

A EDUCAÇÃO, A PÓS-MODERNIDADE E A CRISE DE FUNDAMENTAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

João Francisco Lopes de Lima¹

RESUMO

Este artigo se insere na temática das relações entre pós-modernidade e educação, reconhecendo a falência dos fundamentos de ordem metafísica enquanto estrutura fundante da normatividade do discurso pedagógico. O estudo toma como aporte de reflexão a contribuição teórica da filosofia que reconhece o cenário pós-moderno, tomando em particular a contribuição de Lyotard, Vattimo e Habermas sobre os sintomas da crise da modernidade e emergência da pós-modernidade e suas implicações para a constituição da normatividade do discurso pedagógico. Por fim, o estudo firma o reconhecimento da importância da tradição pedagógica como elemento mediador, ainda que não tomado de forma substantiva, e, ao mesmo tempo, reconhece a fecundidade de algumas contribuições do pensamento pós-moderno para fornecer conteúdos que embasem, ainda que de modo menos perene, a normatividade do discurso.

Palavras-chave: pós-modernidade; discurso pedagógico; normatividade.

INTRODUÇÃO

Tributária da modernidade, em especial nas suas feições iluministas, enquanto projeto civilizatório para a humanidade, a educação estabeleceu um vasto programa de fins para a formação que pretende cumprir através do trabalho desenvolvido na escola. Promover a emergência do humano, enquanto condição do sujeito educado em sua dimensão intelectual e moral, tem sido um grande mote de fundamentação pedagógica, expresso de diferentes formas em discursos sobre as finalidades da educação.

¹ João Francisco Lopes de Lima é Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Diretor Geral das Instituições Martinus (ISAEC-Martinus) Curitiba/PR: jfrancisco.lima@gmail.com

A formulação iluminista contém em si a semente da crítica e a pretensão de uma razão emancipada que se volta sobre si mesma e gera questionamentos no seu próprio interior. Porém, certamente é em Nietzsche que se encontram os ataques mais agudos expressos como crítica à própria modernidade, fazendo emergir a relatividade e a contingência.

A tradição de uma racionalidade metódica, herdada dos primeiros modernos, aos olhos de Nietzsche, é colocada como uma entre outras formas de racionalidade. Para o terreno educacional, talvez, a crítica de maior efeito produzida por Nietzsche seja a crítica ao humanismo. Para ele, a distinção racional entre mundo aparente e mundo verdadeiro é apenas um falseamento para mundo verdadeiro e mundo forjado, ou seja, para o autor, tudo é construção humana, tudo é interpretação. Nietzsche tem um modo de "filosofar com o martelo", como ele próprio denomina em *Ecce Homo* (2004, p. 21), obra publicada em 1888 e contém uma espécie de balanço da vida do autor. O autor reposiciona para a filosofia do século XIX a noção de sujeito, que, para ele, deve receber asas para poder ficar à altura de si e desconfiar de toda forma de altruísmo como quer a filosofia humanista. Assim, não existe altruísmo e sim amor-próprio, vontade de poder. O efeito civilizatório coloca polimento sobre os instintos e refreia os impulsos naturais autênticos.

Para ele a salvação da humanidade está num processo que permita a cada um obter o máximo de sua força. Ataca a pretensão de uma "formação clássica", pois ao homogeneizar a idéia de cultura, marcamos um modelo, um padrão e isso é uma "verdadeira fatalidade" (NIETZSCHE, 2004, p. 39). Desconfia, portanto, dos idealistas e vê nos céticos, "essa gente cheia de duplicidade" (NIETZSCHE, 2004, p. 40), os sujeitos mais respeitáveis, porque não ficam rendidos aos padrões e à ordem forjada pela vontade de poder. O humanismo e seus conteúdos formam um lastro importante nas referências normativas da educação até hoje. Enfrentar esta crítica pode oferecer à educação possibilidades não consideradas de esclarecimento das possibilidades do próprio discurso.

A CRÍTICA À TRADIÇÃO HUMANISTA

A tradição humanista e o racionalismo cercaram o sujeito e o potencializaram. Nietzsche desinflatória essa compreensão, pois,

para ele, "não a dúvida; a certeza é que enlouquece." (NIETZSCHE, 2004, p. 43) O humanismo promove a erudição e, então, o erudito, "ele próprio já não pensa" (NIETZSCHE, 2004, p. 47), torna-se apenas reagente e dado a grandes atitudes, diz Nietzsche. Essas "grandes atitudes," ou esta pretensão a "grandes feitos," são sempre expressas moralmente: "amar o próximo, viver para os outros e outras coisas pode ser a medida protetora para a conservação da mais dura subjetividade", enfatiza Nietzsche (1978, p. 48), que toma o partido dos impulsos, que, segundo ele, traduzem o que o sujeito é de fato, uma autenticidade que pode ser corrosiva frente ao polimento civilizatório promovido pela filosofia humanista nas almas educadas.

