há algo, é isso que justifica ver no pós-modernismo mais que uma passageira e rapidamente esquecida moda” (Wellmer, 1996 p. 58).

Até um pensador engajado na defesa da razão como Horkheimer (1976) reconhece que a mecanização é, na verdade, essencial à expansão da indústria, mas não sem acrescentar criticamente que

[...] se isso se torna a marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma certa materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida. (p. 31)

E quais seriam, pergunta Horkheimer (1976) na seqüência de seu raciocínio, as consequências dessa formalização da razão? Conceitos como justiça, igualdade, felicidade e tolerância que no passado tinham a chancela da razão, parecem ter perdido suas raízes intelectuais, carecendo de confirmação da razão em seu sentido moderno. A única autoridade que resta é a das ciências naturais e exatas, as quais, no entanto, não abrangem aquelas dimensões do humano que não se enquadram nos seus critérios de certeza.

O discurso de Horkheimer (1976) presente os rumos do desenvolvimento que levaria a um cenário em que “a arte foi separada da verdade, assim como a política ou a religião”; um cenário em que “nenhum objetivo como tal é melhor do que outro” (p. 49-50). Percebe também que a tendência geral de “reviver as teorias da razão objetiva do passado, a fim de dar algum fundamento filosófico à hierarquia de valores” mostra-se como inviável, uma vez que a

[...] verdade se forja numa evolução de idéias mutantes e em conflito. O pensamento é fiel a si mesmo sobretudo quando está pronto a se contradizer, porquanto preserva, como elemento inerente à verdade, a memória do processo em que esta foi alcançada. (p. 73)

Ao contrário de Horkheimer, os pós-modernos não só constatam tais tendências, mas as consideram irreversíveis, reconhecendo nelas o anúncio do fim da idéia moderna de progresso e de filosofia da história.

Diante disso, Mardones (2003) levanta a suspeita de que

[...] os que vêm neste abandono da história à sua evolução, a confirmação de que os pós-modernos, por detrás da morte do sujeito e do fim da história, nos deixam nas mãos do ‘imperativo técnico’ da sociedade cibernetica. (p. 30)

Estaria, então confirmada a tese de Niklas Luhmann (1996) de que a emancipação é algo obsoleto, porquanto, de hora em diante, quem resolve os problemas do homem é o funcionamento sistêmico. A razão que comanda esse sistema é uma razão funcionalista que tudo regula num processo que se fecha em si mesmo, transformando-se em autolegitimação. “O momento da pós-modernidade”, conclui Welmer (1996), “é uma espécie de explosão da episteme moderna, na qual a razão e o seu sujeito – como lugar-tenente da ‘unidade’ e do ‘todo’ – se estilhaçam” (p. 50). E é precisamente essa, dirão os pós-modernos, a intenção uma vez que a modernidade se revelou um grande fracasso.

A análise teórica dos pós-modernos encontra seus limites em certas realidades que não podem satisfazer-se com idéias como o fim da história, como a ‘des-construção’, o fragmento ou a vida privada. Trata-se da situação de carência e necessidade de grande parte da humanidade absolutamente carente de projetos sociais coletivos que lhe abram perspectivas de um futuro melhor, mais justo e digno. Podemos concordar com suas teses no referente à análise da realidade, mas nem por isso devemos conformar-nos e aceitar a barbárie e a desumanidade como a cristalização de um destino, de uma visão política hegemônica e acomodada quando se trata de enfrentar os grandes problemas do mundo contemporâneo. Abdicar da idéia de um esforço planejado e coordenado de de-

senvolvimento – que parece estar subjacente à idéia de fim da história – e resignar-se à administração das cruéis assimetrias socioeconômicas com benefícios compensatórios que, no melhor dos casos, podem aliviar a tragédia e o sofrimento, não é a melhor estratégia para se chegar a uma sociedade mais justa e democrática.

O grande desafio que se coloca como tarefa é saber se a busca da vida boa, feliz e humana se resolve pelo ‘grande relato’, conforme a idéia moderna, ou pelos ‘pequenos relatos’, como sugerem os pós-modernos. O que já sabemos é que os grandes projetos universais enfrentam dificuldades ante o ainda avassalador avanço do capitalismo que, pela inusitada incursão na microfísica da consciência humana, parece estar inserindo em sua estrutura marcas indeléveis de individualismo, egoísmo e mercadorização. Os pequenos relatos, propostos pelos pós-modernos, por sua vez, ameaçam despotencializar qualquer impulso transformador mais radical, permitindo que a realidade se torne refém dos poderes que hoje a dominam e comandam.

Lendo com cuidado certas passagens do polêmico livro *A condição pós-moderna*, no qual Lyotard declara o fim das metanarrativas e da filosofia da história, fica-se com a impressão de que Lyotard mais descreve o momento histórico atual do que o declara como definitivo ou bem-vindo. Primeiro, é mister admitir que Lyotard tem razão quanto aos seus prognósticos relativos à crise das metanarrativas e à instrumentalização do conhecimento. O mesmo vale para outras idéias expressas na mesma obra como, por exemplo, a crítica ao conceito de sociedade como uma totalidade ou uma unicidade, sustentada desde Comte até Luhmann (Lyotard, 1985). O debilitamento das narrativas, a crise do sujeito, a desconstrução do otimismo são todos fenômenos muito reais, visíveis, por assim dizer, a olho nu no quotidiano de nossas vidas. Tais constatações, no entanto, não significam que devamos conformar-nos com semelhante realidade. Há uma passagem no próprio livro de Lyotard (1985) que chama nossa atenção para a vontade e a capacidade de decidir do ser humano:

Só se pode decidir que o principal papel do saber é o de ser um elemento indispensável do funcionamento da sociedade, e agir em consequência, quando se decidiu que esta é uma grande máquina. Inversamente, só se pode contar com a sua função crítica e desejar orientá-la o desenvolvimento e a difusão nesse sentido quando se decidiu que ela não constitui um todo integrado e que permanece dominada por um princípio de contestação. (p. 33)

Parece estar subentendido nessa passagem que não se deve abrir mão do princípio da contestação. No entanto, não foi esse o entendimento que prevaleceu.

