

DESAFIOS METAMODERNOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

DESAFÍOS METAMODERNOS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
METAMODERN CHALLENGES FOR PHILOSOPHY OF EDUCATION

Carlos Sousa Reis (creis@ipg.pt)*

Maria das Dores Formosinho (mformosinhosanches@gmail.com) **

RESUMO

Neste artigo discute-se o projeto da Modernidade, na sua relação com os pressupostos antropofilosóficos que o sustentavam, articulando-o com o conceito de *Bildung*, correlativo da ideia de formação humana por meio da educação. Procura-se de seguida mostrar como a Pós-modernidade operou uma desconstrução deste paradigma, confrontando-se com aporias e limitações que exigem uma reconstrução dos referentes educacionais, de forma a instituir uma nova Razão Pedagógica.

Palavras-chave: Educação, filosofia, modernidade, pós-modernidade, metamodernidade

ABSTRACT

This article discusses the educational project of Modernity, in its relation with the anthropological and philosophical assumptions that supported it, by articulating, in particular, the concept of *Bildung*, through which was projected the idea of human development supported by education. We also try to show how Postmodernism has focused "deconstructively" on the modern paradigm. But has brought about aporias and limitations that require a reconstruction of the educational parameters or, in other words, a new Pedagogical Reason.

Keywords: Education, philosophy, modernity, post-modernity, metamodernity

RESUMEN

En este artículo se discute el proyecto educativo de la modernidad, en su relación con los supuestos antropológicos y filosóficos que lo apoyaban mediante la articulación, en particular, con el concepto de *Bildung*, a través del cual sobresale la idea de desarrollo humano mediante la educación. Se busca entonces mostrar como el posmodernismo ha encetado una desconstrucción del paradigma moderno, se confrontando con aporías y limitaciones que requieren una reconstrucción de los referentes educacionales, con el fin de introducir una nueva Razón Pedagógica.

Palabras clave: Educación, filosofía, modernidad, posmodernidad, metamodernidade

* Doutor em Ciências da Educação. Professor Adjunto e Diretor na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda.** Doutora Psicologia na Especialidade de Educação. Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Submitted: 26th October 2012
Accepted: 16th March 2013

1. INTRODUÇÃO

A Modernidade poderá caracterizar-se como um movimento de rejeição do contexto em que o indivíduo aparecia dominado pela tradição e o sentido se encontrava monopolizado por uma autoridade. A rejeição moderna do pré-modernismo foi levada a cabo em nome da razão e da ciência, como instrumentos da emancipação humana, reclamada com base no reconhecimento das categorias antropológicas da liberdade e da autonomia individual. O eixo articulante da mutação cultural operada foi a atribuição ao indivíduo da prerrogativa de se constituir como fonte primordial do sentido e da verdade. No campo epistemológico, a garantia desta atribuição parecia ter sido encontrada com o cogito cartesiano, substancialista, solipsista e só, supostamente, transcendente, criando-se em seu torno um conjunto de ilusões insularizadoras e desnaturalizadoras, que tipificaram o humanismo tradicional (Carvalho, 1994).

No novo enquadramento, a forma de conceber a história infletiu no sentido antropocentrista, passando, então, a confiar-se nos poderes da razão humana para ir promovendo a sua própria emancipação, mediante os instrumentos que pudesse conceder a si mesma. Um processo otimista de irresistível e irreversível progresso aperfeiçoador e de libertação dos mais aviltantes constrangimentos como a dependência (material e espiritual), a injustiça, a violência, a indigência, a fome e a ignorância.

Em si mesmo, o projeto emancipador da Ilustração apontava para valores que tenderam a projetar-se como valores universais: a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a tolerância. Valores que ainda hoje se podem sustentar como um desiderato das sociedades. À educação haveria de confiar-se então uma ingente responsabilidade, pois o uso autónomo da razão, que seria a chave para a libertação de todas as limitações, reclamava-a de modo intrínseco. E daí que se lhe atribua o estatuto de direito universal, porquanto se lhe reconhece uma função antropológica constitutiva, que se corporizaria no *Bildung*, concebido como processo pelo qual o humano adquiriria a competência racional distintiva da sua humanidade.

Entendido neste sentido, o conceito envolve a referência a um modelo e a um processo configurador, correspondente ao desenvolvimento que, de dentro para fora, há-de realizar num ser orgânico a forma almejada (Cabanas, 2002). Trata-se de dinamizar a enteléquia humana, potenciando todas as suas forças e capacidades, de modo a que estas possam desenvolver-se no seu próprio "télós", segundo um jogo harmónico e proporcionado.

