

EDU

PERSPETIVAS
E DESAFIOS

MARIA FORMOSINHO
JOÃO BOAVIDA
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

ÇÃO

IMPrensa DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA

COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

Carlos Sousa Reis

Instituto Politécnico da Guarda

DOS DESAFIOS IM/POSSÍVEIS DA PÓS- -MODERNIDADE À RECONSTRUÇÃO DOS REFERENTES EDUCACIONAIS

Things fall apart; the centre cannot hold.

W. B. Yeats

Introdução

Neste capítulo apresentam-se as linhas de força da modernidade e o quadro concetual do seu projeto educativo, procurando mostrar-se em que consiste a dinâmica da pós-modernidade e de que forma se rebateu sobre a tradição filosófica, social, cultural e, naturalmente, educacional. Incide-se, particularmente, na desconstrução pós-moderna e denunciam-se as suas limitações, nomeadamente o facto de enveredar por simples paródias da filosofia “tradicional”; a fraqueza argumentativa por trás de uma linguagem opaca de efeito sensacionalista; e o carácter autodestrutivo de certas abordagens. Em sequência, exploram-se algumas propostas de reconstrução dos paradigmas educacionais, procurando superar os problemas do relativismo e da desmobilização do sujeito crítico, como fim crucial da educação.

1. Modernidade e pós-modernidade: a razão totalizante e seus detratores

O projeto educativo no quadro da modernidade

Em todas as épocas da história da humanidade aparece registada uma necessidade de ir para além das condições de vida existentes, de superar

os condicionalismos naturais e sociais que são afinal a marca da nossa finitude. O sentimento agudo desta ânsia de transformação revelou-se em certos momentos da história, mas muito particularmente na Modernidade, através daquelas emergências que George Steiner designou por “tempestades do ser” (citado por Garcia, 2011, p. 21).

De modo sintético, a Modernidade poderá caracterizar-se como um movimento de rejeição do contexto em que o indivíduo aparecia dominado pela tradição ou, se quisermos dizê-lo de outra forma, 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, entendidas como instrumentos da emancipação humana, que se reclamava com base no reconhecimento das categorias antropológicas da liberdade e da dignidade. A hipótese fundamental subjacente era a atribuição ao indivíduo autónomo da prerrogativa de se constituir como fonte única do sentido e da verdade. No campo epistemológico, a garantia desta atribuição parecia ter sido encontrada com o *cogito* cartesiano, substancialista, *a priori*, solipsista e, supostamente, transcendente. Criando-se em seu torno um conjunto de ilusões insularizadoras e desnaturalizadoras que tipificaram o humanismo tradicional¹³.

Em consequência deste 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 ela possa extrair de si mesma. Um processo otimista de irresistível progresso aperfeiçoador e de libertação de constrangimentos como a dependência material e espiritual, a injustiça, a violência, a indigência, a fome e a ignorância.

Em si mesmo, o Projeto iluminista apontava para valores que tenderam a universalizar-se: a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a tolerância. Valores que ainda hoje se podem sustentar como um desiderato universal das sociedades. À educação haveria de confiar-se, nessa altura, uma ingente responsabilidade, pois o uso autónomo da razão, que seria

¹³ Hoje, precisamente, em vias de uma reconstrução (Carvalho, 1994; Morin, 2003, 2005; Herrerías, 2009a; Formosinho & Reis, 2011).

a chave para a libertação de todas as limitações, reclamava-a de modo intrínseco. Atribuir-lhe o estatuto de direito universal refletia o reconhecimento da sua função antropológica constitutiva, que se alinharia com o *Bildung*, precisamente o processo pelo qual o humano adquire a competência racional distintiva da sua humanidade e que lhe permite assumir-se como fim em si mesmo, isto é, ser livre e responsável para projetar os seus próprios fins.

O termo alemão *Bildung*, que parece não ter correspondente em mais nenhuma língua europeia, apresenta um significado complexo e holístico, que engloba, para além da aquisição de competências e conhecimentos, a formação da intimidade espiritual do indivíduo, isto é, a “personagénesis”, que requer uma dinamização axiológica e a autenticidade pessoal.

O termo remonta à teologia pietista do século XVI, em que se fazia referência ao dever do cristão procurar o cultivo (*Bildung*) dos talentos inatos na sua alma concebida à imagem de Deus. Um desafio de notável magnitude que, com o século XVIII acabaria por adquirir, para além do significado espiritual, conotações sociais e políticas, incorporando então a referência à libertação mental da tradição e da superstição¹⁴.

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 partir de uma situação indeterminada, a *forma* almejada (Cabanas, 2002, p. 38). Trata-se de pôr em atividade a entelúquia humana, todas as suas forças e potencialidades, de modo a que estas possam desenvolver-se no seu próprio *telos*, segundo um jogo harmónico e proporcionado. Com o *Bildung* aponta-se à emergência da pessoa, cuja dignidade, racionalidade, condição moral e liberdade lhe permitem conceber-se como um fim. Desiderato que remete para um processo de interação entre o eu e o mundo, em que é essencial a autoformação e a autodeterminação.

Muito sinteticamente trata-se, como dizíamos, de um processo complexo de propiciar a emergência de uma personalidade estruturada, uma

¹⁴ Bem como, no âmbito germânico, a referência à libertação do sistema feudal de obediência ao Sacro Império Romano.

configuração da intimidade humana, manifestada numa organização harmónica de si mesma, segundo um modelo aberto multidimensional e apenas definido pelas suas categorias estruturantes. O advento de novas filosofias veio atribuir alguma variação de conteúdos a esta ideia de formação, mas manteve-a como esquema formal, ou seja, como princípio orientador da ação educativa (Cabanas, 2002, pp. 46-47).

A desconstrução pós-moderna

Acabaria, no entanto, por ser contra este paradigma que o pós-modernismo viria a acometer desconstrutivamente. Seja rejeitando a ideia de um sujeito racional soberano e autónomo, seja rejeitando a metanarrativa do progresso¹⁵, seja rejeitando o *Bildung* enquanto matriz normativa do programa educacional.

Eagleton (1998) fez uma caracterização duplamente significativa da pós-modernidade e do pós-modernismo, tanto quando consideramos a sua abrangência como a sua profundidade (1998, p. 7):

A 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 definitivos 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 idiossincrasias e à coerência das identidades.

¹⁵ Entendido no sentido emancipatório ou no âmbito da obsessão pela inovação científico-tecnológica. As desilusões sobrevindas com a industrialização e subsequentes às duas grandes guerras mundiais foram motivo suficiente para duvidar da ideia de progresso que a modernidade abraçara entusiasticamente. A sua rejeição constitui um dos paradoxos do nosso tempo. Estaremos ou não mais próximos de um modelo de sociedade justa?

Na perspectiva deste socialista convicto, a origem, digamos superestrutural, para usar as categorias marxianas, só poderia dever-se a condições materiais, isto é infraestruturais, que o autor identifica como sendo uma mudança histórica em que emerge uma nova forma de capitalismo, pautada pelo “mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de ‘políticas de identidade’”. À referida mudança corresponderia o estilo cultural do pós-modernismo, que a expressaria através de “uma arte superficial, descentrada, infundada, autorreflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura ‘elitista’ e a cultura ‘popular’, bem como entre a arte e a experiência quotidiana” (Eagleton, 1998, p. 7).

