

Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica

Amarildo Luiz Trevisan*

Resumo: O texto pretende fazer uma crítica ao discurso apologético da globalização técnica a partir do estudo de modelos reflexivos em conflito e tendo presente a imagem da metáfora do espelho do conhecimento. A educação no contexto dos paradigmas da Modernidade, do Pós-Modernismo, da Teoria Crítica e da Hermenêutica Filosófica busca respostas para alguns questionamentos a respeito: (1) do tipo de racionalidade que anima o atual fluxo de globalização; (2) da existência de espaços (não apenas virtuais) para a emergência de outras racionalidade(s); e (3) da ampliação ou encurtamento de perspectivas para o âmbito pedagógico ao inserir-se nesse processo. A era da complexidade global dividida na disputa entre as molduras dos discursos da Modernidade e do Pós-Modernismo revela, através dos variados jogos de espelhos, alguns pressupostos interessados, os quais estão refletindo favoravelmente ou contra a condição humana, no pleno sentido, emancipada.

Palavras chave: Modernismo; Pós-modernismo; Racionalismo; Globalização

Abstract: The aim of this paper is to criticize the apologetic discourse of the technical globalization on the basis of a study of conflicting reflective models and the image of the mirror knowledge metaphor. Education on the paradigms of Modernity, Postmodernism, Critical Theory and Philosophical Hermeneutics attempts to answer questions referring to: (i) the sort of rationality that motivates the present flow of globalization; (ii) the existence of places (not only virtual ones) for the emergence of other rationality (ies); and (iii) broad or narrow perspectives for the educational process. The global complexity era, marked by the disputes between the frameworks of the Modernity discourse and those of the Postmodernism, reveals through several mirror games some interested presuppositions that reflect either favorably or not a truly emancipated human condition.

Keywords: Modernism; Postmodernism; Rationalism; Globalization.

* Professor do CE/UFSM e Doutorando em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS.

Considerações introdutórias

Em seu texto *Da Globalização ao Poder Local: A Nova Hierarquia dos Espaços*, Ladislau Dowbor comenta que o reordenamento dos espaços ocasionados pelo fenômeno da globalização tem deixado desorientados os indivíduos. Esta nova situação gerou uma verdadeira crise dos modelos que antes davam significado à existência.

Perdemos as referências sociais, os “espelhos” da formação da nossa identidade, enquanto somos invadidos por um mar de quinquilharias tecnológicas de utilidade cada vez mais duvidosa, que apenas contribuem para a nossa desorientação. (1996, p. 73)

É compreensível a posição do autor se for considerada a idéia de que “espelhos” ou modelos, que servem como padrões de conduta, não são entidades que existem somente de uma forma visível, exterior. Para a Filosofia¹ esta crise implica o reconhecimento de que a modernidade se depara hoje com o aniquilamento, desaparecimento e rejeição do modelo epistemológico que forjou historicamente a sua auto-compreensão. Nesta concepção do conhecimento é a própria mente humana que se apresenta como um espelho, cuja função seria a de representar ou refletir a realidade de uma maneira fidedigna. Do mesmo modo, assinala-se que o paradigma epistemológico vigente e hegemônico nos dias atuais, o qual regula a prática educativa, também considera o aparelho cognitivo de acordo com a metáfora do espelho.

Ao intuir a vigência deste paradigma na reflexão filosófica, Richard Rorty diz:

A imagem que retém cativa a filosofia tradicional é da mente humana como um grande espelho, que contém várias representações — umas precisas, outras não — e que pode ser estudado por meio de métodos puros, não empíricos. Sem a noção da mente como espelho, a noção do conhecimento como exatidão da representação não se teria sugerido a si mesma. Sem esta última noção, a estratégia comum a Descartes e Kant — obter representações mais exatas mediante a inspeção, reparação e polimento do espelho, por assim dizer — não teria feito sentido. (1988, p.21)

Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica • 119

Na perspectiva de que o homem possui em seu interior, como afirma Rorty, essa “essência vítrea”, cabe à filosofia, à educação e outras áreas do conhecimento afins, procurar o aperfeiçoamento deste instrumental, para que, cada vez mais, a mente reproduza uma imagem límpida, clara e exata do mundo, sem quaisquer resquícios de encantamento ou obscurantismo.

Sob o dístico “mundo encantado” ou “obscurantismo” a modernidade entende uma visão de mundo que se alicerça em práticas pré ou anti-científicas como a alquimia, a astrologia, a magia natural, o misticismo religioso e todas as formas de mitologias. Em contrapartida, o modelo cientificista postula uma lógica da identidade, que exclui a dimensão do *outro* e da *diferença*, onde o conhecimento passa a comportar o estrito sentido de uma técnica. Habermas, citando G. B. Vico, vai aclarar esta estranha situação em que o conhecimento fica exposto na modernidade ao se referir que “*sólo conocemos un objeto en la medida em que lo podemos producir*” (1987, p. 50). Em outras palavras, conhecer significa agora dominar um objeto, poder produzir ou fazer algo. Ademais, o ato de conhecer, enquanto exercício de uma técnica, passa a simbolizar a capacidade de produzir ou dominar alguma coisa ou alguém.

