



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Goergen, Pedro

O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais

EccoS Revista Científica, núm. 28, mayo-agosto, 2012, pp. 149-169

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523339010>

- 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

O EMBATE MODERNIDADE/ PÓS-MODERNIDADE E SEU IMPACTO SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA EDUCACIONAIS

THE CLASH MODERNITY/POST-MODERNITY AND ITS IMPACT
ON THE EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

Pedro Goergen

Professor titular – Uniso; Professor titular (aposentado) – Unicamp.
Sorocaba, SP – Brasil.
pedro.goergen@prof.uniso.br

RESUMO: Neste artigo pretende-se analisar a relação entre o debate modernidade/pós-modernidade e a educação. Assinalam-se, primeiro, alguns aspectos centrais da modernidade e, na sequência da pós-modernidade, estabelecendo, a partir daí, uma relação entre a teoria e a prática educacionais. O autor atém-se, especialmente, nos aspectos epistemológicos e éticos, buscando mostrar a importância das mudanças ocorridas nestes campos que interferem nas pesquisas e atividades pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Epistemologia. Ética. Modernidade. Pós-modernidade.

ABSTRACT: This article seeks to examine the relationship between the debate about modernity/post-modernity and education. Mark at first, some central aspects of modernity and, as a result of post-modernity, by setting, from there a relationship between the theory and educational practice. The author keeps back, especially epistemological and ethical points of view, aiming to show the importance of changes in these fields that interfere in researches and educational activities.

KEY WORDS: Education. Epistemology. Ethics. Modernity. Post-modernity.

1 Introdução

Embora o debate entre modernidade e pós-modernidade já não seja recente, parece-me razoável iniciar com algumas considerações a respeito do sentido dos dois termos. Estes esclarecimentos nos permitirão, posteriormente, nomear algumas características da contemporaneidade que, independente dos resultados do debate entre modernos e pós-modernos, são fatos reais que não podem ser ignorados pela educação, uma vez que interferem diretamente na sua teoria e prática.

Max Weber definiu a modernidade como um desencantamento do mundo. Nietzsche, Heidegger, Adorno/Horkheimer e Foucault, por sua vez e cada um à sua maneira, também falaram do desencantamento, só que agora da modernidade. Em particular Lyothard (1985), com base nas teses foucaultianas, radicaliza a leitura dos traços centrais da contemporaneidade, definindo-a como “pós-modernidade”, ou seja, como uma nova fase da história, posterior à modernidade. Criou-se em torno desta tese uma importante polêmica com relevantes implicações teóricas em diversas áreas do conhecimento, em particular no da filosofia e da epistemologia. Mas também outros campos teórico/práticos, como os da educação e da ética, vêm sendo afetados por este debate.

Examinar esta relação entre modernidade e pós-modernidade e suas implicações para o campo da educação é o objetivo da minha exposição. A exiguidade do espaço, evidentemente, não permite tratar o tema com a abrangência e profundidade exigidas. Espero, mesmo assim, poder destacar alguns pontos importantes, atualmente relevantes nesta importante discussão.

A trajetória a ser percorrida abrange três momentos, a saber, a) a relação entre modernidade e pós-modernidade; b) alguns aspectos da crise da racionalidade moderna; e, finalmente; c) implicações destas transformações para o campo da educação.

2 Sobre a modernidade

Na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza, úteis na solução

de seus problemas. Acredita, portanto, na possibilidade de substituir a cultura teocêntrico/metafísica medieval, vinculada tanto à verdade revelada quanto à autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. As raízes dessa nova perspectiva, já lançadas na época do humanismo/renascentismo¹, se concretizam apenas lentamente com as contribuições de pensadores como Roger Bacon (1214-1294) ao afirmarem a autonomia das ciências profanas, sustentadas sobre os pilares mestres da experiência, do experimento e da matemática. Da autoridade às coisas, dos livros à natureza, das opiniões às fontes, era seu lema.

Dois séculos mais tarde, Nicolau Copernico (1473-1543) fez descobertas que se chocavam diretamente com a autoridade da Igreja e dos textos sagrados. A imagem heliocêntrica do mundo, comprovada pela experiência científica desautorizava o geocentrismo bíblico. No mesmo sentido, os empiristas ingleses Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704) abriram caminho para a moderna ciência da natureza ao declarar, de um lado, como tarefa máxima da ciência o domínio da natureza, e ao conferir-lhe, de outro, um sentido utilitário. O único método verdadeiramente confiável e útil, diziam, é o indutivo, ou seja, o da observação e do experimento. Em sua opinião, os sentidos e não a razão são a fonte de nossos conhecimentos. Um século mais tarde, David Hume (1711-1776) ampliou esta visão empirista para o campo dos assuntos morais e políticos, afirmando que o homem é muito mais um ser prático e sensitivo do que racional. Comenius (1592-1670) foi talvez o primeiro pedagogo a traduzir tais princípios para o campo educativo.

Em paralelo, porém em sentido oposto, René Descartes (1596-1650), funda o racionalismo moderno, declarando a soberania da razão. Sua concepção racionalista/mecanicista de mundo confia à razão a capacidade de desvendar os segredos e as leis dessa imensa máquina que é o universo, expressando seu funcionamento em fórmulas matemáticas, úteis ao domínio da natureza em proveito do homem. Tal concepção mecanicista, causal e matemática da realidade natural, foi reforçada posteriormente por Isaak Newton (1643-1727) com a descoberta da lei da gravidade. Afirmaram-se, assim, duas vertentes epistemológicas, a do racionalismo continental, nas pegadas de Descartes, e a do empirismo insular inglês, defendido por Bacon, Locke e Hume.

