

## ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

**Laura Ferreira dos Santos**  
*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo** - Utilizando alguns aspectos do pensamento de M. Montessori, A. S. Neill e "mestres-camaradas" de Hamburgo, pretende-se, numa primeira fase, mostrar como estes autores, ao perspectivarem a relação pedagógica, efectuaram uma alteração dos valores tradicionais, desvalorizando o papel do professor e do adulto, no que foram fortemente contestados pela sua época; numa segunda fase, fazendo apelo a pensadores como Lipovetski e Lyotard, procura-se compreender como é que as inovações introduzidas pelos educadores mencionados acabaram por se banalizar, o que será relacionado com a entrada numa época genericamente caracterizada como "pós-moderna". Finalmente, dentro deste contexto, esboçam-se algumas pistas de reflexão sobre a situação actualmente vivida a nível educacional.

Se, no século XVIII, Rousseau ainda tem que se insurgir contra essas mães e amas que, para sua maior tranquilidade, pegam no bebé a seu cargo, inapelavelmente enfaixado, e o penduram num prego (Rousseau, 1966: 45), o certo é que já antes dele se iniciara um movimento de opinião que reivindicava uma atitude de maior doçura e compreensão da parte do adulto para com a criança. Tratava-se, no entanto, de um movimento que se restringia predominantemente a alguns grupos de intelectuais e que pouca repercussão alcançava nas práticas generalizadas do ensino e da educação. Como qualquer bom livro de história da educação nos mostrará, foram necessárias muitas alterações a nível social e científico para que essa nova atitude abrangesse uma faixa mais alargada da sociedade, dando origem a uma nova prática educacional, ainda que grandemente minoritária a princípio. O momento em que isso acontece é o final do século XIX, com o denominado movimento da "escola nova", momento que se irá prolongando sem cessar noutras experiências educacionais. Como denominador comum da maior parte delas, temos a vontade de ir ao encontro dos desejos e interesses das crianças e jovens, uma certa desvalorização do adulto e do professor e a crença em que a criança é um ser naturalmente bom, com um "elan vital" pronto a desabrochar correctamente se não o amarfanharem, assim se explicando um

grande apreço pelo princípio da auto-regulação.

Tomando como base de reflexão as novas experiências educativas iniciadas entre princípios do nosso século e os anos vinte por M. Montessori, A. S. Neill e os "mestres-camaradas" das escolas de Hamburgo, pretende-se com este artigo atingir três objectivos. Em primeiro lugar, mostrar acima de tudo como a ideia de desvalorização do adulto e do professor operava nesses educadores, aparecendo na época como um aspecto polémico e mal aceite pela sociedade; a seguir, tentar compreender como é que a partir de certa altura essa ideia deixou de ser inovadora e controversa para se banalizar, o que será relacionado com a entrada numa época caracterizada genericamente como pós-moderna; por último, reflectir brevemente sobre os problemas que esta situação coloca ao nível da escola e da educação em geral.

### DA INOVAÇÃO PROVOCANTE ...

M. Montessori tinha perfeita consciência de que o núcleo controverso do seu método não era a utilização de um material adequado às dimensões físicas da criança, mas as alterações que introduzira ao nível da relação pedagógica:

*O facto que mais controvérsia provocou foi a inversão das posições do adulto e da criança - o professor sem cátedra ou autoridade, e quase que sem ensinar, e a criança tornada centro da actividade, aprendendo por si, livre na escolha das suas ocupações e movimentos".*  
(Montessori, 1972: 162).

Para Montessori, a criança passa a ser o mestre que o adulto deve auscultar e seguir. Ela é uma espécie de arauto de Deus ou da perfeição que deve despertar o adulto do seu envelhecimento espiritual e conduzi-lo à renovação, não faltando nos seus livros longos extractos da Bíblia para tentar corroborar esta ideia.

Embora sem estas conotações espirituais e religiosas, nem tão pouco toda esta retórica da infância, também A. S. Neill pretende tornar a criança o centro das atenções, indo mais além de M. Montessori ao relegar o adulto e o professor ao papel de meros "facilitadores" da aprendizagem. O princípio da não-interferência com o comportamento dos alunos é levado mais longe, como se o adulto não tivesse nada de importante a dizer aos mais novos, bastando-lhe criar à sua volta um ambiente de amor e tolerância. Neill acabará mesmo com as chamadas "lições particulares" (conversas terapêuticas que mantinha com as crianças-problema) a partir do momento em que a maior parte dos "alunos" de Summerhill começam a provir de lares que considerava equilibrados. Se de facto o desejo da criança é um mecanismo naturalmente orientado para o "bem", não há que interferir com ele. Daí a dizer-se que "Summerhill é um lugar onde as pessoas que têm habilidade inata e desejo de se fazerem eruditas, serão eruditas, enquanto as que apenas sejam capazes de varrer ruas, varrerão ruas", (Neill, 1973:4), não há senão um passo. Assim se justifica igualmente que Neill não discuta questões de ordem religiosa, moral, política ou

sexual com os alunos. Mesmo reconhecendo que as crianças de Summerhill não tendem a interessar-se pela política, *"talvez por se tratar de alunos pertencentes à classe média, que jamais tiveram a experiência da pobreza"* (Neill, 1973: 329), Neill não mostra em lado algum dos seus livros que considere importante levá-los a reflectir sobre a sua situação socialmente privilegiada.

Como consequência deste tipo de educação, os alunos de Summerhill enveredam mais tarde, embora reclamando-se genericamente de esquerda, por um certo "demissionarismo" e conformismo em relação à sociedade, mais preocupados com a sua própria felicidade do que com o que se passa à sua volta a nível social(1).

Nas escolas de Hamburgo, é mais uma vez o princípio de não-interferência que vai actuar, embora haja entre essa experiência e a de Summerhill diferenças significativas que provavelmente explicam a sua menor durabilidade e consistência(2). Descobrimos mesmo a actuar nelas uma tendência que não encontramos anteriormente: a que leva a perguntar se a juventude não poderia ser considerada superior à idade adulta. *"Que nos impede de admitir"*, interroga-se um dos mestres-camaradas, *"que a infância é o apogeu da existência e de considerar a idade madura como um declínio?"* (Schmid, 1975: 66). Assim, é mais uma vez a denominada espontaneidade da criança que se vai recorrer, tentando-se esconjurar todo o princípio de autoridade que ameaça emergir.

## À INOVAÇÃO BANALIZADA

Todo este centrar das atenções, de um modo insistente, na criança e nos seus desejos por um lado, e na desvalorização do adulto, do professor e da autoridade por outro, era sentido pelos educadores mencionados como algo que ia a "contra-corrente", já que a maior parte da sociedade e do sistema escolar institucionalizado não se mostrava permeável às novas ideias. O próprio Neill tinha consciência de que a sua escola era uma experiência-ilha que só como tal podia continuar a existir. O que aconteceu então, entretanto, para que essas ideias fossem alcançando uma preponderância cada vez maior a ponto de se banalizarem e de um autor como Finkielkraut (1987) poder falar de uma sociedade, a nossa, tornada finalmente adolescente?

A atender às análises de Lipovetski (1983), as sociedades ocidentais teriam passado a orientar-se por uma lógica nova a partir dos anos vinte do nosso século, embora os seus efeitos só começassem a tornar-se claramente perceptíveis após a segunda guerra mundial. Essa lógica nova denomina-a Lipovetski "processo de personalização", ou seja,

*"uma nova forma de a sociedade se organizar e se orientar, uma nova forma de gerir os comportamentos, não já pela tirania das regras, mas com o mínimo de proibições e o máximo de escolhas possíveis, com o mínimo de austeridade e o máximo de desejo possível, com o mínimo de coerção e o máximo de compreensão possível"* (Lipovetski, 1983: 9).

No centro desta mudança, que marca para Lipovetski a entrada numa época "pós-moderna", está a revolução do consumo que acima de tudo se manifestará depois da segunda guerra, trazendo consigo valores hedonistas, respeito pelas diferenças, culto da libertação pessoal e psicologismo.

Por outro lado, dá-se também a progressiva erosão do que Lyotard (1979) designou por "meta-narrativas", ou seja, dos grandes sistemas de valores e finalidades. Também Omar Calabrese, ao falar da idade neo-barroca que seria a nossa, refere a perda da globalidade, totalidade ou inteireza (termos do autor), perda que redundaria no "*declínio dos grandes sistemas ideológicos 'fortes'*" (Calabrese, 1988: 104). Digamos que é todo um processo sociológico que se conjuga com aquilo que do pensamento genealógico, arqueológico e desconstrucionista passou de um modo mais ou menos difuso para o ambiente geral. O adulto é encarado como a encarnação da Lei kafkaniana e da razão totalitária que exclui o Outro ou o Diferente, seja ele a mulher, o louco ou a criança. E se a razão e as meta-narrativas a ela associadas nos remetem para um mundo concentracionário, o melhor é partir em busca dos gostos próprios, das emoções que nos dão prazer e da linguagem do corpo e do desejo. Como é que a crítica da razão se pode efectuar sem a própria razão ou em oposição a ela, é um pequeno pormenor sem importância que se perde no meio da indiferença global pelas questões de fundamentação do saber. Resta-nos o sujeito fractal e orbital de Baudrillard ou esse Narciso de Lipovetski que conjuga a lógica social individualista e hedonista (um hedonismo *cool* e não já *hot*) com uma lógica terapêutica, *homo psychologicus* em busca de meios *simples* (Lipovetski, p. 79).

Os discursos modernos da legitimação e emancipação deparam com a indiferença das grandes massas que caminham para um vazio sem trágico nem apocalipse, como o qualifica Lipovetski, ou, de outro modo, para um nihilismo sem abismo e mesmo com "happy end", como escreveu Bloom (1987) falando da realidade americana. Aí, diz-nos, o único elemento comum a todos os estudantes universitários é a crença na relatividade da verdade e na igualdade de todos os homens, programa mínimo e concessão máxima que se permitem. E se cada um tem direito à *sua* verdade, o ideal a propor é o da "abertura" e tolerância totais, com a consequente recusa de operar distinções, sobretudo a nível moral - é a vida sem imperativo ético, como afirma Lipovetski.

Perante este processo acelerado de erosão das meta-narrativas, que Lyotard também encara como efeito do desenvolvimento das técnicas e tecnologias a partir da segunda guerra, em que os meios de acção passam a solicitar mais atenção que os seus fins, há um saber que se apresenta como preponderante: o performativo, ou seja, aquele que se define fundamentalmente pela busca da melhor relação *in put/out put*. A pergunta que Emílio fora habituado a colocar, entre os 12 e os 15 anos, perante tudo o que se lhe deparava - "para que serve?"-, deixa de ser encarada como uma etapa necessária dentro de uma determinada via da sabedoria, como acontecia em Rousseau, para se transformar na única questão fundamental que deve ser posta para atestar da legitimidade de qualquer acto ou saber, identificando-se de imediato com problemas de eficácia e de possibilidade de venda.

A queda das meta-narrativas, embora favorecendo a emergência de um pensamento inovador e crítico, possibilita que, no imediato, se revele de forma aguda

o mais desumano e implacável do sistema em que vivemos: a lógica do económico. Como é óbvio, não se é performativo por motivações caracterizadamente éticas, religiosas ou políticas, mas simplesmente porque isso possibilita obter um maior número de bens de consumo e, conseqüentemente, segundo esta mentalidade, maior prazer. Continua portanto a tratar-se de uma lógica hedonista e individualista, embora englobando dentro de si uma certa *struggle for life*, tanto mais dura quanto mais numerosas são as vantagens a obter.

Ser performativo é, pois, ser eficaz, aqui e agora, dentro de um sistema educativo, empresarial, militar, político ou outro, num total alheamento pelas suas finalidades axiológicas. Que, a partir desta concepção, não se julgue arriscado colher inspiração junto dos modelos de *training* militar e industrial para fundar uma pedagogia - de "objectivos" -, só prova que se encontrava em jogo uma lógica muito forte e com um grande poder de sedução, sobretudo sobre este novo ser que perdeu a noção da totalidade e se tornou "fractal".

## EM BUSCA DE ALTERNATIVAS

"O deserto cresce", escrevia Nietzsche um pouco enigmaticamente em *Assim falava Zarathustra*, referindo-se com certeza ao vazio deixado pela "desvalorização de todos os valores", expressão com que nos seus textos póstumos definia o nihilismo. De um modo até certo ponto análogo, também nós poderíamos dizer que a indiferença dos nossos alunos perante a escola cresce, motivada substancialmente por esse mesmo vazio de que falava Nietzsche. Para dar conta dessa situação de ruptura, Finkielkraut afirmou que a escola permanecia moderna, o que 'considerava positivo, enquanto os alunos eram já pós-modernos. Mas o que significa dizer-se que uma escola é "moderna"? Por um lado, que aposta numa *Bildung* e não numa mera transmissão de saberes, sobretudo performativos, e, por outro, que mantém de um modo inabalável uma certa confiança iluminista em valores universais como o Saber ou o Conhecimento, a Razão e a Emancipação. No entanto, a questão é que reivindicar uma escola deste estilo só parece ser legítimo se o debate alargado sobre esses valores e essa *Bildung* for incentivado pela própria escola, levando a tomar consciência das suas implicações, o que Finkielkraut se esquece de referir.

Mais que uma escola ou uma educação modernas ou pós-modernas, é necessária uma escola e uma educação que promovam a lucidez sobre nós próprios e a sociedade em que vivemos. Que esse objectivo não é alcançável com um ensino meramente performativo, é por demais evidente. Aliás, a própria performatividade como um modelo inocente de eficácia que se furta às questões de sentido deve ser urgentemente posta em causa. Não o fazer, é continuar a permitir que, por exemplo, a filosofia veja o seu lugar constantemente ameaçado no secundário (e não só...) e que a uma certa invasão das chamadas letras pelas chamadas ciências (matemática aplicada às ciências humanas, métodos quantitativos, etc.) não corresponda o movimento inverso, aparecendo as ditas letras como uma espécie de saber menor para inteligências menores ou anacrónicas.

Na busca da lucidez de que necessitamos urgentemente(3), é preciso que os

alunos se apercebiam dos conflitos epistemológicos existentes, vendo com clareza as implicações de modelos opostos de racionalidade. Caso contrário, poderemos com razão ser acusados de mantê-los num certo infantilismo que os conduzirá decerto a uma insustentável leveza do agir, cantando com entusiasmo "*We are the world, we are the children*" enquanto os fundos obtidos com essa canção são desviados para fins radicalmente opostos aos pretendidos...

### Notas

- (1) Neill falava de uma certa "*brecha interior*" que os levaria a conformarem-se com a sociedade em que viviam, enquanto procurariam amigos que partilhassem das suas convicções, opostas ao modo como essa mesma sociedade se encontrava organizada.
- (2) 1. Ao contrário de Summerhill, não se tratava de um internato e de um número reduzido de crianças, o que impossibilitava uma influência por parte dos professores equivalente à que Neill exercia; 2. os direitos de que as crianças desfrutavam nas escolas de Hamburgo eram muito maiores que em Summerhill, o que as levou a colocarem-se por vezes quase despoticamente no centro das atenções; 3. o adulto encontrava-se nessas escolas numa atitude de muita maior demissão perante os alunos do que a que Neill preconizava.
- (3) Em 1987, Boaventura Sousa Santos, em *Um Discurso sobre as Ciências*, falava-nos da emergência de um novo paradigma, o de "um conhecimento prudente para uma vida decente" (p. 37), conjugando implicitamente Popper e Wittgenstein.

### REFERÊNCIAS

- Bloom, A. (1987). *L'Âme désarmée*, Paris: Julliard.
- Calabrese, O. (1988). *A Idade Neobarroca*, Lisboa: Ed. 70.
- Finkielkraut, A. (1987). *La Défaite de la Pensée*, Paris: Gallimard.
- Lipovetski, G. (1983). *L'Ère du Vide*, Paris: Gallimard.
- Liotard, J. F. (1979). *La Condition Postmoderne*, Paris: Éd. de Minuit.
- Montessori, M. (1972). *A Criança*, Lisboa: Portugália Editora, 5ª Ed..
- Neill, A. S. (1973). *Liberdade sem Medo (Summerhill)*, S. Paulo: IBRASA, 7ª ed..
- Rousseau, J. J. (1966). *Émile ou de l'Éducation*, Paris: Flammarion.
- Santos, Boaventura S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento.
- Schmid, J. R. (1975). *O Mestre-Camarada na Pedagogia Libertária*, Lisboa: Ed. Básica.

## QUELQUES REFLEXIONS AUTOUR D'UNE EDUCATION POSTMODERNE

**Résumé** - En ayant recours à quelques aspects de la pensée de M. Montessori, A. S. Neill et les "maîtres-camadares" de Hambourg on prétend, dans une première phase, démontrer comment ces auteurs, en perspectivant la relation pédagogique, ont effectué une modification des valeurs traditionnelles, tout en dévalorisant le rôle du professeur et de l'adulte, en étant ainsi fortement contestés à leur époque; dans une seconde phase, en faisant appel à des penseurs tels que Lipovetski et Lyotard, on essaye de comprendre la raison pour laquelle leurs innovations ont été banalisées, ce qui sera mis en rapport avec l'entrée dans une époque génériquement caractérisée comme "postmoderne". Finalement, dans ce contexte, on esquisse quelques pistes de réflexion sur la situation actuelle au niveau de l'éducation.

## SOME THOUGHTS ON POSTMODERN EDUCATION

**Abstract** - In the first part of this article, the author endeavors to show how the thought of M. Montessori, A. S. Neill and the "comrade-teachers" of Hamburg provoked a change in traditional values, devaluating the role of the teacher and of the adult; for this they were strongly criticised. In a second phase, citing thinkers like Lipovetski and Lyotard, an attempt is made to understand how the theses of the authors mentioned in the first phase have been banalized; this was due to the advent of what has been currently termed "postmodernity". Finally, within the context thus established, the author proposes some thoughts for a reflexion on state of education today.