Nietzsche retorna ao sujeito, não pretende nenhuma formulação superadora e não pretende também nenhuma ampliação de consciência histórica, pois vê que estas duas tentativas são igualmente compostas por conteúdos derivados da pretensão homogeneizadora dos grandes discursos. Nietzsche quer trabalhar com as aporias de uma razão que se pretende emancipadora e que enfrente os dardos que ela mesma lançou.

A crítica totalizada da razão abandonou a esperança de uma dialética do esclarecimento. Não se pode mais contar com a força libertadora do conceito ou com a força de emancipação individual. É tomado de ceticismo o terreno da razão moderna demarcado por Nietzsche e é a partir dele que o chamado pensamento pós-moderno se desenvolve em grande parte. A seguir, desenvolvo alguns elementos que marcam o cenário pós-moderno a partir da contribuição de Vattimo, Lyotard e Habermas.

A EMERGÊNCIA DO CENÁRIO PÓS-MODERNO COMO CRISE DE LEGITIMAÇÃO E FALÊNCIA DA IDÉIA DE UNIDADE

"Não há mais doutrina de vida correta". Este poderia ser um slogan pertinente ao cenário pós-moderno. A possibilidade de apresentar respostas definitivas, de estabelecer fins políticos ou mesmo educacionais que sejam universalmente válidos ficou comprometida. A aceleração da transformação social colocou em dúvida as doutrinas da boa vida, da sociedade justa ou da boa e adequada formação humana. O declínio dos modelos de vida ética de base única, com apelos de totalidade, com a pretensão de uma

unidade integradora, fica desestabilizado frente à individualização crescente dos estilos de vida. O surgimento do pós-moderno, como marca de pensamento, coloca a companhia dos referenciais modernos sob suspeita, principalmente porque trazendo junto a denúncia da debilidade de seus fundamentos.

Concordamos com Frederic Jameson (1996) que a pós-modernidade emerge como resultado da evolução do próprio capitalismo e de sua força que pretende tornar indivíduos consumidores, presos a uma estetização do cotidiano em detrimento da possibilidade de forjar o futuro. Assim, aparece o "pós-modernismo como a lógica cultural do capitalismo tardio". Essa etapa de evolução da sociedade que isola o sujeito num individualismo sem contexto em que os apelos do coletivo se esvaem no atendimento das motivações privadas, precisa ser enfrentada como fato, possivelmente com novas forças.

A crítica da unidade em favor da pluralidade radicalizada, que marca o cenário contemporâneo, sinaliza que as ciências sociais, por exemplo, somente poderiam ser constituídas a partir de uma compreensão hermenêutica da verdade, uma vez que estão desde já marcadas pela contingência. A unidade conceitual é sempre uma idealização e não contém em si o substrato da realidade que pretende representar, por isso não funciona mais como referente, não pode carregar, nesta perspectiva, um significado em si, isento de contexto. De outro lado, a possibilidade humana de conceitualização e atribuição de nomes é sempre inferior à complexidade dos fenômenos.

O filósofo italiano Gianni Vattimo, estudioso de Nietzsche e Hiedegger, entra de modo posicionado nesta discussão afirmando que, embora tenha se tornado quase obrigatório refutar a idéia de pós-modernidade como algo que se aceita, "o termo pós-moderno tem um sentido"(1991, p. 9). No entanto, não podemos pensar a pós-modernidade como superação crítica da modernidade, pela boa razão de que isso significaria permanecer prisioneiro da lógica de desenvolvimento própria deste mesmo pensamento, diz o autor (VATTIMO, 1987, p. 8). Não há superação, não há depois, portanto, não há progresso. O "pós" da pós-modernidade indica, de fato, que a modernidade acabou, assegura Vattimo (1987, p. 8).

Vattimo designa a pretensão do fundamento como ilusão metafísica, uma vez que a crise da modernidade é antes de tudo resultado da ruptura da unidade. Portanto, resta apenas pensar abertamente a destruição de toda forma de ontologia como

possibilidade de acesso à essência do homem. Nos abriremos a uma concepção não-metafísica da verdade é o que a experiência pós-moderna pode nos proporcionar, segundo o raciocínio do autor. Considerar esta possibilidade como uma chance positiva é uma forma de não sucumbir a um tipo de niilismo sem perspectivas. Mas como pensar um niilismo como chance, se não podemos contar com nenhuma idéia superadora ou com alguma promessa de nova ordem filosófica ou histórica?

Vattimo (1987, 1991) propõe um modo “fraco” de fazer a experiência da verdade, atribuindo-lhe um olhar não substantivo, percebendo-a “não como objeto que nos apropriamos e que se transmite, mas como horizonte e pano de fundo no qual discretamente nos movemos” (VATTIMO, 1987, p. 17). Fica a pergunta: Seria o pensamento fraco uma forma de buscar também um fundamento fraco, no caso a saída estética, que serve como ponto de fuga, de excepcionalidade e que permite ao homem não sucumbir na substantividade sem perspectiva da teoria fundacional?