Este modelo epistemológico prescrito pela modernidade a todos os âmbitos do saber se refaz atualmente a partir de algumas críticas internas, que tentam aperfeiçoá-lo no sentido de ampliar ao máximo o seu prazo de validade explicativa, como é o caso da tentativa do Positivismo e do Neopositivismo; ou algumas críticas externas que procuram rejeitá-lo totalmente, conforme a crítica da ciência e da razão propugnada por alguns pensadores ligados ao Humanismo, Existencialismo e o Pós-Modernismo. E ainda um tipo de questionamento da atuação instrumental da razão na modernidade proposto por certos autores pertencentes à linha de investigação da Hermenêutica Filosófica e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, os quais discutem o restabelecimento ou não de supostos elementos deixados para trás ao longo do desenvolvimento histórico deste modelo.

Entretanto, em linhas gerais, o debate tem se restringido ultimamente às tendências pró ou contra o próprio projeto iluminista da modernidade. No que segue, será feita uma análise de algumas posições antagônicas considerando, (1) o posicionamento do Pós-Modernismo e, (2) dos Teóricos Críticos e Habermas, sob a ótica de alguns conflitos e desafios enfrentados pela educação numa época de complexidade global.

1. Pós-modernismo, educação e fragmentação do espelho

Para Robertson, “*existe um relacionamento estranho entre as idéias de pós-modernismo e de pós-modernidade e os ‘terremotos’ geopolíticos do dia-a-dia que nós (o nós virtualmente global) testemunhamos atualmente*” (1994, p. 24). Não há dúvida que as idéias preconizadas pelo Pós-Modernismo guardam uma profunda imbricação com as transformações por que passa o mundo atualmente. São efeito e causa ao mesmo tempo de uma conjuntura que se dilui em múltiplas direções e, por isso, o Pós-Modernismo não pode ainda ser encarado como um movimento teoricamente estruturado, mas como uma tendência ou estilo.

Segundo Apel (1988) é possível indicar como pertencentes a esta *tendência* algumas derivações provenientes da obra de Nietzsche, do Heidegger tardio, do pós-estruturalismo francês, representado principalmente pelas figuras de Foucault, Derrida e os textos de Lyotard, os quais tem em comum a pretensão marcada por uma crítica radical e avassaladora à razão.

Entretanto, existem dúvidas quanto a esta classificação dos filósofos e da própria linha demarcatória que distingue a modernidade da pós-modernidade. Compagnon (1996, p. 122) discordaria da classificação de Apel, pois afirma: “*Na França, o moderno é entendido no sentido da modernidade que começa com Baudelaire e Nietzsche e compreende, pois, o niilismo,*” o que significa dizer que “*a modernidade, no sentido francês, isto é, baudelariana e nietzscheana, inclui a pós-modernidade.*”

Tais polêmicas, no entanto, só reforçam a tese defendida por diversos autores de que a pós-modernidade é uma espécie de atmosfera cultural, ou *zeitgeist*, resultante das mudanças nas condições da produção industrial, emergência das novas tecnologias de informação e da globalização dos mercados, enquanto o Pós-Modernismo pode ser considerado como um modo de pensar a cultura ou estilo que surge como reflexo destas mudanças.

Na verdade, esta tendência cultural ou estilo vai demarcar um momento de renúncia dos grandes sistemas, das pretensões teóricas que se orientam pela *verdade* científica, da estruturação sócio-econômica fundada em um determinado modelo de aparato técnico-científico, no domínio das metodologias positivistas no âmbito do saber, da fragmentação proporcionada pelas diversas disciplinas, do cognitivismo baseado

Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica • 121

na idéia de representação e dualidade sujeito-objeto, enfim, de todos os elementos que deram sustentação ao modo moderno de produzir bens e de viver em sociedade. Entretanto, segundo a afirmação de Silva:

Acima de tudo, é o próprio conceito fundacional de epistemologia que é abalado pela contestação pós-moderna. A racionalidade da sociedade moderna repousa no pressuposto fundacional, o pressuposto de que existem certos princípios e critérios básicos, universais, que possibilitam determinar a verdade das proposições de conhecimento. (...) Não há uma fundação última à qual recorrer para arbitrar disputas de conhecimento. A própria idéia de fundação última é questionada e vista como produto de lutas em torno da verdade (1995, 247).

Se não há pressupostos últimos para arbitrar o conhecimento, torna-se impossível pensar a educação nos moldes de uma concepção cientificista, ou até mesmo nos moldes do historicismo. Na verdade, não existe uma concepção de educação pós-moderna perfeitamente estruturada. O que há são tentativas de abordar o problema educacional tendo em vista a crítica à modernidade. A educação tem de incidir na recuperação das metas das comunidades que, por um longo período, acostumaram-se a uma conduta racional que traz em si verdades e metas já pré-estabelecidas.