Com o *Bildung* aponta-se à emergência da pessoa, cuja dignidade, racionalidade e condição moral de liberdade lhe permitem conceber-se como um fim em si mesma. Acabaria, no entanto, por ser contra este paradigma que a pós-modernidade viria a acometer desconstrutivamente. Seja rejeitando a ideia de um sujeito racional soberano e autónomo, seja rejeitando a metanarrativa do progresso, seja rejeitando o *Bildung* enquanto matriz normativa do programa educacional.

2. A DESCONSTRUÇÃO PÓS-MODERNA DO PROJETO EDUCATIVO DA MODERNIDADE

Segundo Eagleton (1998, 7), “Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivo de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, bem como em relação às idiosincrasias e à coerência das identidades.”

Lembremos também, para a genealogia desta mutação infraestrutural, os contributos dos “mestres da suspeita”, segundo a expressão de Foucault (1987), e toda a série de críticas dessacralizadoras, desmistificadoras e desconstrutoras que, se por um lado deram continuidade ao trabalho emancipador moderno, por outro conduziram ao soçobro dos veios axiais do próprio projeto da modernidade. Mas não se pode esquecer que já antes estava em curso um trabalho de sapa de erosão dos seus pilares. A desconstrução conducente ao desmoronar das metanarrativas, registado por Jean-François Lyotard (1989), tinha começado antes e foi preparando a pós-modernidade por diferentes vias. Foi neste sentido que o filósofo francês tipificou a pós-modernidade como uma condição emergente nas sociedades tecnologicamente mais desenvolvidas, marcadas pelo consumismo, a capitalização global, o ecletismo, o desencanto, o “anything goes” e a hegemonia da performatividade, em que se afirma o critério técnico-científico da otimização entre custos e benefícios. É neste ambiente que se desenvolve a crítica à modernidade, muito em especial a todo tipo de certezas, sejam elas metafísicas, religiosas ou políticas. Trata-se de uma mudança

ideológica que comporta o fim da própria ideologia, a liquidação das crenças, dos ideais e do poder da razão e da moral: o niilismo.

A educação não escapou a este terramoto, registando o fim da crença na sua própria capacidade para cumprir com o desígnio de perfectibilização dos sujeitos humanos, muito em proveito da procura do encaixe imediatista no mercado de trabalho, isto é, em perfeito alinhamento com a hegemonia performativista. O que expõe a deriva perversa do “fim da ideologia”: o eventual ganho em afastamento das lógicas absolutizadoras parece esvair-se na entrega acrítica ao sistema, na generalização da apatia e no triunfo do relativismo, do individualismo rampante, do egoísmo, no quadro da entrega à procura do bem-estar e do divertimento, nos termos do desenvolvimento de mecanismos de uma certa regulação do vazio existencial correlativo.

É o tempo da Razão Cínica, segundo Sloterdijk (1987), em que vai medrando uma falsa consciência ilustrada: ilustrada ou esclarecida porque liberta das justificações tradicionais absolutizadoras; falsa porque inautêntica, pois continua, de facto, a entregar-se aos velhos modelos. Aliás, quando não recai nas velhas lógicas remete-se à vassalagem ao sistema, como acontece ao próprio pós-modernismo demasiadas vezes (Eagleton, 1998).

Segundo Cooper (2003), o relativismo pós-moderno não significa só que o conhecimento é relativo às suas condições contingentes de possibilidade e pode ser de dois tipos: subjetivista, quando relativiza a verdade ao sujeito; linguístico, quando a relativiza ao contexto da linguagem utilizada. Neste quadro, as noções de verdade e conhecimento universal objetivo estão destinadas a ser evacuadas pela sua suposta inutilidade e, sobretudo, pelo facto de constituírem verdadeiros obstáculos epistemológicos. O que representa, no campo da educação, o abatimento de todo horizonte normativo, a recusa dos modelos e dos fins. Na verdade, o movimento pós-moderno em educação apresenta-se ambíguo, abrangendo uma pluralidade de aspetos: desde a conceção de educação, passando pela organização e a administração escolar, os métodos de ensino ou a natureza de certas disciplinas (Cooper, 2003). O pós-modernismo tem insistido sobretudo na necessidade de defender a diferença e a diversidade, mostrando uma forte hostilidade pelos processos de cariz universalizador, totalizador ou centralizador. Serão estes matizes que teremos de saber incorporar se quisermos prosseguir o intento de reconstruir a Razão Pedagógica.