A esperança, parafraseando Nietzsche, estaria em continuar a sonhar, sabendo que se está sonhando. Sabendo que vivemos uma racionalidade menos absoluta, porque multifacetada, e que o pós-moderno pode ser visto como chance e não somente como símbolo de crise e degeneração da ordem. O autor coloca esta esperança numa saída estética, em que a arte permitiria este estado de sonho do qual fala Nietzsche, levando o sujeito a outros mundos possíveis, mas lembrando-lhe das contingências e da relatividade das coisas, do caráter não definitivo de tudo que é humano.

A solução é didática, mas tão complexa como é a cena pós-moderna. Tento buscar a ponte para este desenraizar na possibilidade de resgate da criticidade que o autor desenvolve em outro texto (1991), quando analisa o papel das ciências humanas na era pós-moderna e defende que a tomada de consciência se desloque do ideal de transparência (no sentido de autenticidade, de coerência interna) para uma pretensão hermenêutica que reconheça o caráter histórico, limitado enquanto história universal, mas também limitado enquanto ideal de comunidade local. Um caminho seria reconhecer que em ambos os casos é necessário tematizar o mundo, seja ele macro ou seja ele micro, e revalorizar o debate metodológico que “contribui pelo menos para desdogmatizar”, (Idem, p. 35) para tornar esclarecidas as narratividades (e reconhecidas como tal) e sobre

qual lógica operam, se se valem de modelos mais retóricos ou mais teóricos mas que, de toda forma, sigam uma lógica mediatizada de modo hermenêutico, pois, "se não podemos [mais?] ter a ilusão de desvendar (...) atingindo um fundamento último e estável, podemos, porém, explicitar o caráter plural das "narrações" (Ibidem, p. 36).

A PÓS-MODERNIDADE COMO ADEUS ÀS METANARRATIVAS

A pós-modernidade pode ser compreendida, como até aqui desenvolvido, como sendo o resultado da crise dos discursos que sustentam um determinado modo de organizar e explicar a vida, produzidos durante a modernidade. Esses discursos ou metanarrativas representam grandes unidades explicativas, verdadeiras fábulas que a humanidade deseja porque precisa que a vida faça sentido. As metanarrativas "têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar", diz o francês Jean François Lyotard (1996, p. 31).

Lyotard é reconhecido por muitos como o intelectual que estabeleceu este nexo – a crise das bases da modernidade a partir da insuficiência do lastro oferecido pelas grandes narrativas, que projeta os sujeitos a cumprirem a sua promessa, pois oferece uma unidade de sentido e um valor em si legitimante. Contém em si uma idéia de bem, um sentido que é universal e orientador das realizações humanas. No pós-moderno, diz Lyotard, "naquilo que estamos vivendo, o que fica faltando é a legitimação do verdadeiro e do justo." (1989, p. 137). No entanto, as pessoas "esperavam ser bafejadas com um pouco de sentido" (LYOTARD, 1993, p. 13).

A sociedade moderna moveu revoluções com os ideais do socialismo e colocou o mundo em disputa política com os ideais liberais, pretendeu em cada um destes sistemas educar para a democracia, oferecendo os ideais de autonomia e emancipação do sujeito e a crença na possibilidade do infinito progresso humano como finalidade educativa.

As metanarrativas são formadas por grandes enunciados teóricos de cunho político, como o socialismo científico ou o liberalismo, ou de cunho moral, transformados em imperativos da conduta, por exemplo. O sujeito quando se vincula ao "grande discurso" o reconstrói subjetivamente, mas não constata uma verdade em si, constata apenas um produto que recria com a sua

forma de entendimento. A pós-modernidade que anuncia a crise dos fundamentos, sentenciada na crise da enunciação metafísica dos grandes ideais e formulações com pretensão unificadora é, portanto, antifinalista, antiobjetivante, e certamente subjetivista, uma vez que entrega cada sujeito a si mesmo, uma vez que a autonomia da razão é tomada como ilusória. A razão estará sempre condicionada pela experiência de um sujeito situado historicamente.

Para Lyotard, o saber foi mercantilizado pelo capitalismo e perdeu seu status emancipatório. Não há mais esperanças em uma filosofia do espírito ou uma filosofia política que apele à consciência transcendental autoconstituente. Isso representaria, para o campo pedagógico, também a falência da possibilidade de constituição de sujeitos imbuídos de autonomia, cultos, úteis socialmente pelo seu potencial produtivo e transformador da sociedade, uma vez que humanizados pela cultura.

A razão dessubstancializada enfrenta a porosidade valorativa dos múltiplos contextos e esta permeabilidade gerou uma crise no terreno educacional, em particular na legitimidade da ação da escola, através de seus professores, que é a crise da função de ensinar. Maria do Céu Roldão (2007) aponta que o entendimento de ensinar como equivalente de transmitir um saber, "deixou de ser socialmente útil" e deixou, também, de ser um distintivo social da função educativa. Quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível e com domínio limitado a grupos restritos, ele ajudava a sustentar uma reserva de poder para as funções da escola. Esse é um dos fatores que movimenta os espaços educativos e que de certo modo patrocina o deslocamento de algumas discussões pedagógicas sobre a função do ensinar

A crise das metanarrativas descritas por Lyotard situa o pós-moderno como condição da cultura de uma época, a da sociedade capitalista pós-industrial, em que emerge a chamada sociedade do conhecimento, provocando uma desordem nos padrões estabelecidos e nas delimitações clássicas dos campos científicos. Wilmar do Valle Barbosa (1998, p. XII), no prefácio ao livro "A condição pós-moderna", de Lyotard, verifica que o contexto pós-moderno "tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre os procedimentos científicos e os procedimentos políticos."