A falácia e o risco do pensamento pós-moderno residem no fato de ter-se transformado em um novo iluminismo. Se, de um lado, os pós-modernos detectam corretamente as aporias e os descaminhos da modernidade e seus efeitos contrários aos anúncios otimistas dos profetas modernos, falham, de outro, ao elevarem essa realidade ao nível de uma nova epifania. A um só tempo, detectam as patologias do iluminismo e as consagram como legítimas e definitivas. Essa naturalização dos des-caminhos disseminou-se pelo mundo intelectual e acadêmico, impregnando todas as áreas do pensamento com consequências até hoje imprevisíveis sobre os ideais e as práticas libertárias.

As características gerais dessa mentalidade pós-moderna também influenciaram de forma particularmente significativa o ambiente educativo, favorecendo a implantação de um modelo educacional que privilegia a ‘formação’ vinculada à face mais aparente do sistema capitalista que é o mercado. Para comprová-lo, basta lembrar alguns aspectos de nossa prática educativa com os quais estamos todos muito familiarizados: transformação do conhecimento em mercadoria; enaltecimento da competitividade como elemento central das relações humanas como critério principal da determinação de objetivos, escolha de métodos e seleção de conteúdos; aceitação das exigências do mercado como norte orientador da ação educativa; aceleração e

despersonalização das relações pedagógicas; mudança dos conceitos de espaço e de tempo com desqualificação do espaço social como contexto de interação; colonização do mundo da vida e da privacidade pelos interesses do sistema; valorização do particular em prejuízo dos princípios articuladores ou organizadores da totalidade; fortalecimento das divisões e dos antagonismos que dificultam a construção da identidade e aceleram a falência do sujeito.

Por mais aparentes que sejam tais transformações no cenário pedagógico e por maior que seja a visibilidade teórica das teses pós-modernas, a prática pedagógica continua sendo realizada sob a inspiração dos tradicionais relatos do progresso, da razão e do conhecimento. De um lado, temos a desesperança, a desorientação, a fragmentação e o nihilismo teóricos muito presentes no quotidiano dos agentes educacionais; de outro, sobrevivem as crenças iluministas como essa que confia na missão redentora da educação. Reside nisso uma ambivaléncia que precisa ser tematizada e aprofundada do ponto de vista da Filosofia da Educação. Os grandes debates teóricos ainda não chegaram à escola, pelo menos não de forma sistemática e rigorosa. Há uma certa penumbra teórica que oculta a crise da *Bildung*, da eventual emergência de uma nova *paideia*. A escola segue um tanto a esmo, tantando encontrar respostas pragmáticas para os desafios que surgem pelo caminho. O resultado é curso inseguro e vacilante de aderências que lhe são exigidas pelo mercado e pelos modismos teóricos, pela celeridade do novo, pela superficialidade do informático.

No tempo em que as mudanças ocorriam de forma mais lenta, o homem tinha condições de olhar para o passado e ver nele enraizado o presente e as expectativas de futuro. As pessoas tinham como se orientar, sentir-se seguras em relação ao que acontecia e viria a acontecer. Hoje, ao contrário, as mudanças acontecem céleres, o passado perde sua força orientadora, deixa de oferecer amparo e perspectivas ante um futuro que ninguém sabe

como será. Imerso na mudança, o homem torna-se parte dela, tomado por uma espécie de embriaguez do movimento dionisíaco que o cativa e envolve, impedindo que assuma seu próprio caminho e destino. Se antes era possível, pela medida das transformações, valer-se do passado como ponto de partida para a interpretação do presente e previsão do futuro, agora nada está distante o suficiente para que tendências possam ser percebidas e pedagogicamente aproveitadas para além do puro movimento. Tudo passa a assumir traços de impulsos ao sabor de um utilitarismo banal, guiado pela circunstância, sem sentidos abrangentes do ponto de vista humano. Os interesses e as ideologias que evidentemente existem assumem traços de crime perfeito, como diz Baudrillard (1979), que não deixa rastos.

A Educação encontra-se entre paradoxais e contraditórias exigências. De um lado, sabe-se que ela precisa da tradição como condição educativa para o presente e para o futuro e, de outro, necessita considerar o ritmo e a celeridade das mudanças e transformações. Se no passado o próprio acontecer histórico tinha o sentido alegórico que ilustrava as grandes idéias de Homem, de Deus, da Natureza que orientavam o mundo, agora o movimento não é símbolo de nada; ele é apenas movimento, símbolo de si mesmo, sem significado exterior a ele próprio. O esvaziamento dos grandes cenários de sentidos ou significados teleológicos que governavam o mundo e o homem na sua história e que serviam de paradigma de leitura, interpretação e orientação, privou o homem de sua condição de dominador. O homem foi jogado para dentro do próprio movimento que, ao tornar-se autônomo, o consome na medida em que o integra no próprio movimento. O movimento deixa de ter um sentido de história, de orientação para um ponto futuro, ideal ou utópico, e se esgota em si mesmo.

Pelo menos é esta a perspectiva assumida pela leitura dos pós-modernos que merece atenção crítica da Filosofia da Educação pelo que evidencia a respeito das novas condições de

existência no mundo industrial tardio e pelo que estas interferem no processo educativo. Não se trata de submeter o pensamento pós-moderno a um processo sumário de julgamento e condenação, mas de impor-lhe o rigor do pensamento crítico desde o viés do interesse emancipatório do homem e da sociedade. É preciso examinar com o máximo de cuidado e rigor o que significa identificar sentido, realidade e verdade<sup>1</sup> com a totalidade social; é preciso examinar o que significa subsumir a idéia de história<sup>2</sup> às noções de progresso e de superação; é preciso examinar o que significa assumir um pensamento identificatório que desconsidera a natureza contraditória da realidade e a vontade de mudança manifestada por indivíduos e grupos pelo mundo afora; é preciso examinar o que significa conformar-se com uma realidade que se revela perversa e injusta com a maioria dos seres humanos.

### **A questão do sujeito**

O primeiro e mais palpável reflexo da falta de perspectiva histórica se constata no enfraquecimento do sujeito. Definha o *sujeito forte* que sabia o que é a realidade, que era dono dos objetos, que em seu percurso dispunha de fundamentos e perspectivas estáveis que o orientavam no sentido de um futuro melhor a conquistar. Diante da debilitação desse *sujeito forte*, Vattimo sugere a idéia de um *sujeito fraco*<sup>3</sup>, um sujeito que já não domina desde o alto de seu pedestal de identidade, mas que se sente fraco e afetado pelas mudanças e transformações que o circundam e determinam. Para Mardones (2003), essa é uma saída que aceita,

**1.** Segundo Vattimo (1996), “pode-se dizer provavelmente que a experiência pós-moderna [...] da verdade é uma experiência estética e retórica” (v. XIX).