Quanto à incredulidade nas metanarrativas, depois de afastado o projeto da teontologia tradicional, ela incide transversalmente sobre toda a grande narrativa: a da dialética do Espírito; a das hermenêuticas do significado; a da emancipação do sujeito racional ou trabalhador; ou,

ainda, a da criação da riqueza. Diferentes relatos, usados com o mesmo propósito: a legitimação dos discursos totalitários, isto é, absolutizadores e normativos, quase sempre autodenominados de “ciências”. A partir da cisão da Razão Unificadora parece inaceitável a prevalência de qualquer narrativa fundadora, abrindo-se o mundo à pluralidade das narrativas, todas em pé de igualdade. O pós-modernismo desconfia do estabelecimento de hierarquias, pois suspeita que nelas se escondam relações de poder, mas o nivelamento absoluto (!) pode levar-nos a situações absurdas. Por exemplo, no campo da cultura, o pós-modernismo tende a confundir hierarquia com elitismo (Eagleton, 1998).

A hostilidade da pós-modernidade pela pressuposição de um nível de profundidade dos discursos desenvolveu-se no campo artístico onde emergiu a recusa de qualquer ambição por revelar a verdadeira natureza de um suposto real subjacente: o artista pós-moderno não aspira a ser o “senhor” do sentido escondido, nem à mestria da sua revelação, o que significaria admitir que existe “um” sentido, ou seja, significaria ceder à tentação absolutizadora e normativista; o artista pós-moderno devota-se às superfícies e ao “pastiche” (Keep, McLaughlin & Parmar, 2011). Neste contexto, a funda(menta)ção da autenticidade é revogada em benefício do relativismo da colagem. No campo da arte e da vida quotidiana vemos emergir um padrão que se afasta dos modelos universais, abraçando a complexidade e a multidimensionalidade, e em que se assume a dissolução das distinções hierarquizadoras.

Mas o pós-modernismo não só rejeita o indivíduo autónomo e soberano como opta pela ênfase nas experiências anárquicas, coletivas e anónimas, através das quais melhor se podem realizar a diversidade, a colagem e o inefável. Com isto, assistimos à dissolução das distinções clássicas entre sujeito e objeto, o eu e o outro, rejeitando-se todas as tentativas de definir, reificar ou re-apresentar o sujeito humano.

A hostilidade da pós-modernidade face à preocupação com a profundidade resultou de uma descoberta da importância dos contextos, ou jogos de linguagem, para definir o sentido e o significado na sua imanência, daí que tão pouco fosse de admitir as ambições decorrentes da intenção universalizadora para estabelecer regras gerais do juízo ou normas morais “sub specie aeternitatis”. O postulado do plano subjacente ao discurso é desativado pelo facto de o sentido se encontrar tecido no agenciamento do jogo de linguagem em que se efetiva – pertence a uma superfície e não a qualquer tipo de profundidade –, o que dá abertura à ideia da incomensurabilidade dos discursos e culturas, bem como à dos diferendos insolúveis. De modo concomitante, a ideia do sujeito racional autónomo subjacente aos

discursos e práticas, autor e agente, elemento unificador do seu sentido, deixa de ser uma referência aceitável, dando passo à ideia de um ser fragmentado, difuso e em contínua mutação. O que significa que no plano da educação acaba por esfumar-se a identidade definidora da personalidade que, na referência coerente a uma constelação de valores se expressa num carácter (Boavida, 2005), ou seja, o próprio elemento axial que articularia o *Bildung*.

Indubitavelmente Nietzsche e Foucault relativizaram as crenças com as suas genealogias, Heidegger relativizou os edifícios do conhecimento com a sua hermenêutica e Derrida, finalmente, abateu a suposta transcendentalidade do significado com a sua desconstrução: “quando abordagens tão destrutivas se conjugam, é evidente que não existe ‘Conhecimento’, apenas ‘conhecimentos’, não existe ‘Razão’, apenas ‘razões’, e que estes diversos conhecimentos e razões são ‘construídos’ e não descobertos. São construídos nas e através das práticas e discursos que apresentam a indelével marca de fatores afinal tão ‘demasiado humanos’, como a luta pelo poder” (Cooper, 2003, 210). Finalmente, isto significa que também deve sair de cena o sujeito racional capaz de transcender tais práticas com vista à obtenção de um lampejo objetivo das verdades e das normas.

O reconhecimento da falência da Ilustração moderna está longe porém de ter produzido uma verdadeira alternativa crítica, pois, quando não se fica pela anomia alienante de qualquer tipo de intervenção, apenas tem dado passo a reações que oscilam entre a recaída nostálgica no apego às certezas perdidas e a obsessão cínica pelos mais pragmáticos interesses egotistas. Destruída a possibilidade de discursos ancorados e assumida que ficava a existência de diferendos irresolúveis, resta à pós-modernidade a celebração da diferença, no quadro de um pensamento assumidamente fraco, dado a exercícios lúdicos e à ironia. O maior ganho talvez tenha sido o desenvolvimento do respeito pelo local e as minorias, procurando conseguir com que se ouçam as vozes das diferenças fora do regime do discurso dominante, nela incluída a mania performativa.