Na perspectiva do pós-moderno exposta por Lyotard (1998, p. 35), o saber não é a ciência nem mesmo o conhecimento. É

uma formação discursiva, um conjunto de enunciados que denotam ou descrevem eventos, objetos, fatos e contextos. A ciência seria, portanto, um subconjunto do conhecimento, feita de enunciados que não se sustentam por si mesmos e sim precisam ser resgatados discursivamente como pertinentes ou não. David Harvey (2004) entende que Lyotard abre caminho para as formações discursivas como um sistema para o exercício da verdade e do poder em contextos localizados.

Na perspectiva de Lyotard, podemos dizer que a modernidade, através da sua pretensão universalizadora, cerca os sujeitos e os contextos sociais com prerrogativas teóricas com pretensão de verdade e os enclausura em suas pretensões de validade que demarcam previamente os modos de compreensão.

A PÓS-MODERNIDADE COMO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO

Jürgen Habermas, pensador alemão e pesquisador de abordagem interdisciplinar, desenvolve uma crítica da modernidade que pretende fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais² da razão moderna, promovendo a identificação das patologias sociais e o enfrentamento dos seus limites e aporias, tendo como premissa que o projeto da modernidade, em suas múltiplas faces, encontra-se fragmentado mas não extinto. Aposta nas possibilidades de realização do seu potencial emancipatório, portanto, pretende ainda guardar uma idéia de fim que permita uma dimensão ética para a definição dos meios em favor do devir humano e social e se dispõe a argumentar em favor deste empreendimento.

Habermas entende que “o horizonte da modernidade está se deslocando” mas não encerrou nem esgotou seus conteúdos. Os filósofos contemporâneos celebram as suas despedidas e instalam a era do “pós” sobre o cenário da modernidade, mas Habermas entende que há uma mudança importante, sim, mas que ocorre no seio da própria modernidade. É a “passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da

² A idéia de racionalidade instrumental é tomada de Max Weber. Essa forma de racionalidade finalista, reduz a ética dos meios à realização do fim pretendido, promovendo o que Weber chamou de desencantamento do mundo. A razão, reduzida a meio, desproveu a ação humana de sentido e tecnicizou a própria racionalidade.

linguagem" (1990, p 15). Os sinais lingüísticos, que serviam apenas como instrumento, adquirem uma dignidade própria e passam a ser considerados em relação aos seus contextos. A relação entre linguagem e mundo é algo mais amplo que a relação entre sujeito e objeto, trazida da ciência clássica ou da filosofia do sujeito, que objetualiza o próprio pensamento enquanto possibilidade subjetiva. Ao colocarmos a linguagem como ambiente, "a consciência transcendental deve concretizar-se na prática do mundo da vida" (HABERMAS, 1990, p 15). A perspectiva de uma razão unitária, tendo existido, envelheceu. Ela é requerida, como costuma referir-se Habermas, na multiplicidade de suas vozes.

Para Habermas (2004, p. 9), há uma pluralidade de perspectivas interpretativas que perfazem um verdadeiro pluralismo epistêmico, ou seja, a história, a cultura e os sujeitos são marcados por uma variedade de formas simbólicas e formações identitárias específicas, igualmente formadas em "determinadas tradições e formas de vida". Isso, segundo o autor, explica porque o princípio da universalidade não se esgota numa reflexão monológica, ou seja, não se constitui como um a priori desde já válido, que gere "máximas aceitáveis como leis universais" para um sujeito específico.

Os participantes de um discurso prático não podem chegar a um acordo que atenda os interesses de todos, a menos que estejam dispostos a adotar as perspectivas uns dos outros, adotando uma atitude descentrada que não significa necessariamente abandonar o próprio ponto de vista, mas dispor-se a considerar honestamente as outras perspectivas presentes. Habermas trabalha com uma compreensão de racionalidade do tipo procedural, o que significa "a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível" (2000, p. 438). Essa perspectiva oferece menos garantias de êxito e alcance da verdade e está assentada numa pragmática da argumentação, que é, a um só tempo, de ordem cognitiva, epistêmica e de ordem moral.

A ordem epistêmica, cognitiva, se dá pela necessidade de atender ao princípio da verdade proposicional, ou seja, uma dimensão epistêmica que convoca o sujeito a sustentar a faticidade do que argumenta. A ordem moral implica o sujeito ser capaz de agir conforme as normas ajustadas entre os

participantes, ou seja, agir conforme as normas e cumprir ainda o princípio da veracidade subjetiva, que diz respeito ao fato de cada participante da situação discursiva de agir e falar em conformidade com o que pensa.