**2.** A introdução da noção de não-história não significa a eliminação da idéia de progresso, mas a internalização do conceito de progresso, ou seja, sua redução à contínua renovação exigida pela sociedade de consumo. Essa noção de renovação ou inovação é requerida para a pura e simples sobrevivência do sistema. É supressão do ‘para onde’ (Vattimo, 1996). É preciso acrescentar que o próprio Vattimo (1992) acredita que “as dificuldades do pensamento da pós-modernidade mostram que não se pode deixar vago sem mais o posto antes ocupado pelos ‘metarrelatos’ e pela filosofia da história” (p. 35).

**3.** Sobre a noção de sujeito, ver as considerações de Vattimo (1996; 1992).

[...] o imperialismo objetivante, encarnado na tecno-ciência ocidental e a própria burocracia da administração pública do Estado moderno [...] que tem um dinamismo expansivo que não cessa de manipular e colonizar mais e mais âmbitos. Desde a política até a educação ou as relações pessoais estão impregnadas de modelos tecnoráticos, fortes de coação e orientação. (p. 25)

Para os críticos do posicionamento pós-moderno, importa não silenciar a pergunta: se para suplantar o espírito objetivante do *sujeito forte* for preciso enfraquecer o sujeito a ponto de abandonar o pensamento crítico, de ingressar na experiência do erro, de tornar-se vagabundo incerto de um esteticismo presentista, não estariamos debilitando de morte o sujeito? Um sujeito, como foi dito acima, permanentemente imerso no fluxo dos acontecimentos, das sensações, sem consciência e memória, sem critérios e princípios para combater a sua desumanização, ainda poderia ser chamado de sujeito? E se abandonarmos a idéia de sujeito, por quais caminhos estariamos enveredando em termos de seres humanos?

Mardones (2003) resume num parágrafo o núcleo dessa preocupação salientando os riscos do pensamento pós-moderno:

A esperança de alcançar uma ‘estetização geral da vida’ (Vattimo, 1996) como alternativa ao funcionalismo predominante na sociedade e no pensamento atuais, pode transformar-se na chegada de um sujeito tão débil e fatigado para a rememoração das ambigüidades e barbáries da história, que nos abandona à invasão do que existe. (p. 26)

Efetivamente, conceitos como ‘vagabundagem incerta’ ou ‘fruição estética’ parecem pouco adequados ao fomento das relações humanas e da consciência histórica, urgentes em sociedades imersas no subdesenvolvimento, no analfabetismo, na miséria, na fome e na violência. Nessas condições, soa irônico ou mesmo cínico falar de um ‘presentismo estético’ quando o presente se apresenta feio, triste e mísero.

No entanto, esse aporte ao difícil cenário do terceiro mundo e dos riscos, que representa o caráter conformista e eurocêntrico das posições pós-modernas, não justifica o descarte *a priori* de seus argumentos críticos que destacam os descaminhos da modernidade. Nunca é demais salientar a importância da memória que não nos deixa esquecer o que não deve ser esquecido, que não nos deixa esquecer o que não pode ser repetido. E isso que não pode acontecer de novo ocorreu não no terceiro mundo, mas na Europa. Foi ali que, ao amparo do pensamento técnico-científico moderno, aconteceu a tragédia de Auschwitz, uma oclusão do pensamento iluminista. Ou não teria sido uma mera oclusão, mas um desdobraamento irrefreável dos princípios fundantes do próprio iluminismo moderno?

Os frankfurtianos, particularmente Adorno e Horkheimer, defendem o ponto de vista de que as barbáries do último século não são uma decorrência dos princípios modernos, mas resultado de desvios, deturpações ou unilateralizações de tais princípios. Desvios esses que podem ser corrigidos pela razão crítica. Consciente dessa relação entre Auschwitz e os rumos do pensamento moderno, Adorno (1995) escreveu sua famosa frase: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para qualquer educação” (p. 119). Ela nos leva a perguntar, trazendo a metáfora para o nosso contexto, se com o acolhimento da razão identificatória moderna, tecno-científica, performativa e autoritária, e com o fim da autonomia crítica do sujeito, capaz de resistir e de se rebelar com base em princípios diferentes daqueles que o sistema faz prevalecer, não estariamos nos expondo inconscientemente ao risco de permitir uma nova Auschwitz que, sem repetir o que aconteceu na Europa, não lhe ficaria devendo nada em termos de tragédia pelos efeitos letais na sua nova versão em forma de miséria, de fome, de criminalidade e de exclusão social.

Para a educação que se preocupa com a formação do homem de hoje e de amanhã,

que se empenha na construção de uma sociedade justa e democrática, essas questões são da mais alta relevância. Agora, no momento em que “quanto mais o processo de autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos, que têm que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica”, se impõe a pergunta a respeito da natureza dessa educação, que necessariamente deve ser emancipadora (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 41). Como libertar “o eu integralmente capturado pela civilização”, no momento em que ele “se reduz a um elemento dessa inumanidade” ou imundície (Mattéi, 2002) no momento em que

[...] os homens se reconverteram exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 47)

E Vattimo (1996) radicaliza ainda mais essas incertezas ao dizer que

[...] o sujeito que nos é proposto defender da desumanização técnica era, precisamente ele, a raiz dessa desumanização, já que a subjetividade de que se define doravante como sujeito do objeto é pura função do mundo da objetividade, tendendo [...] irrefreavelmente, a também se tornar objeto de manipulação. (p. 35)

Se, por esse lado, podemos reconhecer méritos na crítica pós-moderna aos rumos do pensamento e do sujeito modernos com sua lógica de domínio identificador e excluente responsabilizada pelos descalabros contemporâneos, temos que, de outra parte, perguntar também se o entendimento dessa realidade, a partir de conceitos como *sujeito débil, jogo de linguagem, des-construção, fragmentação, estetização e fruição* da vida, destituidos de sentido crítico, não se torna igualmente perigoso pela falta de memória, acriticidade e senti-

do social. Temos que indagar quais os rumos de uma inteligência sem história que “não percebe a dureza da vida e nem a situação dos que nesta sociedade e neste mundo mal alcançam a categoria de seres humanos”, que não nota a “carência de solidariedade com os mal-tratados da história e da sociedade”, que não se preocupa com “o sofrimento evitável da humanaidade e sem moral” (Mardones, 2003, p. 27). O fato de as feridas abertas da sociedade global como a exclusão, a fome, a doença, o analfabetismo só aparecerem marginalmente nos textos dos autores pós-modernos europeus, comprovam sua pouca preocupação com o outro real, imerso no sofrimento, na injustiça e na dor dos vencidos da história.