Jean-François Lyotard propôs que se dê testemunho dos diferendos das vozes da diferença e se encontrem os idiomas adequados à sua expressão, sugerindo que a arte e o sentimento poderiam ser os melhores meios para abrir o enigma humano aos interlocutores (Dillon & Standish, 2000). Não só é a arte o melhor meio para abrir a expressão do diferendo, que não pôde encontrar os termos para se expressar no jogo de linguagem dominante, como será pela arte que se poderá despertar as boas consciências insensíveis ao seu grito surdo. A seu ver requer-se hoje um trabalho meticuloso e paciente de nada mais do que “apenas educação” (Dillon & Standish, 2000). O

que nos leva a questionar se não há aqui um retorno à convocatória moderna da educação com vista ao projeto de emancipação individual e coletiva. O que nos deixa aberta a porta para reconstruir, “mutatis mutandis”, uma nova concepção de *Bildung*. Mas em si mesmo, o movimento pós-moderno em educação apresenta-se ambíguo, abrangendo uma pluralidade de aspetos: desde a concepção de educação, passando pela organização e a administração escolar, os métodos de ensino ou a natureza de certas disciplinas (Cooper, 2003). O pós-modernismo tem insistido sobretudo na necessidade de defender a diferença e a diversidade, mostrando uma forte hostilidade pelos processos de cariz universalizador, totalizador ou centralizador. Serão estes matizes que teremos de saber incorporar se quisermos prosseguir o intento de reconstruir da Razão Pedagógica.

3. A FILOSOFIA DOS LIMITES E OS LIMITES DO PÓS-MODERNISMO: PARA UMA RECONSTRUÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

3.1. Desafios im/possíveis da pós-modernidade

A recusa do absoluto pelos pós-modernos significa o reconhecimento dos limites das nossas linguagens e das razões e das práticas que as constituem e nelas se constituem, mas que ao mesmo tempo aponta para os próprios limites da orientação pós-moderna. Em todos os quadrantes se abateram referentes, sem que se tenham repostos os efetivos e, entretanto, progrediu o deserto, começando a faltar o oxigénio espiritual: assistimos já ao triunfo do hiperconsumismo (Lipovetski, 2007). Alastra o império do efémero na época do vazio, pululam os paradigmas vácuos assentes na fama que tomou o lugar do prestígio, o relativismo anda de mão dadas com a superficialidade, recuaram as éticas para o nível do indolor e da circunstância, e da cultura resta o divertimento fundido com a procura do prosaico bem-estar, conformado com o sistema. No oceano do fim das ideologias, além de naufragos pouco mais se encontra do que “velozes sem rumo e poderosos sem causa” (Boavida & Formosinho, 1997).

Não admira por isso que, após um período de equívocos e passos em falso, de regressos forçados ao passado e fugas para diante, de mais radicalização niilista, se tenha começado a procurar uma reconstrução, desde logo reconsiderando a real valia das abordagens pós-modernas. O questionamento do pós-modernismo pôs a descoberto uma série de fragilidades, que Cooper (2003) elencou de forma precisa. Os pós-modernos espantaram pelo efeito

provocador e bombástico das suas propostas, mas estas enfermam em muitos casos de sérias limitações: o facto de enveredarem por simples paródias da filosofia “tradicional”¹⁵; a fraqueza argumentativa que se descobre por trás da opaca linguagem de efeito sensacionalista, para não referenciar o caráter auto-estupidificante de algumas abordagens.

Uma mitigação do pós-modernismo parece recomendar mais rigor, acuidade na referência histórica, argumentação mais sólida, maior qualidade nas formulações, de modo a que se veja claramente os seus reais contributos e se evite o resvalamento para o paradoxo e o absurdo. Uma posição moderada poderia ater-se ao critério de uma racionalidade dialógica, remetendo para critérios intersubjetivos abertos à revisão e em que, precisamente, faz sentido admitir para o campo da educação a referência aos valores democráticos e emancipatórios, ainda que, também neste caso, se reconheçam os limites da nossa compreensão do seu sentido e operatividade prática.

De forma ilustrativa, Cooper (2003) identificou os principais tipos de respostas dos pós-modernos para o campo educacional, que se podem aglutinar em torno do denominador comum da recusa dos enquadramentos absolutizadores e da afirmação do direito à diferença.