Diante dessa divisão, Immanuel Kant (1724-1804) fez o monumental esforço de conciliar estas duas vertentes do conhecimento com seu modelo criticista. Na *Crítica da razão pura* (1785) expõe uma teoria das possibilidades e limites da razão humana. Se, de uma parte, todo o conhecimento inicia pela experiência, de outra, o ser humano só tem, efetivamente, acesso aos fenômenos, ou seja, aos conceitos ou imagens nascidas da experiência sensível. A teoria do conhecimento transforma-se, assim, numa espécie de polícia encarregada de controlar as escapadas da razão para além desses limites. Seu racionalismo crítico estende-se ao campo do agir que deve orientar-se pelo princípio (“imperativo categórico”) da exemplaridade universal que toda a ação deve ter, fundamentando, assim, uma ética deontológica do dever.

Tanto o racionalismo quanto o empirismo, embora distintos quanto à origem do conhecimento e dos princípios da moralidade, encontram-se no plano comum da valorização da razão. Por aí vemos que as principais características do projeto moderno² são a ilimitada confiança na razão, supostamente, capaz de dominar os princípios naturais e morais em proveito dos homens, estimulando a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, conduziria a sociedade para um estágio melhor. Em outros termos, o projeto moderno, sintetiza-se pela fé na razão como indutora e garantidora do progresso humano, tanto científico/técnico quanto moral.

Este processo que, segundo a convicção moderna, levaria a humanidade de um estágio menos desenvolvido a outro mais desenvolvido é usualmente descrito como metarrelato ou metanarrativa. Certamente, esta ideia de progresso tem a marca genética do medievo cristão do qual a modernidade emerge, já que também o cristianismo conta uma história com começo, meio e fim. Segundo esta visão, o passado representa um simples prólogo ao presente que, por sua vez, é apenas o caminho para o futuro melhor. O sentido do passado e do presente, portanto, está no futuro, ou seja, o tempo secular está a serviço do tempo sagrado. O sentido do mundo secular se exaure na conquista da eternidade.

Esta visão sacralizada de espaço e tempo foi, por assim dizer, profanada no Renascimento/humanismo pela recuperação da visão secular de mundo dos gregos. Tal viragem preparou o terreno para a formulação de novos padrões críticos e racionais que, a partir do século XVII, se oporiam a toda forma de dogmatismo intelectual ou religioso.³ A confiança na ra-

cionalidade humana, livre de qualquer expectativa salvacionista externa, alimentou a confiança na ideia de progresso secular, capaz de melhorar a vida humana aqui e agora, sem recursos externos. Com isso, a teoria dos dois Estados, outrora formulada por Santo Agostinho, sofreria uma completa inversão: o estado secular, antes menosprezado, assume agora o comando da história.

No entanto, aquilo que era expulso pela porta da frente retornava, de certa forma, pela porta dos fundos na medida em que a criticada visão religiosa de salvação era substituída pelo novo salvacionismo racionalista. Símbolo emblemático dessa passagem foi a Revolução Francesa, marco inicial de um novo salvacionismo histórico, secular.

O ideal, portanto, continua sendo o da salvação, embora deva agora ser alcançado pelo mecanismo da razão e não pelo da fé. O termo teológico “salvação”, que implicava passividade humana e atividade divina, é substituído pelo conceito laico “emancipação” que supõe a participação ativa do ser humano e dispensa a assistência divina. Contemplação e passividade cedem lugar à atividade racional debruçada sobre o mundo físico e social⁴, na busca de novas formas de entendimento e de organização. Da mesma maneira, os princípios morais, que antes se embasavam na fé, deviam ser, a partir desse momento, justificados racionalmente. Na medida em que ciência e tecnologia vinham obtendo sucesso em termos de progresso e bem-estar, paulatinamente, a razão se encolheu reduzindo-se à sua dimensão científico/matemática, em prejuízo das dimensões ética e estética.

Além dessa redução, conforme o enfoque recai sobre a razão subjetiva do indivíduo e dos seus direitos, perde-se também outra dimensão básica do medievo cristão, a saber, a ideia de “povo de Deus”. Ao tornar-se o preceito fundamental da modernidade, a subjetividade⁵ produz uma profunda reviravolta epistemológica. De especulativo e pouco relacionado com as questões práticas da vida, o conhecimento passa a congregar, num mesmo gesto, as formas de conhecer e de se relacionar com a natureza. O conhecer plenifica seu sentido na transformação e no domínio. Este movimento epistemológico representa o giro paradigmático que secularizou as expectativas emancipatórias do ser humano.

O sujeito cognoscente assume poder instituinte sobre a nova realidade, em substituição à antiga visão teológica e metafísica em que o ho-

mem era passivo diante de Deus ou da verdade. A emergente consciência, cuja expressão política foi a Revolução Francesa, teve sua base material na Revolução Industrial. Ideias, ciência, atitudes e técnicas confluem para a realização de uma nova civilização ocidental destinada, supostamente, a levar o homem à sua emancipação e liberdade.