As questões de validade, na perspectiva habermasiana, dizem respeito a múltiplos aspectos da racionalidade, uma vez que no processo de entendimento, os participantes, ao se relacionarem com o mundo, colocam-se diante dos demais com pretensões de sustentabilidade que podem ser aceitas ou postas em xeque e sobre as quais estes sujeitos devem dispor de argumentos suficientes para sustentar o que expressam. Considera-se, que estas pretensões de validade (HABERMAS, 1987, p. 144 ss) abrangem que o enunciado que se apresenta seja verdadeiro em relação ao cumprimento das condições de existência do conteúdo que está sendo proposto no enunciado; que o ato de fala seja verdadeiro, correto, em relação ao contexto normativo vigente, ou seja, de que haja o reconhecimento da legitimidade das normas que ampararam o contexto em que foi produzido o enunciado; e que aquilo que o sujeito expressa quando fala seja sincero, ou seja, esteja de acordo com o que ele de fato pensa.

Habermas aposta na capacidade que tem um discurso de “unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado” (1987, p. 144). A racionalidade com vistas ao entendimento, a racionalidade comunicativa, possui um caráter procedural, desobrigado de hipotecas metafísicas ou religiosas e está entrelaçada ao fio social da linguagem. A unidade de sentido se dá pela integração do mundo objetivo com as especificidades subjetivas do contexto da vida dos participantes.

Na chamada pós-modernidade, a razão, que fora concebida como autoconsciência se depara com as suas limitações. É necessário um outro modo de situar a razão que supere a moldura idealista, metafísica e demasiadamente focada no sujeito individual. A ciência, por sua vez, também não pode responder sozinha, uma vez que não pode pretender o acesso privilegiado à verdade, sem problemas. Apenas pode render o melhor de si própria. A pós-modernidade dispersa e fragmenta a razão e se apresenta como um refúgio conceitual que entrega o sujeito a si mesmo.

DAS RELAÇÕES ENTRE CRISE DE FUNDAMENTAÇÃO, EMERGÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Tradicionalmente, a filosofia tem para si a tarefa de fornecer determinados ímpetus para a melhoria da educação e em geral sempre foi vista como fundacional em relação às práticas educativas, uma espécie de árbitro demarcador de parâmetros desenvolvidos de modo exclusivamente racionais, nos lembram Smeyer e Marshall (2002, p. 97). Essa tarefa fundamentadora, no mundo ocidental, firmou-se de modo enfático na tradição do iluminismo. Nesta posição filosófica, vale lembrar, a educação aparece como um meio de promoção do humano, do desenvolvimento do racional deste humano que, ao tornar-se livre dos impulsos, das paixões, tendo colocado estas forças instintivas sob o governo da sua razão, estaria o sujeito humano realizando a sua própria natureza. Essa idéia de autoridade sobre o próprio eu, reconhecida no meio pedagógico como o cultivo da autonomia, vem associada a uma premissa ética de uma universalidade da prática moral desta consciência autônoma, portanto, aplicável (e possível) a todos os sujeitos humanos.

A tradição pedagógica idealista que busca prover a humanidade do homem através da educação, gera uma equivalência entre educar e reprimir, pois, para fazer emergir o homem educado é preciso conter nele a animalidade dos seus impulsos.³ É preciso adequar, adaptar, frear as demandas impulsivas em favor de gerar as condições para que o polimento humanista possa acontecer. O ideal moderno de sujeito e de sociedade aposta numa pretensa possibilidade de *transparência*, ou seja, na possibilidade de que as coisas sejam coerentes, não contaminadas, que exista uma correspondência entre o que é dito e o que é pensado, assim como deve existir uma correspondência entre o conceito e a realidade que é representada. O ideal de perfeição, expresso na pretensão de transparência pode ser mais um aprisionamento do que a liberdade que supostamente contém, uma vez que conhecer a realidade em si, alcançar a plenitude da verdade é tão ilusório como imaginar que

³ Essa idéia de educação como repressão dos atos impulsivos em favor dos atos refletidos, dominados pelas convenções sociais ou pelos regimes de verdade, como diria Foucault, é expressa pelos estudos que tentam aproximar a psicanálise e a educação, como atos necessários para evitar que a humanidade recaia na barbárie.

se pode atingir a autoconsciência plena. A plenitude está limitada pela incompletude humana.

Sabemos que um pluralismo potente vem tomando o mundo e isto tem potencializado um abalo nos fundamentos da educação. Para a educação, isso significa o reconhecimento doloroso de que não há uma única forma de humanidade para realizar e isso problematiza as práticas pedagógicas. Essa exigência de reconhecimento da diversidade, do plural como fato em detrimento da homogeneidade do conceito idealizado é uma das questões mais agudas que o campo educacional vem enfrentando na atualidade.