Em termos da genealogia do fenômeno não poderemos, contudo, esquecer outros aspetos, que poderão ser, simultaneamente, causas e efeitos da mutação infraestrutural. Lembremos 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 à proposta emancipatória moderna, por outro conduziram ao soçobro dos veios axiais do próprio projeto da Modernidade. Talvez tenha sido a experiência do horror subsequente ao pós-guerra o motivo mais direto pela desilusão, pelo desencanto, pelo descrédito e frustração vividas a respeito deste projeto, contando com os exercícios burocratizantes e totalizadores que se lhe seguiram, mas não se pode esquecer que já antes estava em curso um trabalho de sapa de erosão dos seus pilares. A desconstrução conducente ao crepúsculo das metanarrativas, registado por Jean-François Lyotard (1989), tinha começado antes e foi preparando a pós-modernidade por diferentes vias.

Tendências pós-modernas e educação

Num trabalho de incisiva lucidez, Cooper (2003) procurou mostrar o que caracterizaria a pós-modernidade e o seu impacto no campo educacional.

O autor reconhece que o movimento pós-moderno em educação aparece como algo ambíguo, remetendo para diversas tendências, concepções e atitudes, inspiradas por certos filósofos, e abrangendo uma pluralidade de aspetos: a concepção de educação, a organização e administração escolar, os métodos de ensino ou a natureza de certas disciplinas. Mas que pode também dizer respeito a uma proposta de um certo tom a imprimir à forma de conceber a educação. O pós-modernismo insiste sobretudo na necessidade de defender a diferença e a diversidade, mostrando uma forte hostilidade pelos processos de cariz universalizador, totalizador ou centralizador.

Lyotard (1989) tipificou a pós-modernidade como uma condição emergente nas sociedades mais desenvolvidas, marcadas pelo consumismo, a capitalização global, o ecletismo, o “anything goes” e a hegemonia da performatividade, em que se afirma o critério técnico-científico da otimização da relação entre custos e benefícios. É neste ambiente que se desenvolve a crítica à Modernidade, muito em especial a todo tipo de certezas – sejam elas de cunho metafísico, religioso ou político –, e que se expressa no júbilo pela sua decadência. Trata-se de uma mudança ideológica que comporta o fim da própria ideologia, pois mais que o comprazimento na atrofiação das crenças, dos ideais e do poder da razão e da moral – porventura o único antídoto para limitar a cedência ao consumismo e à lógica do *divertissement* – temos uma verdadeira pugna pelo seu aniquilamento: o niilismo.

A educação não escapou a este terramoto, registando o fim da crença na sua eventual capacidade para cumprir com o desígnio de perfectibilidade dos sujeitos humanos, muito em proveito da procura de formação imediatista para o mercado de trabalho, em perfeito alinhamento com a hegemonia performativista. O que expõe a deriva perversa do “fim da ideologia”: o eventual ganho no 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 prosaico da procura do bem-estar e do divertimento, a par do desenvolvimento de mecanismos de uma certa regulação do vazio existencial correlativo. É o tempo da *Razão Cínica*, no dizer de 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), as principais características da Pós-modernidade são: o relativismo; a incredulidade nas metanarrativas; e a hostilidade face a todo tipo de profundidade, com os consequentes antagonismos que daqui decorrem relativamente: 1) a todo tipo de ambições universalizadoras; 2) ao postulado de um sentido subjacente aos discursos; 3) ao sujeito cartesiano racional e autónomo. Justifica-se considerar aqui com algum detalhe cada um destes antagonismos.

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 epistemológicos¹⁶. O que representa, no campo da educação, a rejeição do ensino de corpos de conhecimento estruturados, o descarte da noção de verdade e de qualquer alinhamento com a busca de fundamentos para os discursos. Obviamente que o relativismo conduz também à dissolução de todo horizonte normativo, ou seja, a recusa dos modelos e dos fins para a educação.

Quanto à incredulidade nas metanarrativas, depois de afastado o projeto da teo-ontologia tradicional¹⁷, incide transversalmente sobre todas as totalizações discursivas que se vieram a alçar por diversas vias: a da dialética do Espírito; a das hermenêuticas do significado; a da emancipação do sujeito racional ou do proletário; ou, ainda, a da criação da riqueza.

¹⁶ Um conceito desenvolvido por Gaston Bachelard (1985, 1996) para identificar os conceitos, tomados por evidentes, e por isso inquestionáveis, cuja naturalização impede o trabalho de revisão que poderia fazer o conhecimento avançar.

¹⁷ Por via da crítica heideggeriana (Heidegger, 1979) e seus desenvolvimentos.

Diferentes relatos, usados com o mesmo propósito: a legitimação dos discursos totalitários, isto é, absolutizadores e normativos, quase sempre autodenominados “ciências”. A partir daqui parece inaceitável a prevalência de qualquer narrativa fundadora, abrindo-se o mundo à pluralidade das narrativas, assumidas como equivalentes.

O pós-modernismo desconfia do estabelecimento de hierarquias, insurgindo-se contra as relações de poder que lhes são inerentes. Porém o nivelamento absoluto (!) pode levar-nos a situações absurdas. Por exemplo, no campo da cultura, o pós-modernismo tende a confundir hierarquia com elitismo, o que o implica colocar em pé de igualdade obras tão diferentes como *A pequena Dorrit*, de Charles Dickens, e *Beavis & Butthead*, uma série televisiva de animação (Eagleton, 1998). Uma não seria melhor que a outra, apenas diferente. Como poderá então considerar-se melhor uma certa forma de educação por comparação a outras? Tudo vale o mesmo? Talvez nem o próprio pós-modernismo acredite nisso, uma vez que nas suas críticas não deixa de insinuar critérios do desejável.

A hostilidade da pós-modernidade pela pressuposição de um nível de profundidade dos discursos projetou-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*.

Convém lembrar aqui que o movimento pós-moderno surge no campo da arquitetura como uma rejeição da paixão modernista pelo novo, o *avant garde*, que se entregava ao propósito de criar formas novas sem nenhum outro propósito para além de inovar: procurava-se a infundável exploração de possibilidades, uma eterna busca pelo singular (Keep, McLaughlin & Parmar, 2011). No domínio da arquitetura, o pós-modernismo procurou conjugar o sentido de utilidade moderna com a recuperação das formas clássicas reconfortantes. O resultado foi a opção pelo *bric-a-brac* irónico, pela colagem de padrões pré-existentes para formar uma estrutura.

Com esta viragem é também descartada a imagem da modernidade romântica do artista génio solitário, aparecendo o personagem do técnico

lúdico capaz de recuperar e recombinar criações do passado. Neste contexto, a funda(ment)ação da autenticidade é revogada em benefício do relativismo e 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 de natureza e de grau. 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, cuja fusão agora se procura e se assume. Eis o teor da paródia sarcástica da Modernidade ocidental, protagonizada pelo individualista pós-moderno que rejeita todas as tentativas de definir, reificar ou reapresentar o sujeito humano. Como se deve adivinhar pouco restará ao *Bildung* nesta contingência.