Um grupo muito radical chega a avançar no sentido do fim da crença na educação, muito em particular para realizar o projeto da emancipação. Em certos casos antevê-se mesmo o fim da educação, com o regresso à universidade da vida, em que a busca da emancipação se realizaria pela experiência direta de diferentes formas de viver.

Uma orientação mais otimista propõe uma reestruturação da educação de modo a refletir ao nível curricular a explosão da tradicional confiança na verdade e na objetividade, reconhecendo-se a natureza construída de todo corpo de conhecimentos. Para o plano organizacional prevê-se a descentralização, de modo a poderem afirmar-se as comunidades educativas específicas, definindo o seu próprio estilo, padrões de exigência e estrutura curricular.

Alguns chegam mesmo a avançar a rejeição da iniciação dos jovens nos corpos de conhecimentos estabelecidos, que reputam de totalitários e terroristas, recomendando um ambiente escolar de dissensão e resistência ao conhecimento e normas transmitidas. Esta abordagem, prescindindo de padrões de julgamento, pretende apoiar as decisões na simples adesão estética, um critério muito fraco quando se trata de questões epistemológicas e, eventualmente, éticas.

¹⁵ Alguns (Buckingham, 2003) assumem explicitamente a paródia como instrumento para lidar com as relações de poder e dizer o indizível, isto é, dar lugar à voz da subversão.

Finalmente, uma outra corrente pós-moderna apresenta uma aparente moderação: não rejeita a necessidade de critérios de consensualização acerca da verdade, os conhecimentos e as normas morais, apenas insiste na hostilidade à profundidade e ao “fundacionalismo” da verdade. Impugnam, no entanto, o entendimento do fim da educação como iniciação a formas de conhecimento, supostamente, ancoradas e objetivas ou como correspondendo ao desenvolvimento do indivíduo racional autónomo, subjacente às críticas, aos discursos e às práticas.

As correntes pós-modernas, em geral, tão pouco aceitam a obsessão pela performatividade ou a perspectiva de um discurso científico livre de compromissos ideológicos e normativos. Alguns assumem-se como ironistas, livres de produzir descrições irrestritas de si e do mundo, e sem assumirem ambição alguma para impugnam qualquer tipo de discursos ou práticas públicas que, embora infundamentadas, sirvam a estabilidade do ambiente democrático das nossas sociedades. Neste caso remetem o uso da sua ironia ao domínio privado, deixando as abordagens pós-modernas para o contexto académico, facto que mostra bem a compactuação com o sistema a que chegaram. Por isso, para onde quer que se olhe, a paisagem pós-moderna não parece fornecer referentes para se estruturar convictamente a educação. Em certos casos, sugerem perplexidades e paradoxos que geram, no mínimo, incredulidade e estupefação e, no limite, bloqueios, anomia, sentimento de deriva e de desespero. É este estado de coisas que tem dado força a uma preocupação crescente com a necessidade de proceder a uma reconstrução da Razão Pedagógica (González, 2010). Um ensejo que se vislumbra mesmo entre os pós-modernos, quando confrontados, no limite, com o niilismo das suas posições.

3.2. Relativismo, multiculturalidade e valores humanos

Um dos desafios mais difíceis da pós-modernidade diz respeito ao relativismo que, articulado com a afirmação da diferença, motivou o advento do multiculturalismo. O debate sobre o multiculturalismo implica uma análise axiológica que deve começar por enfrentar o facto de, como nota Strawn (2007), o relativismo ser hoje dominante na Academia. Pelo menos os antropólogos, os sociólogos e os filósofos experimentam grandes dificuldades em levar a cabo o seu trabalho fora de abordagens relativistas. Contudo, o direito à diferença, globalmente considerado para uma cultura, não deveria colidir com os direitos fundamentais dos seus membros.

Algumas tendências pós-modernas, prevalentes nos setores das ciências sociais e humanas, acreditam que a verdade é múltipla e

depende do ponto de vista do sujeito ou do contexto em que é formulado, uma vez que não existe uma racionalidade que possa garantir validade universal, apenas racionalidades multiformes em diferentes culturas. Seguindo a análise de Silva (2005), podemos distinguir dois tipos de críticas do relativismo: i) o primeiro é de âmbito geral: os relativistas clamam que não existe nenhuma verdade não relativa, embora paradoxalmente assumam a sua perspectiva sobre os “jogos de linguagem” como não-relativa; ii) o segundo tipo de críticas diz respeito às consequências absurdas do relativismo, como nos casos de se considerar, por exemplo, que a total equivalência entre práticas culturais, mesmo quando se trata da mutilação genital feminina, cujos relatórios médicos da World Health Organization (2010) mostram à evidência os efeitos nefastos sobre a saúde e a natureza da experiência sexual feminina. Ora, se o multiculturalismo deve ser assumido como base para o direito à diferença, não nos autoriza necessariamente a cair no relativismo e muito menos a defender uma idiosincrasia cultural à custa dos direitos individuais, da dignidade humana, da liberdade, da igualdade de condição e de justiça. Na expressiva formulação de Béji (2006), temos de evitar que o étnico liquide o ético, porque como pertinentemente refere Amin Maalouf (2000, 88): “há valores que concernem à espécie humana sem exceção. Tais valores merecem ser colocados antes de tudo mais.”