A partir dessas breves observações, podemos resumir alguns dos principais traços do período que se convencionou chamar de modernidade: a) O desencantamento da visão metafísica/transcendentalista/teológica e a adoção de uma visão secular de liberdade, felicidade e salvação; b) A substituição da fé como meio de conhecimento e salvação pela razão como forma de conhecimento científico e vida melhor; c) A instauração da concepção mecânica do mundo regido por leis matemáticas acessíveis racional/cientificamente; d) A possibilidade de domínio da natureza mediante o conhecimento das leis a ela inerentes; e) A adoção da ideia de progresso com base no conhecimento científico e seu aproveitamento tecnológico; f) A formulação de princípios éticos, racionalmente fundamentados; g) O enfoque do conhecimento depositado na subjetividade e no indivíduo.

3 Pós-modernidade

Na mesma medida em que a modernidade representa um “giro radical” da fundamentação transcendente/medieval para a fundamentação imanente do conhecimento, a pós-modernidade representa, pelo menos pretensamente, a superação da modernidade. Segundo o argumento dos pós-modernos, os fatos demonstram que a confiança moderna na razão como instrumento para alcançar um mundo e uma vida melhor foi frustrada. Pensadores como Nietzsche (1844-1900), Heidegger (1889-1976), Horkheimer e Adorno e tantos outros, além, evidentemente, dos propriamente chamados pós-modernos – estes apoiados nas teses de Michel Foucault e instigados por François Lyothard –, criticam a razão moderna como a grande ilusão e vilã dos terríveis eventos diante dos quais a razão se mostra impotente, inoperante ou mesmo cúmplice.

Estes autores tratam de desvendar a face oculta, negativa, do projeto moderno, procurando mostrar o elevado preço que a humanidade paga pelos avanços científico-tecnológicos. Argumentam que o prometido

progresso não foi alcançado, como mostra o cenário do mundo contemporâneo de guerras, de destruição ambiental, de fome e miséria, exigindo do ser humano sacrifícios de tal ordem que, no limite, lhe rendem a total submissão aos mecanismos técnico-científicos e à organização econômica e jurídico-institucional da modernidade.

Para elucidar os principais argumentos dessa nova tendência, farei, primeiro, uma pequena incursão nas críticas pioneiras de Adorno e Horkheimer à razão moderna para, a seguir, falar mais diretamente dos pós-modernos. Mais uma vez, é preciso deixar claro desde logo que, tanto num quanto noutro caso, se trata de constructos teóricos de grande envergadura e complexidade, cuja riqueza e diversidade não podem ser aprofundadas neste momento. Espero, contudo, que as inevitáveis e arriscadas generalizações e simplificações não violentem as ideias originais e sejam suficientemente claras para estimular uma reflexão coerente sobre o impacto do debate epistemológico e ético entre o moderno e o pós-moderno para o campo do educativo.

Um dos mais destacados marcos da crítica ao programa da modernidade e seu ulterior desenvolvimento é a *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer. A obra, publicada em 1947, inicia com as seguintes palavras:

No sentido mais amplo do pensamento, 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 resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. (1985, p. 19).

Para os modernos, segundo Horkheimer/Adorno, a superioridade do homem consiste na sua capacidade de saber. Porém, a tentativa de desencantar o mundo, de dissolver os mitos e substituir a imaginação pela razão transformou-se, aos poucos, num poder que já não conhece barreiras nem limites e não se detém nem mesmo ante a destruição da natureza, da escravização da criatura, ou da manipulação do próprio ser humano. Com isso, torna-se hegemônico um modelo de racionalidade que, já antes dos frankfurtianos, Weber denominara de *Zweckrationalität*, ou seja, uma racionalidade que visa o útil.

Este conceito, vertido ao português como “racionalidade instrumental”, designa uma razão que estabelece uma conexão estreita entre racionalidade e eficiência instrumental/empírica, ou seja, entre racionalidade e os meios técnicos adequados para atingir determinados fins. Não se trata, portanto, apenas do eventual aproveitamento prático de procedimentos racionais, mas da orientação exclusiva ou, pelo menos, privilegiada da razão para fins técnico-instrumentais. É a redução da razão ao conhecimento empírico, tecnicamente utilizável.

Por ser considerada segura e útil, a racionalidade científica secundariza as dimensões práticas (morais) e estéticas que operam e fundamentam suas decisões não no plano da certeza científica, mas no da explicação e da consistência interior dos sistemas de valor e da sensibilidade. No limite, a racionalidade científico-técnica ou instrumental obedece aos ditames da eficiência econômica ou administrativa. Isto significa o incremento da “coerência” e do controle, da ordem e do planejamento sistêmicos. Orientado por esta lógica, o desenvolvimento social assume traços de ordem impessoal, operando a partir de interesses instrumentais, estratégicos e, o que é muito importante, sistêmicos. Trata-se, enfim, da imposição de uma nova racionalidade, sistemicamente assumida, que orienta e avalia suas operações por critérios de objetividade científica e utilidade material.

O principal motivo da rápida aceitação deste modelo de racionalidade é sua enorme capacidade de produzir resultados concretos, disponibilizados para o uso e conforto cotidiano das pessoas. A essência deste conhecimento é a técnica capaz de dominar e intervir na natureza. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 20), “[...] o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens.” Ou, em outros termos, “[...] o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz”. O que interessa não é o conhecimento em si, mas o conhecimento com seu atributo tornado essencial: sua utilidade.

