

Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas ¹

Alfredo Veiga-Neto ²

I

O título talvez seja pretencioso demais. Como, num espaço tão pequeno, articular uma discussão rigorosa e minimamente útil sobre questões tão intrincadas, atuais e polêmicas? Como não perder de vista a clareza e, ao mesmo tempo, ser fiel aos principais autores que vêm se ocupando com a descrição e a problematização da Contemporaneidade? Diante de tantas dificuldades, não me resta outra alternativa senão fazer deste texto um pequeno mapa —talvez panorâmico demais...— sobre as questões que julgo mais importantes e perturbadoras nesse campo de discursos, representações e (in)certezas que se costuma chamar de crise da Modernidade, em suas relações com as práticas e as teorizações educacionais.

Assim, o que segue pode ser lido como um *quase-inventário esquemático* e como um *conjunto de provocações*.

Com esse *quase-inventário esquemático*, quero pontuar não apenas alguns aspectos daquela (assim chamada) crise, mas também mostrar alguns modos de ver e compreender o que se passa no mundo de hoje e o que, desse mundo de hoje, nos passa, ou seja, nos atravessa e nos interpela. Dado o descompasso entre o tamanho da empreitada e o caráter panorâmico deste texto, resolvi dividi-lo em duas partes. Nesta Introdução, estabeleço as bases epistemológicas e conceituais sobre as quais desenhei meu mapa de impasses e perspectivas; esta parte tem um caráter claramente metodológico. Na segunda parte, sou mais sucinto e esquemático: simplesmente sumário as questões que levantei e discuti por ocasião da Aula Inaugural que proferi no Programa de Pós-Graduação em Educação da

¹ Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio), em março de 2005.

² **Alfredo Veiga-Neto** é Mestre em Genética, Doutor em Educação, Professor do PPG-Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Professor Convidado do PPG-Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). alfredoveiganeto@uol.com.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro —PPG-Educação/PUC-Rio—, em março de 2005.

Com as *provocações*, meu objetivo é partilhar, com meus leitores e leitoras, as perplexidades, incertezas e dificuldades que assombram todos aqueles que se ocupam em tentar estabelecer condições mais justas e igualitárias no mundo de hoje. Talvez alguns também entendam como provocações as próprias bases em que me assento e a perspectiva analítica pela qual compreendo as conexões entre a educação e o pós-moderno.

Reesoando no fundo de tudo isso está uma vontade de saber que tem, a ativá-la, uma vontade de poder. Em boa medida, o que se quer é colocar em movimento os mais variados poderes que nos permitam diminuir, ao mínimo, os riscos de um futuro que se nos apresenta ameaçador e incerto.

Só essa questão da nossa crescente incerteza quanto ao futuro já renderia uma boa discussão, um longo texto... Afinal, mais do que nunca estamos nos dando conta de que a promessa moderna de conseguirmos administrar, programar e controlar efetivamente o devir — o que levou o pensamento moderno a reduzir o devir ao futuro — não se cumpriu e não poderá se cumprir. Diante dessa descoberta, abriram-se as duas alternativas mais conhecidas: ou o *niilismo* ou a *presentificação*. Como bem sabemos, para contornar a primeira (ou fugir dela), a Contemporaneidade está tratando de trazer, cada vez mais intensa e aceleradamente, o devir para o presente ou, nas palavras de Paul Klee, descontar o futuro no presente. Se por um lado fica extremamente difícil, senão impossível, compatibilizar niilismo com educação, muitos optam pela presentificação, sem se darem conta de que assumi-la a significa comprometer o próprio sentido temporal atribuído à educação.

Entre outras possibilidades, me parece que a retomada do *ethos* crítico kantiano, mas agora em bases um pouco diferentes, é promissora. Refiro-me ao recurso que nos oferece a prática permanente de uma crítica radicalmente radical³, de cunho não-estruturalista e à qual denominei *hipercrítica* (Veiga-

³ O pleonasma *radicalmente radical* é aqui proposital; com ele, estou apontando para o caráter auto-referente de uma crítica que se pretende racional mas que, não tendo ganchos no céu (Rorty, 1998), não se funda para muito além de si mesma. Decorre dessa auto-referência que a hipercrítica é insatisfazível e, por isso, está sempre insatisfeita até consigo mesma.