Para evitar imagens caricatas, é preciso entender que quando os pós-modernos falam do fim do sujeito, não se referem ao fim do sujeito em si, mas ao fim do sujeito moderno como autor, supremo juiz e fundador de sentidos. Em outros termos, o discurso pós-moderno não representa uma resposta à pergunta cética, mas é apenas uma crítica às aporias modernas, decorrentes de um conceito objetivista e autoritário de razão, de sujeito, de homem e de história. Nesse sentido, tais críticas somam-se as de Adorno e Horkheimer, que assinalam com igual insistência a coisificação do ser humano. As práticas coisificantes da sociedade moderna estão inseparavelmente relacionadas à coisificação do homem pela ciência e pela técnica. O homem coisificado é apenas um exemplar, um representante da espécie ou da instituição, o executor de uma função e não mais um sujeito. No entanto, ao contrário de Adorno e Horkheimer, cuja crítica ao sujeito moderno tem o sentido de abrir caminho para o surgimento de um sujeito menos coisificado e instrumentalizado e, ao mesmo tempo, mais autônomo e crítico com relação aos des-caminhos da própria modernidade, os pós-modernos jogam a criança com a água do banho.

Do ponto de vista da educação, cujo discurso enaltece a formação do sujeito como um de seus principais objetivos, é necessário refletir a partir do debate antes mencionado, sobre o que significa, no contexto contempo-

râneo, formar o sujeito humano, livre e autônomo. Como entender os conceitos de cidadania, de autonomia, de responsabilidade social que supõem sempre o sujeito como seu portador num momento em que se fala de um *sujeito débil*? Um dos ângulos principais deverá ser o da relação da idéia de sujeito individual com a dos sujeitos coletivos. Desde o liberalismo moderno, a liberdade é entendida como a 'liberdade de', ou seja, a liberdade da tutela do Estado, da submissão dos indivíduos à coletividade. A liberdade é a liberdade que se identifica com autonomia, isto é, com a obediência à lei que cada um impõe a si mesmo (Rousseau, 1973). A liberdade liberal dos modernos representa a libertação, que se deseja definitiva, de toda a forma de organicidade. Nesse sentido, as leituras pós-modernas não só se aproximam, mas representam a radicalização do discurso liberal. Tudo é fragmento, jogo de linguagem, des-construção, sujeitos e conceitos 'fracos', individualidades.

Talvez o pensamento pós-moderno nos ensine, na contramão de seus próprios argumentos, que há a urgente necessidade de se repensar, além da noção de sujeito em si, também a relação da noção de sujeito com conceitos identificatórios como classe, massa e povo que, com a valorização da individualidade, perderam sua força expressiva e congregadora ou até mesmo seu poder explicativo. O sujeito desintegrado da abrangência identificatória de tais conceitos não se sente mais atingido de modo que os discursos ou apelos político-revolucionários não surtem mais efeito, caem no vazio, não atingem a consciência das pessoas. E isso não ocorre ao acaso: o capitalismo fortalece ao máximo o indivíduo, insuflando-lhe auto-confiança e ilusão de autonomia e poder para que ele não se conscientize da fraqueza que o assalta quando se separa da coletividade.

O mesmo fenômeno pode-se constatar no campo do discurso pedagógico. Tal discurso, fundado em conceitos identificatórios, parece não afetar mais as pessoas. Interpretar e refletir sobre as consequências desse fenômeno é certamente uma das principais tarefas da Filosofia

da Educação, ou seja, esta precisa colocar uma questão radical: como ainda podemos nos entender como seres falantes, como sujeitos de discursos e ações que buscam entender e transformar a realidade? No contexto de um mundo, de um sistema que, quase autônomo, se torna mais e mais imprevisível e refratário aos nossos conceitos e ao nosso agir como sujeitos, poderíamos dizer que o sentido da filosofia da educação consiste na tentativa de explicar o que ainda é ou voltou a ser indizível. Quando a realidade ultrapassa a capacidade de expressá-la ou de apreendê-la é porque o aparato conceitual envelheceu e é a hora e o momento da filosofia e do esclarecimento.

Por isso, é importante que o esclarecimento não se restrinja ao âmbito da filosofia, mas se torne uma consciência e um debate do qual todos participem. Criar as condições para isso é uma tarefa econômica, política e educativa. "O esclarecimento", diz Scalfari (2001), "antes de ser uma filosofia, é uma prática de vida e um compromisso ético do qual nenhum homem que tem em conta a dignidade do ser humano pode sentir-se exonerado" (p. 101). Por isso, o esclarecimento não deve ser considerado como uma teoria, mas uma prática e uma ação comum aos seres humanos, devendo, pela mesma razão, estar intimamente ligado a um projeto educativo.

E a tarefa não parece fácil uma vez que a desconfiança crítica com relação à modernidade não se limita apenas aos conceitos de ciência e de progresso, mas estremece também a crença em valores e instituições tradicionais como a função da família, do gênero, dos sindicatos e mesmo das classes. Com o enfraquecimento da família, do papel do gênero, do sindicato e da classe, o indivíduo fica isolado, sozinho e enfraquecido. A solidariedade e o sentimento de pertencimento ao grupo se esvanecem sob o efeito da individualização e atomização, provocados pela sociedade industrial. E pior: apesar das aparências de reversão desse cenário no contexto da globalização e das novas formas de comunicação, o quadro de anomia e estranhamento de si mesmo não parece alterar-se na sociedade

pós-industrial. O ser humano perde a sua identidade pessoal e, por isso, põe-se à procura reflexiva de sua identidade. Esse é o momento em que nos encontramos e que precisa ser aproveitado.