Para o Pós-Modernismo não há uma essência humana propriamente dita, muito menos verdades eternas, a-temporais e a-históricas. Se caracteriza como um momento de busca e superação do discurso meta-filosófico ou, também denominado, metanarrativo. A modernidade desenvolveu a crença de que a humanidade caminha na história guiada pela razão em direção a um mundo cada vez melhor. A história da humanidade torna-se o relato desta grande saga, a metanarrativa por excelência, que conta as aventuras e desventuras de uma racionalidade do progresso, que luta por dias melhores e, em consequência, por uma sociedade mais justa.

Dado a falência dos sistemas tradicionais de explicação (*end of metanarratives*) e até então hegemônicos na interpretação do saber - inclusive o iluminismo - a condição pós-moderna fará emergir novos elementos em substituição ao abandono das narrativas centralizadoras. Lyotard irá propor a sobrevivência do pensamento das ilhas, que decreta o fim das narrativas mestras, acabando com a idéia de um sentido histórico. A história se transforma em um enorme calidoscópio, pois, em lugar da “majesta-

de amortecida das grandes narrativas”, o Pós-Modernismo irá decretar, então, “*a autonomia fragmentadora das micronarrativas*” (Connor, 1993, p. 34). Por um lado, e como consequência disso, não se mantém neste contexto a metáfora do espelho, porque acaba fragmentando-se irretocavelmente. Por outro, justifica-se a atitude pedagógica de contar certas histórias, que são prováveis ou convincentes pela sua verdade intrínseca e não porque estejam de acordo com uma razão histórica.

Porém, ao defender estas posições, o Pós-Modernismo abre espaços para acusações de toda ordem, principalmente emanadas daqueles que ainda depositam esperanças no potencial emancipador do projeto da modernidade. Jürgen Habermas e Karl Otto Apel, por exemplo, vão questionar o discurso do Pós-Modernismo dizendo que ele é auto-contraditório no sentido performativo, pois não tem como manter pretensão de validade objetiva para uma proposição, se, ao mesmo tempo, nega validade para toda e qualquer proposição. Ou seja: de que forma enunciar um discurso que propõe o fim da razão sem defender uma racionalidade para este mesmo discurso?

2. Teoria crítica, educação e as razões do espelho

Se o Pós-Modernismo acaba fragmentando o espelho na multiplicidade infinita das imagens do real, a Teoria Crítica vai tentar elucidar as razões para a existência desta metáfora na modernidade e, neste sentido, para o fato do conhecimento haver se reduzido, em última instância, a procedimentos puramente técnicos. Para uma abordagem consequente da crise do paradigma epistemológico regulador da prática educativa na modernidade é preciso partir do suposto de que uma das discussões mais importantes no interior da Teoria Crítica é aquela que trata, justamente, da possibilidade de reconstruir o projeto da modernidade em outras bases reflexivas.

2.1. Reconstrução do projeto da modernidade

Gestado no século XVIII em alguns países europeus como a Inglaterra, França e, mais tarde, Alemanha, o projeto que deu vida à modernidade era revolucionário em tese, pois pretendia retirar o homem das trevas da ignorância, as quais conduziam-no à crença de que natureza era regida por forças mágicas. Daí a sua denominação de iluminismo, esclarecimento ou ilustração.²

Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica • 123

Se a natureza era compreendida de uma forma mágica, atribuía-se à ela outras características que a tornava sinônimo de uma entidade sagrada, repleta de lendas e mitos. O homem que habitava este meio era partícipe de um mundo encantado, em que predominava o irracionalismo e a irreflexão. Neste panorama lendário e mitológico impunha-se uma tarefa à espécie humana: dominar as forças da natureza e não ser manipulado por elas.

Ao quadro de dominação imposto pelos poderes naturais contrapõe-se a necessidade de um fazer científico, que liberte o homem desta situação que o diminui. Surge então o propósito da ciência com duas linhas de trabalho complementares a serem construídas: 1) saber emancipatório, que objetivava retirar o homem da menoridade que o subjugava a outrem (natureza ou autoridade); 2) saber técnico-instrumental, visando a fornecer os meios concretos para a emancipação, deveria produzir os instrumentos e os mecanismos de dominação do meio ambiente.

A trajetória única e cooperativa entre estes dois campos do fazer científico irá sofrer um processo de dissociação no seu acontecer histórico. Uma parte, composta pela racionalidade emancipatória, continuou na menoridade, reprimida e atrofiada. A outra parte, a racionalidade técnico-instrumental, obteve grande êxito, criando uma visão mecanicista do universo e do homem.

