

# Educação Contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a aposta na escolha

Rogério de Almeida



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## Resumo

*O objetivo deste artigo é discutir a educação contemporânea a partir da caracterização da sociedade autolimpante, definida pela abertura pós-moderna e pela pluralidade de mentalidades. É nessa sociedade que convivem o sujeito obsoleto, herdeiro de Prometeu, o sujeito dionísíaco, caracterizado pelo hedonismo, e o sujeito hermesiano, que valoriza a comunicação, a criação e a mediação. No embate dessas perspectivas, a educação vive sua crise de finalidade, não encontrando referências nem modelos para se atualizar. Nesse contexto, discute-se a aposta num trajeto educativo que forme o homem para a escolha, questão que se apresenta como alternativa existencial para o impasse contemporâneo.*

**Palavras-chaves:** Educação. Filosofia. Pós-moderno. Imaginário. Escolha.

## Comtemporaty Education: the self-cleaning society, the obsolete subject and the bet in the choice.

### Abstract

*The aim of this paper is to discuss the contemporary education departing from de characterization of self-cleaning society, defined by the post-modern opening and by the wide variety of mentalities. It's in this society that co-exists the obsolete subject, the Prometheus heir, the Dionysian subject, characterized by the hedonism, and the hermesian subject, that values the communication, the creation and the mediation. In the struggle of these perspectives, the education live its purpose crises. With no references and models to refresh itself. In this context, one may discuss the bet in a educative pathway that educates the man to choose, issue that appear as an existential alternative to the contemporary impasse.*

**Key words:** Education. Philosophy. Post-Modenism. Imaginary. Choice.

### Introdução

Abordar limites, desafios e perspectivas da educação contemporânea

exige certo distanciamento hermenêutico para se evitar os problemas específicos de seus vários desdobramentos, uma vez que a educação mostra-se multifacetada em polarizações (pública *versus* privada, formal *versus* não formal), em níveis (infantil, básica, superior etc.) e em tendências (principalmente tecnológicas: educação à distância, utilização de multimídias, *webquest*, *moodle*). No entanto, essas múltiplas faces, analisadas numa perspectiva mais ampla, ancorada nos estudos sobre pós-modernidade, imaginário e cultura, situam-se numa mesma crise ou encruzilhada: a questão da finalidade.

Educa-se para quê? Para uma formação humana e cultural? Para o desenvolvimento do sujeito e de sua subjetividade? Para a transformação da sociedade? Para a inserção no mercado de trabalho? Enfim, qual o sentido expresso pelo termo educação? Parece que um pouco de todos esses e de nenhum deles. Se a educação busca formar as gerações futuras pela geração atual para dar conta das questões que não foram resolvidas (Ferreira Santos, 2004), é preciso que perguntemos sobre seus objetivos, sobre suas finalidades.

Com a crise das metanarrativas, torna-se necessário repensar não só o que é educação, mas também o que é ciência, história, enfim, torna-se urgente reapropriar-se da idéia de homem (Fétizon, 2002). Sob os auspícios de uma ideologia neoliberal, a educação reduz-se à sua dimensão utilitarista e pragmática, visa à empregabilidade, ao trabalho, ao acúmulo de diplomas, ao desenvolvimento de habilidades e competências, enfim, enclausura-se em seus objetivos econômicos e materiais. De maneira ampla, educa-se para a sociedade do consumo e do trabalho, da compulsão e da produtividade, do estresse e da competição. Mas a sociedade não se resume a estes aspectos e a educação não se reduz à sua funcionalidade.

Na produção e circulação constantes de sentido, que as culturas não cessam de renovar, nas pequenas resistências do cotidiano, às vezes mudas, outras violentas, no prazer de estar junto e partilhar alegrias mínimas, enfim, nas poucas atividades não regradas da vida social, sobrevive e aponta caminhos uma faculdade pouco ou nada trabalhada pela educação: a escolha.

Este estudo buscará compreender a condição da educação contemporânea tendo por itinerário a sociedade, o homem e a educação.

### **Sociedade autolimpante**

No pós-moderno, tudo deve brilhar. Sociedade do espetáculo, sociedade do consumo, sociedade autolimpante, tudo é efêmero, inconsistente, incerto. A

moda, os celulares, os computadores, os aparelhos de TV, todos os produtos seguem a lógica da tradição da ruptura: a novidade constante acende o desejo de consumo e torna obsoleto o que não seja a última versão. Corrida desenfreada pela atualização, pelo brilho, pela cintilância da aparência. Lógica que impregna os laços sociais, que afrouxa os grandes discursos, que desconstrói a paisagem moderna e seu projeto iluminista.

Como abertura, o pós-moderno aceita tudo o que é da ordem do *domus*, do ínfimo, do pequeno. O amor pela casa, o gosto pelo *design*, o auto-serviço, os lazeres, as viagens de férias, enfim, uma prática hedonista que atesta uma individualidade descolada das identidades modernas, que garantiam uma referência mapeada para os sujeitos. Médico, advogado ou professor, hoje o nome pouco diz sobre cada um, rotulam uma formação, uma profissão, mas não abarcam mais um conjunto coerente de valores. O indivíduo é a invenção de si, escolhe suas próprias referências, adere aos seus desejos, rejeita outros tantos. Diluído em tribos, vagueia por territórios físicos e virtuais, apega-se ao presente, vive a eternidade no instante, elege seus próprios valores e não se vê mais obrigado a justificá-los ou justificar-se. Para Finkiekraut (1989: 131-140), é a derrota do pensamento, a relativização de todas as referências: um par de botas vale tanto quanto Shakespeare.