Esse é o sentido do alerta de Adorno e Horkheimer (1985, p. 37): “[...] o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo.” O pensamento transforma-se, assim, num processo matemático que resulta técnico, coisificando o sujeito e suprimindo a consciência. A própria razão torna-se uma função da aparelhagem econômica que a tudo

engloba. O pensamento reduz-se ao procedimento lógico/matemático, de modo que, ainda segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 38), “[...] o que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo o ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado.” (1985 p. 38). Integrando-se, o homem se reduz a um elemento do sistema, condenado a trabalhar para sua preservação e desenvolvimento. Ao entregar-se às armadilhas da instrumentalização, o homem abdica do pensamento e abre mão do sentido fundamental do esclarecimento.

Por isso, as críticas de Adorno e Horkheimer não são críticas radicais à racionalidade moderna, como muitas vezes se supõe. Ao contrário, sua intenção era preservar a autonomia do pensamento frente às ameaças da instrumentalização. Distinguem-se, portanto, das teses pós-modernistas mais radicais que incriminam a razão iluminista pelas tragédias humanas que persistem e se avolumam.

Diferentemente da teoria crítica, a postura pós-moderna põe em tela de juízo a própria razão moderna e não apenas seu mau uso. Para os pós-modernos mais radicais, como é o caso de Lyotard, a razão iluminista, com seus traços de teleologia progressista, perdeu, ela própria, sua legitimidade. Em suas palavras, “[...] o pós-moderno é a incredulidade com relação às metanarrativas.” (1985, p. 8).

Sob esta bandeira de cores pouco definidas, lutam distintas frentes nuançadas quanto ao enfoque temático e ao vigor crítico. Sem espaço para detalhes, destaco aqui a tese do metarrelato, ou seja, a ideia de progresso garantida pela ciência e tecnologia. Este recorte justifica-se porque a ideia do fim do metarrelato coincide com a ideia do fim da história que, por sua vez, tem enorme significado para o projeto educativo/ético/político idealizado precisamente como principal mecanismo do ideal moderno.

Indo direto ao assunto, destaco duas das teses centrais da modernidade: a) a crença no desenvolvimento individual e social pelo uso adequado da razão e b) a crença na superioridade da cultura europeia. Sobre estes dois pontos, um da ordem do epistêmico e o outro da ordem da ética, incide, na essência, a crítica pós-moderna, ou seja, ela representa uma crítica contundente ao projeto moderno naquilo que ele tem de fulcral: a conquista do progresso através do uso adequado da razão supostamente

superior da cultura europeia e a melhoria social e moral do indivíduo e da sociedade.⁶ Lyotard (s/d, p. 30) é claro e incisivo ao dizer que

[...] meu argumento é que o projeto moderno (de realização da universalidade) não foi abandonado nem esquecido, mas destruído, 'liquidado'. Há muitas formas de destruição, e muitos nomes lhe servem como símbolo. 'Auschwitz' pode ser tomado como um nome paradigmático para a 'não realização' trágica da modernidade.

O segundo tópico, o da superioridade da razão europeia, nos é apresentado de forma mais amena por Gianni Vattimo (1992, p.11):

Pensar o ser significa escutar as mensagens que vêm [...] dos outros, dos contemporâneos: as culturas dos grupos, das linguagens especializadas, das culturas 'outras' com as quais o Ocidente se encontra em meio à sua empresa de domínio e unificação do planeta, das subculturas que começam a tomar a palavra desde o interior do próprio Ocidente.

Segundo Peter McLaren (1993, p. 15), a pós-modernidade representa uma ruptura cultural e epistemológica com o período moderno que fracassou na tentativa de construir sujeitos autônomos capazes de superar a sua alienação (1993, p. 17). O movimento pós-moderno representa, portanto, um ataque frontal à metafísica ocidental pela valorização do caráter histórico, imprevisível e não teleológico dos discursos locais e particulares, proferidos a partir das margens da tradição iluminista moderna. Desde já, podemos fixar dois pontos centrais da crítica pós-moderna: o fim da narrativa histórica moderna e a centralidade da cultura europeia. No entender do autor francês, a sociedade que se avizinha assenta não em grandes relatos, mas na pragmática das partículas da linguagem. Na sociedade estão em jogo muitas linguagens diferentes e uma imensa gama de elementos heterogêneos, incongruências e incredulidades que inviabilizam uma saída salvadora única (cf. Lyotard, 1985, p. 9)⁷.

A crítica de Lyotard aos metarrelatos iluministas nega diretamente a ideia de progresso histórico guiado pela razão, inscrita no âmago do

projeto moderno. O impacto das teses de Lyotard deve-se menos à sua originalidade que ao modo radical e enfático como são postas. Enquanto alguns, a exemplo de Nietzsche, Heidegger, Adorno/Horkheimer, Foucault, Habermas e tantos mais que reconhecem desvios na modernidade, passíveis de serem sanados e superados, Lyotard e com ele muitos outros como, por exemplo, Gilles Lipovestki, consideram a modernidade um pesadelo que terminou.

Bons exemplos dessas duas posições são o próprio Lyotard e Jürgen Habermas. Embora ambos suspeitem dos grandes relatos legitimadores, o primeiro decreta sua falência, ao passo que o segundo apenas sugere a correção de seus desvios. Lyotard argumenta, enfaticamente, contra a credibilidade dos grandes relatos legitimados na estrutura metafísica do curso histórico. Sua derrocada lhe parece incontornável, sinalizando o fracasso do projeto moderno, de resto, para ele, sem prejuízo uma vez que os metarrelatos, na realidade, nunca foram mais que a expressão da violência ideológica.