Infelizmente, essa busca é muitas vezes banalizada como egoísmo e narcisismo. Na verdade, é preciso entender o sentido dialético mais profundo dos gestos egóicos e narcisistas e reconhecer neles a nostalgia do indivíduo de sua própria identidade como sujeito, seja como pessoa seja como coletividade. É preciso que a reflexão filosófica leve essas tendências a sério e considere suas consequências para o campo da Educação. Se a modernidade não pode cumprir as promessas de progresso, justiça, igualdade e democracia, nada mais correto que pensar formas de retomar, nas atuais condições históricas, tais objetivos que continuam sendo dignos e justos.

### A questão dos valores

Para J. F. Lyotard, estamos vivendo em meio a uma pluralidade de regras, de expectativas e de comportamentos que expressam os diferentes contextos vitais que nos cercam e não temos condições de encontrar denominadores comuns que tenham validade para além dos limites do contexto (*jogos*) do aqui e do agora. Vivemos imersos num pluralismo heteromorfo, de sorte que as regras não podem ser senão heterogêneas também. A busca de valores transcendentes ou mesmo de consensos, radicaliza Lyotard, transformou-se num desiderato obsoleto e suspeito porque por detrás dos princípios universais se esconde sempre o terror dos dominadores e a tendência ao totalitarismo. Consensos só são possíveis nos limites do local e na medida em que forem flexíveis e passíveis de revisão (Lyotard, 1985).

Esse diagnóstico de Lyotard nos leva a perguntar se, dado o caso, nos encontrariam diante de um avanço ou de um grande retrocesso. Se não dispusermos mais de nenhum critério universal de verdade, de justiça, de preferibilidade racional ou de discernimento ético, como poderemos escapar da arbitrarieda-

de do poder, da violência do mais ousado e selvagem utilitarismo? Os pequenos contextos e localismos, ao invés de apontarem para uma maior liberdade, não estariam representando uma tirania mais severa do que aquela que pretendem evitar? Se por detrás dos velhos universalismos epistemológicos e éticos se esconde o terror dos dominadores e do totalitarismo, não estaríamos, agora, às voltas com uma nova forma de domínio e de terror do imediato, do fragmento, do ativismo, do individualismo, da performance?

Essas questões, aqui formuladas de forma direta e simples, permeiam todo o debate entre modernos e pós-modernos. Independente do lado em que estejamos, parece inegável que o mundo contemporâneo vive, efetivamente, uma forte crise de fundamentos e de referências universais capazes de orientar o pensamento e a ação.

O iluminismo é a confiança na razão. Geralmente se identifica o pós-modernismo como a negação dessa crença. Na verdade, o anti-iluminismo contemporâneo não equivale a uma desconfiança da razão teórica e científica (expressão máxima do iluminismo), mas a um ceticismo em relação aos confrontos e às contradições entre a razão teórica e a razão prática. Isso fica bastante evidente tanto na *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer quanto na *Condição pós-moderna* de Lyotard, para ficar apenas nesses dois exemplos. Para muitos pós-modernos, somente é possível haver uma moral comum entre os membros de um mesmo grupo (étnico, político, religioso ou mesmo criminoso). Em consequência, não pode haver uma moral comum numa sociedade aberta que, por definição, é povoada por membros de diferentes grupos. Nesse sentido, creem que já não se possa fazer uso público da razão com vista a fins práticos, ou seja, éticos. Se a razão moderna desencantou (Weber, 1997) o mundo dos valores transcendentes e religiosos, buscando ela mesma impor-se como novo fundamento de tudo, hoje ela precisa reconhecer seus limites que não extrapolam o espaço do conhecimento científico e da produção.

Esse pensamento pós-moderno representa o rompimento de todos os compromissos de natureza axiológica e talvez resida nisso a razão de seu sucesso num momento histórico em que o homem busca a satisfação e o prazer individuais, desvinculando-se do grupo, da comunidade e da sociedade. Os iluministas, ao contrário, confiavam e confiam no uso público e prático da razão. É nesse sentido que, ao abrigo das teses de Kant (1974), Habermas (1989) e Rawls (2005) falam de uma ética pública como a possibilidade de encontrar respostas filosóficas no interior e com os recursos da tradição iluminista para as questões práticas de cada época.

Com esse ponto de vista, concorda até Vattimo que, ao criticar o apelo à natureza, à verdade e às leis eternas das coisas defendidas pelos iluministas, diz que “se desejo viver num mundo que garanta a minha liberdade devo necessariamente expor-me ao risco de viver numa sociedade democrática, na qual as leis são feitas através do consenso argumentado entre todos. Posso somente reduzir o risco de deixar triunfar os loucos contribuindo para o desenvolvimento da cultura coletiva, com investimentos na escola, participando ativamente da escola pública e também evitando politicamente que alguém possa impor a todos as próprias idéias sem debate”. Mas Vattimo (2001) acrescenta que “valores co-divisos com base em argumentações histórico-culturais, ética da responsabilidade e política não têm necessidade de fundamentos absolutos” (p. 39). Dessa forma, o autor italiano parece abrir espaço para uma fundamentação racional e, portanto, ainda moderna de valores. Ao mesmo tempo em que aceita o pluralismo de valores e dispensa o recurso às verdades absolutas, confia na competência da razão prática para encontrar princípios éticos suficientemente consistentes e legítimos para orientar as ações e merecer o reconhecimento de todos.

Na tradição do humanismo iluminista, o sentido comum de humanidade e solidariedade nasce da com-ciência da pertença comum ao gênero humano, da identificação de cada

ser humano com o núcleo da humanidade comum a todos, da participação da natureza ou essência do ser humano. Era, portanto, em torno dos princípios universais que se congregavam e se sentiam humanos os humanos. Hoje, ao contrário, vivemos um momento em que os valores da solidariedade, do sentimento e da co-pertença nascem de uma mediação muito mais direta. Não nos sentimos humanos pela identificação com princípios universais e abstratos, mas porque compreendemos o outro como um de nós. No iluminismo, o dever da solidariedade nasce da adesão a um princípio universal, à lei moral como um fato da razão prática. A obediência ao princípio do dever, da lei moral, não negocia nem conhece compromissos.

No entanto, alguma coisa não funcionou bem no projeto iluminista. Como já foi mencionado em outros momentos deste texto, pode-se constatar que há pouca luz no mundo contemporâneo. Depois de ter tomado o caminho em direção à terra iluminada, muita coisa ficou no escuro: na terra da razão iluminada, brilha um sol de desventura e barbárie. É lapidar a constatação de Adorno e Horkheimer (1985) de que “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (p. 19). Diante dos descaminhos identificatórios e autoritários do iluminismo, a única alternativa é aceitar a diferença e os conflitos como humanos e dignos de respeito. Entretanto, não basta aceitar o pluralismo de valores, pois eles conflitam entre si e se conflitam, é preciso escolher. E a escolha não deve transformar-se num massacre, mas no diálogo, no debate e no respeito.

Ao rigorismo kantiano que representa o paradigma de uma ética universalista de princípios, opõe-se a ética da responsabilidade que atenta não para a coerência entre nossos atos e princípios universais, mas para a coerência de nossas ações em termos de suas consequências. Essa tendência desembocou, segundo Zima (2001), numa era da indiferença dos indivíduos, das relações, dos valores e das ideologias intercambiáveis. Uma era em que “valores mo-

rais, estéticos, políticos e até ideologias inteiras (como o fascismo e o comunismo) aparecem como intercambiáveis", tornando-se "radicalmente questionável sua pretensão de validade universal e sua capacidade de generalização". Nesse contexto, "não há mais conjuntos de valores cristãos, liberais, socialistas ou nacionais que sejam inquestionáveis e passíveis de consenso" (p. 44). Se a realidade efetivamente confirma esse prognóstico, é preciso lembrar novamente que as diferentes formas de viver tal liberdade geram tensões: as diferenças culturais, éticas e religiosas, que decorrem da maneira como o homem declina a sua liberdade, geram conflitos difíceis de serem administrados especialmente no mundo globalizado. Posto que já não dispomos do recurso aos valores transcedentais e o relativismo inviabiliza a convivência civilizada entre os homens, é necessário buscar novos caminhos.

Habermas discorda da leitura dos pós-modernos e recorre aos supostos kantianos para desenvolver uma ética do discurso que busca superar o relativismo ético fundando a legitimidade em consensos discursivamente alcançados. Faz uma leitura de Kant segundo a qual se exige do iluminista que busque a verdade, não que a encontre. Quando Kant fala do uso público da razão, ele não estaria pressupondo que tal uso deva levar a um único e previsto resultado. O '*sapere aude*' não estaria propondo uma certeza, mas um programa de busca e reflexão sobre nossa realidade, observando os sentidos aparentes e escondidos do que é humanidade ou, talvez, do que queremos que ela seja, a fim de pensar coisas novas e melhores para o homem.

Com sua teoria, Habermas (2004) busca encontrar uma saída para os impasses éticos que se tornam bem aparentes nas perguntas assim formuladas por Volpi:

[...] dispomos hoje de uma antropologia partilhada à altura dos problemas colocados pela atual sociedade cultural de massa? Uma humanidade para cultivar como terreno comum às

muitas culturas no momento em que aquela do humanismo tradicional perde cada vez mais o reconhecimento e a força de persuasão? E para que idéias convém educar as novas gerações de modo que a nossa frágil identidade tenha sucesso? [...] A razão e os valores universais dos quais essa era portadora, com o seu eurocentrismo, representam, ainda, uma visão de mundo e uma base sólida para perfazer o caminho? (p. 87)

Parece que o discurso de natureza universalizante está perdendo legitimidade em decorrência de seu *déficit* de contextualidade, ou seja, é um discurso que não oferece respostas à diversidade e à polissemia que, bem ou mal, marcam o mundo contemporâneo. Do alto de seu pedestal autoritário, não atende às especificidades e contextualidades que regem as expectativas do homem atual, razão pela qual sofre uma recusa baseada no pluralismo e no particularismo. O posicionamento plural, em contrapartida, não considera que facilmente pode transformar-se em indiferença que julga igualmente legítimas quaisquer constelações de valores. O tão difundido discurso da tolerância, na verdade, assume traços de indiferença. Assim, a chamada sociedade pós-moderna pode ser representada como o movimento que oscila entre a tolerância e a indiferença. A liberação dos mecanismos do mercado e do consumo certamente contribui para a disseminação da indiferença. A grande pergunta que precisa ser respondida diz respeito aos possíveis caminhos que poderiam conduzir a uma superação da indiferença que aos poucos contamina todos os âmbitos da vida.

A marcha aparentemente irreversível da globalização representa o brutal processo ante o qual a singularidade individual, grupal ou cultural necessita afirmar-se. De outra parte, a existência humana nunca é uma existência isolada; ao contrário, é uma existência que só se constitui em comunicação com a existência dos outros. No contexto do mundo real, o homem só pode desenvolver-se na união com os outros homens e essa convivência só pode ser

pacífica e democrática, baseada em normas e valores respeitados por todos.

Lembrando novamente Baudrillard (1999),

[...] os próprios valores se degradam terminando por se confundirem no seio de um universo fractal, aleatório e estatístico, na indiferença e na equivalência, segundo uma aceleração perpétua semelhante ao movimento browniano das moléculas. (p. 11)

E as tentativas de reabilitação dos valores frustram-se uma a uma por não sabermos recrutar a eletricidade de sua contradição. Assim acontece com os valores individuais: “nós os reabilitamos, não em sua tensão dialética com o social, mas sim no mesmo nível que o social” (Baudrillard, 1999, p. 10). Essas palavras do filósofo francês nos alertam para o aspecto fundamental da indiferença. Tudo se decide não com base em princípios e valores dialogicamente consensuados, mas com base no princípio da troca que desconhece o princípio da contradição que é, exatamente, o seu princípio vivificante. Os valores não devem derivar da realidade como seu espelhamento indiferente, mas constituir-se em contradição com ela, alimentar-se e adquirir sentido no movimento de tensão com a realidade ou com atos que não correspondem à felicidade do ser humano.