Mas não é verdade que imperam, como querem os pessimistas, o irracionalismo, o caos, a desordem, a violência, excessos incontroláveis de uma sociedade em dissolução. Se de um lado as metanarrativas ruíram, se o projeto moderno se esfacelou, por outro, expressa-se uma preocupação com o consumo excessivo, com o tráfico de drogas, com o controle de álcool e tabaco, com a ecologia, com o planeta, enfim, uma coexistência de contrários que faz saltar o paradoxo e a pluralidade como forças estruturantes da sociedade, convocando a ciência, também em crise, a buscar novas epistemologias, novas formas de compreender a emergência de uma razão complexa (Morin, 1999) ou de uma razão sensível (Maffesoli, 1998) ou de uma razão afetiva (Ortiz-Oséas, 2005).

Essa razão plural, que não separa lógica e sensibilidade, rompe com o princípio da não contradição aristotélico, ao tratar os pares de opostos de modo simultaneamente antagônico, concorrente e complementar (Morin, 1999), aceitando o paradoxo como forma de operar o conhecimento. É assim, por exemplo, que para Boaventura de Souza Santos (1988) a ciência alia-se à arte, à estratégia, para abordar seu objeto de estudo. Ciência que hesita, que aceita o acaso, que avança por tentativas, esboços, aproximações, mas que permite a compre-

ensão do que se quer conhecer.

É nessa paisagem plural que se inserem os estudos sobre o pós-moderno, estudos que buscam dar conta dessa pluralidade, dessa efervescência, dessa abertura que caracteriza a contemporaneidade. Nesse escopo, e seguindo a tendência de pluralização de abordagens, não há *pós-moderno*, mas *pós-modernos*, com tantas definições quanto autores que estudam o fenômeno. Assim, uma das abordagens mais interessantes é a de Umberto Eco (1985), que entende o pós-moderno como uma “forma de operar” não cronológica, mas presente em diversos momentos ao longo da história, funcionando não como uma negação do passado (como o projeto estético futurista, por exemplo), mas como uma revisita irônica e não inocente a esse passado. Assim, o jogo irônico na retomada do passado seria o traço característico do pós-moderno.

Já para Lyotard (1996), o pós-moderno é um domínio estético; Baudrillard (1991) o vê como simulacro, fractal, hiperrealidade; Vattimo (1988, 1991) como um pensamento débil, que circula por uma sociedade de comunicação generalizada, sociedade dos *mass-media*, portanto, uma sociedade transparente; Lipovetsky (1994: 109) como o que afirma “o equilíbrio, a escala humana, o regresso a si próprio (...). O pós-modernismo é sincrético, simultaneamente *cool* e *hard*, convivial e vazio, psi e maximalista: aqui, uma vez mais, é a coabitação dos contrários que caracteriza o nosso tempo (...)”. Há outras definições e autores relevantes, como Jameson (1985), Anderson (1999), Augé (1997), Eagleton (1993, 1998), Kumar (1997) e Harvey (2007).

Entre os brasileiros, um dos trabalhos mais relevantes e inquietantes é o de Louis L. Kodo (2001), que vê na pós-modernidade a abertura do blefe. O controle moderno, a hierarquia, a divisão da sociedade entre os que servem e os que gozam vê sua força se enfraquecer enquanto se abre o gozo a todos, como desejo de aparecer, de se situar, de escolher os pequenos blefes cotidianos.

Por isso, se a coisa abriu-se embaixo e o fascínio pelo blefe superou o reflexo de toda tradição, é porque a coisa abriu-se em cima. Como? Pela falência. A igreja faliu – quanto ao domínio da fé; a justiça faliu – quanto à aplicação da lei; a família faliu – quanto à sua representação; o valor aristocrata/burguês faliu – porque agora pertence a todos; a cidade faliu – como idéia de uma coexistência pacífica. E se tudo faliu, é porque tudo apareceu, é porque a sua aura deixou-se sob o seu próprio blefe e se entregou a sua própria condição: ser pervertida (Kodo, 2001: 41)

É nesse cenário de abertura que a educação se insere. Como guardiã de uma tradição, seus valores não coadunam mais com a sociedade que a abarca e, como uma ilha, vê-se isolada entre outros canais educativos: a *mass media*, com a influência direta de uma nova gramática de interação, como a internet, os *videogames*, a televisão e sua dinâmica de zapeamento, enfim, com uma proliferação de informações que correm horizontalmente numa superfície sem fim. Quando o próprio consumo de informação transforma-se numa prática hedonista, como validar o sacrifício do estudo, em que o conhecimento, acima da informação, requer disciplina, imersão e um conjunto de raciocínios que permitem a elaboração e a compreensão de sentidos?

Aos olhos dos alunos, o discurso do professor constitui-se um blefe, fala de coisas distantes de sua vivência cotidiana, de saberes descolados das suas referências, não representa mais os modelos com os quais se identifica. E o próprio professor parece pressentir que sua voz é falsa, pois fala de um conjunto estanque de conhecimentos repetidos à exaustão, mas jamais questionados. Quando tudo toca a incerteza, cheira à inconclusão, aparece como provisório e efêmero, como crer que alguém porte a verdade acabada das leis termodinâmicas, das regras de acentuação, dos reinos vegetais e minerais?

