

FORMAÇÃO OU PERFORMANCE: algumas reflexões sobre a educação contemporânea

*Elisete M. Tomazetti**

RESUMO: Ao construirmos esta reflexão sobre a educação contemporânea é importante indagarmos sobre a possibilidade, ainda, de um projeto de formação dos indivíduos em direção a um projeto de emancipação da sociedade. As modificações econômicas e culturais promovidas pelas novas tecnologias e pelas novas relações de trabalho não deixaram intacto o campo educacional. O saber é produzido e disseminado em função de sua capacidade performática e o processo educativo abandona, por conseguinte, seu elemento de formação, como afirma Lyotard. Se vivemos em um tempo pós-moderno, educação é apenas a condição de melhor performatividade dos indivíduos na sociedade. Porém, se ainda podemos pronunciar o negativo através da linguagem comunicativa, como enfatiza Habermas, a idéia de formação permanece com sentido, porque permanece o sentido da narrativa da emancipação.

ABSTRACT: When we build this reflexion about contemporary education it is important to argue about the possibility, also, of an individual formation project towards a society emancipation one project. The economic and cultural modifications promoted by the new technologies and by the new work relationships haven't left the educational field intact. The knowledge is produced and spread according to its performance capability and the educational

* Doutoranda em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP e professora da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

process abandons, accordingly, its formation element, as Lyotard says. If we live in a post-modern time, education means only the best performance condition of the individuals in society. Although, if we still can pronounce the negative through the communicative language, as Habermas emphasize, the formation idea stays with sense because the emancipation narrative sense remains.

Para construirmos uma reflexão sobre a educação contemporânea, recorrer a Adorno pode parecer um ato deslocado, “fora de moda”. Isso ocorre, porque pensar a educação para a emancipação, enquanto uma educação que aponta a contradição e visa à resistência, têm perdido a sua força nas últimas décadas deste século. Os apelos a uma formação ética e cultural que possibilitasse a resistência ao mundo da mercadoria e tornasse o indivíduo consciente das contradições da razão manteria viva a convicção no projeto de emancipação da humanidade; projeto radical dos modernos, desde os século XVIII. Não repetir Auschwitz seria a primeira exigência, a mais fundamental da educação, seu compromisso ético¹.

O apoio à narrativa da emancipação, à confiança de que a razão, por meio da reflexão, poderia conduzir o homem à liberdade, a uma condição de vida melhor e mais feliz, mesmo vivendo em um “mundo administrado”, diz da modernidade de Adorno. É a expressão “modernidade” que nos provoca a sensação de estranheza e, ao mesmo tempo, nos faz trazer para a reflexão a educação, a formação e a emancipação enquanto temáticas contemporâneas. Estaríamos ainda autorizados a pensar nesses termos depois de Lyotard e outros teóricos do contemporâneo? Como recorrer às suas idéias, mesmo sabendo que não vivemos integralmente no mundo explicitado por Lyotard e, também, que já não vivemos no mesmo mundo de Adorno?

¹ Cf. “Educação após Auschwitz” no livro de Adorno **Educação e Emancipação**, 1995.

Adorno e Lyotard: algumas proposições

São muito conhecidas as críticas de Adorno à indústria cultural, à racionalidade instrumental, à ausência da capacidade de individualização enfim, à sociedade do capitalismo tardio, pronunciada por Marcuse como o “mundo administrado”. Suas idéias sobre educação, muitas, são fruto de conferências e debates na rádio de Frankfurt, em que Adorno participou durante os últimos anos da década de 60. Mesmo acusado de pessimista e tendo sido um crítico feroz da racionalidade instrumental, juntamente com Horkheimer, Adorno permaneceu atrelado, nesses ensaios, à idéia de emancipação, apostando na educação como um dos caminhos para se persistir em tal projeto. Ele não abdica, portanto, de seus referenciais modernos, mesmo porque foram esses referenciais que possibilitaram e sustentaram sua crítica.

A questão que se apresenta indelével em suas conferências é a seguinte: na sociedade em que o conceito de cultura se diluiu no conceito de indústria cultural e o saber constituiu-se em uma mercadoria, como salvar a educação enquanto formação, tributária dos conceitos de emancipação e humanismo?

“(…) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (...) que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidos, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes porque um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música”².

² ADORNO, 1995, p. 183.

Este exemplo expressa a convicção de Adorno de que a cultura moderna (entendida como cultura “fundamental”) cedeu espaço à cultura de massa, que é também uma cultura moderna. A formação de crianças e jovens comportaria a tentativa de resistir, o mais possível, ao domínio da cultura pela indústria cultural. A capacidade de apreciar a melhor música e recusar a música industrial demonstraria um traço de racionalidade e de gosto estético, tão caros aos modernos da geração de Adorno e de seus companheiros da Escola de Frankfurt.

Pergunta-se então, acerca da possibilidade de se fazer, contemporaneamente, uma distinção entre cultura erudita, clássica e cultura de massa. Retomando João Adolfo Hansen, diríamos que hoje, a mercadoria foi a única universalidade que resistiu; perderam-se os critérios para definir os diferentes estilos e a mercadoria acabou por neutralizar e industrializar as críticas, produzindo a morte do próprio estilo³. A linha divisória entre cultura de massa, cultura popular e cultura erudita não mais existe e, portanto, demarcar critérios que apontem para a possibilidade de resistência e de negação do “sem valor” e do “sem sentido” tornou-se tarefa extremamente difícil. Fredric Jameson, também, enfatiza que um traço importante do pós-modernismo seria “o desgaste da velha distinção entre cultura erudita e cultura popular (a dita cultura de massa)”⁴.

Para Adorno “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”⁵. Essa auto-reflexão permitiria reagir contra a dominação do existente, porque se entende que este existente tem como princípio o aniquilamento do indivíduo e da cultura. A racionalidade instrumental organiza e sustenta o seu funcionamento.

Todas as críticas à racionalidade instrumental sustentavam-se, ainda, na convicção em uma razão ética e dialética, possibilitadora da condição de negação, da força do negativo. Tal razão, por conseguinte,

³ HANSEN, *Pós-moderno & Cultura*, 1994, p.61.

⁴ JAMESON, *Pós-modernidade e sociedade de consumo*, 1985, p.17.

⁵ ADORNO, op. cit., p.121.

dava condições de se proferir um projeto de emancipação, de se lutar historicamente pela sua realização, apesar de todos os mecanismos restritivos impostos pela sociedade.

Contemporaneamente, nos dizem os pós-modernos, o projeto da emancipação é impensável e a possibilidade de se proferir o negativo e a crítica ficou eclipsada pelo domínio irrestrito da mercadoria. Lyotard, na introdução de seu livro “*A condição pós-moderna*”, afirma que:

“o ‘pós-moderno’ é a incredulidade em relação às metanarrativas. (...) A função da narrativa perde os seus funtores, o grande herói, os grandes perigos e o grande objetivo. Ela dispersa-se em nuvens de elementos de linguagem narrativa, mas também denotativos, prescritivos, descritivos, etc., veiculando cada um consigo valências pragmáticas *sui generis*. Cada um de nós vive nas encruzilhadas de muitas delas”⁶.

Assim, se as metanarrativas tiveram decretado o seu fim, como legitimar os saberes? Como legitimar a educação enquanto um processo de formação? Em outro texto, Lyotard refere-se ao declínio na confiança que os ocidentais depositavam nas idéias de progresso e de emancipação e afirma:

“nem o liberalismo econômico ou político, nem os diversos marxismos saem destes dois séculos sangrentos sem incorrerem na acusação de crime contra a humanidade. (...) Que espécie de pensamento é capaz de ‘reabilitar’, no sentido de *aufheben*, ‘Auschwitz’ colocando-o num processo geral, empírico e até especulativo, dirigido para a emancipação universal? **Há uma espécie de tristeza no *Zeit-geist*** (grifo nosso). Pode exprimir-se através de atitudes reactivas, ou

⁶ LYOTARD, *A condição pós-moderna*, 1989, p.12.

até mesmo reaccionárias, ou através de utopias, mas não através de uma orientação que abriria positivamente uma nova perspectiva”⁷.

Não há como não concordar com o autor de que há essa tristeza no *Zeit-geist*, mas temos a convicção de que recair em atitudes reativas ou reacionárias não produzirá a nossa “salvação” no mundo contemporâneo. A expressão “salvação” apenas é enunciada como indicativa de que não aceitamos nosso mundo como o melhor dos mundos possíveis. Nosso movimento de reflexão nesse texto é, justamente, construir uma compreensão que não situe as idéias de Adorno como sem sentido e, também, não sacralize as idéias de Lyotard.