Horkheimer define esta racionalidade que esqueceu do mundo vida como *“a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos como um fim determinado.”* (1976, p. 66) Esta é, portanto, uma razão controladora dos meios, que se justifica na medida em que valoriza apenas os fins que deseja alcançar. Pretendendo combater o mito e outras manifestações irracionais que colaboram para embaçar o espelho mental, acabou criando o mito da ciência, através do desencantamento do mundo pela aplicação do paradigma que engendrou o método científico.

Resulta deste espelhamento “natural” uma imagem da natureza com movimentos simétricos, em tudo iguais à máquina. A educação, neste contexto, passa a ter a responsabilidade de produzir um homem artificial, tendo como orientação modelar o espelho da natureza em sua estrutura mecânica. De posse deste modelo é possível preparar o aluno segundo uma educação que opera com um propósito pré-determinado. Conhecer e educar se fundem num mesmo objetivo: produzir o homem que se quer, fazê-lo, dominá-lo. Assim como Deus, se poderá então criar

124 • Amarildo Luiz Trevisan

o homem à imagem de uma interpretação da natureza: com movimentos mecânicos, adestrados e sem vida.

Sobre as conseqüências deste paradigma epistemológico para a razão moderna, Prestes diz:

A forma de tratar o homem e a natureza como objeto (esquema sujeito-objeto), conforme desenvolvida pelo iluminismo, trouxe a emergência da razão instrumental, calculadora, responsável pelas diferentes formas de violência, das quais o século XX foi pródigo" (1997, p. 66).

Entre as diversas formas, certamente está a violência praticada contra o próprio saber. Os rígidos critérios de demarcação entre o que pode ser considerado ciência ou não, torna aceitável, verdadeiro ou real somente o que pode ser provado pelo saber científico-positivo da razão iluminada. Logo, os sonhos, as fantasias, a corporeidade, enfim, tudo o que constitui o *outro da razão* está fora deste esquema mental e, portanto, deve ser reprimido ou controlado como suspeito de irracionalidade.

Em nosso século, mais especificamente na década de quarenta, este modelo de racionalidade entra em crise planetária ao perder a sua legitimidade de atuação. Os fenômenos de massificação e de alienação de populações inteiras pela indústria cultural, os genocídios provocados pelas duas grandes guerras mundiais devido à utilização massiva de aparatos tecnológicos de destruição e o desequilíbrio ecológico com a conseqüente descoberta de que os recursos naturais são esgotáveis ou não renováveis, vão atestar o domínio da racionalidade (des)controladora em todos os setores da vida. Com isto, a racionalidade única do iluminismo, do esclarecimento, que em sua arquitetura original tinha por finalidade libertar o ser humano, transforma-se em uma nova dominação.

A formulação deste verdadeiro diagnóstico dos tempos modernos deve-se, em grande parte, aos teóricos críticos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, principalmente). Repensando o esclarecimento sob o ponto de vista desta crise, tecem uma crítica ao Positivismo e ao Neopositivismo, pois estes movimentos pretendem fornecer base filosófica para a atuação desta racionalidade. Além disto, propõem uma nova forma de produzir conhecimentos através dos parâmetros que encontram embasamento na teoria crítica, que surge em oposição à teoria tradicional.

Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica • 125

Jürgen Habermas propõe uma retomada e, ao mesmo tempo, uma ruptura com os pressupostos básicos da teoria crítica para levar adiante o projeto da modernidade. Na Teoria do Ação Comunicativa ou Teoria do Consenso não compartilha com algumas análises de seus antecessores e nem com a idéia de que estaria falido o projeto da modernidade e sem perspectivas de reconstituição, conforme é a objeção efetuada pelo Pós-Modernismo.

"No construto teórico da modernidade dá-se, segundo Habermas, uma troca de paradigmas, sem que se destrua, com isto, o cerne filosófico do 'discurso da modernidade'" (Markert, 1986, p. 311) Esta mudança de paradigma tem como um de seus pontos de apoio a reinterpretação hermenêutica da categoria de *práxis* aristotélica como a esfera do agir intersubjetivo, comunicativo e político. Desenvolvida esta esfera da ação, e combinada com o *linguistic turn* a partir do segundo Wittgenstein, Austin e Searle, como fusão de horizontes, poderá se opor a dimensão de estreitamento da razão, que acabou sendo cultivada pela modernidade, do agir instrumental-com-respeito-a-fins, isto é, da racionalidade sistêmica, em que os fins justificam os meios pela absolutização da automação técnica. Assim, se restabelece o equilíbrio ameaçado pela redução da ação humana à sua condição meramente reprodutiva das relações econômicas.

Suas averigüações irão mostrar que em seu plano de desmitificação e desencantamento do universo, uma parte da racionalidade adquiriu autonomia, dando origem ao domínio técnico de todos os procedimentos de intervenção na existência. Ao invadir o mundo da vida e dos valores esta razão torna-se totalitária, através da burocratização e monetarização de todos os vínculos estabelecidos pelo ser humano com seu meio.

Neste momento, cabe fazer uma associação desta reflexão com o fenômeno da globalização, o qual o mundo está vivenciando hodiernamente³. Que modelo de sociedade global esta sendo construída, onde se fala, na mídia principalmente, apenas de acordos financeiros e globalização dos mercados entre os países envolvidos? Em que a técnica torna-se cada vez mais livre de circulação, enquanto a condição humana é impedida de realizar-se, por se tornar densa, pesada e cheia de entraves burocráticos que dificultam a sua participação nesta nova ordem? Que tipo de racionalidade está permeando as relações neste processo, privilegiando o capital, à custa, mais uma vez, do desemprego e do empobrecimento massivo?

É justificável então, neste contexto, a tentativa de Jürgen Habermas, que visa desreprimir a racionalidade comunicativa ou emancipatória da modernidade. Pretende resgatar ou recuperar momentos da racionalidade que ficaram soterrados ou esquecidos na história do pensamento. Esta normatividade ética fornece suporte para a busca de outras normas universalmente válidas, além dos *ethos* existentes, para que o homem adquira uma coexistência pacífica com o seu meio de existência. A idéia de ética a ser resgatada tem como objetivo a educação do caráter para a busca de uma vida feliz, contestando a colonização do mundo vivido pelo sistemismo da sociedade tecnológica e o cientificismo, que é a própria racionalidade do progresso em seu viés pseudo-científico.

No âmbito da educação, a posição de Habermas induz à descoberta ou valorização de uma razão prática que procura orientar-se pelo diálogo na origem de todos os seus procedimentos. O cultivo do agir comunicativo e político, da *práxis* intersubjetiva, poderá revitalizar a relação professor-aluno, já desgastada e oprimida pelo predomínio de uma razão fechada, que expulsou da escola o mundo da vida, em prol de atividades mecânicas, rotineiras e burocráticas.

Baseado nestas constatações, urge enfrentar o desafio moderno para a educação na era da globalização técnica, de não reduzir-se, ela mesma, à simples tecnologia aplicada, ao querer pôr em prática uma utopia tecnopedagógica. Muitas vezes não são apenas forças exteriores que estão agindo e impulsionando estas mudanças do aparelho escolar. Elementos ativos no sistema de ensino colaboram para promover a transposição da tecnicização sistêmica para o âmbito da formação que se processa no sistema escolar.

A perspectiva habermasiana oferece ainda a possibilidade de mostrar o esquecimento da modernidade em promover a evolução de áreas importantes da vida humana, as quais não se reduzem ao adestramento de atitudes reprodutivas. Este é o caso de uma educação que valoriza as múltiplas formas de expressão (ou vozes) da razão, ou seja, o aspecto ético e estético do agir humano, potencializando o desenvolvimento do caráter, bem como de uma outra forma de ver o mundo e que ficou relegada a um plano inferiorizado.

Diante destas considerações não se trata, obviamente, de juntar os fragmentos do “espelho” da modernidade, estilhaçado por tantas críticas como a do Pós-Modernismo. Para um pensar reflexivo, é possível perceber o que está subjacente a estes acontecimentos, pois é uma concep-

ção de razão que se perdeu neste processo. Embora as mais variadas formas que adquira superficialmente, a racionalidade da instrumentalização técnica está na origem de toda esta pulverização ou fragmentação de infinitas razões.

Entretanto, faz-se mister reconhecer os significativos avanços propiciados à vida moderna a partir do uso da técnica. Foi alavancado o desenvolvimento da humanidade para usufruir um patamar vivencial com dias melhores, criando um mundo em que o ser humano passa a desfrutar de maior conforto, agilidade e segurança em vários setores. Não seria correto, portanto, associar as contribuições de tal racionalidade apenas às causas produtoras de malefícios, como a destruição ecológica, massificação ou alienação social e a perda de muitas vidas pelas guerras. Neste sentido, seria incoerência desconsiderar as vantagens de se viver em um mundo racionalizado tecnicamente.

Além disso, o próprio avanço da técnica está trabalhando contra a manutenção dos seus fundamentos, desativando a importância do paradigma epistemológico. A emergência e o impacto das novas tecnologias proporcionado pela invenção dos computadores, os mídias, cinema, televisão, máquina fotográfica, e outros meios eletro-eletrônicos, fez com que a função representativa do real fosse transferida para as máquinas, tornando-se esta, portanto, uma atitude reservada ao aparato técnico. Em consequência, a crise no âmbito do conhecimento humano tem um sentido provocativo e desafiador, pois manifesta a existência de condições materiais e objetivas para que o ser humano possa liberar-se do preparo eficaz para o exercício das funções de representação ou duplicação do real. Outrora, a necessidade e o consequente exercício de tais atribuições, lhe mantinha preocupado com a retenção ou memorização de conteúdos, evocação exata do que foi aprendido e com todas as outras funções que são próprias ao aprimorado domínio do objeto. De ora em diante, os envolvidos no processo educacional não necessitam mais preparar recursos humanos com a finalidade de realizar o que as máquinas já estão operacionalizando há um certo tempo e com uma segura vantagem potencial em termos de acumulação e agilidade no acesso à informações, por exemplo.