Então emerge a questão tantas vezes formulada e repetida pelos educandos: para que aprender isso? É difícil quem não blefe nessa hora, porque, de fato, a sociedade autolimpante – que descarta seus excessos na mesma velocidade que os produz – não reserva mais espaço para essa formação básica a todos, porque a homogeneidade está em crise, porque não se sabe mais onde empregar esse conjunto vasto de saberes que cada disciplina exige.

Mas essa situação não significa, como apressadamente se poderia supor, que esses conhecimentos se tornaram obsoletos ou descartáveis. Na verdade, nunca foram tão necessários quanto hoje, numa sociedade competitiva, em que o domínio da técnica e da tecnologia se tornou imprescindível. Talvez os educandos devessem perguntar não pela finalidade de se aprender isso ou aquilo, mas pela forma como se aprende. Porque, na verdade, o conhecimento todo está aí, mas apresentado superficialmente, sem progressão histórica, sem pressupostos teóricos, sem sistematização. Basta zapear os canais, abertos ou fechados, para se deparar com explicações sobre terremotos, aquecimento global, aceleradores de partículas, galáxias recém-descobertas, campos de concentração nazistas, código genético, pensadores filosóficos, regras gramaticais, enfim, uma infinidade de saberes descolados de sua linguagem própria e apresentados

dentro de uma lógica de consumo hedonista. No caso, de informação.

Mas seriam essas informações, por acaso, formativas? Substituiriam o papel da escola formal? A resposta é negativa. E isso porque o papel da escola muitas vezes é mal interpretado. Não é sua finalidade, pelo menos não a única nem a mais importante, dar conta do conjunto de saberes que institui em seu currículo (não na sociedade atual). São eles pretextos para uma formação entendida em sua vertente mais profunda: formação para a vida, para a compreensão de si e de sua existência num espaço e num tempo; em poucas palavras, para o *amor fati* nietzscheano, o amor pelo próprio destino. Mas esse objetivo só será atingido se a escola for um repositório de modelos, se seu *modus operandi* revitalizar essa interrogação por si, se admitir a incerteza em seus processos, se apostar no encontro fortuito (Gusdorf, 2003), no acaso, na capacidade de escolha.

Aqui é importante uma ressalva: não seria essa formação uma finalidade *a priori* da educação, porque ela não se fundamenta em nenhum princípio. Quando se fala em formação, não se tem no horizonte nenhuma noção de natureza humana, humanismo ou necessidade moral. Pelo contrário, é justamente por não ter fundamento, que essa formação torna-se uma escolha para a educação. Mais: uma escolha filosófica, pontual, numa sociedade autolimpante, aberta, plural, incapaz de apontar uma única direção. Não se trata aqui de descartar a educação aristocrática, revolucionária, indígena, militar ou qualquer outra. Pois a educação serve a um modelo de sociedade e de homem. Não que deva reproduzir a ideologia vigente, embora o faça o mais das vezes, mas que joga, aderindo ou rechaçando, com seus valores. Isso significa que não há nenhuma natureza por trás da finalidade da educação, como pressupôs Rousseau; logo, não há que se preservar os educandos, ou as gerações futuras, de uma corrupção da sociedade. Toda prática social, educativa e existencial é artifício. Portanto, trata-se da escolha do melhor artifício, a aposta na escolha que melhor convém.

Feita essa ressalva, é possível entender, então, que o impasse vivido pela educação, sua crise de finalidade, está diretamente ligada ao fato de que se ancora, ainda, numa lógica curricular reprodutora dos valores da tradição moderna. Formar para a cidadania, para a compreensão da história, para o acúmulo de conhecimentos técnicos é decretar sua própria falência, uma vez que o modelo moderno, progressista ou revolucionário, faliu.

### **Sujeito obsoleto**

A modernidade viu, com Descartes, nascer o sujeito pensante, sujeito

para o qual nada existe além de si e que, paradoxalmente, não está presente no objeto que investiga. Esse sujeito que subordina a realidade aos seus sistemas lógicos, fora dos quais nada pode ser pensado, se tornou obsoleto. Assim como todos os sistemas que prendiam o homem em um conjunto organizado de referências, sob o qual se sujeitava.

Em quase todas as épocas, a grande característica do gozo foi a sua obscuridade. Era bem distinto o pequeno espaço do vinho do grande espaço do pão. E a realidade se dava aí, opondo os escravos confessos aos sensualistas (...). Aquele que se amarra ao pão não se satisfaz com o riso ou com as caricaturas. Ele se reconhece pelo seu vazio erótico, por sua fé às coisas estéreis e por sua seriedade. O poder é sério, o trabalho é sério, o pão é sério. O pão exige mãos, exige a forja, forma-se do trigo – que é trabalhado – e vai se encontrar com as grandes leis de quem se queima no forno. Dessas leis vem o seu recato e a sua aversão ao gozo (Kodo, 2001: 24-25)