Os gregos desenvolveram, gradativamente, a finalidade sobre a qual se assentou suas vidas como a “formação dum tipo elevado de Homem”, “o homem vivo”. Conforme Jaeger, eles viram, pela primeira vez, “que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. ‘Constituído de modo correto e sem falhas, nas mãos, nos pés e no espírito’. (...) Só a este tipo de educação se pode com propriedade aplicar a palavra formação”⁸. Essa idéia de formação pode ser pensada como um aprendizado ao final do qual o homem olha em outra direção; seria a saída para fora da caverna de Platão, que possibilitaria uma orientação diferente no pensamento. Infere-se, por conseguinte, a compreensão de que a formação diz do caráter do homem, da sua capacidade de pensar o seu mundo na totalidade e nele situando-se, que na concepção grega foi representado pelo homem enquanto “ser da pólis”, enquanto “ser político”⁹.

⁷ LYOTARD, Nota sobre os sentidos de ‘pós’ In: **O pós-moderno explicado às crianças**, 1987, p. 95-96.

⁸ JAEGER, Werner, **Paideia: a formação do homem grego**, p.12.

⁹ “A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação duma individualidade perfeita independente. (...) Todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o ‘ser do Homem’ se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político”. JAEGER, **Paideia**, p.15-16.

O humanismo, como um conceito clássico, é originário de Cícero e foge à concepção estreita referida pela idéia de compaixão, de humanitarismo. Refere-se à busca para a realização em cada indivíduo do “tipo ideal humano”, que resulta da possibilidade de perfectibilidade de todas as suas faculdades e de suas atividades. O humanismo pretende possibilitar ao homem a plena consciência de sua dignidade humana e as facilidades para humanizar e embelezar sua vida de indivíduo e a vida social que lhe circunda; enfim, enfatiza o homem como tendo um “fim em si mesmo” e como sendo o fim de todas as coisas criadas sobre a terra¹⁰. Assim, os conceitos de Paideia e Humanismo exigem que se faça a seguinte pergunta: “que tipo de homem a educação visa formar?”, e é só com a construção de tal resposta que ela poderia, efetivamente, realizar a ligação entre pensamento e vida, vislumbrando o projeto da emancipação.

Contemporaneamente, o saber é atingido pelo critério da performatividade. A pergunta “que tipo de homem formar?” perdeu o seu sentido e em seu lugar surgem outras como: “quem transmite?, o quê?, para quem?, com que suporte?, de que forma?, com que efeito?”. Conforme Lyotard, “a transmissão de saberes já não surge destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação na sua emancipação, antes fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam”¹¹. As universidades são solicitadas a dotar seus alunos de competências necessárias para a melhor performatividade no sistema social. As finalidades do ensino superior passam a ser unicamente “funcionais”. Cabe possibilitar aos alunos o acesso a uma profissão, mas, também, de exigir-lhes uma função de educação permanente, uma vez que o saber transmitido em bloco durante a fase universitária não mais existirá. O saber será transmitido “à la carte” aos adultos já ativos, na busca do melhoramento de sua competência e da sua promoção. Também se tem em vista a

¹⁰ Cf. Arturo CAYUELA, **Humanidades Clássicas**, p.30.

¹¹ LYOTARD, 1989, p.99.

“aquisição de informações, linguagens e de jogos de linguagem que lhes permitam alargar o horizonte da sua vida profissional e articular a sua experiência técnica e ética”¹².

Lyotard pergunta-se, então, sobre o que se transmite no ensino superior, a partir dessa nova concepção de saber. Na verdade, afirma ele, o transmissível é um “stock organizado de conhecimentos”, que parece levar à constatação de que a sua transmissão torna supérfluo o professor. Os conhecimentos serão traduzidos em linguagem informática e as máquinas que ligam as memórias clássicas (bibliotecas) e os bancos de dados a terminais inteligentes estarão a disposição dos alunos. Se algum papel restar ao professor será o de ensinar “o uso dos terminais ou seja, novas linguagens” e, também, o “uso mais refinado desse jogo de linguagem que é a interrogação”¹³. A indagação ao saber, feita pelos universitários, não será mais: é verdadeiro?, mas “para que serve?”, que pode ser entendida como “é vendável?” ou “é eficaz?”.