A hostilidade da pós-modernidade face à preocupação com a profundidade resultou da descoberta da importância dos contextos, ou jogos de linguagem, para definir o sentido e o significado na sua imanência. 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 caem, em simultâneo, dois paradigmas tradicionais. Por um lado, a nova abordagem faz ruir as ambições decorrentes da intenção universalizadora para estabelecer regras gerais do juízo ou normas morais *sub specie aeternitatis*. Por outro lado, é a ideia do sujeito racional autónomo subjacente aos discursos e práticas, autor e agente, elemento unificador do seu sentido, que deixa de ser uma referência aceitável. Dando agora passo à ideia de um ser fragmentado, difuso e em contínua mutação.¹⁸

¹⁸ Na abordagem do estruturalismo, a conceção substancialista e racionalista trata-se de uma miragem que menos do que ser capaz de pensar, falar e agir, é pensado, falado e agido pelas dinâmicas do sistema que o constituem.

O que significa esfumar-se, no campo da educação, 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* enquanto processo e resultado norteadores da educação. De facto, tratando-se do correlato educacional do Projeto da Ilustração, não admira que se veja arrastado pelas mesmas forças desconstrutivas.

Restará algum elemento crítico ao pensamento pós-moderno depois de ter abatido todos os referentes? 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, p. 210).

Isto significa, pois, que sai de cena o sujeito racional capaz de transcender tais práticas com vista à obtenção de um lampejo objetivo das verdades e das normas. Semelhante sujeito não passa de um espectro, um mito levantado pela Ilustração para subir ao palco em que se iam estreando os avatares das suas metanarrativas. Ora, tal como os seres humanos estão inscritos nos próprios discursos e práticas que pretendem transcender, também aquele personagem nada mais é do que o papel que desempenha nas encenações em que aparece. Não há uma *persona* por trás da máscara, a *persona* é a própria máscara, a máscara é a *persona*: o significado do termo regressa ao seu étimo.

O reconhecimento da falência da Ilustração moderna está longe de ter produzido uma verdadeira alternativa crítica, pois, quando não se fica pela anomia alienante de qualquer tipo de intervenção, apenas tem propiciado reações que oscilam entre a recaída nostálgica no apego às certezas perdidas e a obsessão cínica pelo mais pragmáticos interesses egotistas. O grito nietzscheano de que “o mundo voltou a ser infinito”,

porque na metafórica “morte de Deus” se havia consumado a aniquilação do referencial absoluto, não deu afinal azo a grandes avanços no sentido de novas formas de emancipação. 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 remetido à ironia.

O maior ganho da pós-modernidade, que de modo algum pode ser menorizado, talvez tenha sido o desenvolvimento do respeito pelo local e pelas minorias. Esta propensão tem feito com que se procurem conseguir as condições para se ouvirem as vozes da diferença, externas ao regime do discurso dominante, cuja trituração normalizadora, nela incluída a obsessão performativa, por todo lado tem tendência a calar. Neste âmbito foi particularmente importante o trabalho de Jean-François Lyotard, ao propor que se dê testemunho dos diferendos culturais 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, p. 6). Não só parece ser 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 melhor se poderá despertar as boas consciências insensíveis ao seu grito surdo.

Um aspeto digno do maior relevo encontra-se no facto de a proposta de Lyotard não pretender ser niilista. A recusa de uma totalidade do conhecimento assente num conjunto de critérios determinados não o leva ao completo bloqueio das linhas de intervenção para articular as respostas aos problemas das relações entre maiorias e minorias, nos diversos contextos em que podem emergir. Não sendo já possível resolvê-los no âmbito das metanarrativas do liberalismo e do marxismo, nem de uma simples viragem no sentido da pedagogia libertadora, o autor acaba, mesmo assim, por perspetivar uma resposta a ser desenvolvida no campo educacional. A seu ver os referidos problemas requerem um trabalho metucioso e paciente, “uma nova competência ou ‘prudência’” (citado por Dillon & Standish, 2000, p. 7). 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. Se assim não for, parece pelo menos haver a recuperação do projeto num plano diferente. O que nos deixa aberta a porta para reconstruir, porventura *mutatis mutandis*, uma nova concepção de *Bildung*, isto é, o de um princípio para estruturar a educação. Descartando os programas de formação unívoca, não deixa de ter de se admitir que estão subjacentes à proposta os valores do respeito pela diferença, da tolerância, da igualdade e da liberdade que lhe são correlativos, bem como os do diálogo e do consenso. Ou numa sociedade de diferenças livremente reconhecidas poderá dispensar-se o consenso como mecanismo regulador? E se estes valores constituem referentes de tal sociedade, cuja natureza só podemos entender como sendo democrática, poderá dispensar-se tomá-los como parâmetros no campo da educação?

2. A filosofia dos limites e os limites do pós-modernismo

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. Por todo o lado se abateram referentes, sem que se tenham repostos os efetivos e, entretanto, progrediu o deserto e a floresta definhou, começando a faltar o ar: assistimos já ao triunfo do hiperconsumismo (Lipovetsky, 2007). Alastra o império do efêmero 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 o divertimento casou-se com a procura do prosaico bem-estar, conformado com o sistema. No deserto do fim das ideologias, além de muitos espíritos perdidos, por *caminhos que levam a lugar nenhum*, ou à espera de *Godot*, 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 hesitações 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 nu uma série de debilidades, que Cooper (2003, pp. 213-215) elencou de forma precisa e incisiva. Os pós-modernos espantaram pelo efeito bombástico das suas propostas, mas estas enfermam, em certos casos, de sérias limitações: o facto de enveredarem por simples paródias da filosofia “tradicional”¹⁹; a fraqueza argumentativa que se descobre por trás da opaca linguagem de efeito sensacionalista; e o carácter autodestrutivo e até estuprificante de algumas abordagens.

A determinação pós-moderna em fazer explodir o projeto da Modernidade assemelha-se, por vezes, a um buldózer de terraplanagem que não dá conta do verdadeiro significado dos avanços filosóficos precedentes, reduzindo-os a simples caricaturas. Este é o caso da desconsideração do valor da crítica kantiana que relativizou o conhecimento às condições *a priori* da sensibilidade e do entendimento, mostrando que não temos meios de acesso ao *em si* da realidade; este é também o caso do menosprezo da ênfase que os modernos puseram na investigação empírica livre de preconceitos teológicos e metafísicos; este é o caso do não reconhecimento de que foram os modernos os primeiros a notar que somos responsáveis pelos nossos valores e propósitos; e este é ainda o caso do esquecimento da crítica levada a cabo pela filosofia analítica sobre o realismo cognitivo e moral e sobre a conceção de ciência livre de todo o compromisso com os valores, arvorando-se a capacidade de produzir certezas infalíveis. Esta lista, a que poderiam ser acrescentados outros exemplos, mostra bem como, por trás da paródia das abordagens que os pós-modernos tomaram por alvo, as suas críticas nem são novas, nem acertadas.