Quando passamos para o plano das nossas escolas precisamos também de questionar o sentido e a validade do relativismo, que hoje se apresenta sob a forma dos avatares do “indiferentismo” e do “tolerantismo” (González, 2010). O “indiferentismo” tende à desativação de todos os instrumentos coativos – como o das avaliações e do espírito de rigor – que tem levado a iludir as funções sociais da escola, do ensino e dos diplomas. A tendência para tudo tolerar, que aparece hoje como um novo absoluto, enferma do absurdo de nos fazer aceitar até aquelas perspectivas habitadas pela dominação e o trato vexatório. Ora, no quadro da modernidade, a tolerância entendia-se, precisamente, como limitada pelos valores da dignidade e da justiça, limites que a pós-modernidade veio dissolver com a absolutização da tolerância.

Tal como propôs Herrerías (2009b), devemos chegar a uma conceção meta moderna que transcenda tanto o moderno universalismo da univocidade como o pós-moderno universalismo da equivocidade, se quisermos obter um novo horizonte para a verdade. Para lá das metas narrativas da imposição e do relativismo inoperante, precisamos de aprofundar a via do diálogo genuíno e inquiridor entre todos nós. O novo horizonte da verdade é o do “encontro dialógico”, para prosseguir uma demanda, eticamente fundada, acerca do que

poderia ser uma sociedade mais justa, mais digna, mais livre e mais equitativa.

3.3. Da desmobilização do sujeito crítico à sua recuperação crítica

Um dos mais graves problemas da leitura pós-modernista, começa quando se recusa todo o objetivo à educação ou a definição da educação como avançando para a concretização de um objetivo. Usher e Edwards dizem que, “com efeito, o autodefinido objetivo da educação não pode ser realizado na escolaridade. Não há nenhum fim para a incompletude e nenhum fim da completude. A escolarização nem pode ter um ‘fim’ (objetivo ou propósito) nem pode ela própria ser um ‘fim’ (términus)” (Usher & Edwards, 1997, 131). Se, certamente, o desejo que nos anima nunca está completo, nem a educação se clausura alguma vez, também é verdade que a educação atinge um dos seus objetivos quando coloca o sujeito na senda dessa dinâmica de procurar respostas à sua incompletude, atribuindo-lhe competências de produzir sentido para a sua existência, ou seja, saídas para a sua inesgotável ânsia de ser. Neste sentido, a educação tem um fim (términus) e tem, aliás, múltiplos e polimorfos fins e finalidades, que podem ser redefinidos de modo renovado, mas que reclamam opções. O pós-modernismo, no entanto, parece, por vezes, querer esquivar o optar.

Os autores citados criticam a “novela da autoformação”, construída pela Ilustração para definir a educação como processo conducente à autonomia aceitando certos constrangimentos sociais. A seu ver, o verdadeiro sentido da educação está em o educando perceber que “a sua autonomia é indeterminada já que não pode nunca alcançar um fim (, ou seja,) que é um sujeito de desejo, de um desejo que nunca pode ser satisfeito” (Usher & Edwards, 1997, 134-135). Sem dúvida somos esta ânsia e, sem dúvida, a nossa autonomia está sempre limitada –por isso se projeta continuamente–, mas somos também sujeitos de razão, que concebem a sua realização no próprio quadro limitado das opções e dos valores. Aliás, não podemos esquivar a condição de, a cada momento, ser o nosso eu, porventura descentrado de qualquer narrativa monológica, com os seus desejos, a sua razão e os seus valores que constitui o centro a partir do qual perspectivamos as alternativas para nos realizarmos, numa contínua emancipação do que nos limita e enclausura. A cada passo é a coerência que nos permite escolher e substancializa a nossa autonomia; não lutamos contra a coerência, mas com ela.