Já para Habermas, a dissolução dos metarrelatos só teria sentido se algum se excetuasse, já que, o fim de todos os metarrelatos representaria o fim da história e, com o fim da história, abrir-se-ia o caminho para o relativismo e perder-se-ia toda a possibilidade de legitimar opções históricas. Habermas está nitidamente interessado em salvar a razão do relativismo, ciente de que admitir a posição relativista significaria, de imediato, abrir mão de qualquer projeto emancipador para a sociedade. Lyotard, por sua vez, contra-argumenta afirmando que os metarrelatos foram invalidados pela própria história e, por isso, é preciso viver sem eles. Habermas, ao contrário, insiste que a modernidade, nos termos em que foi concebida por Kant, Hegel e Weber, não foi invalidada e deve, portanto, ser assumida como ponto de partida. Este é o dilema no qual nos encontramos até hoje.

A consulta à posição destes autores nos permite concluir que o termo pós-moderno não é, de forma alguma, um conceito unívoco. O que parece importante reter desse imenso debate é que, de um lado, a evidente sobrevida da modernidade exige parcimônia com declarações apressadas e peremptórias a respeito do fim ou esgotamento da racionalidade moderna; de outro, no entanto, também é irreal ignorar as importantes e profundas transformações e des-caminhos que ocorrem à vista de todos.

Defender a filosofia da história não significa atrelar-se a uma ontologia social cujo fluxo conduz, em meio às contradições históricas, necessariamente a um mundo melhor. Significa apenas reconhecer a necessidade de um projeto social e histórico como ponto de referência e condição de progresso e vida melhor. Significa abrir mão de uma metafísica racionalista, mas não de uma racionalidade histórica, projetada e constantemente re-projetada pelo homem como fio condutor de sua própria história.

Embora a argumentação de Habermas seja bastante controversa, principalmente em função de seu polêmico conceito de *consenso*, parece razoável aceitar que ele acerta ao tocar nos dois pontos nevrálgicos ou nos dois fios condutores do debate entre modernidade e pós-modernidade: o discurso teórico e o discurso prático, ou seja, a epistemologia e a axiologia. Nestes dois campos discursivos germinam as principais mudanças que levaram às teses da crise e do fim da modernidade. É também dessas duas vertentes que emergem as principais implicações para o campo da educação. A seguir, em rápidas pinceladas, lembro alguns aspectos apenas para desenhar o horizonte da transformada prática educacional de hoje.

4 Implicações para a educação

Do imenso volume de atividades que integram a prática educativa podemos reconhecer três vertentes que, de uma maneira ou de outra, abrangem todas as demais. Trata-se da formação intelectual, da formação moral e da formação estética dos educandos. No presente contexto vou privilegiar as duas primeiras sem com isso insinuar uma desconsideração para com a estética. A simples enunciação dessas faces do processo educativo esconde, é claro, uma enorme diversidade de estratégias e objetivos usados na sua realização. Assim, a formação intelectual pode ser realizada pela transmissão e incorporação passiva de conhecimentos ou, ao contrário, pela assimilação ativa, crítica e criativa do saber. O mesmo se pode dizer da formação moral, ora imposta pela disciplinarização e adaptação do indivíduo às normas estabelecidas, ora realizada pela formação de um sujeito moral crítico, cidadão e solidário. Ambas as posturas apresentam argumentos sustentados por amplas tradições filosóficas, antropológicas, psicológicas etc.

Seja como for, o que importa no presente contexto é assinalar a relação que se estabelece entre uma postura moderna ou pós-moderna e a formação intelectual e moral dos educandos. Para aferir as reais dimensões dessa relação é preciso romper a superfície aparente da prática pedagógica para chegar à ordem mais profunda e filosófica das questões. O que devemos perguntar não é, (pelo menos não apenas), como se faz educação intelectual ou moral do ser humano hoje, mas o que significam os conceitos de conhecimento e moral no contexto contemporâneo marcado por profundas transformações em ambas as dimensões. É dessas perguntas de fundo que nascem as dificuldades e incertezas que afligem os responsáveis pela educação intelectual e moral das crianças, jovens e adultos de hoje. A postura assumida diante dessas questões se relaciona diretamente com a controvérsia modernidade/pós-modernidade, discutida acima.

As consequências do predomínio desta racionalidade utilitarista provocam uma profunda crise epistêmica que retoma, sobretudo, o tema do sentido humano, social e moral do conhecimento. Questões hoje na ordem do dia como a agressão ao meio ambiente, os riscos do uso da energia nuclear e a manipulação genética, bem como o uso do próprio ser humano transformado em meio relacionam-se diretamente a esta questão. O que, de fato, está em crise é o próprio modelo de conhecimento e seu sentido humano. O conceito de conhecimento sempre esteve ligado ao de verdade, porém, na medida em que verdade passa a se confundir com objetividade, poder, domínio e utilidade, esta tradicional relação entre conhecimento e verdade entra em colapso.