No que concerne à qualidade da argumentação pós-modernista, a análise cuidada acabou também por revelar alguma fraqueza e até a uma certa cegueira para distinções básicas. Nos seus discursos campeia o truísmo,

¹⁹ Alguns 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. “A paródia pode ser vista como o sendo o fenómeno pós-moderno por excelência. Ela assenta numa certa rejeição da fixidez do sentido e da seriedade da autoria” (Buckingham, 2003, p. 320).

como o da afirmação de que as descrições são construções porque as teorias são constructos. Abundam os equívocos, como o que resulta do pressuposto de que implicando os conhecimentos práticas sociais vinculadas a interesses se autoriza o descarte da possibilidade de representações válidas da realidade; ou o que resulta de supor que sendo os conhecimentos construções podemos “inventar” arbitrariamente as alternativas que quisermos, quando na verdade não podemos fazer equivaler o convencional ao arbitrário, como é o caso das leis da sintaxe e das regras morais. O facto de serem convencionais não faz delas algo sem qualquer valor, na sua base estão longos processos de elaboração que fizeram delas algo indispensável à nossa vida. Poderão, naturalmente ser revistas, mas temos necessidade de boas razões para o fazer.

O carácter, de certo modo, estupidificante das propostas pós-modernas resulta da sua natureza autodestrutiva, como é o caso do paradoxo gerado pela negação da noção de verdade e da própria possibilidade de qualquer forma de racionalidade. Um prolongamento deste paroxismo no campo da educação pode encontrar-se em dois planos: na rejeição do ensino de corpos estruturados de conhecimentos válidos; e na rejeição do sujeito racional, autónomo, que busca formar-se afirmando uma identidade pautada pela coerência na referência a valores. Uma ideia intrínseca, como se viu, ao conceito de *Bildung*. Ora, abdicando da referência a corpos estruturados de conhecimento o que ficará para organizar a instrução? Abdicando da formação do sujeito racional autónomo e crítico como poderão os educandos fazer frente aos totalitarismos que anulam a voz da diferença e que o próprio pós-modernismo pretende combater?²⁰

Uma mitigação do pós-modernismo parece recomendar mais rigor analítico, adequada referenciação histórica, fundada argumentação, maior solidez nas formulações, de modo a que se vislumbre 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 racionalida-

²⁰ E, regressando à instância primordial, apetece perguntar se poderemos mesmo dispensar a noção de verdade? Não será possível tomar por paradigma, após a desconstrução pós-moderna, uma noção de verdade que, à semelhança da linha do horizonte, se desloque à medida que nos acercamos? Voltaremos a este assunto mais adiante.

de 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. Importa aqui lembrar, como mostrou Cabanas (1998), que nem nos é possível esgotar os valores em termos da diferença que pode emergir no seu campo, nem quanto ao sentido a atribuir a cada um *per se*. O humano é um criador de valores e pode fazer emergir novos valores a cada passo, relativizando-os em novas constelações, o que não quer dizer que alguns não se nos afigurem com força constringente para constituírem referências supremas. O humano é também capaz de mostrar o sentido dos valores, o que não quer dizer que não lhes possa – e aliás deva – desenvolver esse sentido – veja-se, por exemplo, o que aconteceu historicamente com o conceito de liberdade (Laupies, 2005): de uma conceção restrita à libertação dos obstáculos exteriores avançamos até ao reconhecimento dos motivos interiores e do papel da vontade, temperando com o sentido das limitações as possibilidades da liberdade ainda assim possível.

3. Subsídios para a reconstrução dos paradigmas educacionais

Desafios im/possíveis da pós-modernidade

Cooper (2003) identificou os principais tipos de respostas dos pós-modernos para o campo educacional. Nem todas as correntes partilham todos os pontos de vista, quando muito encontra-se como denominador comum a recusa dos enquadramentos absolutizadores, seja relativamente às descrições do real, seja relativamente às normas morais ou às práticas ditas normais. A afirmação do direito à diferença aparece também como muito consensual entre os pós-modernos.

Um grupo muito radical chega a avançar no sentido do fim da crença na educação, muito em particular para realizar o projeto emancipador. 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, livres de definirem o seu próprio estilo, os padrões de exigência e a estrutura curricular mais conveniente.

Mas 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 à transmissão de conhecimentos e normas. 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.

Uma outra corrente pós-moderna apresenta uma aparente moderação: não rejeita a necessidade de critérios de consensuação acerca da verdade, os conhecimentos e as normas morais, apenas insiste na oposição à busca da profundidade e ao “fundacionalismo” da verdade. Impugnam, contudo, o entendimento do fim da educação como iniciação a formas ancoradas e objetivas de conhecimento ou, supostamente, correspondendo ao desenvolvimento do indivíduo racional autónomo, subjacente às críticas, aos discursos e às práticas.

Em geral, as correntes pós-modernas 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.

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 proposta de novos enquadramentos para pensar a educação (Herrerías, 2009b), ou seja, com a necessidade de proceder a uma reconstrução da Razão Pedagógica (Gonzálvez, 2010). Um ensejo que se vislumbra mesmo entre os pós-modernos que parecem estar cansados de tanto niilismo.

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. Este movimento tem permitido generalizar uma cultura de respeito pela diferença, protegendo os casos em que os sujeitos se encontram afastados dos centros de poder. A escola contemporânea tem feito enormes progressos neste sentido. Em particular, a União Europeia, no âmbito dos Programas Intensivos Erasmus, tem dado um notável apoio ao desenvolvimento concetual e prático 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. Muitos deles opinam a favor de uma estrita equivalência entre todas as culturas e valores subjacentes às suas tradições e hábitos específicos. Seguindo esta perspectiva, o multiculturalismo poderá ser assumido como um caso de relativismo cultural. Contudo, o direito à diferença, globalmente considerado para uma cultura, não deveria colidir com os direitos fundamentais dos seus membros. Esta problemática exige que consideremos o relativismo em si mesmo.

A pós-modernidade desencadeou a questionação de todos os discursos que se referem ao absoluto, em todas as suas formas: teológica, antropológica ou racionalista (Fullat, 2000). Depois de Nietzsche, enfrentamos a ausência do absoluto e a conseqüente relatividade dos discursos, cabendo ao humano inventar-se a si mesmo a partir da planura do relativismo. Não se trata do vazio dos valores, mas do relativismo axiológico, pois, de facto, foi o desaparecimento dos referentes universais que trouxe a referência aos valores (Valadier, 1998), entendida como a expressão das preferências individuais e que, progressivamente, tem avançado para a atitude de “aquilo que mais me agrada”. Como assinala Cooper (2003), certos pós-modernos chegam ao ponto de dizer que o nazismo só está mal porque ofende o seu gosto literário, pois não há nenhum critério axiológico absoluto para o julgar como mau na sua natureza. É caso para perguntar qual será a distância para vir a julgar uma abominação como compatível com a nossa preferência estética e, em conseqüência, sancioná-la? Não haverá aqui uma confusão de planos e a subordinação do ético ao estético?

Algumas tendências pós-modernas, prevalecentes 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 formulada, uma vez que não existe uma racionalidade que possa garantir validade universal, apenas racionalidades diferentes em diferentes culturas (Silva, 2005). Os diversos critérios de verdade apenas expressariam práticas e culturas também diversas, isto é, diferentes narrativas, que requerem ser compreendidas nos seus contextos históricos, culturais e linguísticos, mas que, necessariamente, revelarão os enviesamentos culturais dos diferentes narradores. Como poderemos, então, avaliá-los, se todos eles são expressão de uma dada narrativa, não mais importante do que qualquer outra?

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, quando esta asserção deve ser entendida como tal, ou, o que vem a dar no mesmo, pretendem que todas as explicações são simples expressões de “jogos de linguagem” relativos e, contudo, a perspectiva dos “jogos de linguagem” deve ser considerada não-relativa; ii) o segundo tipo de críticas diz respeito às conseqüências

absurdas do relativismo, como nos casos de considerar, por exemplo: a perspectiva copernicana como uma simples narrativa, isto é, a teoria heliocêntrica como equivalente à geocêntrica; a explicação de um assassinio dada a partir de um teste de ADN como equivalente às predições de um adivinho; ou a ideia de uma suposta raça ariana pura, a que os nazis prestaram culto, como tão verdadeira quanto as explicações que mostram o seu caráter espúrio e “mítico”; ou a ideia de que a mutilação genital feminina é uma prática cultural legítima e humanamente enriquecedora, quando os relatórios médicos mostram à evidência os seus efeitos nefastos sobre a saúde e a natureza da experiência sexual feminina (World Health Organization, 2010); ou ainda, o entendimento de que todos os fins educacionais são equivalentes, quando nos vemos racionalmente compelidos a reconhecer a perfectibilidade da pessoa como fim essencial da educação (Pring, 2003; Boavida & Amado, 2006). Aliás, devemos lembrar, que o processo educativo tem de ser avaliado quanto ao sucesso obtido e o desenvolvimento alcançado pelos diferentes indivíduos, ou perderá grande parte do seu sentido.

Não há qualquer dúvida de que não podemos assumir que as explicações, e até as teorias científicas de que dispomos são válidas para todo sempre. Mas talvez seja possível dizermos que são válidas num dado contexto. O que significa termos de aceitar a natureza limitada do nosso conhecimento e a sua inevitável revisão, como o pós-modernismo por diferentes vias tem mostrado. Desde que Kuhn (1962) mostrou que as teorias científicas expressam um dado paradigma, historicamente circunscrito, que se descartou a ideia de um conhecimento definitivo. Contudo, isto não autoriza a admitir que qualquer proposta vale. Num dado momento do desenvolvimento do nosso conhecimento algo pode ser tomado por válido, apesar da sua natureza interina. Daí que não devamos assumir o relativismo, mas antes a natureza condicional, provisória e revisível do nosso conhecimento. O que não significa que todos os discursos valham o mesmo.

No campo dos valores, já havíamos admitido que nem podemos captar o seu sentido definitivo e completo, nem podemos exaurir em toda a extensão o seu campo. Aparentemente, esta abordagem poderia ser tomada como uma porta aberta para o relativismo axiológico. Contudo este não é o nosso entendimento, pela nossa parte isto apenas significa que

somos capazes de encontrar os sentidos a atribuir aos valores – acerca dos quais devemos procurar o consenso²¹ – e que podemos criar novos valores, redefinindo a forma de integrar nas nossas vidas a constelação axiológica a que nos referirmos.

O que ficou dito permite-nos chegar à asserção de que o multiculturalismo deve ser assumido como princípio para defender os direitos humanos e, nomeadamente, o direito à diferença, mas não nos autoriza necessariamente a cair no relativismo e certamente tão pouco nos autoriza a defender uma idiosincrasia cultural à custa dos direitos individuais universais, nomeadamente a dignidade humana, a liberdade, a igualdade de condição e a justiça. Temos de evitar que o étnico liquide o ético (Béji, 2006). O que exige encontrar-se uma forma justa de articular os dois planos, pois, escreveu Maalouf (2000, p. 88):

“há valores que concernem à espécie humana sem exceção. Tais valores merecem ser colocados antes de tudo mais. As tradições merecem ser respeitadas até ao ponto em que são respeitáveis – isto é, até ao ponto em elas próprias respeitam os direitos fundamentais dos homens e das mulheres... Tudo o que diz respeito aos direitos fundamentais – o direito de viver como um cidadão de pleno direito no solo que foi dos seus pais, livre de perseguições ou discriminações; o direito de viver com dignidade em qualquer lugar; o direito de escolher livremente a vida, os amores pessoais e as crenças, dentro do respeito da liberdade dos outros; o direito ao livre acesso ao conhecimento, à saúde e a uma vida decente e honrada – nenhum destes valores, e a lista não é exaustiva, podem ser negados ao nosso semelhante sob o pretexto de preservar a tradição. Nesta área devemos tender para a universalidade e até, se necessário, para a uniformidade, pois a humanidade, sendo múltipla é primariamente uma.”

Quando passamos para o plano das nossas escolas precisamos também de questionar o sentido e a validade do relativismo, que hoje se apresenta sobre

²¹ Neste domínio, apoiamos a procura de consenso através da negociação, tal como tem sido defendido a partir de diferentes quadrantes (Vattimo, 2006; Appadurai, 2006; Béji, 2006).

a forma dos avatares do “indiferentismo” e do “tolerantismo” (Gonzálvez, 2010). O “indiferentismo” tende à desativação de todos os instrumentos coativos, das avaliações e do espírito de rigor, o que tem levado a iludir as funções sociais da escola, do ensino e dos diplomas. O “tolerantismo”, ou tendência para tudo tolerar, que aparece hoje como um novo absoluto, enferma do absurdo de nos fazer aceitar o inaceitável, quer dizer, aquelas perspectivas habitadas pela dominação e o trato vexatório. Ora, convém lembrar aqui que o valor da tolerância foi, na verdade, descoberto pela modernidade, reagindo precisamente a tudo o que representava o dogmatismo, mas nunca apareceu como “referência axiológica última, porquanto aparecia ao serviço de valores superiores como a justiça e a dignidade humana” (Gonzálvez, 2010, p. 37). A tolerância entendia-se, neste caso, 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 metamoderna 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 metanarrativas 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”, que se refere a uma demanda acerca do que poderia ser uma sociedade mais justa, mais digna, mais livre e mais equitativa. O que nos impede de considerar toda e qualquer cultura ou idiosincrasia pessoal como tendo a mesma posição relativamente ao nosso referente da verdade, pois “certas formas humanas de pensar, viver e agir são mais humanas do que outras” (Herrerías, 2009b, p. 63). Entendendo-se aqui uma referência às formas que nos deixam mais próximos de um modo de vida livre, equitativo e dignificador.

Da desmobilização do sujeito crítico à sua recuperação

Discutimos noutro lugar (Reis, 2009) algumas relativizações desencadeadas pelo desenvolvimento da pós-modernidade e demos conta, nessa

altura, da necessidade de se consumir uma relativização maior promovida pela crítica pós-moderna: a ultrapassagem do sujeito substancialista, *a priori*, transcendente, monológico, sobrenaturalista e todo-poderoso da modernidade. Contudo, tentamos também deixar, então, claro porque algumas relativizações dos pós-modernistas nos parecem tão impossíveis quanto absurdas. Entre as mais cruciais referiremos o descarte completo do quadro teleológico da educação e, muito particularmente, do sujeito racional, ativo, livre e criativo, que arrastaria em consequência a evacuação do conceito de *Bildung*. Sobretudo quando esta evacuação serve para, em alternativa, se propor uma educação redutoramente sentimental (Usher & Edwards, 1997), ou um projeto educativo de não-identidade (Fennel, 2005), ou ainda uma certa causticação dos referentes modernos que termina, de facto, por recuperar o sujeito crítico, após ter simulado a sua desmobilização (Buckingham, 2003; Standish, 2003). Atenderemos a estes desafios separadamente para procurar mostrar “porque” e “como” será possível a recuperação de certos referenciais educacionais.

Segundo Usher e Edwards (1997), que seguem o caminho aberto por Derrida, o pós-modernismo desafia o pretensão poder da representação e a possibilidade de discursos totalizantes, isto é, que se apresentam como a verdade final e a explicação de tudo, pelo que, abdicando de uma representação verdadeira da realidade, também se deve abdicar de ensinar as pessoas num sentido particular. À margem dos discursos totalizantes, tão pouco pode suportar-se a teleologia de uma qualquer noção reificada da emancipação e da democracia. O pós-modernismo recusa o logocentrismo típico da modernidade que supõe ser possível estabelecer um único sentido verdadeiro partindo de um centro único, uma única fonte da sua produção, fora do pensamento e do texto, quando todo o sentido se define no contexto e na narrativa que o suporta, sendo passível de múltiplas e infinitas interpretações, dada a infinita abertura da linguagem e a interminável provisionalidade do sentido.

Isto significa que se deve recusar a clausura do sentido que a modernidade quis impor à educação, definindo-a como processo necessário de condução da incompletude inicial do humano até à emancipação, através da ilustração, de modo a que, no processo, o conhecimento domestique

os instintos naturais e institua o domínio do plano racional. Seria através da dita humanização do humano que, supostamente, este ficaria apto para a vida social. Ora, para os pós-modernos como Usher e Edwards, a “educação não deve ser entendida como uma espécie de bem transcendental ou como algo que se deriva ‘naturalmente’ do reconhecimento dos atributos essenciais do ‘homem’” (1997, p. 125). O desígnio educativo de tornar-se humano não pode ser imposto externamente e deve ser concebido de forma indeterminada, passível de um conteúdo variável e diversos modos de ser atingido, sem poder estabelecer-se qualquer hierarquia preferencial entre as alternativas. Como processo orientado para a produção de uma subjetividade não poderá fechar-se na produção de uma subjetividade fixa, mas deverá antes proporcionar a emergência de uma subjetividade assumida como lugar de luta e não, exclusivamente, a subjetividade do homem racional, apto para a sociedade racional. A “razão legisladora” deve acompanhar-se com uma “razão interpretativa”, dialógica, isto é, aberta ao diálogo contínuo e que recusa a clausura do sentido. Pela nossa parte, aceitamos a “dialogia” e a plurivalência das leituras educacionais, mas não vemos como poderíamos abdicar do propósito emancipador e da defesa de certos valores estruturantes do campo educacional, o que certamente sempre implicará uma hierarquização das perspectivas. Ainda assim, de bom grado se deve admitir a possibilidade de vias concorrentes em ação no campo educacional, o que não nos autoriza a dizer que tudo vale e tudo vale o mesmo. Embora seja de admitir a descentração renovada, temos valores referenciais, que podem, certamente, ser lidos de modo também renovado.

O problema mais grave desta leitura pós-modernista, inspirada nas interpretações de Derrida, 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’ (objectivo ou propósito) nem pode ela própria ser um ‘fim’ (*terminus*)” (Usher & Edwards, 1997, p. 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, desenvolvendo-lhe as competências para produzir sentido para a sua existência, ou seja, saídas para a sua inesgotável ânsia de ser. Neste sentido, a educação tem um fim (*terminus*), podendo reger-se por múltiplas e polimorfas finalidades, que podem ser redefinidas de modo renovado. O que marca a nossa condição é termos de optar em função de critérios e valores que relacionamos de modo limitado com as situações que nos afligem e desafiam. Mas, a partir deles, devemos optar. Embora isso não autorize o silenciar de todas as outras opções em jogo. O pós-modernismo, no entanto, parece, por vezes, querer esquivar o optar.

Este assunto pode ainda conhecer um esclarecimento mais pormenorizado. Usher e Edwards, na obra citada, criticam a “novela da autoformação”, construída pela Ilustração para definir a educação como processo conducente ao alcançar da autonomia, aceitando certos constrangimentos sociais. A seu ver, esta narrativa conta a difícil viagem de um sujeito para alcançar a maturidade da autocompreensão e o domínio dos desejos que conflituam com o quadro social. Naturalmente, o processo chegaria ao seu fim quando, com a autonomia alcançada, se podia encontrar um equilíbrio entre os termos conflitantes: o sujeito podia satisfazer até certo ponto os seus desejos, e de certo modo, mas de tal forma que se inscrevia num quadro sociocultural de realização pessoal. Todos sabemos que, demasiadas vezes, semelhante processo se viu constrangido a desenrolar-se num quadro autoritário de formação da subjetividade. Contudo, nem por isso devemos deixar de notar que era presumível entregar o sujeito a si mesmo. A categoria da autenticidade entra, precisamente, aqui para indicar o modo da autopossessão, o resgate da heteronomia. No entanto, segundo os autores citados, o sujeito não tem de aprender a autonomia constrangida do eu centrado, nem aceitar as coações sociais ou a afirmação do seu ‘espírito livre’, que sobre aqueles se pode alçar. 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 ele é um sujeito de desejo, de um desejo que nunca pode ser satisfeito”

(Usher & Edwards, 1997, p. 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. É a nossa racionalidade e os nossos valores – para os quais o afeto também conta –, que nos dizem que o nosso desejo deve conhecer certos limites. De facto, se ele não se esgota em cada afirmação, nem se admite sobre ele qualquer discurso monológico, que o enclausure num modo heterónimo e limitado de se realizar, a verdade é que sempre temos de projetar a sua realização no contexto em que estão as possibilidades entrevistas e os desejos dos outros. 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, também, é a coerência que nos permite escolher. Não lutamos contra a coerência, mas com ela. Ela é a força do que somos e mostra o que somos. O respeito pelos outros, a abertura ao outro, fora de nós e em nós, por exemplo, esse respeito persistente pela diferença mostra a nossa coerência. É um ato de fraternidade e até de amor e nem sempre estamos à altura destes valores.

Em relação à tendência de sobrevalorizar um dos termos – o da razão pela modernidade e agora o do sentimento pela pós-modernidade –, Pourtois & Desmet (1999) declaram que é preciso restabelecer o diálogo entre os dois princípios fundadores, pois “é grande o perigo de se ver dissociar por completo a racionalidade e a subjetivação, o mundo técnico (e económico) e o mundo da subjetividade, a vida pública e a vida privada” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 25).

O trabalho crítico do pós-modernismo teve a sua função, mas precisamos de superar o contexto de erosão de referentes e fragmentação dos discursos que instalou, propondo valores para a educação, isto é, abrindo vias construtivas para o campo educacional. Na verdade, como assinala Formosinho (2006), a intencionalidade da educação reclama continuamente a referência a valores e finalidades, convocando-nos, portanto,

a repensar o seu estatuto normativo e as suas narrativas fundacionais. Ora, parece ser mais isto que encontramos noutras latitudes da Pós-modernidade. As correntes, analisadas por Bertrand (2001), da pedagogia da conscientização, da libertação e da pedagogia crítica concedem-nos já matéria de grande valor crítico.

A ideia pós-moderna de um “projeto de não identidade” dá-nos ainda mais um motivo para ensaiarmos aqui a recuperação de referentes educacionais críticos.

Na senda da desconstrução nietzscheana, Bingham apareceu a defender uma pedagogia da *autoreformulação*, como “processo pelo qual os indivíduos continuamente reconsideram quem são” (Fennel, 2005, 85)²². O que em princípio significaria uma constante “abertura a novas possibilidades que definem uma existência marcada pela liberação, reconstrução e perpétua descoberta” (Fennel, 2005, p. 86). Ora, dado que a atual educação de massas não facilita a desejável *autoreformulação*, trata-se agora de a refundar, de modo a orientá-la para a nova função, o que, em si mesmo, não nos merece grandes objeções. Contudo, esta inflexão aparece associada a um pressuposto algo absurdo da pedagogia da *autoreformulação*: o projeto da não-identidade, em que nenhum aspeto do currículo pode hierarquizar-se, nem nunca a verdade pode ser considerada mais importante do que o *ego*.

É certo que a pedagogia da *autoreformulação* 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 *ego* estável. O seu propósito é o comprometimento com uma não-identidade do *ego* ou uma identidade vacilante num contexto de total planura democrática na interação. “Em nome da liberação humana, a pedagogia da *autoreformulação* providencia as mesmas oportunidades para todos os estudantes. Sob o princípio de que um *ego* 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, p. 106).

²² O autor usa os termos ingleses *self* e *self-reformulation*, que traduzimos, respetivamente, por *ego* e *autoreformulação*.

A pedagogia da *autoreformulação* constitui, sem dúvida, uma reação contra a máquina reprodutora da normalização do *ego* e quer abrir a via de um projeto de não-identidade, onde um *ego* pode ter vários conteúdos, sob o pressuposto de que assim se realizará a integridade do *ego*, porém o que isto de facto faz temer é o descrédito de todo o terreno humano valorizável, a falência de todas as finalidades educacionais. Como se pode a partir da igualdade de todas as formas do *ego* criticar-se qualquer alternativa pedagógica? Como pode, aliás, um *ego* abandonar-se ao fluxo e ser ainda um *ego*, uma unidade, uma referência para o fluxo que deve abraçar? Que critérios, neste contexto, para o sucesso e o fracasso? 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 autoreferente estável. Semelhante radicalização da existência significa perder a própria existência, não ganhá-la. Mais uma vez, o que o abatimento de todo o referente parece legar-nos é a relativização fragmentadora onde nos perdermos.

Sem uma identidade simplesmente não existe uma pessoa para educar; sem um projeto teleologicamente estruturado não pode haver educação. Concedemos hoje, por efeito da crítica pós-moderna, que estes aspetos – a identidade pessoal e os fins educacionais – não podem ser fixados *ad eternum*; pois são polémicos em si mesmos, passíveis de serem reconstruídos e, no que diz respeito aos fins, melhor abordados desde uma perspectiva educacional complexa, dialógica e antinómica (Barbosa, 1997; Cabanas, 2002). E, contudo, também neste caso, não devemos ceder ao relativismo. De facto, na sua globalidade, a nossa vida diz respeito à construção de sentidos para o ser humano; uma tarefa que sempre apresenta requisitos e desafios que se nos colocam, face a certas exigências éticas incompatíveis com a máxima do “vale tudo, porque tudo vale o mesmo”. Em contextos como o da nossa Pós-modernidade, em que se desmobilizou o sujeito crítico que poderia fazer frente ao hiperconsumismo, é patente que o individualismo hedonista e o relativismo apenas nos entregam a planos superficiais e espúrios (Lipovetsky, 2007).

A Pós-modernidade intensificou a tensão da antinomia que opõe existência *vs.* essência, tendendo para o favorecimento da existência – que representa a diferença individual – em detrimento da essência ou dos

ideais. Contudo, se a educação está apontada à promoção do ser si-mesmo, à assunção da existência pessoal, no reconhecimento do seu horizonte de limitações, como mostrou Jaspers (Neves, 2004), também deve, inevitavelmente, referir-se ao ideal, se quisermos escapar ao resvalamento para o trivial ou o superficial. Embora seja claro que não podemos olhar para o ideal abstraído do “ser-aí”, ou correremos o risco de traírmos a pessoa. Uma circunstância, ainda demasiado comum, em que a educação em vez de ser uma oportunidade emancipadora se torna um processo repressivo e de enclausuramento.

O ideal tem, pois, que ser articulado com o horizonte antropológico de possibilidades. A educação realiza o seu propósito antropológico quando arranca o humano do domínio das possibilidades do “ser-aí” e o devolve depois a si mesmo, abrindo-o ao curso da sua destinação de racionalidade livre. Dentro desta assunção, requer-se uma definição do ideal de tal modo que funcione, não como uma prisão, mas como um desafio para a expansão existencial, que através dele se pode precisamente projetar. É, por isso, também inegável que jamais poderá ser um ideal raso, porque, “de facto, nunca os ideais menores foram atrativos para o homem ou para estabelecer patamares superiores de realização humana; e nem serviram como fonte de inspiração para superar dificuldades ou impasses existenciais” (Maia, 2006, p. 134). O ideal antropológico subjacente à educação não pode ser apenas a circunstância, ou o imediato, pois nem um nem outro satisfazem substancialmente o humano; e mais depressa se prestam ao seu enclausuramento do que à sua realização, aliás, sempre “in-acabada”. Ora, como assinala Gil (2003), se não se aponta o sentido das intenções educativas, em vez de fins ficamos pelas circunstâncias e modas.

Não deixa de ser curiosa a forma 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 perfeitáveis em termos de fins que são em princípio realizáveis” (p. 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. Na conceção moderna 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 perfeitabilidade teleológica, voltando-se para o conceito emersoniano de perfeccionismo. Uma conceção flexível e aberta, mas que “sugere a aspiração para o melhor de nós mesmos” (Standish, 2003, p. 228). Trata-se de cada um encontrar o seu caminho e não entrar no caminho definido por outros. Contudo, também aqui, 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 (1985).

A abordagem do autor citado parece, contudo, dispensar a soberania do sujeito racional e pretende antes ater-se à perspectiva de que qualquer ideia que tenhamos de nós próprios, pessoalmente considerando-nos como um todo, é essencialmente provisória, pois a alma é “uma imensidão não possuída e que não pode ser possuída” (Emerson, citado por Standish, 2003, p. 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” (2003, p. 229). Acabando, então, 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.