Neto, 1995). Ao contrário das duas primeiras alternativas que referi acima — o niilismo e a presentificação—, a articulação entre a hipercrítica e a educação tem se mostrado instigante e produtiva. Trata-se de uma articulação que se manifesta pela “aplicação intransigente” da hipercrítica “sobre” as práticas e as (sempre) correlatas teorizações educacionais. Tal “aplicação” vai desde aquilo que se conhece como as “identificações” e “descrições” dos problemas da educação, até as suas problematizações mais intrincadas. Em qualquer caso, não se trata de partir de alguma teoria prévia que explique ou interprete o mundo ou à qual deveríamos nos adaptar para compreender o que se costuma chamar de “o real”. O que se faz é, no máximo, usar determinadas estratégias metodológicas e ferramentas analíticas, tomadas de empréstimo, com maior ou menor liberdade, desse ou daquele autor.

A hipercrítica implica reconhecer o caráter intrinsecamente discursivo e representacional dos sentidos que conferimos àquilo que consideramos ser os problemas do mundo e até mesmo a realidade do mundo. Por conseqüência, implica reconhecer (humildemente) não apenas a impossibilidade de existir uma perspectiva privilegiada — uma metaperspectiva, uma perspectiva das perspectivas — para descrever e compreender o que chamamos de realidade do mundo como, também, um abrandamento —ou até dissolução— de um dos pressupostos basilares do pensamento moderno, a saber, a distinção entre sujeito e objeto.

Este texto assume tal articulação. Por esse apego intransigente à racionalidade e à crítica, talvez se possa dizer que há, aqui, uma boa dose de kantismo. Mas há, também, boas doses de pensamento pós-estruturalista, de virada lingüística, de Filosofia da Prática, de História Genealógica, de Teoria Literária.

Com tudo isso, afasta-se o niilismo e, ao mesmo tempo, não se cai nas promessas modernas de fazer o rebatimento do devir no futuro. Nesse caso, o que se coloca como muito importante é vivermos permanentemente ativados, de modo a estarmos preparados para o (sempre ainda não conhecido) devir. O *estar preparado* apresenta-se como um imperativo, como um mandamento auto-imposto cujo maior objetivo é, a partir de uma História

do Presente, compreendermos *como* e *por que* nos tornamos o que somos — ou que pensamos ser cada um de nós— e *como* e *por que* o mundo se tornou o que é — ou que pensamos ser ele.

II

Reconhecendo o quão problemático pode ser o excessivo enxugamento num texto assim telegráfico, penso que eu mesmo teria a ganhar se explicasse melhor e desdobrasse cada item que segue. Mas isso não será feito aqui; preciso de mais espaço e, principalmente, de mais preparo e mais fôlego. Assim, talvez este texto se constitua num desafio para continuar a conversação (Rorty, 1998).

É claro que as questões e as perguntas que seguem não esgotam — nem de perto...— o elenco de problemas que temos pela frente. Elas servem como exemplos das inquietações educacionais que estamos enfrentando.

1. As dificuldades semânticas

Palavras tais como *educação* e *pós-modernidade*, mesmo tratadas independentemente uma da outra, são permanentes fontes de discussão e desacordo. Com o objetivo de diminuir um pouco suas respectivas riquezas e dispersões semânticas, mas sem com isso pretender esgotá-las e fixar-lhes os sentidos, estou tratando-as respectivamente como:

a) *educação*: conjunto de práticas sociais cujo objetivo principal é a trazida dos recém-chegados —crianças, estrangeiros, estranhos etc.— para uma determinada cultura que “já estava aí”;

b) *pós-modernidade*: estado ou forma de vida e da cultura contemporâneas, que alguns chamam de hipermodernidade (Lipovestky), modernidade tardia (Rouanet), modernidade avançada, modernidade líquida (Bauman), e que, se descartando das metanarrativas iluministas, ressignifica as percepções e usos do tempo e do espaço. Para Usher & Edwards (1994, p.7),

talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Certamente não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de idéias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma

palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explicação redutiva e simplista.

2. Os registros nas relações entre *educação* e *pós-modernidade*

Reconhecer que o mundo pós-moderno (ou contemporâneo) é diferente do mundo no qual e para o qual a educação (moderna) foi pensada e organizada —para, a partir daí, reconhecer os *desencaixes* (Giddens) e tentar superá-los ou contorná-los usando teorias modernas— não é o mesmo que assumir perspectivas teóricas pós-modernas para analisar as relações entre educação e mundo atual. Assim, pode-se examinar o mundo de hoje com ferramentas de ontem; mas não seria melhor tentar construir novas ferramentas para pensá-lo e examiná-lo, agora a partir de novas bases?

Além dessas duas alternativas, resta uma terceira, mais conservadora e, no meu entender, bastante problemática: insistir que o mundo contemporâneo só difere do mundo de ontem em termos quantitativos, isso é, não reconhecer que saímos da Modernidade. Nesse caso, alguém poderia argumentar que —a rigor e para usar a conhecida expressão de Latour— afinal, “jamais fomos modernos”. Mas a questão não é bem essa. A questão é que pensamos, durante um longo tempo, que éramos modernos; e bastava pensar isso para que nos sentíssemos como modernos... Pensamos que as metanarrativas iluministas eram “verdades verdadeiramente verdadeiras”, pairando imutáveis acima de nós —porque estariam enganchadas no céu ou porque repousariam sobre rocha firme. Hoje é preciso uma boa dose de fé epistemológica para continuar acreditando nisso. Nesse caso, cada um coloque as fichas onde quiser ou puder colocá-las...

3. A Modernidade está em crise?

Se mais acima me referi à crise da Modernidade como uma “assim chamada crise” é porque a própria noção de crise é imanente à Modernidade. Nas palavras de Hardt & Negri (2003, p.93), “a própria modernidade é definida por crise”. De um lado, e como muitos autores já demonstraram, a Modernidade já nasceu marcada por uma vontade de ordem segundo a qual a ambivalência —isso é, “a possibilidade de conferir a um objeto ou evento

mais de uma categoria” (Bauman, 1999, p.9)— é vista como algo a ser necessariamente superado. De outro lado, a temporalidade moderna separou-se não apenas da experiência humana imediata —ou seja, se tornou abstrata— como, também, da própria espacialidade —à qual se mantivera fortemente vinculada, ao longo da Idade Média. Como resultado dessa dupla separação, o tempo saiu da ordem do divino e entrou na ordem do humano, o que explica a redução moderna do devir ao futuro. Uma das lições do Humanismo: o futuro deixa de pertencer a Deus e passa a ser de responsabilidade do Homem; um corolário: o futuro está nas mãos do Homem.

Junto a tudo isso, deve-se acrescentar o conflito que se estabeleceu entre as duas Modernidades, ou seja, entre a primeira Modernidade — centrada na imanência— e a segunda Modernidade —centrada na transcendência⁴. A insistência kantiana na transcendência nunca conseguiu se ajustar bem à imanência que, tendo marcado a ruptura do pensamento moderno em relação ao pensamento medieval, ainda permanece como fonte da permanente crise da Modernidade.

Em suma, falar em crise da Modernidade é um truísmo; mas isso não impede que se reconheça que a Modernidade esteja, em seu esgotamento, nos mostrando —mais do que nunca e de modo ameaçador e perturbador— sua face de múltiplas crises. Parece que, agora, o acúmulo de tantas crises acabou por romper o delicado equilíbrio em que sempre esteve o mundo moderno.

4. Mesmo assim: as crises...

a) espaço e tempo: a espacialidade e a temporalidade modernas parecem estar chegando no seu esgotamento. Ao se independizarem da experiência humana imediata e se abstraírem, espaço e tempo se colocaram “à disposição” para serem manipulados, administrados pelo Homem, o que funcionou como condição de possibilidade para essa nova forma de vida que

⁴ Para uma discussão detalhada, vide Hardt & Negri (2003).

chamamos de moderna.⁵ Trata-se de um modo de vida pautado pelo imperativo da aceleração, a ponto de estarmos vivendo numa sociedade em que espaço e tempo estão se colapsando, numa sociedade que Virilio (2000) adjetivou de dromológica.

O que me parece mais interessante, aqui, é relacionar tal colapso com a educação —principalmente a educação escolar—, a fim de examinar, por exemplo, que têm diretamente a ver o currículo, os rituais escolares e as políticas educacionais com o desencaixe, a fantasmagoria, a transitoriedade. E se pensarmos em relações indiretas —mas sempre muito próximas...—, que tem tudo isso a ver com a volatilidade, o hiperconsumo, o descarte, a flexibilização, as novas relações de trabalho, a corrupção endêmica?

b) teoria: não se trata de reconhecer apenas que estamos vivendo fortes embates entre diferentes teorias, sejam elas antagônicas ou não; são os próprios conceitos de teoria que parecem estar em crise. Se entendermos que uma teoria caracteriza-se por “uma ordenação sistemática, seqüencial, lógica e hierarquicamente encadeada de enunciados, princípios, leis e respectivos processos metodológicos e recursos instrumentais” (Veiga-Neto, 2006, s.p.), então boa parte do que está sendo produzido no campo da pesquisa educacional não parte de teoria nem institui alguma nova teoria. Isso em si não é problemático; não significa, absolutamente, uma crise da teorização, mas uma crise do paradigma⁶. Para aqueles que, seguindo estritamente a paradigmatologia kuhniana, vêem as ciências duras como exemplos do que consideram ser a boa ciência, tal crise parece um retrocesso. Mas nosso entendimento pode ser outro, de modo que mesmo a crise do paradigma não é, em si, nada a lamentar —e, talvez, até mesmo o contrário... Mas, por outro lado, é preciso reconhecer que tal crise tem significado, em muitos casos, a abertura para um tipo de pesquisa e

⁵ Aqui vale um comentário sobre as relações entre modo de vida moderna e capitalismo. É ingênuo e incorreto pensar que tenha sido o capitalismo o inventor do fracionamento do espaço e do tempo, da linha de montagem, do disciplinamento dos corpos para o trabalho, da extração da maior força de trabalho a partir das novas disposições espaço-temporais. O capitalismo aproveitou-se dessas invenções que lhe foram anteriores e para as quais a educação escolarizada moderna foi mais do que decisiva. Mais do que competente e criativo, o capitalismo foi oportunista e aproveitador.

⁶ Convém notar que me refiro a uma crise *do* paradigma, e não a uma crise *de* ou *entre* paradigmas. Em outras palavras, o que parece estar acontecendo não é tanto uma *competição entre paradigmas* (no sentido kuhniano), mas uma crise da própria assunção *do* —ou *de qualquer...*— paradigma.

atividades acadêmicas que correm o risco de cair no relativismo epistemológico do “tudo vale” e, em consequência, de cair na falta de rigor, no achismo, na mesmice, no senso comum, na literatice.⁷

5. Os impasses

a) a diferença: tudo se passa como se, de repente, as metanarrativas modernas da totalidade e da unidade tenham implodido, povoando o mundo com cacos todos diferentes entre si. As sonhadas igualdade e homogeneidade modernas deram lugar à diferença. De repente, descobriu-se que Nietzsche (1996, § 111) tinha razão: “... *pois não há em si nada igual...*”. Então, se a escola moderna foi pensada e instituída com, entre outros, o objetivo de “equalizar” o mundo, como ficaremos diante do elogio à diferença? E como poderemos garantir, ao mesmo tempo, o direito à diferença e a manutenção da igualdade?⁸

b) novas configurações políticas: qual será o papel da educação — especialmente da educação escolar— frente às novas configurações macro e micropolíticas que se desenharam nas últimas décadas e que cada vez mais invadem o cotidiano de nossas vidas? Entre as muitas questões nas quais essa pergunta se desdobra, três me parecem mais importantes e urgentes:

Como pensar as políticas educacionais num mundo em que se assiste à rápida substituição da lógica imperialista pela lógica imperial?

Como conduzir o cotidiano das escolas —um cotidiano que a pedagogia moderna se encarregou, nos últimos trezentos anos, de centrar na disciplinaridade (dos corpos e dos saberes)—, agora que as sociedades estão se deslocando da ênfase sobre a disciplina para a ênfase sobre o controle?

Como organizar e colocar em funcionamento currículos num mundo “glocalizado”, isso é, um mundo que, ao mesmo tempo, se globaliza e se localiza? Para usar a feliz imagem de Maffesoli

⁷ Em tais casos, a crise pode ser detectada pelo equivocado recurso às noções kuhnianas de *paradigma* e ao imperativo feyerabendiano do *tudo vale*. Para uma discussão acerca do primeiro caso, vide Veiga-Neto (2002); para o segundo, basta lembrar que o imperativo feyerabendiano é metodológico e não epistemológico...