Todavia, na senda da desconstrução nietzscheana, Bingham apareceu a defender uma pedagogia da *self-reformulation*, a que aparece associado o pressuposto algo absurdo do projeto da não-

identidade (Fennel, 2005). A pedagogia da *self-reformulation* ensina a humildade e a abertura experiencial, porém parece fazê-lo para entregar o sujeito à desconstrução de tudo o que possa considerar-se um *self* estável. O seu propósito é o comprometimento com uma não-identidade do *self* ou uma identidade vacilante num contexto de total planura democrática na interação. “Em nome da liberação humana, a pedagogia da *self-reformulation* providencia as mesmas oportunidades para todos os estudantes. Sob o princípio de que um *self* estável e uma identidade fixa são danosos, os educandos devem acostumar-se a um fluxo em que não pode haver lugar para o que é superior” (Fennel, 2005, 106). A nosso ver, aceitar a abertura a outras formas de ser não pode conduzir-nos à defesa do abandono de toda a identidade que sirva de auto referente estável. Semelhante radicalização da existência significa perder a própria existência, não ganhá-la, pois eliminaríamos toda a narratividade em torno dela. Mais uma vez, o que a erradicação dos referentes parece legar-nos é a relativização fragmentadora onde nos perdermos. Aliás, em contextos em que se desmobilizou o sujeito crítico que poderia fazer frente ao hiperconsumismo, é patente que o individualismo hedonista e o relativismo apenas nos condenam aos planos superficiais e espúrios (Lipovetsky, 2007).

Não deixa de ser curioso o modo como os pós-modernos, ao mesmo tempo que ensaiam uma justa crítica ao conceito mercantilista, consumista e performativista que se instalou na educação, procuram descartar o enquadramento teleológico, por este albergar geralmente a falácia essencialista, mas acabam, no entanto, por recuperar, de algum modo, o desiderato do sujeito crítico. Standish (2003), por exemplo, mostrou como é importante, hoje, transcendermos os esquemas teleológicos enclausuradores da performatividade e do essencialismo de vistas curtas: “o pensamento teleológico torna-se grotesco quando concebe os seres humanos e as suas políticas como perfeíveis –em termos de fins que são em princípio realizáveis” (Ibid., 227). A crítica é importante e acertada quando se pensa nos atuais contextos da educação funcionalizada a performances técnicas e economicistas, ou nas derivas totalitárias do século XX; mas no que diz respeito ao paradigma da modernidade parece esquecer que o conceito moderno de ser humano educado é assintótico: pessoalmente, jamais podemos assumir-nos educativamente acabados, como jamais podemos atribuir à emancipação coletiva uma data de consumação.

O nosso autor pretende esquivar o esquema da perfeitibilidade teleológica, voltando-se para o conceito Emersoniano de perfeccionismo, que aponta para uma conceção flexível e aberta, mas que “sugere a aspiração para o melhor de nós mesmos” (Standish, 2003, 228). Trata-se de cada um encontrar o seu caminho e não entrar

no caminho definido por outros. Contudo, também neste aspeto, seria bom lembrar que o conceito moderno de emancipação pressupõe o pensar por si libertando-se de todas as tutelas, como tão contundentemente mostrou Kant. Porém, a abordagem referida parece querer, dispensar a soberania do sujeito racional e pretende antes ater-se à perspectiva de que qualquer ideia que tenhamos de nós próprios, como entidade una, é essencialmente ilusória, pois a alma é “uma imensidão não possuída e que não pode ser possuída” (Emerson, ap. Standish, 2003, 229). De modo que imaginar que podemos constituir-nos pessoalmente adquirindo progressivamente competências apenas nos pode cegar para o facto de a nossa vida ser uma aprendizagem por acercamento infinito à verdade e de que não há nenhum fim para ela, pois cada fim é um novo princípio, cada limiar de profundidade abre sempre outro. O que leva Standish a dizer que “Há uma espécie de blasfémia na abordagem direta dessas profundidades. Há idolatria na busca estreita de fins fixos” (Ibid., 229) Acabando por se decantar por uma proposta que parte do reconhecimento da nossa “incompletude essencial”. Proposta que, a nosso ver, deve ser completamente abraçada pela reconstrução educacional que queremos aqui apontar.

4. CONCLUSÃO

A pós-modernidade tem promovido o desenvolvimento de releituras da antinomia fundamental da educação entre essência e existência, mas por vezes tende a uma radicalização existencial. Pela nossa parte, entendemos que a resolução desta antinomia só pode ser provisória e aberta, de tal forma que a vida e o ideal se unam de modo criador e dinâmico (Suchodolski 1988; Reis, 2008). O que nos deixa entrever que a tensão se mantém, é preservada, não se anula.