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 (Reis, 2008), de tal forma que a vida e o ideal se unam de modo criador e dinâmico (Suchodolski 1988). O que nos deixa ver que a tensão se mantém, é preservada, não se anula. Pela nossa parte sublinhamos a necessidade de manter a tensão dentro dos próprios termos, pois o ideal pode ser concebido de formas múltiplas, tal como os “futuríveis” da nossa condição e existência são, em si mesmos, passíveis de abertura a múltiplas concretizações. Tudo indica que precisamos, também no caso das pedagogias da existência da Pós-modernidade, talvez até mais do que nunca, de compensar a vida com o ideal e o ideal com a vida, de modo que ambos se unam de modo criador e dinâmico. Mantendo a tensão da antinomia educacional, o ideal preserva-se como abertura a “futuríveis” que perspetivam a transcendência da nossa condição e a vida respeita-se nas suas exigências concretas e múltiplas possibilidades de leitura.

Este debate dá-nos ensejo para uma última questão. 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, p. 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 denunciados, 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. Vai no mesmo sentido a recomendação de González (2003) que – concedendo a crítica do sujeito monológico orientado para a estrita racionalização da vida, impondo-lhe um fim fixo, linear, estático e fechado – questiona a conveniência teórica e prática de dissolver totalmente o sujeito ativo. Hoje estamos, talvez até mais do que antes,

necessitados de recuperar esse sujeito ativo, autónomo, criativo, crítico e mediado pelos sentimentos, mediante uma releitura da epistemologia pós-moderna que o complexifique sem o volatilizar.

Conclusão

Em jeito de conclusão, temos de tomar consciência de que vivemos num tempo em que urge buscar um novo paradigma, que sirva à reconstrução do humanismo e promova a reconstrução dos referentes educacionais. Um novo humanismo deve passar pelo duplo enraizamento natural e relacional da pessoa humana, conduzindo assim à superação do seu entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador, por meio de uma conceção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural. Estamos a viver um novo “tempo axial” em que devemos encontrar as vias de uma nova ilustração, uma metamodernidade que supere as monologias e os reducionismos e se abra ao jogo da igualdade e da diferença das nossas identidades gramaticalizadas, no quadro de uma razão participada (Herrerías, 2009b). O que nos remete para o esforço, pedido por Gonzálvez (2010), de reconstrução de uma Razão Pedagógica crítica, dialógica e intersubjetiva.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2006). Em direcção ao choque de valores ou à hibridação dos valores. In J. Bindé (Dir.). *Para onde vão os valores* (pp. 43-54). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bachelard, G. (1985). *O novo espírito científico*. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. H. M. Banks (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-32). Hoboken: Wiley.
- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa do processo educativo: Quadro de referências e leque de vectores fundamentais*. Braga: Universidade do Minho.
- Béji, H. (2006). A cultura do inumano. In J. Bindé (Dir.). *Para onde vão os valores* (pp. 57-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, n.º 1, pp. 43-61.

- Boavida, J. & Formosinho, M. (1997). Velozes sem rumo e poderosos sem causa? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 31, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 59-87.
- Boavida, J. (2005). O que será um bom carácter? In C. Vieira, A. Seixas, A.P. Matos, M.P. Lima, 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*, Vol. 73, n.º 3, pp. 307-327.
- Cabanas, J. M. Q. (1998). *Pedagogia axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Editorial Dykinson.
- 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). *Liotard: Just education*. London: Routledge.
- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Fennell, J. (2005). Nietzsche contra “self-reformulation”. *Studies in Philosophy and Education*, n.º 24, pp.85-111.
- Formosinho, M. & Reis, C. (2011). A sociedade digital e a (re)construção do humano. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 45, n.º 1, pp. 463-476.
- Formosinho, M. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, n.º 2, pp. 225-236.
- Formosinho, M. & Boavida, J. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 33, n.º 1, pp. 5-17.
- Formosinho, M. & Reis, C. (2010). Education in multicultural contexts and the globalization challenge. In A. İşman & Z. Kaya (Coords.). *Proceedings of the International Conference in New Horizons on Education* (pp. 255-261), Junho, Famagusta. Disponível em <http://www.int-e.net/>
- Foucault, M. (1987). *Nietzsche, Freud & Marx. Theatrum filosoficum*. 4.ª ed. São Paulo: Princípio.
- Fullat, O. (2000). *Occidente: Hontanares. Sentidos. Valores*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Garcia, M. A. (2011). A Guarda no labirinto da I República. In M.A. Garcia (Coord.), *Euforia breve: memórias da primeira república na Guarda* (pp. 20-241). Guarda: Câmara Municipal da Guarda.
- Gil, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogia*, Ano 61, n.º 224, pp.115-130.
- González, V. (2010), Hacia una reconstrucción de la Razón pedagógica. *Teoría de la Educación*, Vol. 22, n.º 2, pp. 19-42.
- Heidegger, M. (1979). A Constituição Onto-Teo-Lógica da Metafísica. In *Conferências e Escritos Filosóficos* (pp. 189-202). São Paulo: Nova Cultural.
- Herrerías, G. L. (2009a). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española de Educación Ambiental.
- Herrerías, G. L. (2009b). Diferentes sujetos, diferente educación: Del humano sustancia racional al gramatical ético. In A. del Dujo, J. Boavida & V. Bento (Coords.), *Educación: Reconfiguração e limites das suas fronteiras* (pp. 59-93). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.

- Innerarity, D. (2009). *A sociedade invisível: Como observar e interpretar as transformações do mundo actual*. Lisboa: Teorema.
- Kant, I. (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. & Parmar, R. (2011). *Defining Postmodernism*. Obtido em 19 de dezembro de 2011 de <http://elab.eserver.org/hfl0242.html>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laupies, F. (2005). *A liberdade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Liotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Maia, C. (2006). Mitos e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, n.º 1, pp. 119-142.
- Morin, E. (2003). *O método V. A humanidade da humanidade - A identidade humana*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2005). *O método VI. A ética*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Neves, I. M. C. A. (2004). O homo educandus, ser agónico ou ser para a felicidade? – O contributo da educação para o desvelamento da intencionalidade própria do homem enquanto ser-em-situação-limite. In A. D. Carvalho (Org.). *Problemáticas filosóficas da educação* (pp. 65-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Okin, S. (1999). Is multiculturalism bad for women? In Joshua Cohen, Matthew Howard, and Martha C. Nussbaum (Eds.). *Is Multiculturalism bad for women?* (pp. 7-26). Princeton: Princeton University 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* (pp. 94-122). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Silva, M. M. (2005). As consequências absurdas do relativismo pós-moderno. *Filosofia e educação: Uma escola para o século XXI*. Obtido a 23 de Janeiro 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
- Usher, R. & Edwards, R. (1997). *Postmodernism and education*. London and New York: Routledge.
- Valadier, P. (1998). *A anarquia dos valores: Sera o relativismo fatal?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Vattimo, G. (2006). Caminhamos para um crepúsculo dos valores?. In J. Bindé (Dir.). *Para onde vão os valores* (pp. 35-41). Lisboa: Instituto Piaget.
- 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>