Com a abertura pós-moderna, o gozo, o hedonismo, torna-se uma prática comum, nada assegurando mais que o homem se sujeite ao que não seja sua escolha de prazer. “Ainda que seja somente uma tendência, tudo leva a crer que o gozo se ‘banaliza’, e por aqui se chega à antiga figura do orgasmo confusional” (Maffesoli, 2005: 24). Antiga figura que é Dioniso, portador de uma sensibilidade plural, tão rejeitada pelo sujeito prometéico que guardou a modernidade. O homem contemporâneo não quer mais amassar o pão que garantirá o vinho dos sensualistas. Recusando os velhos modelos, o educando deixa-se levar pela experiência sensorial – a música no fone de ouvido, os *sites* de relacionamento, a interação fragmentada e intermitente do *msn*, os exibicionismos eróticos das *webcams*, as festas raves, o consumo de álcool e drogas, enfim, práticas juvenis, hedonistas, que alguns sociólogos do cotidiano subordinam ao renascimento de Dioniso, retorno que torna o sujeito moderno obsoleto. Mas seria, de fato, Dioniso a melhor figura para representar os fenômenos sociais contemporâneos?

Lipovestky e Maffesoli divergirão quanto às suas sondagens do homem social pós-moderno, com o primeiro negando a leitura dionisíaca do segundo. Para Maffesoli (2005: 53), “Dioniso, que só se fazia sentir a mezzo voce quando do auge do maquinismo (o ‘privado’ no século XIX ou mesmo o romantismo), torna-se cada vez mais ruidoso. E assim se traduz, em nossos dias, o ressurgimento ou a concretização do movimento circular”.

Esse movimento circular retoma a noção nietzscheana de eterno retorno

do mesmo e explicaria a volta de determinadas figuras organizadoras do tecido societal. Na leitura de Nietzsche (1983), a força apolínea funda-se na consciência e no autodomínio, enquanto a dionisíaca responderia pela sensualidade, pela crueldade, pela desordem. Na sociologia do cotidiano de Maffesoli, saímos do predomínio prometéico para o ressurgimento de Dioniso, ainda que sua força estruturante não atinja homogeneamente todos os segmentos da vida social.

A deambulação, o encontro, o azar objetivo, tudo isso dá conta também da iniciação pessoal, que faz de cada indivíduo um elemento de um grande conjunto coletivo. Essa perspectiva ultrapassa, a um só tempo, o subjetivismo psicologista e o objetivismo dos diversos positivimos. Uma dimensão impessoal do homem, aquém ou além do individual, é que pode nos introduzir na organicidade social e natural; é o que permite tornar preciso o que chamei de transcendente imanência, que estrutura a socialidade (Maffesoli, 2005: 55)

Com o conceito de sujeito coletivo, o sociólogo aposta numa “perda” do indivíduo num ser-conjunto, disperso em e representado por tribos, aderindo à efervescência, ao dispêndio, à negação do energetismo característico dos sistemas produtivos que reinaram sob o auspício de Prometeu.

Na contramão dessa leitura dionisíaca da socialidade contemporânea, Lipovetsky (2007: 215) propõe uma intensificação do individualismo:

O que se manifesta é menos uma realidade supra-singular do que uma estratégia pessoal, uma instrumentalização do grupo com fins de valorização e de afirmação de si. De resto, do que dependem os fenômenos de poliinclusão e o caráter instável, móvel, do neotribalismo a não ser, precisamente, da lógica do indivíduo dissociado, desligado, legislador de sua própria vida? Não é a evasão de si nas emoções e fusões coletivas que predomina, mas o *Homo Individualis* dispondo de si próprio até em sua autodefinição social.

Buscando traçar os contornos de uma sociedade de hiperconsumo, Lipovetsky chega ao turboconsumidor, que não consome mais por *status*, mas em busca de satisfação emocional, prazer, felicidade. No entanto, em seu hiperindividualismo, esse turboconsumidor se vê desamparado, sujeito a ansiedades e frustrações, distante, portanto, dessa felicidade que busca por meio do consumo. Em constantes aproximações e afastamentos dos discursos vigentes



em nossa época, o filósofo francês relativiza os extremismos em busca de uma visão equilibrada, em que a publicidade prometéica é contrabalançada pela busca de conforto na casa, em que a obsessão pelo desempenho tem sua contraparte na busca de bem-estar, em que os desregramentos dionisíacos se regulam por um cuidado médico intensivo e uma sexualidade domesticada. Apontando os paradoxos de uma sociedade do hiperconsumo, Lipovetsky nega a proximidade de nossas práticas à figura dionisíaca:

Distribuidor de alegrias em abundância, Dioniso era o deus que incitava os homens a gozar à larga, a deixar-se levar, provando tanto os prazeres simples quanto os gozos da bacanal extática. E é precisamente esse *ethos* de alegria que nós redescobrimos, declaram seus novos apóstolos, insistindo na nova cultura cotidiana que presta um culto às sensações imediatas, aos prazeres do corpo e dos sentidos, às volúpias do presente. (...) Digamos com toda a clareza: a meu ver, não se poderia estar mais enganado no diagnóstico. Pois o que é que, em nossos dias, não está cercado de ameaças, de incertezas e de riscos? O emprego, o planeta, as novas tecnologias, a globalização, a vida sexual, a escolha dos estudos, as aposentadorias, a imigração, os 'subúrbios', quase tudo é suscetível de alimentar os sentimentos de inquietação (Lipovetsky, 2008: 237).