⁸ Para discussões adicionais, vide Larrosa & Skliar (2001) e Pierucci (1999).

(2005), afinal estamos vivendo num mundo em que a macdonaldização caminha junto com a reafirmação da feijoada.

c) as culturas: como educar num mundo em que a palavra cultura não pode mais ser escrita nem no singular nem com inicial maiúscula? Afinal, se já sabemos que há diferenças culturais mas não há supremacias culturais, que estamos diante de realidades multiculturais, interculturais, transculturais etc., como vamos eleger esses ou aqueles conteúdos culturais para esses ou aqueles grupos? Quem definirá o que é melhor para cada grupo social? E, talvez mais complicado do que isso: como se organizarão os grupos, ou seja, quais os critérios a seguir para formar os grupos sociais, de modo a disponibilizar a eles acessos mais justos e bem distribuídos?

d) como proceder à desconstrução daquilo que costumo denominar “as sete pragas da pedagogia moderna” sem cair nem num tudo vale nem num niilismo pedagógico? As doutrinas subjacentes ao pensamento pedagógico moderno —a saber: o *Transcendentalismo*, o *finalismo*, o *catastrofismo* (com seu correlato denunciamento), o *salvacionismo*, o *prometeísmo*, o *prescritivismo* (com seus correlatos metodologismo e reducionismo) e o *messianismo* (com seu correlato fundamentalismo)— estão à espera de uma desconstrução que possa revelar seu caráter não-transcendente, mas construído e, por isso, arbitrário.⁹ Na medida em que tais pragas interferem no entendimento de vários fenômenos educacionais e até mesmo na consecução de algumas políticas pedagógicas, sua desconstrução poderá ter efeitos práticos interessantes.

6. As perspectivas

As perspectivas se estabelecem sempre uma função de três condições fundamentais:

a) de onde se parte para empreender a análise;

b) por quais perspectivas se caminha e

c) qual a disposição de trabalhar num e para um presente melhor, sabendo que é nesse presente que se estabelecem as condições de possibilidade para esse ou aquele devir.

⁹ Esse é um projeto que já iniciei e ao qual pretendo logo me dedicar com mais profundidade.

Isso nada tem a ver com a pretensão de modelar o devir, na vã tentativa de transformá-lo em futuro, isso é, em devir administrado. Não se trata de tentar uma engenharia para modelar o devir, mas de viver o presente sabendo que é a partir dele que o devir se transformará em futuro, sempre sabendo que tal transformação só acontecerá em ato.

Já discuti, ainda que sucintamente, a maior parte do que considero serem as perspectivas no entrecruzamento da educação com a pós-modernidade. Entre todas, as que me parecem mais importantes são a prática da hipercrítica —com o correlato afastamento do niilismo—, o desconstrucionismo e, talvez acima de tudo, o “estar preparado”.

Não é raro ouvirmos o argumento de que todas essas discussões têm pouca aplicação num país como o nosso pois, ainda lutando contra carências tão gritantes, profundas e dramáticas, estaríamos ainda distantes dos problemas e impasses que discuti. Atropelados pelas muitos e enormes desafios que temos pela frente, não são poucos os que preferem se dedicar a resolvê-los “à moda antiga”, como se já não estivéssemos vivendo num mundo globalizado, dromológico, presentificado etc. Eis aí um bom exemplo de silogismo erístico: apesar da verossimilhança das premissas, pelo menos uma delas é falsa; logo, a conclusão também o é. De fato, mesmo que *ainda* estejamos lutando contra carências tão básicas, disso não se pode concluir que não estejamos também mergulhados nesse estado ou forma de vida que chamamos de pós-moderna. Num mundo globalizado — e apesar da celebração da feijoada—, o “estar preparado” vale para todos, em qualquer lugar.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2003.

LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAFFESOLI, Michel. Entrevista. *IHU on line*. São Leopoldo, n.162, 2005. http://www.unisinos.br/ihu_online/index.php?option=com_content&task=view&id=51&Itemid=141&menu_ativo=active_menu_sub&marcador=141 (acessado em 7/11/2005).

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1999.

RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da Natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.35-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. no prelo

VIRILIO, Paul. *A velocidade de libertação*. Lisboa: Mediações, 2000.