Mas será que a relativização pós-moderna obriga à desmobilização completa do sujeito ativo e crítico, tanto genérica como educacionalmente falando? A resposta de Buckingham, a respeito da cada vez mais indispensável educação para os media, é muito clara: “a educação não pode dar-se ao luxo de abandonar o projeto modernista do criticismo cultural” (Buckingham, 2003, 325). Na sua opinião, por muito que sejam indispensáveis as formas parodiais, irónicas e lúdicas, por meio das quais o inefável do desejo pode encontrar a sua voz e os discursos totalitários podem ser transgredidos e erodidos, não só é equívoco supor que a ludicidade e a racionalidade se excluem, como temos cada vez mais motivos para encorajar a reflexão e a crítica.

Buscamos um novo paradigma, que deve passar pelo duplo enraizamento natural e relacional da pessoa humana e seja capaz de

superar o seu entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador, por meio de uma conceção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural (Reis, 2009). Devemos encontrar as vias de uma nova ilustração, uma meta modernidade que supere as monologias e os reducionismos e se abra ao jogo da igualdade e da diferença das nossas identidades gramaticalizadas e de uma razão participada (Herrerías, 2009b). O que nos remete para o esforço de reconstrução de uma Razão Pedagógica crítica, dialógica e intersubjetiva.

BIBLIOGRAFIA

- Béji, H. (2006). A cultura do inumano. In J. Bindé (Dir.), *Para onde vão os valores* (pp. 57-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Boavida, J. & Formosinho, M. D. (1997). Velozes sem rumo e poderosos sem causa? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 31 (1,2 e 3), 59-87.
- Boavida, J. (2005). O que será um bom carácter? In C.M.C. Vieira, A.M. Seixas, A.P.M. Matos, M.P. Lima, M.M. Vilar & M.R. Pinheiro (Eds.), *Ensaíos sobre o comportamento humano – Do diagnóstico à intervenção: Contributos nacionais e internacionais* (pp. 7-35). Coimbra: Almedina.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73 (3), 307-327.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação - Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A. D. (1994). *Olhares e percursos*. Santa Maria da Feira: Fundação Terras de Santa Maria da Feira.
- Cooper, D. E. (2003). Postmodernism. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp.206-217). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dhillon, P. A. & Standish, P. (2000). *Lyotard: Just education*. London: Routledge.
- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Fennel, J. (2005). Nietzsche contra "self-reformulation". *Studies in Philosophy and Education*, (24), 85-111.
- Foucault, M. (1987). *Nietzsche, Freud & Marx. Theatrum philosophicum*. 4ª ed. São Paulo: Princípio.
- González, V. (2010). Hacia una reconstrucion de la Razón pedagógica. *Teoría de la Educación*, 22, 2, 19-42.
- Herrerías, G. L. (2009a). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española de Educación Ambiental.
- Herrería, G. L. (2009b). Diferentes sujetos, diferente educación: Del humano sustancia racional al gramatical ético. In A. del Dujo, J. Boavida & V. Bento (Coords.), *Educação: Reconfiguração e limites das suas fronteiras* (pp. 59-93). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Kant, I. (1784/1985). Que és la Ilustración? In E. Imaz (Comp.), *Emmanuel Kant: Filosofia de la historia* (pp. 25-38). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Keep, C., McLaughlin, T. e Parmar, R. (2011). *Defining Postmodernism*. Obtido em 19 de dezembro de 2012 de <http://elab.eserver.org/hfi0242.html>
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal – Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- Maalouf, A. (2000). *On identity*. London: Harvill Press.

- Pring, R. (2003). La educación como “práctica educativa”. In M. Amilburu (Ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (pp.29-48). Madrid: Dykinson.
- Reis, C. F. S. (2008). Educação e cultura mediática: análise de implicações deseducativas. Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Filosofia da Educação.
- Reis, C. F. S. (2009). A educação face ao (des)aparecimento do sujeito. In A. Dujo, J. Boavida & V. Bento (coords.), *Educação: Reconfiguração das suas fronteiras*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Silva, M. (2005). As consequências absurdas do relativismo. *Filosofia e educação: Uma escola para o século XXI*. Obtido em Dezembro de 2009 de <http://www.filedu.com/mmartinssilvaconsequenciasdorelativismo.html>
- Sloterdijk, P. (1987). *Critique of cynical reason*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 221-231). Oxford: Blackwell Publishing.
- Strawn, J. (2007). An Intellectual Defense of Female Genital Mutilation? *The Cabal*, 10 de Dezembro de 2007. Obtido em Agosto de 2010 de http://www.jewcy.com/cabal/intellectual_defense_fgm
- Suchodolski, B. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Usher, R. & Edwards, R. (1997). *Postmodernism and education*. London and New York: Routledge.
- World Health Organization (2010). Female genital mutilation. *Fact sheet* n.º 241, Fevereiro de 2010. Obtido em Agosto de 2010 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs241/en/index.html>