O atrelamento, por exemplo, entre conhecimento e economia representa uma resignificação profunda que interfere diretamente no sentido da educação. Trata-se não apenas de uma crise da validade da ordem moderna, mas de uma crise do próprio conceito e sentido da educação. Além de saber como se refletem sobre a educação fenômenos como a flexibilidade, a desorganização, incerteza e a abertura epistêmicas é preciso decifrar a relação que se estabelece entre estas mudanças e o seu sentido humano de verdade. Caso contrário, corre-se o risco de investir grandes esforços no aprimoramento das práticas educativas sem atentar para o fato de que a educação mudou de sentido. Supondo que no projeto moderno o conhecimento tinha o sentido de garantir condições de independência e autonomia ao ser humano, devemos agora perguntar o que acontece com

esse ideal num momento em que a educação passa a colocar-se a serviço do sistema, da economia e do mercado. Se aderirmos ao caráter resignativo do conhecimento, onde podemos ancorar um discurso e uma prática pedagógica emancipadora, crítica? Deve-se abrir mão de um projeto social e cultural mais amplo e coletivo em favor da administração dos espaços pequenos, dos nexos locais, das vozes do idêntico, da adaptação do ser humano?

O que convém guardar de tudo isto é que o giro pós-moderno não questiona tanto a legitimidade de um ou outro modelo de ordenamento social, mas os próprios fundamentos da legitimação, de parâmetros orientadores. Ironicamente, o ser humano contemporâneo parece, na verdade, estar à procura de um discurso legitimador. O que os pós-modernos questionam é a pretensão moderna de dominar intelectualmente a fundamentação do social, ou seja, a pretensão de dar um fundamento racional ao curso da história como totalidade, como projeto de emancipação humana. Mas, se for eliminada esta pretensão, como será possível legitimar um projeto social ou, mais especificamente, como se poderá validar um projeto educativo?

Pode-se argumentar, é claro, que tal projeto é desnecessário e deve ser abandonado visando, precisamente, a superação das pretensões imperialistas da razão moderna. No entanto, é preciso examinar este argumento pós-moderno em todas as suas conseqüências, em especial do ponto de vista de suas implicações para a pretensão educativa em termos práticos e políticos. Na verdade, parece estar sendo feito um discurso supostamente inovador e pretensamente legitimado pela obsolescência das premissas epistêmicas da modernidade no contexto de uma realidade transformada e em permanente fluxo, sem atentar para as implicações práticas desse posicionamento.

Fala-se da reconceitualização da configuração específica do saber escolar, como parte de uma reengenharia da instituição educativa, sem a devida preocupação com a cultura, a forma de organização social, de visão de mundo a ser assumida e de como fazê-lo? Ora, sabe-se que a negação do universal, do perene e do necessário pode levar tanto ao caminho positivo do pluralismo intercultural quanto ao relativismo epistemológico e ético; tanto ao reconhecimento crítico das diferenças quanto à indiferença política tão peculiar à sociedade contemporânea que se acerca do cultural pelo

consumo. Aquilo que, de um lado, pode representar a emancipação das garras de uma racionalidade universalizante e uniformizadora, de outro, pode indicar a submissão aos estrategistas dos novos poderes e formas de domínio que, por certo, não são menos poderosos, nem menos ameaçadores para o ser humano.

É preciso, portanto, refletir com cuidado e espírito crítico o que significam, no espírito do chamado contexto pós-moderno, postulados como os seguintes: repensar a rede epistemológica da ordem, da harmonia e do controle das unidades de aprendizagem que constituem o fundamento da ortodoxia moderna à luz dos novos conceitos de fluxo, de localidade, de multiculturalidade; fazer a reengenharia da concepção administrativa da temporalidade da prática escolar desde o viés das temporalidades policrônicas que envolvem as práticas reais de ensino; superar a burocratização do currículo e a seriação dos conteúdos; instituir flexibilidade, relatividade e reduzir a previsibilidade; introduzir a ideia de tempo flexível, relativo, um tempo que escapa à previsibilidade; introduzir as noções de dissonância, dispersão e diferença. Não se trata, portanto, de negar em tese as importantes questões teóricas trazidas ao debate pelos pós-modernos, mas é preciso ter cuidado com conclusões apressadas, sobretudo para um campo tão significativo para o futuro da sociedade como é o da educação.

A pergunta que se coloca desde o ponto de vista da educação e, em especial, do ponto de vista da escola, é como ela deve reagir ante as transformações epistêmicas ocorridas no campo da racionalidade. A educação deve perguntar se ainda pode, e se for o caso, em que termos, se amparar na confiança ilimitada na razão depois de todos os questionamentos levantados a seu respeito. A desestabilização das metanarrativas significa, ao mesmo tempo, a crise da legitimidade dos fundamentos da cultura pedagógica sustentada nesses metarrelatos. A experiência de crise representa o esgarçamento da rede de verdades básicas da modernidade, a perda da crença no horizonte aberto de um crescente aperfeiçoamento mediante o conhecimento, a desestabilização da identificação do movimento histórico com o triunfo da razão e, com isso, o esvanecimento da confiança na pedagogia social baseada na missão cultural de uma elite-guia, ou seja, da concepção de um mundo como realidade objetiva, acessível e controlável pelo o conhecimento metódico.

Lançadas estas questões com relação ao conhecimento, dirijo o foco agora para moral, o segundo fio condutor do debate entre modernidade e pós-modernidade acima anunciado. Também neste campo as transformações são profundas e se refletem diretamente sobre a educação. Os pós-modernos falam do fim dos valores, do fim das obrigações ou, na linguagem de Lipovetsky, do crepúsculo do dever. Durante quase dois séculos, diz este autor,

[...] as sociedades democráticas fizeram resplandecer a palavra do «tu deves», celebraram solenemente o obstáculo moral e a dura exigência de se dominar a si próprio, sacralizaram as virtudes privadas e públicas, exaltaram os valores da abnegação e de puro desinteresse. Esta fase, heroica, austera, peremptória das sociedades modernas chegou ao fim. (LIPOVETSKY, 1994, p. 55).