Essa insegurança que Lipovetsky quer ver alastrada no tecido social, no entanto, me parece mais um impulso de reavivar o sujeito obsoleto que propriamente uma constatação do *espírito da época*. Que a prática social em sua totalidade não seja marcada por desregramentos constantes e disseminados, que o gozo tenha suas circunstâncias controladas, que o prazer do corpo e dos sentidos esbarrem nos compromissos cotidianos com o trabalho é fato visível e suficientemente difundido para ser negado, mas daí a afirmar que não tenham força estruturante em nossas sociedades ocidentais parece um equívoco. Os discursos blefatórios do sujeito obsoleto continuam, inegavelmente, presentes na pós-modernidade, mas reservados a certas instituições que dependem desse mesmo discurso para continuar a operar. É o caso da política, cujo discurso soa pastiche e não é ouvido sequer pelos nobres colegas de congresso, preocupados em organizar suas farras. É o caso da educação e de sua estéril tagarelice.

Ainda para Lipovetsky (2007: 361):

(...) a preocupação educativa e preparação para o futuro aumenta em razão de uma época dominada pela incerteza e pelo risco. A

utopia do desabrochamento pessoal pode brilhar: isso não impede que permaneça inteira a exigência de educação, que passa necessariamente pelo acesso ao saber, pela imposição de conteúdos e métodos, por aprendizagens mais ou menos coercitivas. O ciclo da fé na permissividade e na espontaneidade subjetiva está encerrado. Uma página foi virada: estamos diante dos limites e das contradições do puro hedonismo.

De certa forma, Lipovetsky sintetiza bem o desejo conservador de retomar as rédeas do social pelo controle das referências – e a educação teria papel fundamental nisso –, mas essa aposta não me parece ancorada em tendências contemporaneamente factuais. Mesmo porque essa *permissividade* e *espontaneidade subjetiva* nunca foram programa nem ação de nenhuma educação, fiel que sempre esteve aos seus ideais de homem e seu papel disciplinador. Enfim, se o turboconsumidor não é dionisíaco, tampouco podemos nos fiar nesse homem do equilíbrio que Lipovetsky rascunha sem muita fé.

Portanto, se o sujeito moderno perdeu espaço na sociedade autolimpante sem que Dioniso ganhasse a cena, resta-nos, ainda, a alternativa de Gilbert Durand: o retorno de Hermes. Para Durand (1979: 226), a parte dionisíaca, expressa, por exemplo, por Nietzsche, faz parte da elite pensante dos decadentes do final do século XIX e não dá conta da pluralidade que marca, principalmente, o final do século XX (e podemos incluir o início do XXI). Mesmo a figura de Zaratustra, a despeito das alegações do próprio Nietzsche, estaria mais próximo de Hermes, como mensageiro, empunhando a águia e a serpente que remontam a *coincidentia oppositorum* do caduceu. O fato é que Hermes se apresenta como o deus da comunicação e da diferença entre os comunicantes, deus das encruzilhadas, arquétipo do sentido de toda linguagem.

Avançando em sua leitura, Durand (1979: 227) afirma a subsistência de três mitos em nossa cultura ocidental. O primeiro seria Prometeu, que norteia o progressismo titânico dos donos do poder, presente na esfera do instituído. O segundo é Dioniso, infiltrado na orgia dos *mass media*. E finalmente, o último e mais recente seria Hermes, presente entre os cientistas e poetas, enfim, entre os criadores, afeitos a uma razão hermesiana, que pensa os contrários sem apagá-los, expressando a coincidência dos opostos de todo paradoxo.

De certa forma, essa concepção durandiana dos mitos – entendidos aqui como estrutura de sensibilidade – que circulam em nossa época é muito mais solidária com a abertura pós-moderna, pois aceita em seu pensamento a pluralidade que nos caracteriza e faz com que sensibilidades diferentes convivam

num mesmo indivíduo, de acordo com as situações vividas – e isso por meio do trajeto antropológico: troca incessante entre as pulsões subjetivas e as intimações sociais (Durand, 1997: 41).

A busca pelo aumento de produtividade, a fixação pelo desempenho, o desafio das metas, o tempo consumido no trabalho e medido por bônus, o emprego da qualidade total, a aferição do desempenho dos estudantes por meio de avaliações e vestibulares, o endurecimento do discurso conservador na educação, tudo isso mostra que Prometeu continua vivo, principalmente no discurso que emana do Poder e que necessita da permanência das estruturas modernas, ainda que seus princípios e fins estejam falidos. Por outro lado, há um infundável número de práticas hedonistas que atestam um tecido confusional, orgiástico, que busca a alegria das festas, dos excessos, o prazer de estar junto tão característico da sensibilidade dionisíaca. E mediando esses dois pólos, simultaneamente contrários e complementares, está Hermes, o deus que roubou o gado de Apolo, construiu a lira, empunhou o caduceu e instituiu o poder do ínfimo, do pequeno, o mito presente em todas as manifestações de comunicação, de comércio, de valorização do *domus*, de pluralização dos sentidos que caracterizam o tempo presente.

Se hoje a imprecisão, o incerto, incorporou-se ao discurso, é bom lembrarmos que Hermes prometeu a Zeus, quando flagrado em mentira, nunca mais mentir; contudo, não prometeu dizer a verdade, instaurando o equívoco, o dúvida, a coincidência dos opostos. Discurso sofístico, é essa a tônica da voz pós-moderna, que afirma por negativas e nega por concessões, voz que blefa diante de uma realidade que não pode mais ser dominada nem domesticada. Na verdade, nunca o pôde, mas o sujeito obsoleto sempre negou essa sua impotência, bem como tudo o que não se assentasse sob sua lógica racional.

Portanto, quando a educação procura olhar para o homem de hoje, não sabe bem dizer o que enxerga e se vê impossibilitada de formar o homem de amanhã, preferindo manter-se em sua estrutura conservadora, reproduzindo o discurso progressista de Prometeu e sonhando com o sujeito obsoleto que reinou de Descartes a Kant.

O fato é que, se a educação quiser resgatar sua tradicional destinação de formadora de mentalidades e sujeitos, de concepções de mundo e sensibilidades, de criadores e paisagens culturais, então terá não só que acompanhar as mudanças, que se dão em ritmo vertiginoso, vividas social e culturalmente, como se adiantar a elas. E, para isso, terá que aceitar a pluralidade de sujeitos que

circulam por aí. Desde o sujeito pós-moderno, definido como celebração móvel formada e transformada constantemente pelas representações que os sistemas culturais dispõem (Hall, 2006: 13) até o sujeito pós-humano (Santos, 2002: 57-80), que aparece como *cyborg*, mistura de homem e tecnologia, que surgirá – de modo redentor ou apocalíptico, depende da leitura – para apagar as fronteiras entre carne e chip, aumentando a realidade com a incorporação de ambientes virtuais.

Assumir que o sujeito moderno, centrado na racionalidade e no equilíbrio, no domínio da natureza e iluminado pela ciência se tornou obsoleto é o primeiro passo para se apostar na redescoberta da finalidade que a educação deve buscar.

### **A aposta na escolha**

A escola surge com o iluminismo e tem por finalidade apartar o jovem do mundo adulto para instrumentalizá-lo racionalmente a fim de que se emancipe e retorne a esse mesmo mundo preparado para ocupar o seu espaço e desempenhar o seu papel. No contexto burguês, trata-se da inserção no mercado de trabalho, da produção, da geração de riquezas. Não que a escola tenha por programa a instrução ou profissionalização para esse mundo do trabalho, mas a produção de mentalidades conformadas aos objetivos desse mesmo mundo no qual os educandos se inserirão. Daí uma acentuada redução da carga e valorização das disciplinas humanísticas em prol de um pragmatismo técnico.

A compreensão do mundo, do homem e de si só faz sentido se subordinada ao mundo do trabalho, com todo o imaginário que lhe serve de sustentação: uma moral comum (o trabalho dignifica o homem), uma célula social (a família), uma identidade individual (a profissão). Fora desse referencial, o homem é mal (todos os criminosos de todas as espécies), desajustado (o solteirão esquisito, por exemplo, ou o andarilho nietzscheano) ou improdutivo (o aposentado, o vadio, o boêmio etc.).

Desnecessário constatar que as ideologias perpassarão, com maior ou menor grau de conflito, essa estrutura, mas nem o viés progressista, reformador ou revolucionário terão como proposta sua ruína. E, no entanto, ela ruiu. Veio abaixo sem ruído, roída pela necessidade de expansão dessa mesma estrutura, que começou por transformar cultura em entretenimento, massificando-o para lucrar com sua indústria, passando pela escolarização de massa (tendo por necessidade, entre outras, o aumento de consumo e consumidores), até chegar à

abertura de todas as fronteiras, momento que coincide com a falência do projeto moderno.

Mas se a sociedade abriu-se para o consumo desenfreado, a espetacularização da vida, a efervescência tribal, a escola permaneceu, feito uma estátua (Almeida, 2002), estagnada em sua ilusão utópica de promover a autonomia por meio do pensamento, condição *sine qua non* para a ação transformadora da realidade.

O equívoco que separa essa instituição de seus usuários vem crescendo: a escola é moderna, os alunos são pós-modernos; ela tem por objetivo formar os espíritos, eles lhe opõem a atenção flutuante do jovem telespectador; ela tende, segundo Condorcet, 'a extinguir os limites entre a porção inculta e a porção esclarecida do gênero humano', eles retraduzem essa intenção emancipadora em programa arcaico de subjugação e confundem, numa mesma rejeição de autoridade, a disciplina com a transmissão, o mestre que instrui com o mestre que domina (Finkielkraut, 1989: 148).

O tom de lamento indignado não esconde o olhar moderno e desencantado de quem o escreve, e subsidia tanto os reformadores, que vêem na introdução da tecnologia o meio de corrigir a defasagem, quanto os conservadores, que pregam uma retomada de procedimentos punitivos e autoritários (como a instalação de câmeras de monitoramento, por exemplo) para garantir a eficiência da transmissão de seus programas curriculares.

Mas o que complexifica a crise da educação não é a tensão entre o que a escola programa e o desejo do aluno – o que seria, de resto, uma tensão própria no embate das gerações. O problema reside numa cisão esquizomorfa pulsando no cerne mesmo do mundo adulto, que, se de um lado adere cada vez mais à cultura jovem, de outro exige uma formação mais intensa para o competitivo mundo do trabalho. Dioniso *versus* Prometeu.

Analisando *O Mágico de Oz*, Salman Rushdie (1997: 10) afirma que sua “força motriz é a inadequabilidade dos adultos, até dos bons adultos, e como a fraqueza deles força as crianças a tomarem as rédeas de seus próprios destinos e assim, ironicamente, transformarem-se também em adultos”. Quando os adultos não se reconhecem mais nos valores e referências que eles mesmos criaram, são as crianças que tomam conta do mundo. Os adultos se infantilizam (parques de diversão, *shoppings centers*, festas temáticas, coleções de miniaturas etc.) enquanto as crianças imitam os adultos, principalmente influenciando-os na deci-

são de compra e como porta-vozes do mundo digital e tecnológico.

No entanto, se como afirma Finkielkraut (1989: 153), “o longo processo de conversão ao hedonismo do consumo operado pelas sociedades ocidentais culmina hoje na idolatria dos valores juvenis”, isso não significa que o sujeito obsoleto tenha sido riscado do mapa, mas sobrevive no imaginário prometéico do mundo do trabalho. É como se houvesse um tácito acordo: para que a vida possa residir no hedonismo do consumo, tem-se que pagar o tributo do trabalho. Supérfluo dizer que uma esfera interpenetra a outra: que trabalho confunde-se com felicidade e que o lazer é cada vez mais regrado em função de uma eficiência da diversão. Mas não seria essa convivência de contrários justamente uma marca de Hermes? O fato é que a educação, como formação das novas gerações, e a escola, como instituição, vivem seu impasse em forma de crise de finalidade.

Assim como o pós-moderno não era finalidade para a modernidade, mas, pelo contrário, realiza-se na falência de seus projetos, de nada valeria aqui reconstituí-los para salvar a educação ou ajudá-la a reencontrar seus objetivos. De uma forma ou de outra, a educação, seja formal ou não formal, sempre se encarrega de jogar para a frente o que herdou das antigas gerações, ainda que não o faça como se deseja. E difícil seria saber hoje que desejo é esse e quem o deseja – questão, aliás, que pela própria dinâmica multifacetada de nossa sociedade plural se mostra insolúvel. O caminho, portanto, seria o da aposta. A aposta na escolha.

De um ponto de vista filosófico, a questão da finalidade não se coloca como exceção, mas perpassa toda a existência. Nenhuma questão maior orienta minha existência, enquanto indivíduo, ou da humanidade, enquanto espécie. Disso resulta que toda finalidade, seja existencial ou educacional, está sempre circunscrita à convencionalidade, aos interesses da época, às circunstâncias da organização social. E o problema da educação é justamente este, ter herdado uma estrutura voltada para o homogêneo, o coletivo, o homem-máquina da sociedade industrial, estrutura obsoleta que não dá conta da heterogeneidade necessária para formar o sujeito complexo, *homo sapiens demens* (Morin, 1999), que as circunstâncias e as convenções de nosso tempo incitam.

Porque se nas sociedades tradicionais, em que cada coisa está em seu lugar, a questão da escolha torna-se supérflua, uma vez que não há o que escolher, nas sociedades pós-modernas, em que a abertura das estruturas mobiliza trocas incessantes, a escolha é a única forma de o homem aparecer, emergir ao mundo, trafegar pela superfície. E aqui, novamente de modo filosófico, o que

menos importa é o que se escolhe, já que todas as escolhas se equivalem, mas o fato mesmo de escolher, o gesto, a aposta.

A aposta na escolha é o reconhecimento de que a educação pode valorizar o que é da ordem do ínfimo, do pequeno, da referência pessoal, da conversação, da diversão, do fortuito. E aqui, antes que a pedagogia do furor desfie sua indignação, é importante lembrar que esta aposta não é inteiramente nova, mas repercute o *képos* epicuriano, o jardim onde o filósofo passeava com seus discípulos, em agradáveis conversações sobre a vida, indiferentes aos distúrbios da *pólis*. Remete, também, à noção de possibilidade, como em Kierkegaard.

O 'possível' de Kierkegaard não remete a um juízo sobre o advir das coisas ou o sobrevir de um estado de coisas, mas caracteriza o *existir* do homem. A vida não é apenas *bios*, que tem seu movimento próprio do nascimento à morte. A vida do homem é *existência*, é relação com o mundo e com os outros; é preocupação com sua sobrevivência, é antecipação e projeto, desenvolvimento de um programa que está se escrevendo, saída fora de *si* da vida, é essa continuidade contrariada por descontinuidades, as das escolhas que é preciso efetuar o tempo todo. O existir é contingência absoluta: o existir não conhece outra necessidade a não ser a das escolhas exigidas por um existir livre sem determinação (Le Blanc, 2003: 48).

Diante do embate da existência individual com o mundo dado, cabe ao homem assumir suas escolhas. Se de um lado e *a priori* não somos responsáveis por nada, pois nascemos no mundo das contingências e do acaso – de onde a falta de fundamento de toda moral, que se exprime como convenção –, de outro somos solitariamente responsáveis por nossas escolhas, por ínfimas que sejam. E não porque exista um princípio de causalidade entre o que escolho e as consequências dessa escolha, mas porque devo assumir meu destino, a somatória dessas escolhas com o fortuito da existência – o que Nietzsche chamava de *amor fati*.

Dessa forma, a escolha é a única ação que instaura a minha existência individual, é a única instância de posse, de possibilidade, que me permite afirmar que algo é meu. E aqui, no âmbito da educação, escolha não se resume às possibilidades de carreira profissional, mas enraíza-se na própria trajetória do educando. Sua capacidade de escolher e assumir suas escolhas na existência. Porque o homem pode ser levado pelas contingências, pode realizar-se socialmente sem se assumir, flinando na superficialidade de um mundo plural e aberto,

que não se constrange de afirmar uma liberdade que ele mesmo bloqueia e que, em última instância, é permanentemente ilusória. Dessa forma, apostar na escolha é estreitar esse mundo amplo de possibilidades-outras para um mundo criado de escolhas-minhas. Busca de individuação, caminho da criação de si.

No trajeto antropológico que constitui a experiência de todos os indivíduos, nessa troca constante entre o que há em mim e o que o mundo me apresenta, não há nenhum projeto a se realizar, nenhuma finalidade dada, nenhum modelo acabado de homem ou humanidade (conceitos sem concretude), mas as escolhas que faço dentre as possibilidades que se apresentam.

Nesse sentido, podemos evocar aqui Gusdorf (2003) e sua indagação sobre a finalidade do professor, que não está em enunciar a toda a verdade (conteúdo programático), mas fazer com que cada discípulo, se ele for um mestre à altura da aceitação do termo, encontre sua própria verdade (e aqui essa característica subjetiva da verdade, verdade que vale apenas para quem a escolhe, é tributária do pensamento de Kierkegaard), ou seja, a educação reencontra seu objetivo se o educando dotar sua existência de um sentido expresso pelas suas escolhas e não pelas escolhas do professor.

Para concluir, caberia perguntar: em que momento a educação contemporânea, no seu processo contínuo de produção e circulação de sentidos, possibilita a escolha? Incapaz de escolher sobre sua própria finalidade, a educação se vê impossibilitada de formar o homem da escolha, relegando à sociedade autolimpante a tarefa economicamente rentável de oferecer um mundo de possibilidades para quem qualquer escolha é válida, justamente por se apresentar destituída de sentido.

Por fim, se o homem quiser, em uma existência desprovida de sentido (porque filosoficamente o é), escolher o sentido da sua existência, terá de encontrar o caminho por si só, uma vez que as nossas instituições, conformadas ainda ao projeto prometico da modernidade, só está apta a produzir sujeitos obsoletos. Pode parecer uma conclusão pessimista, mas na realidade seu objetivo é convidar à mudança. E para mudar, não é preciso reformas políticas nem necessariamente programáticas, mas depende da ação do professor, que pode fazer da sala de aula o jardim de Epicuro (espaço de conversação), de sua prática um aguçar de sensibilidades (por meio do acesso ao enorme legado de nossa cultura) e de seu objetivo a formação para a escolha (por meio de suas próprias referências). É só ter coragem de apostar.



## Referências

- ALMEIDA, Rogério de. "O Corpo e a estátua: contradições da educação na Pós-modernidade". In: ALMEIDA, Rogério de; DIAS, Alexandre. *Metamorfopsia e Educação: hiatos de uma aprendizagem real*. São Paulo, Zouk, 2002.
- ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.
- AUGÉ, Marc. *Por uma Antropologia dos Mundos Contemporâneos*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. *A Sociedade de Consumo*. Lisboa, Edições 70, 1991.
- DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et tradition*. Paris, Berg International, 1979.
- \_\_\_\_\_. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- EAGLETON, Terry. *A Ideologia da Estética*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- \_\_\_\_\_. *As Ilusões do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- ECO, Umberto. *Pós-Escrito ao Nome da Rosa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- FÉTIZON, Beatriz. *Sombra e Luz: o tempo habitado*. São Paulo, Zouk, 2002.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo, Zouk, 2004.
- FINKIELKRAUT, Alain. *A Derrota do Pensamento*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultura na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 2007.
- KODO, Louis L. *Blefe: o gozo pós-moderno*. São Paulo, Zouk, 2001.
- KUMAR, Krishan. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. *Moralidades Pós-Modernas*. Campinas, Papirus, 1996.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O Crepúsculo do Dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa, Dom Quixote, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A Sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia*. São Paulo, Zouk, 2005.

- MORIN, Edgar. *Ciência Com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich W. *Obras Incompletas*. Col. Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. Sensus (razón afectiva) – por una filosofía latina. *Antropos Venezuela*, año XVI, 2, 31, pp. 03-16, 2005.
- RUSHDIE, Salman. *O Mágico de Oz*. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *Breve, o pós-humano*. Rio de Janeiro/Curitiba, Francisco Alves/Imprensa Oficial do Paraná, 2002.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. São Paulo: *Revista Estudos Avançados*, USP, 2 (2): 44-71, maio/agosto, 1988.
- VATTIMO, Gianni; ROVATTI, P. A. (eds.). *El Pensamiento Débil*. Madrid, Cátedra, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A Sociedade Transparente*. Lisboa, Edições 70, 1991.

Enviado em jul./2009

Aprovado em set./2009

---

Rogério de Almeida  
Prof. Dr. do Departamento de Administração Escolar e  
Economia da Educação (EDA) da Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo (FEUSP)  
E-mail: rogerioa@usp.br

---