O amplo contexto de radicalização da pluralidade frente à pretensão unificadora da modernidade configura a pós-modernidade, que pode ser compreendida, parafraseando Lyotard, como um verdadeiro estado de incredulidade frente aos metadiscursos que sustentavam a organização do mundo e da vida. Estas abordagens gerais sobre verdade, valor e realidade encontram no cenário pós-moderno um terreno de dificuldade, que as trata com pouca cerimônia e isso tem um efeito importante sobre os discursos educacionais que, em sua maioria, organizam-se sobre grandes enunciados fundamentadores acerca do papel da escola, dos ideais de formação, de visões sobre o sujeito a ser educado, etc.

A filosofia da educação e o pensamento pedagógico operam com unidades discursivas que pretendem oferecer caminhos, sinalizar possibilidades, contendo em si uma certa igualdade niveladora, uma certa sinopse do que pode resultar uma determinada prática social ou pedagógica a partir dos fundamentos de uma determinada teoria, ideologia ou promessa educacional. A pós-modernidade promove, portanto, um estado de desamparo para o terreno educacional ao afirmar a crise de legitimação dos discursos com que a educação opera.

No entanto, enfrentar este estado de incredulidade a que se refere Lyotard pode nos possibilitar ver a cena pós-moderna como chance e não apenas como limitação. A crise na força dos fundamentos gera dificuldades pela fragilização que promove na força prévia do discurso, mas pode ser uma oportunidade para salvar a crítica do estado de abandono em que ela se encontra, ao ter que resgatar argumentativamente a validade de seus conteúdos. Não havendo mais nada para "fundar" a crítica, ela pode ser retomada, desenraizada e jogada ao debate não fundacional, não norteado por

uma epistemologia que arbitre antes o sentido, mas que permita o debate como chance.

Este estado de incredulidade, uma verdadeira incapacidade de acreditar, força a pergunta ante a iminência do estado de abandono e esta lógica faz parte da escola da suspeita que encontra abrigo na própria modernidade. Essa suspeita, no âmbito do pós-moderno, não representa uma exposição de erro, mas uma noção diferente de crítica, que não tem pretensão dialética, no sentido de uma busca superadora e, sim, da possibilidade do reconhecimento de que não há como prosseguir sem enfrentá-la. A crise de fé na possibilidade de melhoramento não nos dispensa de sermos cautelosos.

A crença na chance de progresso que a lógica dialética oferece é mais alentadora. Com a retirada da pretensão superadora oferecida pela dialética, restaria poder duvidar para melhor compreender. Não se trata, porém, de duvidar para buscar outra certeza. Duvida-se pela impossibilidade de continuar a acreditar sem ressalvas. Assim, a dúvida pós-moderna é mais uma atitude compreensiva em que se torna necessário problematizar e tornar um pouco mais coerente e suportável o que aparece como perspectiva de conflito.

A aposta numa consciência ampliada, na tentativa de desmascarar a ambigüidade, gera uma consciência doída, que instala uma situação perturbadora sobre as possibilidades das nossas próprias pressuposições e pode estar nos mostrando os limites do nosso esforço, que o êxito não ocorreu, que a chance de fracasso também existe.

Se não temos como não duvidar, há um campo de tensão criadora que se torna fundamental. É uma tensão falível, sem a pretensão de uma dialética da superação. Assim, podemos compreender os elementos da cena pós-moderna como uma parte do debate e não apenas como "negação" ou "refutação". No cenário pós-moderno, essas noções são substituídas por dúvida, instabilidade, incerteza. Conceitos metafísicos caros ao pensamento moderno, no sentido geral, e ao pensamento pedagógico, em particular, tais como sujeito, razão, totalidade, unidade, autonomia, verdade, progresso, emancipação, caem em descrédito, tanto quanto ao valor geral dos seus conteúdos quanto pela possibilidade de realização efetiva de suas promessas, abalados pela queda do universal e do atemporal.

Apesar de não termos encontrado alternativas suficientes para as formas de vida da modernidade que foram abaladas, também não

fomos dispensados da necessidade de tomar a cada dia decisões cheias de conseqüências para a vida futura. O sujeito entregue a si mesmo, não age com conseqüências somente para si e essa é uma idéia que não podemos abandonar para não cairmos num ceticismo radical que nos jogue em estado de abandono. Embora a crítica da razão *pela razão* pertença, ela própria, à tradição do Iluminismo, a assunção de que a nossa racionalidade está em questão gera uma crise na educação e em particular na escola, ao tentar unir objetivos, finalidades educacionais e contextos práticos muitas vezes conflitantes entre si.

A falência da idéia de ordem tomou a pós-modernidade e me parece que surgem, nos vãos desta dispersão, algumas tentativas de fazer novos enquadramentos, hibridizações, para tentar dar conta da complexidade, talvez com um pouco menos de censura do que os modernos mais convictos gostariam. Falar em teoria do caos ou em fim da história, a mim soa como uma tentativa de reenquadrar a dispersão e a descontinuidade em novo metadiscurso. O chamado pensamento pós-moderno revela o desmascaramento da cultura ocidental e a despedida da verdade, da unidade, da substância e da subjetividade, agora entregue ao subjetivismo. Mas a perspectiva de educar não nos dispensa de estarmos ligados a conteúdos proposicionais, eixos valorativos, normas sociais e nem nos dispensa de fazer escolhas teóricas e práticas para poder continuar educando, continuar forjando a humanidade no humano. Como conciliar, então, a crise de entendimento e a falta absoluta de congruência e estabilidade no cotidiano escolar com a necessidade de continuar insistindo?

Acolhida pós-modernidade como fato inserido nos desdobramentos da própria modernidade e na multifacetada linha cultural do próprio capitalismo contemporâneo e ainda que não haja uma nova metáfora superadora nos esperando, uma nova promessa epistemológica ou social creio, em todo o caso, que a tradição da modernidade não esgotou seus conteúdos e representa, portanto, um projeto inacabado que pode ser reconstruído, potencializado em suas possibilidades, assim como creio que a cena pós-moderna traz elementos que potencializam outras possibilidades de reflexão ao desinflacionar a força de sustentação metafísica. Isso nos convida a pensar um outro olhar sobre a tradição e, de modo particular sobre o pensamento pedagógico formulado neste contexto, e buscar

uma interpretação dos processos patológicos que deformaram os conteúdos, permitindo, assim, ultrapassar o nível da crítica e reconstruir os seus fundamentos.

Naturalmente que projetos individuais não podem prescindir da dimensão intersubjetiva, uma vez que, no atual contexto, somente parece possível uma forma de racionalidade constituída no seio da linguagem e mediada socialmente. No entanto, a pretensão de formação humana com a qual a educação sempre lidou, parece-me, requer eixos de unidade, ainda que provisórios, para que ainda seja possível não ficar refém do presente e para que os sujeitos não tenham como destino o abandono a si mesmo, sem qualquer perspectiva de sentido, ao menos para não ficarem congelados num presente sem devir.

A crise de crenças afeta o conhecimento e a pedagogia não fica sem problemas, pois o discurso educacional tem os seus fundamentos também tensionados. A esperança do unitário torna-se problemática e isso atinge o núcleo da estabilidade da ordem pedagógica que não consegue mais realizar as suas promessas no cenário social perturbado em que promove as suas práticas. A pós-modernidade está permitindo atravessar e colocar em xeque discursos que pareciam intransponíveis, pois que cercados de autoridade e legitimidade, fosse ela dada por alguma ideologia de direita ou de esquerda (isso, no tempo em que direita e esquerda eram categorias com *claro* significado político) ou fossem sustentadas por alguma epistemologia ou filosofia.

As narrativas pedagógicas que ofereceram e oferecem fundamentos epistemológicos sobre a aprendizagem, sobre a formação da virtude, sobre a função social da escola entre outros elementos caros aos projetos de formação humana reuniram elementos de várias formulações modernas, com diferentes pretensões de finalidade. Assim, diferentes formulações discursivas estabeleceram *télos*, ou seja, finalidades e fundamentos para guiar as escolhas pedagógicas práticas que conduzirão estas finalidades. Desta forma, surge um conjunto coerente que aqui chamamos de discurso pedagógico que ampara e orienta as práticas pedagógicas formadoras e oferece referências aos sujeitos educadores, que mobilizados a acreditar que com as suas práticas encaminharão os sujeitos educandos a um processo de humanização superador, emancipatório, constituidor de uma promessa de futuro, prossigam

tendo o entendimento de que as suas práticas formadoras fazem algum sentido.

O humanismo tradicional apostou numa essência humana ideal a ser desenvolvida e amparada numa filosofia da consciência, capaz de acordar mentes adormecidas, esclarecer, desalienar, desmistificar. Para cumprir esta premissa emancipatória, é preciso que os educadores atuem como intelectuais privilegiados, apropriados de um tipo de saber/conhecimento desinteressado para o avanço e progresso da vida social. Para cumprir este tipo de fins educacionais, há uma busca cíclica na educação do que Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 249) chamou de "Grande Pedagogia", um esquema explicativo universalizante que possa oferecer resposta a todas as questões educacionais. Vivemos isso de modo enfático com alguns movimentos educacionais, como o humanismo rogeriano na década de 1970 ou construtivismo pedagógico nos anos de 1980 e 1990.

A busca de uma "grande pedagogia" aparece como busca de um grande "credo pedagógico" a ser seguido e que ofereça um pouco de estabilidade e referência para um empreendimento tão marcado pela instabilidade de suas circunstâncias educativas. O ataque às metanarrativas atinge em cheio a estrutura teórica educacional, independentemente de ser uma formulação mais tradicional, ou identificada como teorização crítica.

O debate educacional contemporâneo que se estabelece, no entanto, não pode ficar reduzido a um torneio retórico, por não poder mais contar com premissas teóricas fundantes e auto-sustentáveis. Essas premissas talvez possam, jogadas a um palco com mais liberdade, enfrentar as suas limitações em relação à possibilidade de se realizarem nos complexos cenários e sujeitos, nada ordeiros, previsíveis ou estáveis em que os processos educativos se desenvolvem. Também não podemos recair numa nostalgia idílica, que busca no resgate singelo do passado pedagógico o sentido que não se encontra no presente ou na falta de promessas de futuro.