A partir de meados do século passado presenciamos uma reversão do culto ao dever, do respeito à autoridade. Os movimentos antiautoritários da década de 1960 parecem ter sido a manifestação externa do desejo generalizado de libertação do império da lei e a reconciliação com o prazer. O espaço do dever, da ordem, da obediência cede lugar ao desejo, à busca de felicidade, à voz dos sentidos. Contudo, não podemos cometer a impropriedade de atribuir aos pós-modernos a crença numa sociedade sem moral. O próprio Lipovetsky (1994, p. 172) afirma com todas as letras que

A tolerância pós-moralista não significa derrocada de valores e possibilidade de substituição de todas as crenças, não corresponde à «incapacidade de dizer sim ou não», outrora estigmatizada por Nietzsche, nem à ausência de vontade hoje denunciada pelas cruzadas da República.

De outra parte, dizer que a nossa sociedade se tornou uma sociedade pós-moralista parece paradoxal em virtude da afirmação do retorno da ética em todos os campos da atividade humana. Após um período de contra-moral contestatória, da revolta contra a submissão ao dever, contra a autoridade familiar e institucional, a temática da ética retornou com força total para o seio da democracia. No entanto, esta volta da moral não

significa o retorno à moral tradicional. As regulações morais têm hoje um novo fundamento no comportamento responsável e solidário e não nas regras derivadas do princípio do dever absoluto sobreposto a todos os desejos individuais.

Do princípio abstrato da ordem do dever, imposta ao homem pelo amordaçamento de sua subjetividade e de seus desejos, parte-se para a construção dos princípios da moralidade com base na vida concreta, nos desejos individuais de felicidade e prazer, na necessidade de solidariedade e preservação do meio-ambiente no ordenamento dos novos poderes derivados da ciência e tecnologia. É em função desta nova ancoragem da moralidade na própria sociedade democrática, ou seja, na intersubjetividade que a moral se conecta, diretamente, com o processo educativo. Não o processo educativo moralizante, baseado numa ordem social pré-concebida, mas o processo educativo como constituinte da própria moralidade, intersubjetivamente.

A exacerbação do direito individual encontra seu limite na preocupação com os efeitos coletivos do exercício consequente desse princípio. A história ensina que o ser humano não vive nem a sociedade funciona sem princípios orientadores vinculantes do comportamento coletivo. É preciso, portanto, encontrar novas formas de limites, de normatizações dos comportamentos de modo a viabilizar a convivência humana e a sobrevivência da espécie. Por toda a parte floresce a ideia da necessidade da restauração moral e, com isso, se coloca para a educação a pergunta a respeito da natureza dessa moral: que garantias mínimas oferece uma nova regulamentação moral capaz de reger os comportamentos humanos no contexto de uma sociedade em permanente transformação após ter abandonado os princípios fundantes transcendentais? Como legitimar uma nova moral em meio à trágica decrepitude da exploração do ser humano, da miserabilização e exclusão de milhares de seres humanos do convívio humano digno, do desrespeito aos mais primários direitos de cidadania, da corrupção e de enganação pública generalizadas? Como superar a angústia da crise de valores presente na consciência e no discurso de todos?

Se, por um lado, é fato incontestável que vacilam as referências estáveis, verifica-se também um consenso em torno de determinados valores morais de base. Os direitos do homem, a honestidade, a tolerância, a não-violência contra os seres humanos e a natureza, são valores aceitos (ainda

que não observados) com alto grau de consensualidade. Até se poderia acrescentar que outros valores, antes inexistentes ou precários, tais como o direito das minorias, os direitos da mulher, o respeito à diferença, o respeito ao meio-ambiente e outros, vêm ganhando espaço. É preciso desfazer a imagem caricatural segundo a qual todos os valores teriam sido precarizados. Uma tolerância maior não significa a derrocada completa dos valores, não significa logo a total incapacidade de dizer sim ou não em nome de princípios nos quais se acredita e que, além disso, são imprescindíveis para a paz social.

Poderíamos, talvez, dizer que nos despedimos de um padrão de moralidade baseado num certo tipo de autoridade externa à qual o homem se ajustava e ingressamos num outro padrão em que a moral precisa ser instituída com a participação dos sujeitos. A ausência de valores e deveres transcendentais que podiam ser impostos aos indivíduos em nome de uma autoridade externa – de Deus, da natureza ou do imperativo categórico –, e a necessidade de uma nova moral, social e dialogicamente fundamentada, pressupõe também um novo modelo de educação moral. Pode-se dizer que as mudanças ocorridas nos campos epistêmico e ético trouxeram consigo similar giro no campo da educação moral.

O modelo tradicional que consistia em aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos para merecer a salvação eterna passou a ser concebido na modernidade como o aprimoramento da racionalidade para melhorar as chances de uma vida melhor neste mundo. Agora, na chamada pós-modernidade, os próprios fundamentos da moral, ou seja, os valores dependem do entendimento e da busca de consensos dialogicamente alcançados. O que é simples de ser diagnosticado representa, na verdade, um enorme desafio porque a educação ainda se encontra envolta nos grandes ideais das metanarrativas modernas, não apenas no campo epistemológico, mas também moral. O que está bastante claro no campo da teoria educacional ainda está longe de alcançar o campo da prática pedagógica.