Mesmo admitindo que o grande confronto entre o particular e o universal esteja sendo decidido a favor do particular, que “o espelho do universal está quebrado”, que “a democracia, os direitos humanos, circulam como qualquer outro produto global, tal como o petróleo ou os capitais”, Baudrillard (1999) mantém a esperança e reconhece que

[...] talvez esteja aí uma possibilidade, já que nos fragmentos desse espelho quebrado ressurgem todas as singularidades, ou seja, aquelas que acreditávamos ameaçadas sobrevivem, as que acreditávamos desaparecidas ressuscitam. (p. 23)

E não poderia ser diferente, pois, como nos ensina a história, todas as teorias que apres-

sadamente declaram definitivas certas situações ou certos períodos se revelaram falsas, porque fracassaram sob a pressão irreversível da dinâmica da história material e espiritual da humanidade. Ainda existem movimentos originais de desafio e de resistência sociais e políticos à globalização, à identificação de tudo sob o sinal da integração no indiferente. Essa esperança não alivia a preocupação com os rumos da história contemporânea que, após a frustrada revolta de 1968 e a derrocada da União Soviética na década de 1990, relegou o político e a ideologia política a um papel cada vez menos relevante, mas pelo menos nos permite não perder as esperanças no futuro.

No entanto, como reflorestar os espaços desertificados de valores e princípios depois de todas as críticas de Nietzsche, Heidegger, Foucault, Bataille, Derrida, Vattimo, dentre tantos outros? O que fazer depois da ‘morte de Deus’ e da desvalorização dos valores supremos? No campo da filosofia, dentre os muitos e importantes autores como Vasquez, Rawls, Jonas, Macintyre, Tugendhat, Comparato, que se dedicam a essa tarefa, merece particular atenção a já lembrada teoria de Habermas que, apoando-se em Apel, desenvolve uma ética do discurso universalista e dialógica, tentando encontrar fundamentos para um novo universalismo, sem necessidade de recursos transcendentais. Habermas (juntamente com Apel) pressupõe a existência de uma competência comunicativa entre os diferentes jogos de linguagem que se aprende ao se aprender a própria linguagem. Ou seja, Habermas e Apel vêem a possibilidade de comunicação entre os diferentes jogos de linguagem e não sua separação absoluta. Isso não quer dizer uniformismo ou submissão à tirania dos metarrelatos, mas apenas uma abertura comunicativa, o diálogo, a conversa permanente. Segundo a teoria de Habermas, não basta mais apelar para fundamentos transcendentais a partir e em nome dos quais se possa decidir sobre questões éticas, políticas ou de convivência. As normas ou os fundamentos da convivência precisam ser permanentemente justificados ou validados por meio do diálogo, com base em argu-

mentos. A partir daí, pode-se prosseguir dizendo que a norma social tem um único fundamento que é a estrutura da argumentação: o convencimento mútuo, mediante o processo argumentativo entre os membros da sociedade, de que certa norma é a mais adequada para todos. Há, portanto, a possibilidade de universalizar uma norma, na medida em que, por argumentos, ela é considerada a mais adequada para todos. A norma universal será aquela que todos, em comum acordo, concordam em aceitar como norma universal.

Pouco antes de sua morte, Jacques Derrida disse que as expressões ‘vou educá-lo’ e ‘vou amestrá-lo’ tornaram-se hoje basicamente equivalentes. Para amestrar, não é necessário muita reflexão, já que os objetivos estão postos e estes não ‘podem’ ser tematizados quanto aos seus fundamentos<sup>4</sup>. É preciso apenas conhecer a realidade, respeitar suas urgências e exigências, e preparar os indivíduos para enfrentá-las da forma mais competente possível. Para tanto, além de conhecer bem as expectativas do real, é necessário apenas dominar os conteúdos ou as habilidades e aplicar os métodos e as técnicas adequados para transferi-los aos educandos. A partir desse binômio – conhecimento e metodologia –, é possível realizar uma educação eficiente e desenvolver nos educandos as competências necessárias para sua inserção no sistema (mercado) e assim fazer jus às compensações oferecidas àqueles que atendem às suas exigências.

Essa parece ser a tendência dominante nos diferentes âmbitos da atividade educativa hoje. Os fundamentos dessa atividade não entram em tela de juízo por parte dos atores educacionais a não ser em duas dimensões. A primeira, de caráter social, de orientação marxista ou socialista, preocupada com um projeto de transformação social, com a democracia, justiça e direitos humanos. Essa tendência revela-se teoricamente consistente e ativa, mas na prática pouco influente fora do ambiente acadêmico. A segunda, religiosa, conservadora e individualista, preocupa-se sim com o sentido do homem, da vida e do destino, mas desde uma perspectiva teológico-metafísica. Busca preservar os valores tradicionais ligados à

família, aos preceitos divinos e às doutrinas das diferentes Igrejas. Ao contrário da primeira, essa última é teoricamente discreta, mas exerce grande influência, velada e difusa, sobre a prática educativa, tanto formal quanto informal.

Além dessas duas dimensões, teoricamente mais elaboradas, a tendência dominante que marca a educação contemporânea é o ativismo cego, não reflexivo, orientado para o atendimento às exigências do mercado. Esse ativismo, que representa a soma de burocracia, urgência e performatividade, ocupa, quase por inteiro, o espaço, o tempo e os sentidos do educar, visando sempre adaptar e integrar os educandos no sistema. Trata-se de um agir educativo que se orienta pragmaticamente nas exigências do sistema econômico e do mercado, sem qualquer compromisso com referências ou valores transcendentais.

À semelhança do que constatamos no âmbito dos conceitos de filosofia da história e do sujeito, também no campo da moral vivemos um momento profundamente ambivalente. Até que ponto – esta é a pergunta que se impõe – a educação ética ainda promete algum resultado se buscar convencer os educandos a pautarem seu comportamento em princípios universais num contexto cultural em que tais princípios já perderam sua legitimidade e não representam critério de julgamento moral dos atos das pessoas? Os jovens já se tornam indiferentes aos valores universais e se envolvem na fundação de uma cultura fortemente particularista. Ora, é preciso não perder de vista que essa tendência, à primeira vista sugestiva e progressista porque promete superar o tradicional autoritarismo dos valores absolutos, também implica sérios riscos que não podem ser esquecidos. Se aceitarmos os argumentos daqueles que acreditam ser impossível ou inócuo discutir a respeito da universalização e generalização de valores, devemos admitir também que não temos como argumentar contra interesses privados que, alçados a valores pela força ou pela influência da mídia, tentam se impor a todos. O que está em jogo é o confronto entre um discurso prescritivo e

4. Entrevista ao Jornal Folha de S.Paulo (10/10/2004, A 28).

monológico de uma normatividade impositiva tradicional e o discurso da diversidade, da policemia e da pluralidade éticas.

### Conclusão

O fim da filosofia da história, o enfraquecimento do sujeito e da deslegitimação dos valores são três teses que perpassam o assim chamado pensamento pós-moderno. São três aspectos que, se confirmados, apontam para novos rumos do pensamento moderno, com importantes inferências sobre a teoria e a prática educacionais. Na verdade, trata-se de uma eventual desestabilização dos fundamentos da educação moderna que exige a atenção rigorosa e crítica por parte da Filosofia da Educação. Quem, para que e em nome de quem se educa são as questões subjacentes a essas temáticas e não é preciso insistir na sua relevância para a *práxis* educativa.

Nos limites do texto, só foi possível tangenciar algumas das inúmeras questões, mas que mesmo assim nos permitem algumas conclusões. Primeiro, é importante realizar um debate sobre as principais teses levantadas pelos pós-modernos e examiná-las à luz da realidade, averiguando o grau de sua validade. O que parece necessário, desde já, é, portanto, superar uma certa atitude maniqueista, bastante disseminada na educação do 'a favor ou contra' e passar ao exame cuidadoso e crítico dos pontos de vista defendidos por tantos pensadores pós-modernos. Segundo, que é urgente alertar para os riscos do ativismo performático dominante que tem como mandamento máximo o ajuste das teorias e práticas às demandas do mercado, sem considerar o que tal opção representa para o indivíduo e para a sociedade a médio e longo prazos. Por último, que é necessário construir uma nova base dialógica como estratégia de validação de princípios educacionais.

Pode-se dizer que a teoria educacional ou a Filosofia da Educação ostenta um *déficit* reflexivo no que diz respeito ao enfrentamento das grandes questões que emergem do debate entre modernos e pós-modernos. A maior dificuldade parece consistir na falta de coragem ou de von-

tade de abandonar as posições dualistas e maniqueístas cujos radicalismos e dogmatismos inibem, de parte a parte, o diálogo fecundo e fecundador de práticas transformadoras. Talvez seja mais produtivo começar a falar de pontos de vista ou, como disse acima, de problemáticas modernas ou pós-modernas postas em relação dialético-dialógica do que seguir no confronto entre posições fechadas que se excluem *a priori*. Poderíamos dizer que vivemos hoje uma nova problemática que exige novas respostas, adequadas às novas circunstâncias. São essas novas circunstâncias que *nolens volens* fazem emergir a pergunta se as antigas soluções ainda dão conta da nova realidade ou não.

A Filosofia da Educação, como fizeram todos os grandes filósofos e sociólogos das últimas décadas, deve voltar-se reflexivamente sobre os pressupostos e as consequências da modernidade. Isso implica em refletir sobre o significado da absolutização da razão instrumental, do universalismo, do domínio técnico-econômico da natureza, da mercantilização e objetualização do sujeito, da desconstrução dos valores. A Filosofia da Educação, e por consequência a própria educação, deve dar-se conta de que não é mais justificado ficar dogmaticamente preso a supostos que há muito tempo vêm sendo submetidos a uma reflexão crítica tanto por filósofos e sociólogos quanto também pelos próprios cientistas.

Se tomarmos os quatro elementos essenciais da modernidade – a liberdade individual, a construção ativa do mundo, a racionalidade e a solidariedade –, restam-nos chances de encontrar saídas menos pessimistas que a de Max Weber com relação à racionalização. No entanto, para que isso ocorra, é preciso colocar efetivamente mãos à obra, mesmo no contexto adverso de desemprego, criminalidade, corrupção e decadência política. Weber pensou a teoria da racionalização e burocratização do mundo até suas últimas consequências e chegou a conclusões pessimistas a respeito das possibilidades de uma futura liberdade individual e social. Até hoje, suas previsões parecem confirmar-se, mas registram-se também

contramovimentos que, embora ainda tímidos e sem caráter revolucionário, permitem manter aceitas as esperanças num futuro melhor. A Filosofia da Educação também pode e deve ter sua parte de responsabilidade nisso, fazendo aflorar as

ambivalências e contradições que subjazem às leituras que vêm sendo feitas da contemporaneidade, sinalizando suas características e visualizando suas implicações para, mediante o diálogo, avançar orientações para a *praxis* educativa.

### Referências bibliográficas

- ADORNO, Th., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução W. Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BAUDRILLARD, J. **O paroxista indiferente**. Tradução Ana Zachetti. Rio de Janeiro: Pazulim, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Le Crime parfait**. Paris: Galilée, 1979.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e justificação**. São Paulo: Loyola, 2004
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1976.
- LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. Tradução José B. de Miranda. Lisboa: Gradiva-Publicações, 1985.
- LUHMANN, N. **Soziale systeme**: grundriss einer allgemeinen theorie. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1996.
- KANT, I. **Kritik der praktischen Vernunft**. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1974.
- MARDONES, J. M. El neo-conservadorismo de los posmodernos. In: VATTIMO, G. et al. **En torno a la posmodernidad**. Barcelona: Anthoropos Editorial: 2003, p. 21-40.
- RAWLS, J. **Teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ROUSSEAU, J.-J. **Contrato social**. Lisboa: Editorial Presença, 1973.
- SCALFARI, E. **Attualità del'illuminismo**. Roam-Bari: Editori Laterza, 2001.
- VATTIMO, G. **Ética de la interpretació**. Buenos Aires: Piados, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O fim da modernidade**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Soffusi e deboli così li preferisco. In: SCALFARI, E. **Attualità del'illuminismo**. 2001, p. 35-42.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- WELLMER, A. **Finales de partida**: la modernidad irreconciliable. Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Frónesis, 1996.
- ZIMA, P. V. **Moderne/Postmoderne**. Tübingen und Basel: A. Franke, 2001.

Recebido em 27.06.06

Modificado em 16.10.06

Aprovado em 06.11.06

**Pedro Goergen** é professor titular da Universidade de Sorocaba (Uniso) e professor titular colaborador aposentado da Unicamp.