É uma marca do cenário pós-moderno, justamente pelo apelo ao reconhecimento da contingência, assumir que a produção do significado necessariamente deve ser mediada pela linguagem. Os dispositivos lingüísticos são o terreno onde a realidade é definida, em permanente fluxo. Portanto, os significados tornam-se móveis, maleáveis. Não existe o significado como sentido a priori, ou um sentido externo, como verdade correspondente ao real. Essa

premissa essencialista está superada pela crise dos fundamentos e das metanarrativas que perderam a chancela do significado presumido. Como sinalizou Lyotard, o que temos, neste caso, é a crise do referente, pois não há mais um significado "em si" uma vez que estes não podem ser capturados em definitivo. O pressuposto do fundamento, neste caso, falha em sua posição, uma vez que não havendo um referente válido enquanto pressuposto fundacional, o significado nunca é apreendido definitiva e cabalmente pela palavra.

O debate educacional, se não pode mais assegurar validade ou aceitabilidade prévia a nenhuma posição, pois precisa reconhecer que a falência dos fundamentos de legitimação dos discursos que sustentam as suas práticas existe, de outro lado não pode ficar refém da incerteza, liquidado nas suas expectativas. A educação precisa recorrer ao debate argumentativo e enfrentar o doloroso ataque sobre as suas estruturas, numa perspectiva menos determinista, mais falível e contingente, em que a necessidade da compreensão e do entendimento compartilhado intersubjetivamente venha antes das tomadas de posição que, ainda que provisórias, talvez ainda sejam necessárias para os sistemas escolares. O debate está aberto.

ABSTRACT

This article inserts itself in the subject of the relations between post-modernity and education, recognizing the failure of the foundations of metaphysical order as the founding structure of the normativeness of pedagogical discourse. The study takes as reflection input the theoretical contribution of the philosophy that acknowledges the post-modern scenario, taking particularly the contribution of Lyotard, Vattimo and Habermas on the symptoms of the modernity crisis and the emergence of post-modernity and its implications for the constitution of the normativeness of pedagogical discourse. Finally, the study ratifies the recognition of the importance of pedagogical tradition as a mediator element, though not taken substantively, and, at the same time, it recognizes the fecundity of some contributions of post-modern thinking to provide contents that establish, even though in a less perennial way, the normativeness of the discourse.

Key words: post-modernity; pedagogical discourse; normativeness.

RESUMEN

Este artículo está en el tema de la relación entre la post-modernidad y la educación, reconociendo el fracaso de las bases de una estructura metafísica de la creación de normas del discurso pedagógico. El estudio toma como entrada de la reflexión teórica de la contribución de la filosofía postmoderna que reconoce la post-modernidad, teniendo en particular la contribución de Lyotard, Vattimo y Habermas sobre los síntomas de la crisis de la modernidad y la aparición de la post-modernidad y sus consecuencias para la formación la normatividad del discurso pedagógico. Por último, el estudio establece el reconocimiento de la importancia de la tradición educativa como un elemento mediador, pero que no se considera en el fondo, y al mismo tiempo, reconoce las contribuciones de la fecundidad de pensamiento post-moderno para proporcionar contenido que embasa, incluso por lo menos perenne, de las normas del discurso.

Palavras clave: post-modernidad; discurso pedagógico; normatividad.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, W. Tempos Pós-Modernos. In: LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

BURBULES, N. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI, P. (org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 121-137, p. 123.

HABERMAS, J. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, J. Entrada na pós-modernidade: Nietzsche como ponto de inflexão. In: _____. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp.

HABERMAS, J. Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – razão comunicativa vs. razão centrada no sujeito. In: _____. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 411-453.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico - estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

A educação, a pós-modernidade... - João Francisco Lopes de Lima

HABERMAS, J. *Teoria de La acción comunicativa*. Tomo I. Madrid:Taurus, 1987.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.

JAMESON, F. *A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. 5ª ed.,Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LYOTARD, J. Entrevista a Christian Descamps. In: *Entrevistas do Le Monde – Filosofias*. São Paulo: Ática, 1989.

LYOTARD, J. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. Trad. Paulo Cezar de Souza. 2ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, F. *O anti-cristo*. Trad. Carlos José de Menezes. 5ª ed. Lisboa/Rio de Janeiro: Guimaráes Editores/ Livraria Camões, 1978.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007, pp. 94-103.

SMEYER, P. & MARSHALL, J. A Filosofia da Educação no fim do século XX.In: GHIRALDELLI, P. (org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 89-120.

SILVA, T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 236-250.

VATTIMO, G. Pós-moderno: uma sociedade transparente? In: _____. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 9-19.

VATTIMO, G. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

VATTIMO, G. Ciências humanas e sociedade da comunicação. In: _____. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 21-36.

Recebido em 10 de maio de 2009.

Aceito em 15 de junho de 2009.