Este é o cenário que se descortina para a educação hoje. Sem dúvida, um cenário de crise porque estão sendo desestabilizados os principais alicerces do pensamento moderno sobre os quais se funda, ainda, a prática educativa. Vivemos, é certo, novos tempos, seja no campo do conhecimento, da ética ou da estética. São rejeitadas as grandes narrativas, as tradições

epistemológicas, a centralidade do sujeito, a história como processo unidirecional em permanente progresso. O pensamento pós-moderno, ressalva feita ao seu viés modista e radical, reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, na prática pedagógica. Não penso que o caminho seja o de defender a tradição moderna a qualquer custo nem o de aderir facilmente ao novo evangelho da desconstrução de tudo o que o homem e a sociedade construíram ao longo dos últimos séculos. O que nós, os educadores, podemos e devemos fazer não é escolher entre Habermas ou Lyothard, mas participar do debate entre ambos e, a partir daí, construir nossas próprias diretivas que possam orientar nossa prática educativa. Para isso não há receitas prontas.

Notas

- 1 Segundo Kumar (1995, p. 85), “foi a renascença, na verdade, que pela primeira vez dividiu a história ocidental em três épocas – a antiga a medieval e a moderna”. Petrarca teria sido o autor da expressão ‘Idade da trevas’ para descrever o “medium tempus que transcorreu entre a queda de Roma e o renascimento da sociedade que, para ele, ocorria, nos seus próprios dias”. Nesta visão, a Idade Média era um tempo de barbárie que estava começando a ser superada pelo Renascimento.
- 2 Mardones descreve o pensamento pós-moderno como a “revolta contra os pais do pensamento moderno” (Descartes, Locke, Kant e, inclusive, Marx). Cf. Mardones *El nuevo conservadorismo de los posmodernos*. (VATTIMO et al., 1992, p. 21-39).
- 3 Sobre isso, veja-se o tratado de Voltaire (2000) sobre a tolerância.
- 4 **A possibilidade de submeter o lado prático histórico-cultural aos mesmos procedimentos epistemológicos das ciências exatas e naturais foi uma aspiração presente desde o início do período moderno dando origem a sistemas monumentais dos quais o melhor exemplo talvez seja o de Auguste Comte. Esta questão, até hoje não resolvida, continua sendo dos mais representativos pensadores como é o caso de Jürgen Habermas que na sua *Teoría de la acción comunicativa* (1999) busca na linguagem um novo fundamento da ação prática do ser humano.**
- 5 **Na parte em que tratarei a respeito da ética e no contexto das críticas pós-modernas será relativizada esta posição luminar e absoluta do sujeito. Segundo esta interpretação a ética deontológica de Kant impôs severas mordaças à liberdade e autonomia do sujeito.**
- 6 O eurocentrismo dos defensores da razão moderna é tema do debate que se estabeleceu nos últimos anos entre o filósofo argentino Enrique Dussel e Karl Otto Apel que afeta também, indiretamente, a posição de Jürgen Habermas.
- 7 Na versão mais radicalizada desta posição, Francis Fukuyama aproxima a pós-modernidade da ideia de fim da história. Para Fukuyama o fim da história representa o fim da luta entre dois sistemas de organização social, política e econômica. O embate entre o socialismo e o capitalismo teria sido encerrado com o colapso do primeiro, simbolicamente concluído com a queda do muro de Berlim, e a vitória definitiva do capitalismo.

Referências

- ADORNO, Th.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- DELEUZE, G. *A filosofia de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona - A questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.
- GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. da. *Teoria crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOERGEN, P. A crítica da modernidade e a educação. *Revista Pró-Posições*, n. 5, v. 28, jul. 1996.
- _____. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. *Avaliação*, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 53-66, set. 1997.
- HELLER, A. *Crítica de la Ilustración*. Barcelona: Ediciones Península, 1984.
- HABERMAS, J. (1990), *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: D. Quixote,
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Teoria de la Acción comunicativa*. v. I, II. Mexico: Taurus, 1999.
- LECHNER, N. Un desencanto llamado postmodernismo. In: N. LECHNER, N. et al. *Debates sobre modernidad y postmodernidad*. Quito, Editores Unidos Nariz del Diablo: 1991.
- LIPOVETSKY, G. *O crepúsculo do dever - a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*, Lisboa: Gradiva, 1985.
- _____. *La Posmodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, s/d.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Guilbenkian, 1985.
- KUMAR, Kr. *Da Sociedade Pós-industrial às Pós-moderna*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MARDONES, J. M. *El nuevo conservadorismo de los posmodernos*. In: VATTIMO, G. et al. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1992. p. 21-39.

- McLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. da. *Teoria crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-40.
- RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- SILVA, T. T. da. (1993) *Teoria educacional em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SMART, B. *A pós-modernidade*. Mira-Cintra: Publicações Europa-América, 1993.
- VATTIMO, G. *Ética de la Interpretación*. Mexico: Paidós, 1992.
- _____. et al. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 1992.
- VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância – a propósito da morte de Jean Calas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em 11 ago. 2011 / Aprovado em 14 maio 2012

Para referenciar este texto

GOERGEN, P. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. *EccoS*, São Paulo, n. 28, p. 149-169. maio/ago. 2012.