Na verdade, Lyotard enfatiza que a questão do acesso à maior quantidade de informação é importante quando o estudante ainda se encontra em uma situação de aprendizagem. Porém, quando esse jogo da informação completa já foi jogado, a melhor performatividade constitui-se pela sua capacidade de estabelecer um “novo arranjo dos dados”, de realizar um outro “lance” ou mesmo de mudar as regras do jogo. Requisita-se, nesse caso, a imaginação para estabelecer relações entre séries de dados até então inexistentes.

Para que o ensino, segundo o autor, assegure a reprodução das competências e o seu progresso será necessário que a “transmissão do saber não esteja limitada à das informações, mas que ela englobe a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional do saber isola ciosamente”¹⁴. Tal conexão será melhor realizada através de um

¹² LYOTARD, 1989, p.99.

¹³ Cf. capítulo 12 do livro **A condição pós-moderna**, p. 104.

¹⁴ LYOTARD, 1989, p.106.

trabalho em equipes interdisciplinares, que se lançam na produção de saberes, principalmente. A interdisciplinaridade se consolidou, para Lyotard, com a predominância do critério performativo do saber. Em equipe é possível construir e imaginar novos lances ou novos jogos no âmbito do jogo do saber.

A sua compreensão acerca do saber e do ensino nas condições da sociedade do capitalismo tardio, da informatização, expressa sinteticamente nas linhas anteriores, é enfática na afirmação de que a produção do saber e o seu ensino é guiada pela idéia de “performance”. Seguindo nossa argumentação diríamos, então, que já não é mais possível pensarmos a educação enquanto processo de formação apoiado na metanarrativa da emancipação. Dessa metanarrativa eram extraídos os fins da educação, os valores necessários, a concepção de homem norteadora do processo educativo, enfim, extraía-se um “modelo geral de vida”.

Estaríamos condenados a viver em uma sociedade na qual o saber tem seu valor definido pela performance que é capaz de construir? Pela sua funcionalidade e não pela possibilidade que daria ao indivíduo de “olhar em outra direção”: na direção da liberdade, da autoconsciência, da emancipação? Pela possibilidade de tornar-se “esclarecido” ou de “sair da caverna”?

Quando pensamos na formação de nossas crianças e jovens pensamos em formação do caráter, formação de atitudes de compreensão do seu mundo e da sua inserção nele; pensamos que é possível desenvolver-lhe a capacidade de criticidade e de autonomia. Pensamos que juntamente com a informação, com a instrução, há um componente de “discernimento”, de “juízo”, que se apresenta no processo educacional. “Lo que en adición a la información se requiere es el conocimiento que nos capacita para interpretarla, para decidir su importancia, para reconocer la regla que debemos aplicar y para descubrir qué acción permitida por la regla debemos ejecutar, dadas las circunstancias; el conocimiento, en resumen, que está contenido en cada capacidad, donde ninguna regla rige”¹⁵.

¹⁵ OAKESHOTT, Michael, Aprendizaje y Enseñanza, In: PETER, R. S. **El concepto de la educación**, 1969, p.259-260.

Caberia ao professor, ao mestre possibilitar a condição para o discernimento dos alunos, mas, segundo Lyotard, a deslegitimação e o domínio da performatividade representam “o dobre de finados da era do professor”¹⁶; ele será substituído pelas máquinas de informação.

Recuperando de Adorno o seu conceito de formação temos clareza de que abdicá-lo, jogá-lo fora, seria extremamente perigoso e atestaria nossa situação de passividade e aceitação diante das condições descortinadas pela sociedade contemporânea (pós-moderna). Preservar a idéia de formação seria permanecer refratário à repetição da experiência de Auschwitz. Por outro lado, não considerar as modificações ocorridas no âmbito do saber e, por conseqüência, da educação a partir das modificações da sociedade contemporânea seria, no mínimo, ingênuo e improdutivo, como também o seria a recusa em se pensar senão o fim, ao menos, a relatividade do poder das metanarrativas.

A concepção de formação traz como suposto a idéia de um “homem universal”, capaz de perfectibilidade, que se apresenta como um modelo ao qual dever-se-ia aproximar, o quanto possível, crianças e jovens possibilitando-lhes uma “reta formação da razão” e uma “reta formação moral”. O saber teria o seu valor em si mesmo, porque possibilitaria a constituição de um homem novo: um homem emancipado, autônomo que poderia conduzir sua vida ajudando a construir o “projeto de emancipação de todos os homens”. O valor da educação tinha (tem) sua legitimidade assegurada a partir dessa constatação evidenciada historicamente.

Contemporaneamente, o saber teve modificada a sua natureza; passou a ser produzido para ser vendido e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos para ser trocado. “Ele deixa de ser, para si mesmo, a sua própria finalidade, perdendo o seu valor de uso”¹⁷. Ele assumiu a forma “mercadoria” e resulta, então, das diversas relações de poder produzidas na sociedade atual. Seu valor

¹⁶ LYOTARD, op.cit., p. 108.

¹⁷ Ibidem, p.18.

é determinado pelo critério de performatividade, ou seja, enquanto possibilitador de habilidades e de competências específicas reclamadas pelos diversos jogos de linguagem que compõem o social. Na verdade, requisitados pelo “mundo do sistema”, na expressão de Habermas.

Habermas: as possibilidades da razão comunicativa

Habermas entende que a passagem à modernidade é resultado de uma interação entre o saber e o sistema econômico. Com o desenvolvimento do saber, sustentado nas forças produtivas - ciência e tecnologia - avançou também a esfera econômica, que perdeu o seu elo com a esfera institucional regida pela ação comunicativa. O mundo da vida passa então, a ser invadido pelo sistema técnico-econômico¹⁸. Teria ocorrido uma racionalização da comunicação cotidiana e uma racionalização do mundo do sistema. A primeira está “ligada às estruturas intersubjetivas do mundo da vida, e para a qual a linguagem representa o meio genuíno e insubstituível de entendimento”¹⁹. O mundo do sistema tem sua racionalização definida em termos de um aumento de complexidade dos subsistemas de ação racional conforme fins, em que a ação é coordenada através do dinheiro e do poder. É importante compreender-se que a racionalização social é resultante da inter-relação entre o mundo da vida e o mundo do sistema. Os seus dois meios de integração são, respectivamente, a *linguagem* e o *poder e o dinheiro*.

A tese de Habermas é, fundamentalmente, de que o mundo da vida e o mundo do sistema constituem sua integração por diferentes meios,

¹⁸ “A sociedade moderna, que entra na história do ocidente com a sociedade burguesa, se caracteriza por um desenvolvimento permanente ou sistemático das forças produtivas. A esfera econômica, que obedece fundamentalmente a uma lógica de desenvolvimento baseada na ação técnica, se torna independente do marco institucional ligado à ação comunicativa”. Enrique M. URENÁ, *La Teoría Crítica de la Sociedad de Habermas: la crisis de la sociedad industrializada*, 1978, p.62.

¹⁹ HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*. 1988, 1.v, p.437.

mas estão em constante competição. A racionalização social se efetiva através da competição entre princípios de integração sistêmica e princípios de integração do entendimento. No desenvolvimento dessa tese, Habermas necessita de um modelo de entendimento que amplie o conceito de ação e relativize a categoria de atividade teleológica-instrumental²⁰. Porém, ele não exclui a possibilidade de uma desintegração do mundo da vida através da invasão dos subsistemas de ação racional regidos pelo poder e pelo dinheiro - seria a consolidação do processo de *colonização do mundo da vida*.

“É possível afirmar que a estratégia teórica e dialética de Habermas consiste numa reconciliação comunicativa entre mundo vital e sistema, através da abertura hermenêutica, da liquefação dos limites postos entre estas duas esferas”²¹. Habermas acena, assim, a uma alternativa utópica de um projeto de integração entre mundo da vida e mundo do sistema calcada nos atos de fala, na interação comunicativa. Ele não desiste da razão, mesmo tendo reconhecido todos os limites e desvios produzidos pela razão instrumental; entende porém, que é possível pensar numa outra razão - razão comunicativa - capaz de, através da linguagem, construir um novo “amálgama social”²².

A razão comunicativa²³ é, para Habermas, a possibilidade de fugir à polaridade *unidade / multiplicidade*, ou seja, a permanência nos pressupostos da metafísica ou sua diluição nas teorias da “pós-modernidade”, que entendem que o texto do mundo da vida contém apenas

²⁰ HABERMAS, **Teoria de la acción comunicativa**. 1988, 1.v, p.437.

²¹ Flávio Beno Siebeneichler, 1989, p.139.

²² Essa expressão foi proferida pelo professor Celso Favaretto, durante o curso “Modernidade no Brasil” ministrado no Programa de Pós-Graduação da FEUSP no 2. semestre de 1996.

²³ “A razão comunicativa não passa certamente de uma casca oscilante porém, ela não se afoga no mar das contingências, mesmo que o estremecer em alto mar seja o único modo de ela ‘dominar’ contingências!” HABERMAS, **Pensamento Pós-Metafísico**, p. 181.

contextos e não mais um sentido a ser interpretado, a ser buscado²⁴. Essa razão dá condições de enunciação do negativo porque, “todas as linguagens oferecem a possibilidade de se fazer a distinção entre aquilo que é verdadeiro e aquilo que elas pensam ser verdadeiro. Na pragmática de todo o uso da linguagem está presente a idéia de que existe um mundo objetivo compartilhado por todos”²⁵.

Na verdade, Habermas está travando um debate com os autores pós-modernos, situados dentro de um **contextualismo radical**, que faz a recusa enfurecida do uno e o elogio do outro, da diferença, tornando obscuro o nexa dialético existente entre o uno e o outro e, também, entendem que a unidade da razão tem como suposto a repressão da multiplicidade de suas vozes²⁶. A sua compreensão é de que a unidade da razão (comunicativa) se constrói com as diversas linguagens, com os diversos discursos geradores de contradição e de diferença. Ele acusa os pós-modernos de produzirem uma elaboração contextualista radical de uma experiência da contingência que é paralizadora. Sua teoria, no entanto, teria a intenção de tornar plausível um conceito tênue, porém não derrotista, de razão incorporada na linguagem²⁷.

O projeto de emancipação tem ainda força e relevância na teoria de Habermas e se explicita na citação a seguir que, embora longa, é de fundamental importância para as nossas reflexões:

“Partindo da análise das condições necessárias do entendimento em geral, é possível desenvolver, pelo menos, a idéia de uma intersubjetividade intacta capaz de possibilitar um entendimento não coagido dos indivíduos no seu

²⁴ Ibid., p.168.

²⁵ Ibid., p.175.

²⁶ Ibid., p.177.

²⁷ Ibid., p.178.

relacionamento recíproco, bem como a identidade que se entende consigo mesmo de modo não coagido. Intersubjetividade intacta constitui a manifestação de condições simétricas do reconhecimento recíproco livre. Entretanto, esta idéia não deve ser carregada com as cores da totalidade de uma forma de vida reconciliada e projetada no futuro, nos moldes de uma utopia; ela contém nada mais, mas também nada menos, do que a caracterização formal de condições necessárias para formas não antecipáveis de uma vida não fracassada. Não temos promessas de tais formas de vida, nem mesmo *in abstracto*. Delas sabemos apenas que, se pudessem ser realizadas, teriam que ser produzidas por nossa ação conjunta, não isenta de conflitos, mas solidária. ‘Produzir’ não significa, no entanto, gerar de acordo com o modelo da realização de fins visados, mas significa principalmente o surgir espontâneo, não controlável teleologicamente, a partir dos esforços cooperativos, falíveis e sempre fracassados, que procuram eliminar ou atenuar os sofrimentos de criaturas vulneráveis. Este modo de produzir e autoproduzir carrega-nos com a responsabilidade, sem nos liberar, no entanto, dos ‘caprichos do momento’. Com isso está ligado o sentido moderno de um humanismo, que encontrou há muito sua expressão nas idéias da vida auto-consciente, da auto-realização autêntica e da autonomia - de um humanismo que não se empertiga na autoafirmação. É um projeto situado historicamente, do mesmo modo que a razão comunicativa que o inspira. Ele não foi feito, ele se formou - podendo ser prosseguido ou abandonado por falta de coragem”²⁸.

²⁸ HABERMAS, **Pensamento Pós-metafísico**, p.182.

Se Habermas entende que é possível resistir à colonização do mundo da vida, à razão tecno-econômica do capitalismo tardio, através da possibilidade da “livre atuação da razão comunicativa em todas as esferas e instituições do mundo vivido e da busca dos últimos fins”²⁹, a educação permaneceria em condições de ajudar a construir o projeto da emancipação. Enquanto um subsistema do mundo da vida, o sistema educacional teria, nos atos de fala, na força da argumentação, o espaço de exercício da razão comunicativa, de resistência à razão instrumental. Para Lyotard, essa razão ocupou ou está em vias de ocupar todos os espaços da esfera educacional³⁰. A linguagem não é capaz de produzir identidades; os diversos jogos de linguagem não se constituem a partir de um pano de fundo que permita a comunicação entre eles: é a total “incomunicabilidade”.

Considerações Possíveis sobre Educação Contemporânea:

A tentativa de estabelecer algumas idéias “conclusivas” a partir das referências e reflexões anteriores se mostra extremamente difícil. Depois de Adorno, de Lyotard e de Habermas, cujas idéias se digladiam num debate instigante, mas inconclusivo, temos a convicção de que a questão da educação, da formação contemporânea recebeu um tratamento introdutório, apenas. Situamos posições e autores, nomeamos o que historicamente se evidenciou como “educação para a formação”, “educação para o humanismo” e nos referimos sempre ao fim ou à recomposição da narrativa da emancipação.

²⁹ FREITAG, Bárbara, Sistema e Mundo Vivido em Habermas. In: **Revista do Geempa**, p. 72.

³⁰ Segundo FREITAG, a operacionalidade da razão instrumental ocorre da seguinte forma: “Para a obtenção de um fim determinado, impõe-se o uso dos meios mais eficazes, com um mínimo de gastos (de tempo, material, pessoas) e efeitos colaterais indesejados e um máximo de benefícios desejados (lucro, poder, etc.)”. In: **Revista Geempa**, p.69.

Esse debate entre modernos e pós-modernos nos instiga a pensarmos a educação contemporânea, porque, na verdade, trata-se da relação entre educação e racionalidade. De um lado, Lyotard entende que o processo educativo não mais comporta o objetivo da “formação” de sujeitos, mas apenas a sua capacidade performática, através do desenvolvimento de habilidades e competências requisitadas pela nova organização produtiva. Por outro lado, Habermas reconhece as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, com o predomínio da racionalidade tecno-econômica também no mundo da vida, mas vislumbra a possibilidade de um reengate entre este e o mundo do sistema, através da razão comunicativa. O projeto de emancipação da humanidade deverá ser reconstruído pelos homens a partir da luta travada pela linguagem no âmbito do mundo da vida. A modernidade é, ainda, um projeto a ser concluído.

Há, então, que se pensar a permanência ou não de uma educação enquanto projeto para a emancipação e autonomia dos indivíduos em uma sociedade que cada vez mais se apresenta dirigida pela racionalidade instrumental e pela multiplicidade de suas manifestações.

A instituição educativa é um dos espaços privilegiados de construção racional dos sujeitos; é nela que o projeto de uma sociedade melhor e “emancipada” adquire maior objetividade, e os indivíduos vislumbram a possibilidade de construir a intersubjetividade. As clássicas teorias da educação de Kant, Rousseau, Schiller, Humboldt, Schleiermacher e Herbart tiveram que responder a questões vitais da sociedade moderna como: - de que forma se pode retirar o sujeito de um contexto objetivante de submissão para colocá-lo em um contexto de liberdade e de autonomia?; - e, como pode ser concebida uma ação pedagógica, que é também social, que não possua um caráter objetivante e técnico-manipulativo?³¹

³¹ PEUKERT, Helmut. Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. In: **Educación**, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, Tübingen, v.49/50, 1994, p.29.

Essas questões possuem hoje um valor inestimável porque, se já não vivemos nos primórdios da sociedade moderna, mas da sociedade “pós-moderna” ou, ao menos, que apresenta novas características e novas exigências, continuamos a nos perguntar pela possibilidade de permitir, através da educação, a construção da autonomia e da liberdade dos indivíduos. Continuamos, portanto, a nos indagar sobre a possibilidade de permanecermos atrelados à meta-narrativa da emancipação.

Para Habermas tal possibilidade continua a dirigir a nossa ação, porque a educação, enquanto um subsistema do mundo da vida, poderá resisitir ao avanço da racionalidade instrumental e legitimar a sua força através dos atos de fala e do processo de argumentação que visa ao consenso e ao entendimento. A linguagem conserva em si a força do negativo, da crítica que possibilita a ação de resistência ao mundo da mercadoria e do indiferenciável.

O espaço educativo está, hoje, “sofrendo” da condição de *indefinição*, caracterizada pelo descompasso entre o reconhecimento das novas tecnologias e de suas implicações em todo o processo educativo e a convicção de que o passado - o já experimentado, o já legitimado - pode ainda postular referências à ação do presente. O dilema apresenta-se na (im) possibilidade de conciliar o passado e o presente. As diversas solicitações feitas à comunidade escolar, oriundas dos diferentes espaços institucionais, exigindo mudanças, avaliação, novas posturas, novos objetivos, novos resultados reflete a fragmentação e a multiplicidade do discurso e da ação social na condição pós-moderna. O cotidiano e as experiências próprias de cada espaço escolar são desconhecidos e anulados pelos meta-discursos e idéias salvadoras produzidos pela instituição social responsável. Instaura-se um impedimento ou, ao menos, uma inibição para que se construa um projeto educacional à luz das construções e das práticas dos próprios atores do sistema - a comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, a instituição escolar e seus agentes apresentam resistência e insegurança para problematizar e refletir sobre as exigências impostas por essa nova condição social e cultural. Na verdade, nesse momento de transição vivenciado, é necessário que a educação possa

produzir uma resposta ou, ao menos, uma reflexão acerca da fragmentação e da multiplicidade das “vozes da razão”. Não há mais uma razão unitária e sustentadora de um projeto emancipatório linear. A razão comunicativa torna-se a alternativa capaz de instaurar o diálogo e o consenso no interior do espaço educacional. Por essa via constrói-se a reflexão que possibilita a resistência ao domínio da razão instrumental e a escola pode reordenar o seu projeto emancipatório, o seu projeto ético, que é o projeto da educação em sua totalidade

Para além do apenas fragmentário, dos diferentes jogos de linguagem incomunicáveis que destroem a possibilidade de um projeto emancipatório da sociedade, Habermas entende que a razão comunicativa pode, ainda, construir a unidade, mas uma unidade que reconhece as diversas linguagens portadoras de contradições e de diferenças. É a partir dessa compreensão que podemos pensar a educação voltada para a formação e não apenas para a performance, como quer Lyotard.

Educação como formação será ainda possível se os agentes educacionais e todos os outros indivíduos envolvidos no espaço escolar acolherem a multiplicidade das vozes da razão que lhes chegam e aceitarem o desafio de construir uma nova unidade, ou seja, reavaliarem os fins da educação nesse momento histórico. Tais fins - autonomia do sujeito, liberdade, emancipação - diz Habermas, não são controláveis teleologicamente, mas são produzidos “a partir dos esforços cooperativos, falíveis e sempre fracassados que procuram eliminar ou atenuar os sofrimentos de criaturas vulneráveis”³². É necessário, entretanto, coragem e responsabilidade para assumir esse projeto. Entendemos, assim, que a educação para a formação é, ainda, um projeto em construção, a partir de nossa capacidade de dar uma re-significação ao passado à luz do presente e do futuro que se anuncia. Perguntar pelo tipo de homem a formar nos exigirá uma compreensão desses novos tempos e uma capacidade de não anularmos, mas de convivermos com o fragmentário na perspectiva de produzir a unidade - uma nova unidade.

³² HABERMAS, *Pensamento Pós-Metafísico*, p. 182.

Referências Bibliográficas:

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CAYUELA, Arturo M. **Humanidades Clássicas**. Zaragoza, 1940.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

FREITAG, Bárbara. Sistema e “mundo vivido” em Habermas. IN: **Revista do Geempa**, n. 1, Porto Alegre, julho, p. 61 - 73, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1988, v. 1.

———. **Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. (Biblioteca Tempo Brasileiro; n. 90. Série Estudos Alemães).

HANSEN, João Adolfo. Pós-moderno & Cultura. IN: **Pós-moderno & semiótica, cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. p.37-84.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Herder, 19[36].

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. IN: **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 12, jun.1985. p.16-26.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna: trajectos**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

———. Nota sobre os sentidos de “Pós”. IN: **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1987. p. 93-98.

OAKESHOTT, Michael. Aprendizaje y Enseñanza. IN: PETERS, R. S. **El concepto de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 1969. p. 243-271.

PEUKERT, Helmut. Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. In: **Educación**, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciências pedagógicas, Tübingen, v. 49/50, p. 89-109, 1994.

URENÁ, Enrique M. **La teoría crítica de la sociedade de Habermas: la crisis de la sociedade industrializada**. Madrid: Tecnos, 1978.