A partir da emergência dessas novas tecnologias, que estão impulsionando a formação da sociedade global, não faz mais sentido susten-

tar na educação posturas comprometidas com a manutenção da relação instrumental de um sujeito aprendente que domina um objeto aprendido. Este modo de compreensão dos processos de aprendizagem ainda trabalha com a relação epistemológica cujo potencial explicativo está sendo posto em questão.

A tentativa de recompor a discussão sobre elementos esquecidos ou reprimidos na história da cultura, sob o viés da Teoria Crítica, aliado ao trabalho hermenêutico de interpretação das tradições, pode colaborar na abertura de perspectivas para experiências inovadoras, que proponham a superação dos tempos de transição e crise da racionalidade e da educação. Reencontrar componentes perdidos ou reprimidos na história da cultura pode auxiliar a desestruturar ortodoxias e dogmas epistemológicos até então vigentes em nossa cultura.

2.2. Alternativa hermenêutica ao paradigma epistemológico

À crise dos parâmetros de clareza e distinção, próprios da racionalidade ocidental, é preciso encontrar outros critérios de análise que sejam válidos, fora da lógica da dominação, portanto. A proposta que é possível delinear a partir desta discussão, e a título de esboço, diz respeito a uma tentativa de explicar e redimensionar a autonomia adquirida pela racionalidade da conformação técnica na época de globalização econômica. Leva-se em consideração que o iluminismo é portador de uma utopia pedagógica da formação humana, e que, em certo sentido, seria incoerência desconsiderar as vantagens da racionalização técnica do mundo. E que a hermenêutica filosófica trabalha com a pressuposição de que o homem é criador de símbolos e metáforas, que são construções interativas da ordem da compreensão humana do estar-no-mundo, servindo justamente para efetivar a mediação com o vivido.

Em realidade, a autonomização dos procedimentos ocorreu não apenas com relação a um outro campo de atuação da razão (*práxis*), manifesto na reflexão do mundo antigo (Aristóteles). Na verdade houve uma independência também com relação às raízes históricas de tal conceito, que anteriormente vinculava-se à noção de *téchne*⁴ e, especialmente, de *mimesis*. Neste sentido, poderia ser revigorado para a educação que se processa no contexto de construção da nova ordem global o caráter formativo da técnica de acordo com o tipo de conhecimento por semelhanças.

A *téchne* tinha um sentido muito mais rico na tradição greco-clássica, porque abrangia a noção de arte, ou seja, não era um mero fazer, ou o produzir puramente instrumental, da eficiência, entendido pela modernidade. A racionalidade tecnológica é um fenômeno dos tempos modernos que não encontra algo similar no processo de produção do mundo grego. Do modo antigo de entendimento do termo para o moderno houve uma espécie de empobrecimento epistemológico ou perda de densidade do conceito, uma vez que não se pode atribuir *poiesis* artística à produção em série e mecanicista da era industrial. Os teóricos críticos já denunciavam esta cisão em relação à arte, ao desmascarar os interesses da indústria cultural de projetar, em nível público, mercadorias em série como se fossem obras de conteúdo artístico. O resultado não era a publicização do sentido estético e formativo da arte, mas a perda de sua aura.

No mundo grego a *téchne* estava a serviço da arte, sendo responsável por uma maneira privilegiada de ver o homem, seu processo de formação (*Paidéia*/W.Jaeger) e de inserção no universo a partir da perspectiva do sublime e do belo. A manifestação artística da tragédia, que, segundo Werner Jaeger, Sófocles “fez dela o modelo imortal da educação humana”(1989, p. 321, grifo meu), já trabalha com a idéia da *téchne* e *mimesis* potencializando a educação do caráter, como uma educação da natureza artística do agir humano. Por isto, no dizer de Knoll, a tragédia é uma “*reflexão sobre o destino*”, ou seja, “*um espelho do destino humano*”(1996, p. 66). Neste caso, o espelho tem um papel de mediação entre o sujeito e o mundo, refletindo sempre uma imagem que conduz a outra realidade e que não é exatamente ela própria. A figura refletida tem um papel educativo na medida em que remete a um tipo ou modelo que não se esgota em si mesmo.

O espelho, no qual são refletidas as coisas e pelo qual o conhecimento se processa, traz um certo brilho que ilude e fascina. Porém, não quer dizer que inexistente aí um conhecimento do mundo, pois o espelho, neste caso, não é uma coisa em si, é símbolo. Não se tem uma relação exata e mecânica, mas um tipo de aproximação (e não de dominação) que obedece a uma lógica da semelhança (e da diferença ou da não-semelhança), que não é a identidade da ciência empírico-analítica e nem a relação entre identidade e não-identidade circunscrita ao método dialético (Gagnebin, 1997, p. 102 ss.). Veja-se, neste caso, o exemplo de Édipo: “*Do personagem de Sófocles bem se disse que ‘não se assemelha a ninguém e ninguém dele se assemelha’.* (Girard, R., 1972,

p. 111)(...) *Sua radical diferença pertence à mesma moeda do lado abstrato da mimesis.* (Lima, 1995, p.67)

De outra maneira, o conhecimento orientado pela busca das semelhanças se processa pela aproximação entre o verossímil e o diferente. Segundo Gagnebin, este outro tipo de pensamento é desencadeado pela presença da *mimesis*, no sentido que lhe atribui a tradição que vai de Aristóteles, passando por Nietzsche, Freud e chegando até Benjamin, ao ser promovido através da linguagem uma “*dimensão de aproximação não violenta, lúdica, carinhosa, que o prazer suscitado pelas metáforas nos devolve*” (1997, p. 103). A utopia estética de Adorno também vai se inserir neste modo de pensar quando revela a busca de “*uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo*”. (Ibid.) E isso caracteriza um modelo reflexivo com um estatuto epistemológico próprio e amparado em uma outra forma de expressão da razão, caracterizado e regido por uma lógica da diferenciação e da analogia. É por isso que, segundo Hall, o aporte de significados denominado “*reflexivo ou mimético*”, vai operar um deslocamento em que “*o significado se produz através da articulação entre um objeto, pessoa, idéia ou evento no mundo real, e onde a linguagem funciona como um espelho, refletindo o significado verdadeiro pré-existente no mundo*” (1997, p. 24, grifo nosso).

Aspectos conclusivos

O que se tentou mostrar ao longo da investigação é a falsa oposição construída pela lógica que opera o processo de globalização vivido no mundo hodiernamente. De um lado, há um modelo de reflexão especular (do espelho), da cientificidade, cultivado pela modernidade e, de outro, do Pós-Modernismo, há uma rejeição aparente desta metáfora como guia ou mapa explicativo do conhecimento. Na verdade, o espelho é multifacetado em infinitas imagens do real. Estaria preparado assim o ambiente ideológico para o verdadeiro alvorecer da globalização técnica?

Em realidade, tanto uma quanto a outra posição não se contradizem entre si e menos ainda vão oferecer qualquer resistência aos imperativos da racionalidade tecnológica, manifestos no próprio fenômeno da globalização econômica. Seus efeitos são percebidos mais como ideologia (no sentido negativo do termo), do que, propriamente, esclarecimento e emancipação.

Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica • 131

Ao contrário dessa situação, o que irá contradizer a racionalidade onde a regra básica que regula a mente é da identidade absoluta é o modelo que provém de práticas consideradas pré ou anti-científicas, de onde surge um modo de pensar que não se reduz à mesma lógica operativa da técnica. Aliás, nada poderá contrastar mais com o modelo cientificista que exclui as mitologias, do que buscar uma alternativa para a educação figurativamente exemplificada nas tragédias gregas, cuja matéria prima de construção é o mito. A arte da tragédia é uma *techné* que não visa ao treinamento de habilidades mecânicas, mas é medicina da alma, educação do caráter, ou seja, educação do imaginário, das emoções e do pensamento, do homem integral e não parcializado, fracionado ou decomposto⁵.

Assim, ao se propor o esboço de uma concepção estética de educação em uma sociedade globalizada, a pesquisa objetiva se distanciar e, em última análise, se contrapor ao *cânon* do conhecimento que considera a educação de acordo com a metáfora da “mente como espelho” (fragmentado ou não), pois ele descarta, por princípio, possíveis mediações simbólicas entre os sujeitos e o mundo. Recuperar o sentido autêntico da educação a partir de uma reflexão sobre as tradições clássicas⁶ da Paidéia presente na tragédia grega é o mesmo que dizer, por analogia, que o processo educativo se pareceria bem mais com o fazer ou a *techné* de uma obra de arte, do que com o modelo científico da produção fabril e da industrialização. Deste ponto de vista, o paradigma epistemológico da metáfora especular (daí o sentido de especulativo), constituído pelo princípio da busca de homogeneidade e identidade entre sujeito e objeto, não serve mais à educação. Parece algo sem validade em um tempo que não quer abrir mão da valorização e do respeito à pluralidade (das diferenças e semelhanças) nas relações entre os diversos povos e culturas que compõem o grande palco da cena mundial.

Deste modo, o conhecimento não é algo produzido fora, dado como pronto e que se acrescenta ao homem a partir de instâncias exteriores. A rigor, não existe um saber com este grau de objetividade e ao qual a educação deva necessariamente pautar a sua ação. Esta posição implica em recair num encurtamento de uma ampla gama de perspectivas pedagógicas, subsumindo-as à uma racionalidade estreita, fechada e que esconde os seus verdadeiros interesses: tornar artificiais, estratégicos e controlados todos os comportamentos, inclusive o comportamento global da espécie humana.

Notas

- 1 Ao discutir a “aquisição cognitiva” do tema globalização Robertson afirma que este é um fenômeno que necessita de um “tratamento interdisciplinar” (in Featherstone, 1994, p.26). Nesta perspectiva, a Filosofia, enquanto um pensamento preocupado com a totalidade, poderá cooperar com a discussão, detectando as contradições e enfrentando os desafios que impedem uma compreensão basilar da racionalidade que perpassa a tendência globalizadora. Mais adiante o autor vai indicar um caminho para a investigação da temática ao asseverar: “*Refiro-me à globalização como um fenômeno relativamente atual. Com efeito, argumento que a mesma está intimamente relacionada com a modernidade e a modernização, bem como com a pós-modernidade e a ‘pós-modernização’.*” (Ibid. p. 28) Aqui reside uma justificativa para a Filosofia da Educação não se ausentar do diálogo e expor, assim, a sua contribuição.
- 2 Algumas interpretações distinguem iluminismo e ilustração, conforme denota Prestes (1966, p. 19)
- 3 Segundo Robertson, a época que decorre do início da década de 1960 até os dias de hoje corresponde a 5a fase do mapeamento da condição global, tida como fase da incerteza (in: Featherstone, 1994, p. 35).
- 4 Lima Vaz define este termo, que pertence à tradição platônica transmitida à Aristóteles, como “*a areté da inteligência fabricadora (poietiké) que é a arte (téchne)*” (1992, p.155). Esta definição aproxima a *téchne* da *mimesis* e a torna distante da *práxis*. É neste sentido o comentário de Tiburi: “*Tanto téchne quanto mimesis fazem parte do agir produtivo (poiesis) em oposição ao agir que tem seu fim em si mesmo (práxis). A produção de obras “artísticas” se dá pela póiesis numa conjunção de téchne e mimesis*” (1995, p.106).
- 5 A potência formativa da *techné* e *mimesis* nas tragédias gregas já foi analisada em um outro artigo referido à *Poética* de Aristóteles (Trevisan; Faria, 1998).
- 6 Sobre a possibilidade de recuperação do clássico no espírito da modernidade, Habermas diz que “*a modernidade guarda um secreto vínculo com o clássico. Desde sempre se considerou clássi-*

co aquilo que sobrevive aos tempos: no entanto, o testemunho moderno em sentido enfático, já não extrai tal força da autoridade de uma época passada, mas unicamente da autenticidade de uma atualidade passada.” (1992, p. 101).

Referências bibliográficas:

- APEL, K. O. (1989) *O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade*. In: Novos estudos CEBRAP, nº 23, São Paulo, p. 67-84.
- CONNOR, S. (1993) *Cultura pós-moderna*. Introdução às teorias do contemporâneo,. São Paulo; Loyola.
- DOWBOR, L. (1996) *Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços*. In: FREITAS, Marcos C. (org.), *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez.
- GAGNEBIN, J. M. (1997) *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoria y praxis — estudios de filosofia social*. Madrid: Tecnos.
- _____. (1992, c 1981) *Modernidade: projeto inacabado*. In: ARANTES, Otília B. Fiori; ARANTES, Paulo E. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense.
- HALL, S. (ed) (1997) *Representation: Cultural representation and signifying practices*. London, Sage/Open University.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.
- JAEGER, W. (1989) *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- LIMA, L. C. (1995) *Vida e mimesis*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- KNOLL, V. (1996) *Sobre a questão da mimesis*. Revista do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Ed. Discurso, nº 27.
- MARKERT, W. (1986) *Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. 67 (156):306. 19 mai/ago.
- PRESTES, N. H. (1996) *Educação e racionalidade*. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- _____. (1997) *Teoria crítica e educação*. in: Revista Educação. nº 32, ano XX, Porto Alegre: Ed. da PUCRS, p. 65-71. .

134 • Amarildo Luiz Trevisan

- ROBERTSON, R. (1994) Mapeamento da condição global: globalização como conceito central. In: FEATHERSTONE, Mike (org.) *Cultura global. Nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- RORTY, R. (1988) *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SILVA, T. T. (1995) "O projeto educacional moderno: identidade terminal?" in: VEIGA NETO, Alfredo (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina.
- TIBURI, M. (1995) *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- TREVISAN, Amarildo L.; FARIA, N. (1998) *A filosofia da educação no mundo das tragédias gregas: uma análise aristotélica*. *Revista Perspectiva*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, v.16, n. 29, jan./jun., p. 117-132.
- VATTIMO, G. (1996) *O fim da modernidade. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes.
- VAZ, H. C. L. (1992) *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola.