

# A CRÍTICA AO HUMANISMO EM EDUCAÇÃO E AS REPERCUSSÕES SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

The criticism of humanism in education and the repercussions on the  
pedagogical discourse in the contemporary scenario

La crítica al humanismo en educación y las repercusiones sobre el  
discurso pedagógico en el escenario contemporáneo

**João Francisco Lopes de Lima**

Doutor em Educação pela UFF.

Diretoria Geral

Colégio Martinus / Curitiba – PR – Brasil

**Endereço:**

Rua José Casagrande, 810, Casa 18  
Vista Alegre - Curitiba - PR. CEP: 80820-590

**E-mail**

jfrancisco.lima@gmail.com

Artigo recebido em 26/04/2010

Aprovado em 23/11/2010

## RESUMO

Este estudo analisa a temática do impacto do cenário pós-moderno sobre a formulação do discurso pedagógico, em particular a partir da crítica ao ideário humanista que, de um modo geral, ampara a tradição moderna em educação. O surgimento do pós-moderno, como marca de pensamento, coloca os referenciais modernos sob suspeita, principalmente porque traz junto a denúncia da debilidade de seus fundamentos. Por fim, o estudo reflete sobre o impacto da crítica à base humanista da educação no cenário contemporâneo, momento em que não podemos mais contar com o conforto de uma teoria sólida e superadora e, ao mesmo tempo, não estamos dispensados de justificar a ação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-modernidade. Discurso pedagógico. Crise do humanismo.

## ABSTRACT

This study examines topics concerning the impact of the post-modern scenario on the formulation of pedagogical discourse, particularly based on the critique of the humanistic ideas that generally support the modern tradition of education. The emergence of the postmodern, as a milestone of thought, puts the modern tradition under suspicion, mainly because it criticizes the weakness of its foundations. Finally, this study considers the impact of the criticism of the humanistic basis of education in the contemporary scenario, a period when we can no longer rely on the comfort of a solid, all-surpassing theory, and at the same time, are not exempt from justifying the pedagogical action.

**KEY WORDS:** Postmodernity. Pedagogical discourse. Crisis of Humanism.

Este estudio analiza la temática del impacto del escenario postmoderno sobre la formulación del discurso pedagógico, en particular a partir de la crítica al ideario humanista que, de un modo general, ampara a la tradición moderna en educación. El surgimiento de lo postmoderno como marca de pensamiento coloca bajo sospecha los referenciales modernos, principalmente porque trae con ella la denuncia de la debilidad de sus fundamentos. Por último, el estudio reflexiona sobre el impacto de la crítica a la base humanista de la educación en el escenario contemporáneo, momento en el que no podemos más contar con el confort de una teoría sólida y superadora, y al mismo tiempo no estamos exentos de justificar la acción pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** Postmodernidad. Discurso pedagógico. Crisis del humanismo.

## INTRODUÇÃO

O tema da pós-modernidade tem forte repercussão sobre a formulação dos discursos que amparam a educação. Tributária da modernidade, em especial nas suas feições iluministas como projeto civilizatório para a humanidade, a educação estabeleceu um vasto programa de fins para a formação que pretende cumprir por meio do trabalho desenvolvido na escola. Promover a emergência do humano como condição do sujeito educado em sua dimensão intelectual e moral tem sido um grande mote de fundamentação pedagógica, expresso de diferentes formas em discursos sobre as finalidades da educação.

A modernidade não pode ser tratada como um espectro homogêneo, uma vez que não contém em si uma unidade de representação. Há complexos com fisionomia própria, conforme os autores e as respectivas tendências filosóficas que representam. Entre os seus intérpretes há alguns eixos convergentes, como o reconhecimento de uma subjetividade a ser emancipada e da racionalidade como estratégia de formulação dos mecanismos de controle da natureza e de organização da sociedade por esta subjetividade autoemancipada. No entanto existe a modernidade vista pela linha filosófica, pela via psicológica, pela linha política. O caminho da leitura secularizada do mundo e do tributo da razão como possibilidade explicativa do mundo talvez seja o ponto de encontro entre as várias correntes e possibilidades de leitura.

Neste cenário, a filosofia é sempre fundamentadora em relação à educação, uma vez que é considerada como de algum modo capaz de arbitrar sobre questões de verdade, sobre o que é correto, sobre um determinado ideal de sujeito, embora isso nem sempre seja uma formulação sistematizada (SMEYER & MARSHALL, 2002, p. 90). A avaliação da racionalidade moderna na época contemporânea é levada a efeito por meio da crítica desempenhada por vários pensadores, muitos deles inseridos nos quartéis intelectuais da própria modernidade. É bom lembrar que faz parte da coerência interna da modernidade ser capaz de autocrítica. A razão moderna é uma razão que descobre a si mesma e gera um processo de autocrítica em relação à fecundidade do programa iluminista e por extensão aos seus desdobramentos que marcam o ideário humanista.

## A CRÍTICA À TRADIÇÃO HUMANISTA

Certamente é em Nietzsche que se encontram os ataques mais agudos expressos como crítica à modernidade, fazendo emergir a relatividade e a contingência e desencadeando todo um processo de reflexão que ainda não está encerrado e que se encontra longe de um consenso. A tradição de uma racionalidade metódica, herdada dos primeiros modernos, aos olhos de Nietzsche, por exemplo, é colocada como uma entre outras formas de racionalidade. O excesso logocentrista, herdado da tradição cartesiana e kantiana, é tomado como uma formulação egocêntrica, uma vez que hiperboliza as possibilidades do sujeito e sobrecarrega as possibilidades efetivas da racionalidade.

Para o terreno educacional, talvez, a crítica de maior efeito produzida por Nietzsche seja a crítica ao humanismo. Para ele, a distinção racional entre mundo aparente e mundo verdadeiro é apenas

um falseamento para mundo verdadeiro e mundo forjado. A clássica formulação herdada de Platão, de que existe um mundo verdadeiro e complexo, o mundo das ideias, e um mundo das sensações que engana a razão, é posta em xeque em favor de um existir calcado na vontade de poder dos sujeitos que gera uma construção de discursos que embalam a vida com ensinamentos.

Nietzsche tem um modo de “filosofar com o martelo” (2004, p. 21), como ele próprio denomina em *“Ecce Homo”*<sup>1</sup>. O autor reposiciona para a filosofia a noção de sujeito, que, para ele, deve receber asas para poder ficar à altura de si e desconfiar de toda forma de altruísmo, como quer a filosofia humanista. Assim, para ele, não existe altruísmo e sim amor-próprio, vontade de poder. O efeito civilizatório coloca polimento sobre os instintos e refreia os impulsos naturais autênticos.

Nietzsche vê o Cristianismo como uma fatalidade e considera a necessidade de lisura consigo mesmo o pressuposto da sua existência, portanto, uma premissa maior do que qualquer compromisso definido a priori, externamente a ele. “Deus é uma resposta grosseira, uma indelicadeza para conosco, pensadores”, diz Nietzsche (2004, p. 35). A razão cristã “interessa-se por tudo aqui que carece de inteligência e pronuncia o anátema contra o espírito, contra a soberba do espírito são” (1978, p. 91), sentencia o pensador numa leitura ácida da moral cristã, na qual vê uma afeição por mentir ao aceitar, segundo sua visão, uma verdadeira enfermidade que falseia interpretações e delega o menor esforço ao espírito. Nietzsche entende que os grandes espíritos são necessariamente céticos.

Para ele, a salvação da humanidade está num processo que permita a cada um obter o máximo de sua força. A crítica de Nietzsche (1978, p. 39) ataca o idealismo e toda a sua pretensão de uma “formação clássica”, pois, para ele, ao homogeneizar a ideia de cultura, marcamos um modelo, um padrão e isso é uma verdadeira fatalidade, que ceifa o que é natural. Desconfia, portanto, dos idealistas e vê nos céticos “essa gente cheia de duplicidade” (IDEM, p. 40), os sujeitos mais respeitáveis, porque não ficam rendidos aos padrões e à ordem forjada pela vontade de poder, elemento ao qual atribuiu a grande intenção de todo o processo que pretende moldar, formar, educar.

A tradição humanista e o racionalismo cercaram o sujeito e o potencializaram. Nietzsche desinflatória essa compreensão, pois, para ele, “não a dúvida; a certeza é que enlouquece.” (1978, p. 43). O humanismo promove a erudição e, então, o erudito, “ele próprio já não pensa” (p. 47), torna-se apenas reagente e dado a grandes atitudes, diz Nietzsche. Essas “grandes atitudes” ou esta pretensão a “grandes feitos” são sempre expressas moralmente: “amar o próximo, viver para os outros [...] pode ser a medida protetora para a conservação da mais dura subjetividade” (p. 48), enfatiza o autor, que toma, portanto, o partido dos impulsos, que, segundo ele, traduzem o que o sujeito é de fato, uma autenticidade que pode ser corrosiva frente ao polimento civilizatório promovido pela filosofia humanista nas almas educadas. A filosofia cortante de Nietzsche entende que “consciência é superfície – limpa de qualquer dos grandes imperativos” (p. 48, grifo do autor). Toda ideia organizadora tem como missão dominar, é o que conclui Nietzsche.

Todos os conceitos fundadores da tradição humanista (Deus, alma, verdade, virtude) e a sua pretensão de grandeza para a natureza humana, na perspectiva de Nietzsche, representam um falseamento a que foi conduzida a humanidade, seja na política, na ordem social ou na ordem educacional. A época moderna encontra-se, sobretudo, sob o signo da liberdade subjetiva, que gera um espaço para a perseguição dos interesses individuais, assegurados pelo direito privado como igualdade jurídica e, na esfera privada, como autonomia e possibilidade de autorrealização. Assim, a dimensão subjetiva encontra-se necessariamente regulada, mas preserva a possibilidade de ação tanto na esfera privada, como indivíduo; quanto na esfera pública, como cidadão. Nietzsche, no entanto, pretende se despedir da dialética do esclarecimento, uma vez que não confia em grandes ideais como guias seguros para os sujeitos.

Com a entrada de Nietzsche no debate sobre a modernidade e seus conteúdos, temos uma alteração radical no caminho da argumentação. A razão moderna, que fora inicialmente concebida como autoconhecimento que possibilitaria a subjetividade autoemancipada e, ao mesmo tempo, liberadora, pois deveria suprir o poder unificador da religião e superar as cisões de sentido que a própria modernidade tem a enfrentar, falha ao se deparar com a impossibilidade de sua pretensão fundamental, que é a superação dialética. Assim, a perspectiva nietzschiana retorna ao sujeito, não pretende nenhuma formulação superadora, pois isso significaria recair em armadilha e também não pretende nenhuma ampliação de consciência histórica, pois vê que estas são compostas por conteúdos pinçados pela força homogeneizadora dos grandes discursos. Para ele, não é a unidade,

sempre derivada da submissão do sujeito a uma norma externa, a um padrão moral, e sim a particularidade, a especificidade da natureza individual, em sua legitimidade particular que se encontra o que é autêntico.

Nietzsche quer trabalhar com as aporias de uma razão moderna que se pretende emancipadora e quer que ela enfrente os dardos que ela mesma lançou. Desta forma, a partir da filosofia nietzschiana, ocorre um novo nivelamento em que a modernidade perde seu *status* privilegiado e se vê denunciada como apenas mais uma forma de razão, como mais um discurso sobre a realidade e que, como todos os discursos, não pode ser tomado como idêntico à realidade, uma vez que esta não pode ser apreendida conceitualmente. O esperanto transformador da modernidade encontrou a complexidade social e individual e desconfiou que nem tudo podia realizar.

Reconhecida a interpretação de Nietzsche, no entanto, continuamos sabendo que a consciência moderna não pode recusar as aprendizagens que a racionalidade realizou. A razão não pode ser onipotente, não pode dar conta de tudo com as suas premissas científicas, políticas ou mesmo culturais, mas não pode também se render ao apelo de volta às origens, que é sempre um apelo reacionário, nutrido de certa nostalgia idílica, empreendimento dos que, frente à miséria do empreendimento humano no mundo contemporâneo, buscam no suposto passado mítico a possibilidade de sentido não encontrada no presente.

Esse aprisionamento presentista, fruto de uma epistemologia enfraquecida e uma consciência histórica e subjetiva subsumidas pela impossibilidade de uma dialética do progresso, portadora da superação, coloca os sujeitos sobre um conceito de razão prática de curto alcance, sem esperanto.

A crítica totalizada da razão abandonou a esperança de uma dialética do esclarecimento, de uma crítica que assegure a superação, o alcance de um patamar superior pela elevação da compreensão e, por conseguinte, pela ação da consciência esclarecida. Não se pode mais contar com a força libertadora do conceito ou com a força de emancipação individual, uma vez que a liberdade subjetiva fica sempre subsumida aos mecanismos que cerceiam esta mesma liberdade e, portanto, a emancipação coletiva não pode ocorrer, uma vez que os mecanismos pretensamente emancipadores precisarão enfrentar a denúncia de manipulação da vontade de poder. É tomado de ceticismo o terreno da razão moderna demarcado por Nietzsche e é a partir dele que o chamado pensamento pós-moderno se desenvolve em grande parte.

A emergência do cenário pós-moderno toma muitas formas e qualquer tentativa de categorizá-la pode revelar-se infrutífera. Quaisquer escolhas serão não determinantes, não decisivas e possivelmente insuficientes para abranger a complexidade deste processo. De qualquer forma, empreendo aqui uma tentativa de leitura do cenário pós-moderno a partir de algumas repercussões sobre estruturas importantes para o pensamento da modernidade. Em seguida, procuro analisar as repercussões deste cenário sobre o pensamento pedagógico como tentativa de formulação de finalidades para a educação e organizadora de referenciais para as práticas escolares.

## A PÓS-MODERNIDADE COMO CRISE DE LEGITIMAÇÃO E FALÊNCIA DA IDEIA DE UNIDADE

“Não há mais doutrina de vida correta”. Este poderia ser um *slogan* pertinente ao cenário pós-moderno. A possibilidade de apresentar respostas definitivas, de estabelecer fins políticos ou mesmo educacionais que sejam universalmente válidos ficou comprometida. E vem junto a pergunta sobre se é mesmo necessário prescrever fins para a vida individual ou coletiva, para bem educar ou para organizar socialmente uma comunidade de humanos.

A aceleração da transformação social colocou em dúvida as doutrinas da boa vida, da sociedade justa ou da boa e adequada formação humana. O declínio dos modelos de vida ética de base única, com apelos de totalidade, com a pretensão de uma unidade integradora, fica desestabilizado frente à individualização crescente dos estilos de vida.

O surgimento do pós-moderno, como marca de pensamento, coloca a companhia dos referenciais modernos sob suspeita, principalmente porque traz junto a denúncia da debilidade de seus fundamentos. David Harvey (2004, p. 45, 46) identifica a origem da pós-modernidade na mudança de concepção da arquitetura, nos idos de 1970, quando esta usa estratégias pluralistas,

que misturam o popular e o clássico, quebrando a ordem instituída, o conceito de cultura padrão com que operava. Essa perspectiva orienta-se em construir para pessoas concretas e não para um homem conceitual, genérico. A mudança na estrutura do sentimento que marca a condição pós-moderna diminui a ênfase racionalista em favor da contingência, da singularidade.

Para Harvey, assim como para Frederic Jamenson (1996), a pós-modernidade emerge como resultado da evolução do próprio capitalismo e de sua força, que pretende tornar indivíduos consumidores, presos a uma estetização do cotidiano em detrimento da possibilidade de forjar o futuro. Assim, falam em “pós-modernismo como a lógica cultural do capitalismo tardio”.

O filósofo contemporâneo Gianni Vattimo<sup>2</sup> entra de modo posicionado nesta discussão afirmando que, embora tenha se tornado quase obrigatório refutar a ideia de pós-modernidade como algo que se aceita, “o termo pós-moderno tem um sentido” (VATTIMO, 1991, p. 9). No entanto se recusa a pensar a pós-modernidade como superação crítica da modernidade, pela boa razão de que isso significaria permanecer prisioneiro da lógica de desenvolvimento própria deste mesmo pensamento (VATTIMO, 1987, p. 8). Assim, é preciso afastar-se criticamente do pensamento amparado em um fundamento último, como ideia essencial que assegura o sentido. No entanto não dá para afastar-se da perspectiva da ideia de fundamento em favor de outra que a supere, que tenha a pretensão de ser mais verdadeira. Não há superação, não há depois, portanto, não há progresso. O “pós” da pós-modernidade indica, de fato, que a modernidade acabou, segundo essa perspectiva. Mas a pós-modernidade não é o resultado do seu depois, da sua superação.

Essa tomada de posição em favor da negação das estruturas estáveis do ser nos remete a considerar o ser como acontecimento e não como essência, uma vez que a ontologia do ser é mera interpretação e não garante condição nenhuma de que a essência seja nomeável.

Vattimo concorda com Nietzsche que “não existem fatos, só interpretações”<sup>3</sup>. Sendo assim, a noção de história fica alterada pela quebra do unitário, com a recusa de um epicentro gerador de sentido ou como pressuposto fundacional “em torno do qual se recolhem e ordenam os acontecimentos” (VATTIMO, 1991, p. 10) e sobre o qual se define o que é relevante. A dissolução da ideia de história como curso unitário, ou seja, a remoção de uma espécie de centro de gravidade para a produção dos sentidos, traduz a crise da ideia de progresso, da ideia de fim, para o qual a humanidade e os processos sociais e, portanto, a educação, caminham. Para o autor, “a história, que na visão cristã aparecia como *história da salvação*, tornou-se primeiro a procura de uma condição de perfeição intramundana e depois, pouco a pouco, *história do progresso*: mas o ideal do progresso é vazio, o seu valor final é criar condições em que um progresso sempre novo seja possível” (VATTIMO, 1987, p. 12, grifo meu).

O autor reconhece a falência da possibilidade de prescrever finalidades, como processo de emancipação progressiva em direção da mais perfeita realização do ser humano ideal, o homem europeu educado. Vattimo (1987, p. 13) designa a pretensão do fundamento como ilusão metafísica, uma vez que a crise da modernidade é, antes de tudo, resultado da ruptura da unidade. Portanto, resta apenas pensar abertamente a destruição de toda forma de ontologia como possibilidade de acesso à essência do homem. Nesse sentido, o que a experiência pós-moderna nos proporciona é nos abirmos a uma concepção não-metafísica da verdade e considerar essa possibilidade como uma chance positiva é um meio de não sucumbir a um tipo de nihilismo sem perspectivas, ou seja, concluirmos que “nada mais há”. Mas como pensar um nihilismo como chance, se não podemos contar com nenhuma ideia superadora ou com alguma promessa de nova ordem filosófica ou histórica?

O autor sai pela lateral e responde que há somente uma saída possível, que é a nossa entrega à experiência estética da verdade. É o que o autor chama de modo “fraco” de fazer a experiência da verdade, atribuindo-lhe um olhar não substantivo, percebendo-a “não como objeto que nos apropriamos e que se transmite, mas como horizonte e pano de fundo no qual discretamente nos movemos” (VATTIMO, 1987, p. 17). Fica a pergunta: seria o pensamento fraco uma forma de buscar também um fundamento fraco, no caso a saída estética, que serve como ponto de fuga, de excepcionalidade, e que permite ao homem não sucumbir na substantividade sem perspectiva da teoria fundacional?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXISTE UM DEPOIS DA CRISE DA RAZÃO?

A crise da razão gerou o abandono, por parte de muitos filósofos, de uma reflexão pautada na preocupação com a vida correta, uma vez que as dificuldades em sustentar este tipo de perspectiva

tornam-se imensas em tempos de crise de legitimidade de qualquer discurso. Qualquer pretensão fundamentadora, ou fundacionalista, esbarraria no aporte de ter que se sustentar de modo metafísico e seria acusada de recurso para a expressão da vontade de poder. A tradição do pensamento pedagógico ocidental é constituída na expectativa da universalidade da ideia de bem que orienta o agir pedagógico e esse tem sido um fundamento importante na organização de várias feições de discurso pedagógico ainda hoje. Nessa dimensão, o conceito, como dimensão substantiva da razão, ocupa lugar de destaque em detrimento de outras experiências, como a dimensão do sensível ou das demandas do cotidiano escolar como organizadoras do discurso que orienta as práticas pedagógicas.

Vattimo (1991, p. 11) nos lembra que “Iluministas, Hegel, Marx, positivistas, historicistas de todos os tipos, pensavam, todos, mais ou menos da mesma maneira, que o sentido da história fosse a realização da civilização, isto é, da forma do homem europeu moderno”, fosse lá qual projeto cada uma dessas perspectivas tivesse como finalidade.

Se considerarmos que não há fatos, há apenas interpretações, a imposição de qualquer perspectiva interpretativa, como o ideal europeu de humanidade, por exemplo, estabeleceria a sua hegemonia através de processos de dominação cultural, que são sempre formas violentas de impor uma determinada compreensão sobre outras possíveis, mesmo que minoritárias. No entanto, as práticas educativas, ainda que se justifiquem de forma diversa quanto à natureza dos fundamentos que a organizam, precisam fazer escolhas e considerar que uma perspectiva é mais válida e faz mais sentido num determinado contexto do que outra.

Entendo que não há como desenvolver processos formativos sem a constituição de um solo de expectativas que permitam um ideal, ainda que esse esteja organizado sobre expectativas não substantivas, ou seja, um tipo de discurso pedagógico que organiza expectativas de um modo não determinista e que sabe que não é possível assegurar as condições de plena realização de todas as intenções educativas, em particular aquelas cujo efeito encontra-se vinculado a condições subjetivas do sujeito, sobre as quais a ação humana nunca terá pleno controle.

A metafísica, em sua busca da máxima abstração correspondente às ideias puras e perfeitas, procurou apropriar-se da realidade recolhendo o seu núcleo, o seu “princípio primordial”, buscando com isso o poder de “dizer”, “nomear”, “reunir” com o conceito. Caída a ideia de uma racionalidade central, explodem as localidades, as minorias de todo o tipo e com toda a sorte de características, impossíveis de serem apreendidas com as mesmas lentes totalizadoras. A vinculação entre a crise da modernidade como crise de sustentação pela perda do abrigo metafísico coloca toda a temática educacional em terreno desabrigado, uma vez que esta edifica as suas bases com estas condicionantes.

A razão dessubstancializada, não substantiva, não prescritiva, não determinista, não fatalista, enfrenta a porosidade valorativa dos múltiplos contextos e esta permeabilidade desencadeia uma crise sem precedentes no terreno educacional, em particular nas condições de legitimidade da ação da escola. Na medida em que a transmissão do saber deixou de ser socialmente útil e deixou de ser privilégio exclusivo da escola, deixou, também, de ser um distintivo social da função educativa. Quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível e com domínio limitado a grupos restritos, ele ajudava a sustentar uma reserva de poder para as funções da escola. Esse é um dos fatores que movimenta os espaços educativos e que de certo modo patrocina o deslocamento de algumas discussões pedagógicas sobre a função do ensinar.

A tradição pedagógica idealista, que busca prover a humanidade do homem através da educação, gera uma equivalência entre educar e reprimir, pois, para fazer emergir o homem educado, é preciso conter nele a animalidade dos seus impulsos. É preciso adequar, adaptar, frear as demandas instintivas em favor de gerar as condições para que o polimento humanista possa acontecer. O ideal moderno de sujeito e de sociedade aposta numa pretensa possibilidade de transparência, ou seja, na possibilidade de que as coisas sejam coerentes, não contaminadas, que exista uma correspondência entre o que é dito e o que é pensado, assim como deve existir uma correspondência entre o conceito e a realidade que é representada. O ideal de perfeição, expresso na pretensão de transparência, pode ser mais um aprisionamento do que a liberdade que supostamente contém, uma vez que conhecer a realidade em si, alcançar a plenitude da verdade é tão ilusório como imaginar que se pode atingir a autoconsciência plena. A plenitude está limitada pela incompletude humana.

Sabemos que um pluralismo potente vem tomando o mundo e isto tem produzido um abalo intenso nos fundamentos da educação. Para a educação, isso significa o reconhecimento doloroso

de que não há uma única forma de humanidade para realizar. Essa exigência de reconhecimento da diversidade, do plural como fato em detrimento da homogeneidade do conceito idealizado, é uma das questões mais agudas que o campo educacional vem enfrentando na atualidade.

O amplo contexto de radicalização da pluralidade frente à pretensão unificadora da modernidade configura a pós-modernidade e tem um efeito importante sobre os discursos educacionais que, em sua maioria, ainda se organizam sobre grandes enunciados fundamentadores acerca do papel da escola, dos ideais de formação, de visões sobre o sujeito a ser educado, etc.

A filosofia da educação e o pensamento pedagógico operam com unidades discursivas que pretendem oferecer caminhos, sinalizar possibilidades, contendo em si certa igualdade niveladora, certa sinopse do que pode resultar uma determinada prática social ou pedagógica a partir dos fundamentos de uma determinada teoria, ideologia ou promessa educacional. A pós-modernidade promove, portanto, um estado de desamparo para o terreno educacional, ao afirmar a crise de legitimação dos discursos com que a educação opera.

No entanto, enfrentar este estado de dificuldades e refletir sobre as questões postas acerca dos limites do humanismo em educação e sobre as fraturas que o cenário contemporâneo apresenta podem nos possibilitar ver a cena pós-moderna como chance e não apenas como limitação. A crise na força dos fundamentos gera dificuldades pela fragilização que promove na força prévia do discurso que precisa do lastro que o fundamento oferece (teórico, ideológico, por exemplo), mas pode ser uma oportunidade para salvar a crítica do estado de abandono em que ela se encontra ao ter que resgatar argumentativamente a validade de seus conteúdos. Não havendo mais nada para “fundar” a crítica, ela pode ser retomada, desenraizada e jogada ao debate não fundacional, não norteado por uma epistemologia que arbitre antes o sentido, que permita o debate como chance.

Este estado de incredulidade, como diria Lyotard, uma verdadeira incapacidade de acreditar, força a pergunta ante a iminência do estado de abandono e esta lógica faz parte da escola da suspeita que encontra abrigo na própria modernidade. Essa suspeita, no âmbito do pós-moderno, não representa uma exposição de erro, mas uma noção diferente de crítica, que não tem pretensão dialética, no sentido de uma busca superadora, e sim da possibilidade do reconhecimento de que não há como prosseguir sem enfrentá-la. A crise de fé na possibilidade de melhoramento não nos dispensa de sermos cautelosos.

A crença na chance de progresso que a lógica dialética oferece é mais alentadora. Com a retirada da pretensão superadora oferecida pela dialética, restaria poder duvidar para melhor compreender. Não se trata, porém, de duvidar para buscar outra certeza. Duvida-se pela impossibilidade de continuar a acreditar sem ressalvas. Assim, a dúvida pós-moderna é mais uma atitude compreensiva em que se torna necessário problematizar e tornar um pouco mais coerente e suportável o que aparece como perspectiva de conflito.

A aposta numa consciência ampliada, na tentativa de desmascarar a ambiguidade, gera uma consciência doída, que instala uma situação perturbadora sobre as possibilidades das nossas próprias pressuposições e pode estar nos mostrando os limites do nosso esforço, que o êxito não ocorreu e que a chance de fracasso também existe.

Se não temos como não duvidar, há um campo de tensão criadora que se torna fundamental. É uma tensão falível, sem a pretensão de uma dialética da superação. Assim, podemos compreender os elementos da cena pós-moderna como uma parte do debate e não apenas como “negação” ou “refutação”. Apesar de não termos encontrado alternativas suficientes para as formas de vida da modernidade que foram abaladas, também não fomos dispensados da necessidade de tomar a cada dia decisões cheias de consequências para a vida futura. O sujeito entregue a si mesmo não age com consequências somente para si e essa é uma ideia que não podemos abandonar, para não cairmos num ceticismo radical que nos jogue a um estado de abandono.

O chamado pensamento pós-moderno revela o desmascaramento da cultura ocidental e a despedida da verdade, da unidade, da substância e da subjetividade, agora entregue ao subjetivismo. Mas a perspectiva de educar não nos dispensa de estarmos ligados a conteúdos proposicionais, eixos valorativos, normas sociais e nem nos dispensa de fazer escolhas teóricas e práticas para podermos continuar educando, continuar forjando a humanidade no humano.

## REFERÊNCIAS

- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.
- JAMENSON, Frederic. *A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O anti-cristo*. Lisboa/Rio de Janeiro: Guimarães Editores/Livraria Camões, 1978.
- SMEYER, Paul & MARSHALL, James. A Filosofia da Educação no fim do século XX. In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 89-120.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Ecce Homo é um balanço da vida de Nietzsche, publicado pelo autor em 1888, aos 44 anos. Nietzsche nasceu em outubro de 1844 e morreu em agosto de 1900, aos 55 anos.
- <sup>2</sup> Gianni Vattimo é um filósofo italiano, nascido em Turim no ano de 1936. O autor desenvolve suas reflexões numa perspectiva hermenêutica e estuda, especialmente, a contribuição de Heidegger e de Nietzsche para a compreensão da crise da modernidade.
- <sup>3</sup> A expressão *“Não existem fatos, só interpretações”* é o título de um dos capítulos do livro *“O Crepúsculo dos Ídolos”*, escrito por Nietzsche em 1888.