

TEORIAS EDUCATIVAS E SUBJECTIVIDADES NA CRISE DA MODERNIDADE

Leonel Jorge Ribeiro Nunes

Escola Tecnológica NOVOTECNA, Coimbra, Portugal

Uma das características intrínsecas das teorias educativas é a sua projectividade, isto é, o esforço de elaborar e investir em projectos de subjectividade, considerando a condição social, cultural e económica vigente e os indivíduos nela integrados, contribuindo, assim, para a orientação da acção educativa. Naturalmente, deve ter-se em vista que essas teorias, ao elaborarem implícita ou explicitamente os seus projectos de subjectividade, não consideram apenas o contexto vigente, mas também o fazem projectando uma sociedade ou um contexto social futuro. Tal perspectiva de futuro não pode ser esboçada sem que se deixe fundamentar, pelo menos, numa concepção de ser humano e de História, mesmo que isto seja feito de forma implícita e a contragosto.

Só por estes fundamentos prévios já se pode antever a complexidade intrínseca não só às teorias, mas igualmente ao campo educacional como um todo. Este quadro complica-se ainda mais e torna-se crítico, quando se dá conta do ambiente cultural mais amplo que costumava moldar as perspectivas, valores e crenças de educadores, educandos, teóricos educacionais e da sociedade, ou seja, o imaginário instituído dessa sociedade começa a emitir sinais evidentes de dissolução e esgotamento.

Este imaginário que, já há algum tempo, dá provas contínuas, descontínuas e, às vezes, contraditórias do seu esgotamento é o imaginário moderno, ou a modernidade.

A crise da modernidade afecta, indubitavelmente, o saber educacional e, principalmente aquele saber que só veio a constituir-se, plenamente, no seio da modernidade: a pedagogia. Isto porque a pedagogia (assim como a política e a psicanálise), tanto como saber quanto como prática educativa, visa a um ser dotado de autonomia, termo este que foi reinventado pela modernidade.

Naturalmente admite-se que a referida crise não implica nenhum impedimento nem à actividade teórica, nem ao acto educativo, nem ao acto pedagógico, mesmo porque, em tais actividades, o projecto que se deseja atingir depende não só das expectativas, limites e exigências impostos pela sociedade, mas depende também da actividade específica do educador e das imprevisíveis atitudes e deliberações daquele que se submete ao processo educativo, o educando. Porém, é inevitável que a desintegração paulatina do imaginário que por muito tempo configurou e conferiu sentido às teorias e projectos educacionais termine por precipitar em crise os sentidos tradicionais. Em consequência, é de se esperar que a elaboração teórica no campo educacional acabará por contemplar de forma necessariamente plural e, algumas vezes, divergente, os reflexos dessa crise e, diante dela, assumir posições.

Quanto a tais posições e mudanças que serão assumidas pelas teorias educacionais, interessam particularmente aquelas referentes aos projectos de subjectividade inscritos em cada teoria. Justifica-se o interesse porque, a partir da explicitação das subjectividades projectadas, é possível depreender-se concepções implícitas relativas ao ser humano, à sociedade e ao sentido da vida, questões estas

justificáveis por si mesmas. Evidentemente, tal empreitada requer a análise não de toda e qualquer teoria educacional, mas apenas daquelas que, de alguma maneira, demonstrem auscultar a agonia do mundo instituído pela modernidade.

A investigação realizada até agora permite classificar as teorias educacionais sensíveis à crise moderna em três grandes grupos, teorias modernas, pós-modernas e holísticas, cujos projectos de subjectividade preponderantes se esboçam a seguir.

GRUPO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS MODERNAS

Da qualidade total (de inspiração liberal): Não percebe a crise da modernidade enquanto tal, mas sim a crise e superação de aspectos isolados da modernidade, como as novas relações entre *Tecnologia* e *Economia*. Defende assim, uma mudança educacional no sentido de fazer frente favoravelmente aos novos complexos Tecnológico-Económicos. Dessa forma, aponta para a necessidade de formação de indivíduos cuja característica subjectiva principal seja a aptidão para a competitividade da vida urbana, do trabalho, da economia e dos demais espaços públicos. Evidencia-se a ênfase no desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas. A legitimação desse presente e dessa perspectiva de futuro parece conceber a produção como sentido maior da vida humana, ao qual se deve submeter o indivíduo.

Do paradigma da cidadania (de inspiração neogramsciana): Parte do pressuposto da complexidade civilizatória do industrialismo (termo mais ou menos equivalente ao de modernidade, na teorização de Gramsci), de uma actual crise de regulação no capitalismo e defende a saída da situação actual pelo aprofundamento radical da democracia através da participação dos cidadãos, em cuja formação a educação teria um papel fundamental. A diferença principal entre a concepção anterior e esta reside na radicalidade democrática desta, enquanto este aspecto é ignorado, ou relegado, na anterior. Assim, aqui a preocupação maior é, também, com a participação do indivíduo na esfera pública, só que não apenas como *Agente Técnico-Económico*, mas, igualmente, como *Agente Político*. Dessa forma, para este paradigma, o fim da vida humana também parece residir no mundo do trabalho e da produção, só que um mundo do trabalho concebido por sujeitos colectivos, ao contrário de um processo atomizado, sem sujeito e, no fim, autoritário como o legitimado pela perspectiva anterior.

De postura crítico-emancipatória: É a única dentre as do grupo moderno que reconhece claramente a modernidade como um complexo civilizatório em crise. É, portanto, a única deste grupo que está em condições de dialogar no mesmo plano com as tendências pós-modernas. Admite que a modernidade se caracterizou por um progressivo afastamento do seu projecto original emancipatório, o qual continha os elementos que poderiam ser reactualizados para o momento presente. Diferencia-se dos dois paradigmas anteriores por não dirigir a sua preocupação fundamental nem para o âmbito da produção, nem para o âmbito da participação política, mas para o que considera a raiz do projecto moderno, ou seja, a razão. Aqui, embora o espaço público goze ainda de relevância, a maior preocupação é com o indivíduo em si. Interessa-se, portanto, por uma formação que desenvolva as habilidades racionais e críticas do ser humano não apenas para a vida colectiva, mas, igualmente, para o seu autoconhecimento.

GRUPO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS PÓS-MODERNAS

Pós-modernismo de celebração: Elabora um balanço extremamente crítico da trajectória moderna, demonstrando como os pressupostos especulativo-emancipatórios modernos vieram a converter-se no seu contrário, isto é, em instrumento de regulação das subjectividades, em disciplinas. A educação, como fruto moderno, está completamente envolvida, mergulhada em tal trajectória. Este paradigma desconfia amplamente dos discursos racionais emancipatórios e denuncia a razão como produtora de consensos autoritários. Nega a possibilidade de sentido da História e da Sociedade. Não parece realizar proposições, identifica-as como disfarces do poder. Tudo se reduz a jogos de linguagem sob regras contextuais e em permanente mutação, razão pela qual nada há a esperar do sujeito, ou seja, ele não existe. Há, portanto, ao que parece, uma renúncia em defender qualquer projecto, uma vez que os indivíduos já estão envolvidos pelos jogos existentes e a educação nada mais é do que um desses jogos.

Pós-modernismo de resistência: Realiza o mesmo balanço crítico da modernidade, mas reconhece que, na fragmentação das identidades e no descentralização do sujeito operados pela alta modernidade e que configurariam a condição pós-moderna, parecem emergir possibilidades de novos jogos emancipatórios pós-materialistas e pós-produtivistas. Reconhece que não há sentido histórico-social imanente e que o reservatório utópico moderno está esgotado. Assim, qualquer saída possível só parece ser exequível a partir de micro-racionalidades, embora estas, por si mesmas, nada possam garantir. Não haveria um projecto de subjectividade desejado (como nas teorias do grupo moderno), mas tantos quantos forem exigidos pelos diversos contextos particulares. Dessa forma, determinados vínculos comunitários que contribuiriam para conferir sentido às identidades individuais e que foram sistematicamente negligenciados e discriminados pela modernidade em nome do indivíduo universal seriam revalorizados por esta concepção. Vê-se, portanto, que a preocupação prioritária não é com a formação do indivíduo competente, politicamente actuante ou portador de uma racionalidade universal capaz de lhe proporcionar familiaridade com o mundo, mas sim com a existência de identidades individuais menos fragmentadas e, portanto, com mais sentido, e de um mundo plural e aberto à manifestação e, se possível, diálogo entre as diferentes identidades.

GRUPO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS HOLÍSTICAS

Talvez seja este o paradigma mais difícil de caracterizar, a partir do próprio nome que aponta para o sentido de integralidade. Tentando resumir, diria que este paradigma também se caracteriza por uma crítica à modernidade, embora uma crítica mais selectiva que a das correntes pós-modernas. Embora reconheça as grandes contribuições da razão ocidental, considera igualmente os seus limites para conferir sentido à vida e à espécie humanas. Não desconsidera, também, a face destruidora dessa razão: a eliminação progressiva de espécies inteiras e a degradação ambiental, pondo em risco a própria existência da espécie humana. Aponta para a necessidade de serem valorizados outros aspectos além da razão, como a mística, o sentimento, a intuição, neste sentido, desenvolve uma atitude totalmente diferenciada da modernidade para com as religiões, sem absolutizá-las, também não as mantém no âmbito restricto do privado e da indiferença pública, considera-as formas de conhecimento e esclarecimento da humanidade. É de se supor que, assim, desenvolva também uma atitude diferenciada para com a educação, desvinculando-a de preocupações exclusivamente cognitivas, profissionais, políticas e culturais, propiciando abertura para que

ela possa contribuir com a construção de um novo *ethos* civilizatório mais modesto em termos de poder, mas, ao mesmo tempo, mais sintonizado com o mistério do mundo e da vida.

BIBLIOGRAFIA

CASTORIADIS, C. (1992): "As encruzilhadas do labirinto III : o mundo fragmentado". *Paz e Terra*, Rio de Janeiro.

SANTOS, B. S. (1995): "Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade". *Cortez*, São Paulo.

SILVA, T. T. (1993): "Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos". *Artes Médicas*, Porto Alegre.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI