

A PEDAGOGIA E O CENÁRIO PÓS-MODERNO: SOBRE AS POSSIBILIDADES DE CONTINUAR EDUCANDO

João Francisco Lopes de Lima¹

RESUMO: Este artigo integra os produtos de uma pesquisa que investigou as repercussões do cenário da pós-modernidade sobre os fundamentos normativos da educação, reconhecida a falência da fundamentação metafísica e assegurado o reconhecimento de que a pós-modernidade é um fato. Dentro deste cenário e para os propósitos deste texto, importa analisar o lugar da pedagogia como campo de circulação de discursos que pretendem fundamentar o agir pedagógico no disperso cenário contemporâneo. Para isso, o texto procede a uma análise do tema a partir das contribuições da filosofia da educação e busca apontar que a pedagogia de cunho metafísico e ideal não é unicamente essencialista, pois ainda que opere com considerações ideais acerca do sujeito e das finalidades da educação, sabe que isso não se realiza desacompanhada do fluxo histórico e concreto das forças do presente. Portanto, não dá para compor uma pedagogia calcada somente na força do cotidiano e tampouco nas promessas do futuro que está por vir. Não havendo solução via alternativa e nem tampouco uma solução superadora, mais ampla e que congregue o melhor de cada uma, fica o desafio da primazia da pergunta que toma a própria natureza híbrida da pedagogia como ponto de partida a ser considerado na análise, em defesa de que somente é viável, independente da sua sustentação teórica, um discurso pedagógico que seja ao mesmo tempo possível e simples.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Pós-Modernidade; Discurso pedagógico.

PEDAGOGY AND THE POST-MODERN SCENARIO: ON THE POSSIBILITIES TO KEEP ON EDUCATING

ABSTRACT: This article integrates the products of a study that investigated the repercussions of the scenario of post-modernity on the normative foundations of education, acknowledged the failure of the metaphysical grounding and secured the recognition that post-modernity is a fact. Within this scenario and for the purposes of this text, what matters is to examine the place of pedagogy as a field of circulation of discourses that seek to justify the pedagogical acting in the dispersed contemporary scenario. For this, the text accomplishes an analysis of the theme from the contributions of philosophy of education and seeks to indicate that pedagogy of metaphysical and ideal nature is not only essentialist for, even though it operates with ideal considerations concerning the subject and the purposes of education, it knows that this is not accomplished unattended by the historical and concrete flow of the forces of the present. Therefore, it is impossible to concoct a pedagogy based only on the strength of daily life, or on the promises of the forthcoming future. Since there is no workaround nor a surpassing solution, wider and convening the best of each one, there remains the challenge of the primacy of the question that takes the hybrid nature of pedagogy itself as a starting point to be considered in the analysis, in defense that only a pedagogical discourse that be both possible and simple is feasible, regardless of its theoretical support.

KEYWORDS: Pedagogy; Post-modernity; Pedagogical discourse.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Suas pesquisas envolvem temas como pós-modernidade, aprendizagem, discurso pedagógico e gestão do pedagógico. E-mail: jfrancisco.lima@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Em tempos perturbados e incertos, marcados por um cenário de fragmentação teórica, social, econômica e também cultural, temos uma repercussão importante sobre o cenário educacional que é a destituição dos alicerces de estabilidade do discurso pedagógico que sustentam práticas educacionais escolares, sejam elas consideradas progressistas ou conservadoras.

Este artigo integra os produtos de uma pesquisa que investigou as repercussões do cenário da pós-modernidade sobre os fundamentos normativos da educação, reconhecida a falência da fundamentação metafísica e assegurado o reconhecimento de que a pós-modernidade é um fato. As suas repercussões aparecem como tema de discussão corrente na filosofia da educação, ainda que não haja consenso sobre a sua definição, como convém ao cenário em que nos encontramos. No entanto, ao ser de difícil definição, a pós-modernidade não exime a sociedade de enfrentar as suas conseqüências e implicações. Dentro deste cenário e para os propósitos deste texto, importa analisar o lugar da pedagogia como campo de circulação de discursos que pretendem fundamentar o agir pedagógico no disperso cenário contemporâneo. Haverá uma pedagogia pós-moderna, em que não haja fundamento, nem fundo teórico obrigatório e sim múltiplos discursos, narrativas polissêmicas tomadas de cotidiano, não necessariamente congruentes? Existe um fundo de sobrevivência na pedagogia moderna de cunho humanista a ser recuperado em sua potência discursiva como fundamento possível no disperso cenário atual ou deveríamos abandonar toda pretensão fundamentadora da prática educativa em favor da emergência do cotidiano?

O pensador italiano Gianni Vattimo (1987) afirma que a pós-modernidade é um fato mas reconhece que a modernidade não esgotou as suas possibilidades, ainda que os seus conteúdos tenham tido as suas chances históricas de realização comprometidos. Em todo o caso, para enfrentar esta análise é preciso desinflacionar as pretensões modernas ao se querer checar a viabilidade de seus conteúdos. Por outro lado, não podemos esperar demais da polissemia pós-moderna pois ela pode nos conduzir a um relativismo pernicioso. Seguindo o raciocínio de Vattimo, deveríamos estar alertas para o fato de que o cenário contemporâneo somente suporta uma linha da razão que se constitua como “pensiero debole”², ou seja, uma forma de pensar não substantiva, que recolha seus conteúdos na contingência da vida, na

² A expressão italiana “pensiero debole”, no meu entender, perde um pouco a força semântica quando traduzida para pensamento débil ou pensamento fraco, as versões mais usuais para o termo, em língua portuguesa. Assim opto por manter o termo no original.

pluralidade de valores e de formas de compreensão e no radical reconhecimento da diferença. As práticas educativas institucionalizadas, como as práticas escolares, vivem de modo intenso a expressão da pluralidade e essas geram intercorrências que não podem ser canceladas e nem sempre conseguem ser evitadas. Ao mesmo tempo, a ausência de um solo de fundamentação que oriente as tomadas de decisão em favor da contingência radicalizada poderia jogar as práticas educativas num estado de demandas de curto prazo e a um complicado diarismo sem futuro.

Pensar a razão como *pensiero debole* é uma forma de assumir o cenário pós-moderno como um fato a ser enfrentado sem o consolo da lógica de uma razão forte, de sustentação transcendental e metafísica. Pensar a razão como geradora de um *pensiero debole* pauta-se no fato de que a verdade no cenário contemporâneo encontra-se igualmente frágil, “por aí, aos pedaços”, como disse Thomas Friedman (2005, p. 57). Se não há como educar de modo fundamentado e a prova de variabilidades contextuais e subjetivas, também não há como recusar que alguns amparos, princípios gerais e coletivos são necessários e podem ser negociados em diálogo com as possibilidades dos sujeitos concretos e de seus contextos. Ninguém está com razão “antes”, mas algum lastro orientador é necessário.

“Após a metafísica, a filosofia já não se julga capaz de dar respostas definitivas sobre a conduta de vida pessoal ou até coletiva”, nos lembra o pensador alemão Jürgen Habermas (2004a, p. 3). Neste sentido, também a filosofia da educação e, por decorrência, a pedagogia se encontram com problemas. O cenário contemporâneo nos coloca diante da confissão de uma incapacidade frente à esperança de obter respostas absolutas para fundamentar e formular a doutrina da vida correta em um cenário de declínio dos modelos de vida ética ou de bem agir para perseguir qualquer conformação social ou econômica que pretenda ser exemplar e auto-sustentável. Para o contexto educacional não é diferente e desencadeia dificuldades para sustentar as escolhas teóricas e práticas que vão amparar o agir pedagógico em contextos que são sempre específicos.

2. A PEDAGOGIA E O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE

A educação, na condição de área de saber, remete-nos a um conjunto de elementos teóricos e práticos que fundamentam as ações pedagógicas e fornecem elementos organizadores aos múltiplos discursos que passam a circular numa mesma área, tornando a educação um campo de saber naturalmente híbrido.

Bernard Charlot (2006) analisa o cenário atual e afirma que estamos mesmo frente a um problema de identidade na área educacional, pois este campo de saber, além de contar com um cenário externo desarrumado em suas bases, é um campo epistemologicamente fraco. Desta forma, diz Charlot, há uma dificuldade inerente, pois esta especificidade da educação como um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se movimentam, interagem e se reproduzem “conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos” e também “saberes, práticas, fins éticos e políticos” (Idem, p. 9) , igualmente múltiplos.

Segundo Charlot, é justamente esta “mestiçagem, essa circulação” (2006, p. 9), que marca a especificidade da educação enquanto área de saber, o que por si já promove dificuldades maiores em qualquer pretensão de estabelecer e sustentar um discurso que pretenda orientar o agir pedagógico.

Se tomarmos a Pedagogia como a ciência da educação, território em que se entrecruzam as práticas dos professores em relação a um conjunto de saberes teóricos que se refazem nestas mesmas práticas, retornamos à circularidade do argumento, uma vez que a pesquisa educacional ainda que tome as práticas docentes como tema de estudo, precisará antes demarcar o território específico a partir do qual pretende desenvolver o estudo, ou seja, qual perspectiva das ciências da educação pretende tomar como linha orientadora.

Em outras áreas menos híbridas que a área educacional essas especificidades também existem, traduzindo linhas teóricas as vezes conflitantes na análise dos seus fenômenos de pesquisa. De qualquer forma, não pretendo nesse texto discutir sobre a pertinência do termo ciência ou ciências da educação, ainda que me pareça mais lógico falar no plural de algo naturalmente plural. Para salvar a afirmação no singular, precisaríamos demarcar, primeiramente, uma distinção entre educacional e pedagógico. O primeiro como o fenômeno educativo visto de modo global, realizado ou não nos espaços escolares, portanto, desenvolvido ou não de forma institucionalizada. O termo pedagógico é igualmente amplo e cabe em práticas sistemáticas, escolares, não-escolares. Poderia ser tomado como sinônimo de prática educativa, na medida em que possa ser tomado como desdobramento operacional de um ideário educacional. O termo pedagógico, por si, está ligado a uma linha de condução prática, em regra amparado por uma linha teórica que lhe serve de amparo e condução. E aqui justamente encontramos o problema crucial do trabalho educativo no cenário pós-moderno: qual prática para qual fundamento?

Toda área de saber tem em si o objetivo de produzir conhecimento, e se a educação é uma área que mistura saberes e práticas e apresenta-se necessitada de uma dimensão normativa para sustentar as práticas que derivam das questões teóricas, como característica inerente, a sua natureza híbrida aumenta as suas dificuldades por ser um campo naturalmente saturado de discursos e orientações normativas, nem sempre congruentes entre si. Dessa forma, temos uma capilaridade discursiva e ao se pretender analisar as possibilidades de fundamentação, possivelmente um modo de pensar substantivo, fundacionista ou que não considere seriamente a contingência em que se desdobram as práticas geradas por estes discursos capilarizados seja insuficiente e incongruente pela própria natureza plural da área. Assim, cada afirmação é somente uma entre outras possibilidades e essa natureza híbrida da educação é um elemento de debate que deve, ele próprio, ser tomado como ponto de partida ao ser analisado.

3. A PEDAGOGIA E A QUESTÃO DO DÉFICIT NORMATIVO TRAZIDO PELA PÓS-MODERNIDADE

Neste ponto, ao afirmarmos a natureza plural dos discursos na área educacional, encontro a guia de intersecção para aportarmos a contribuição da filosofia da educação para estabelecer a reflexão sobre o déficit normativo em que a área educacional se encontra. Não havendo a possibilidade de fundamentar o discurso por si mesmo, nem mesmo a possibilidade de justificá-lo pelos benefícios da prática que possa gerar ou pelas vantagens epistemológicas da leitura sociológica ou psicológica sobre o fenômeno educativo, precisamos enfrentar o debate na busca de razões e motivos melhor analisados, abertos ao enfrentamento argumentativo, ainda que este não possa ser gerador de um horizonte de compreensão padronizado. Ao contrário, a educação é múltipla pela sua própria natureza e por isso mesmo mais frágil epistemologicamente. O risco de ecletismo ou de confusão epistemológica está naturalmente presente e precisa, igualmente, ser evitado.

A pedagogia, enquanto desdobramento específico da educação, é um campo tomado por uma axiologia prática, ou seja, desdobra um conjunto de projeções de finalidade em práticas ordenadas para atender estes fins. Na atualidade, a discussão geralmente divide as orientações pedagógicas entre uma suposta pedagogia tradicional e outra renovada, progressista ou inovadora como se costuma empregar nos dias atuais. A primeira, geralmente mais focada em questões intelectualistas e de alcance no longo prazo, projetivas de um ideal de formação e bem viver que “prepara a vida” ainda no porvir e a segunda, geralmente focada

em finalidades de alcance mais imediato, contextualista, que toma a vida concreta dos sujeitos no presente e parte dela para atingir os seus propósitos e quer que o trabalho educativo faça sentido agora e não apenas no porvir.

A pedagogia dita tradicional, num cenário de apelo presentista, é geralmente tomada de uma carga de sentido depreciativa e a segunda, tomada de adjetivações redentoras e purificadoras da prática educacional. Aqui nos deparamos com um novo problema: o que é tradicional e o que é inovador em educação? O fato é que essas duas perspectivas de educação são geradas no mesmo lastro, que é influência da modernidade sobre a educação. Portanto, uma discussão sobre uma possível pedagogia pós-moderna é uma discussão inútil, assim como as discussões que colocam sobre a modernidade todas as mazelas de uma educação barbarizada e danificada³ em suas pretensões redentoras.

Se o debate educacional encontra-se afetado pelos efeitos da crise da razão moderna, o que temos como linha de derivação destes processos destrutivos é o resíduo expresso na perda de sentido e justificação. A perda de justificação metafísica, que traduz os elevados conceitos e arranjos discursivos ou metanarrativas que servem para amparar conteúdos normativamente válidos e suficientes para o contexto educacional atinge toda a base em que se assenta a tradição pedagógica. Aqui destaco que mesmo os discursos supostamente inovadores se assentam sobre essa mesma base, uma vez que surgem oferecendo novas idealizações, mais contextualizadas, mas ambientadas nas necessidades mais imediatas dos estudos, mas traduzindo de uma forma ou outra, novas metanarrativas.

Não estamos diante da possibilidade de estabelecer um horizonte pedagógico sem um “antes”, totalmente assentado no solo do novo. Se houver um solo, não é o solo do novo. O solo da inovação é o solo da esperança de progresso e evolução que a modernidade construiu. Também não estamos diante da possibilidade de assentar o discurso pedagógico somente sobre o solo do passado ou da tradição, que não requeira ser reinterpretado, melhor analisado em suas possibilidades e em seus limites.

³ Os termos “barbarizada” e “danificada” são tomados do escopo teórico de Theodor Adorno e Max Horkheimer, integrantes da Escola de Frankfurt e que avaliaram a racionalidade moderna e o empalidecimento de suas forças pela instrumentalização da razão de modo peculiar no texto “Dialética do Esclarecimento”, publicado originalmente em 1944.

4. O EXERCÍCIO DE DIÁLOGO INTERPRETATIVO E A QUESTÃO DOS FUNDAMENTOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

A questão da fundamentação para o agir pedagógico, na verdade, não passa apenas pela saída metodológica (orientação sobre como agir), como também não se sustenta somente na linha dos fundamentos da ação (orientação sobre o porquê agir de determinado modo). Também não se ampara unicamente na linha da consideração das necessidades individuais e sociais do indivíduo (que pode fornecer orientação sobre uma linha de nexos com a vida concreta do sujeito a ser educado). A organização do agir pedagógico não deveria se dar pela sobreposição de uma ou outra razão que diga sobre o como educar. Talvez o desafio seja justamente problematizar uma e outra tomando em conta a existência social destes sujeitos e promovendo um diálogo rico e reconstrutivo de possibilidades de sentido que não se esgotem no atendimento das urgências sociais ou psicológicas e também não se dispersem em horizontes distantes demais da vida prática a ponto de não serem capazes de mobilizar o sujeito para a ação.

A modernidade sempre focou os seus conteúdos na perspectiva subjetivista, que busca a formação da autonomia, gerando uma idéia particularista da razão. Porém, conforme nos lembra o pensador alemão Jürgen Habermas (1993, p. 98), o resgate destas possibilidades de sentido deve ocorrer na esfera intersubjetiva. Ao buscarmos uma outra perspectiva de razão poderemos proceder a uma releitura dos conceitos, da tradição e do legado produzidos pela modernidade numa perspectiva menos inflacionada. Habermas (1987, 2000, 2004b) convida a pensar em favor de uma razão contingente, assentada na linguagem como mediadora da práxis social.

Nessa perspectiva, não há nem uma recusa os conteúdos da tradição nem se propõe a produzir o radicalmente novo, mas abre-se caminho para estabelecer nexos de sentido com a vida concreta dos sujeitos, a partir da interação entre sujeitos capazes de fala e de ação e dispostos a resgatar a validade dos seus argumentos numa situação discursiva. Segundo Habermas (1987, p. 10), o desenvolvimento de um conceito de razão calcado numa compreensão intersubjetiva da razão é o recurso possível para enfrentar os reducionismos da razão instrumentalizada, sem abdicar da força de seus conteúdos.

Esse modo de ver a razão desloca a perspectiva subjetivista, que opera numa orientação esperançosa sobre os conteúdos do que se poderia chamar de filosofia da

consciência, em favor de uma perspectiva calcada na filosofia da linguagem⁴, que busca um horizonte não fundacionista ou absoluto de verdade, pautado em um caráter interpretativo da busca de sentido.

Esta perspectiva intersubjetiva da razão pode recuperar o sentido dos conteúdos modernos que tenham sido danificados por uma razão que foi instrumentalizada em excesso, uma vez que sempre voltada para fins que só medem a eficácia e desconsideram a qualidade dos meios que se utilizam para obtê-los.

Para Habermas, o cenário atual é mais moderno do que pretendem defender muitos teóricos, uma vez que não é nova a denúncia da “impotência do dever ser” (2004b, p. 316). A preocupação com as possibilidades de realização da razão enfrenta o debate na crise da razão moderna e também a crítica à forma idealista da razão, sem, no entanto, necessariamente, abrir mão do seu conteúdo racional (Idem). Habermas admite que a sua teoria não pode sustentar-se sem apelo à verdade e à objetividade, sem apelo à referência. Busca, no entanto, esta sustentação no resgate falibilista da argumentação, apelando ao resgate discursivo das pretensões de validade de uma afirmação ou proposta teórica. Para ele, ninguém chega à discussão já assentado numa verdade incontestável.

Qualquer tentativa de enquadramento absoluto de um discurso pedagógico em uma determinada corrente torna-se, nessa linha de compreensão, um exercício arriscado e igualmente inútil. A multiplicidade de uma força pedagógica não pode ser avaliada num enquadramento binário, absoluto. O que importa é dimensionar que a modernidade contém em si forças contraditórias e pulsantes, dificilmente abarcáveis na força do conceito. Por outro lado, sem um mínimo de projeção de finalidades, sem um mínimo de compreensão sobre as estruturas gerais de funcionamento do sujeito, da inteligência, dos dispositivos conscientes e inconscientes da vida individual e da vida coletiva não há educação sistemática, ainda que qualquer uma destas possibilidades possa ser considerada apenas um enunciado entre outros igualmente possíveis.

Afirmar isso poderia ser considerado, nos dias atuais, como um solene apelo reacionário a estruturas estáveis em dias de defesa da liberação da força que habita o cotidiano imediato de cada sujeito e de cada sala de aula, levando em conta que esta ocorre sempre no plural. No entanto, esta outra dimensão é igualmente plausível e logicamente aceitável. Não

⁴ Conforme Habermas declara na obra “Teoria do Agir Comunicativo”, a modalidade comunicativa de sua teoria e a perspectiva da linguagem como o próprio telos e possibilidade desta razão não substantiva se dá a partir das influências do interacionismo simbólico de Mead, dos jogos de linguagem derivados do pensamento de Wittgenstein, da teoria dos atos de fala de Austin e da hermenêutica de Gadamer.

há como praticar uma educação sistemática que não reconheça a contingência e a necessidade imediata. O conflito entre a trama constitutiva da vida imediata e a busca de princípios imutáveis que contenham uma vocação universal de realização humana não encontra nenhuma forma de abrigo metafísico, supratemporal, que proteja ideais de vida perfeita, de homem culto ou de cidadania plena ou mesmo que conserve inalteradas as condições de realização de uma individualidade natural, deixada livre em sua acontecência.

O desenvolvimento natural da vida contém em si as mesmas forças que forma o futuro. Sem garantias de êxito, é verdade. Assim, o cenário não comporta nem uma pedagogia que evadiu o sujeito concreto nem uma pedagogia que evadiu os ideais de formação.

Seria possível unir educação e vida concreta de tal modo que não fosse necessário um ideal? Seria possível constituir um ideal de tal modo sustentado que as condições da vida real não lhe alterassem a chance de êxito? As possíveis respostas estão marcadas pelo limite das próprias perguntas. Não há respostas puras para perguntas poliformes. A pedagogia de cunho metafísico e ideal não é unicamente essencialista, pois a pedagogia que aposta no cotidiano promove uma substantivação da vida imediata que apenas puxa para o presente o telos que outras perspectivas jogam para o futuro. Ainda que opere com considerações ideais acerca do sujeito e das finalidades da educação, sabe que isso não se realiza desacompanhada do fluxo histórico e concreto das forças do presente. Portanto, não dá para compor uma pedagogia calcada somente na força do cotidiano e tampouco nas promessas do futuro que está por vir.

Há lugar para todas as vertentes e para todas as correntes? Não em todos os lugares, não em todos os contextos de forma indistinta. Mas há lugar e possibilidade, desde que haja lugar para o diálogo para que possamos verificar as condições de argumentação e decidir quais são mais válidas. Martin Heidegger (1985) diz que a essência do agir é o consumir e que isso significa levar alguma coisa até a sua plenitude. Sendo assim, somente pode ser consumado, levado às suas últimas conseqüências, aquilo que já é. Para Heidegger, aquilo que “é” está na via do “ser” e ele nos oferece um fio interessante para costurar a ligação entre essência e existência: o pensar. O pensar não gera ou realiza esta relação e sim serve como instrumento para que, no pensar, o ser tenha acesso à linguagem, que é a morada do ser, e nesta habitação reside o homem.

É uma situação mais dinâmica, desprovida desta combinação de cunho metafísico e o pensar não quer ser reduzido a uma operação técnica ou lógica apenas, mas o curso da força tranqüila do possível. E aqui eu acrescentaria que falta ao discurso pedagógico apenas a modéstia da pergunta “O que é possível?”, mas, também, a pergunta sobre “Como podemos desenvolver esse processo pedagógico de modo simples”? Uma maior atenção à formulação

de discursos pedagógicos possíveis, ou seja, realizáveis nas condições gerais existentes e simples, ou seja, passíveis de gerar adesão voluntária de forma rápida, uma vez que oferece enunciados compreensíveis a um leque mais amplo de interlocutores, sem, naturalmente, que isso represente uma identificação do simples com o raso, superficial.

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 render-se ao apelo de volta às origens, que é sempre um apelo reacionário, nutrido de uma 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.

A crise da razão gerou um 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 fundacionista, esbarraria no aporte de ter que se sustentar de modo metafísico e seria acusada de recurso para a expressão da vontade de poder.

Vemo-nos diante de um cenário pós-moderno que promove um estado de consciência que perdeu o seu fundamento, o seu eixo orientador, o centro homogêneo, afetando a estabilidade de suas categorias. A perda de confiança nos referenciais surgidos ou reformulados no contexto da tradição iluminista, as grandes narrativas e ideologias que organizaram os processos sociais e educacionais no mundo ocidental geraram uma perda de confiança no progresso da história, gerando uma fé irrecuperável nas promessas de evolução material e social.

Este cenário de crise de fundamentação é derivado de uma crise inerente ao paradigma moderno. Conforme compreendo, o cenário pós-moderno não representa um “depois” da modernidade e, sim, um desdobramento do moderno. O cenário pós-moderno não indica outra coisa senão a exigência de um outro olhar sobre a compreensão de razão, de sujeito e de ciência num contexto transformado pela idéia de crise em várias instâncias.

Os ímpetos de melhoria da educação em termos teóricos e práticos são próprios do pensamento moderno e não desaparecem diante do reconhecimento da pulverização de discursos que pretendem oferecer sentido ao agir pedagógico no cenário atual. Se podemos tomar este cenário como oportunidade, podemos buscar outras possibilidades de sentido nos servindo das possibilidades de uma teoria reconstrucionista que considere a produtividade do diálogo entre sujeitos livres e honestamente dispostos ao entendimento.

Não há possibilidade de afirmarmos que há uma melhor fundamentação teórica ou prática para orientar o agir pedagógico. Isto dependerá das condições contextuais do mundo vivido pelos sujeitos que precisarão investir as suas relações interpessoais de disposição para o diálogo pela busca conjunta dos melhores argumentos. Estes acordos motivados racionalmente não encontram apenas interferências do plano cognitivo, que fornece o lastro teórico-conceitual para amparar o discurso em seu processo argumentativo. Estes enunciados carregam consigo uma carga de valores, mais ou menos aceitos ou mais menos recusáveis em uma determinada comunidade e isso não tem sustentação necessariamente objetiva. A esfera das relações interpessoais se desenvolve permeada por tensionamentos, valores e intenções nem sempre declaradas de manipulação, controle ou ganho de vantagens pessoais.

A racionalidade assentada na mediação entre sujeitos capazes de fala e ação tal como a pensou Habermas, nos ensina que o desafio da busca de entendimento mediado pela linguagem não assegura o brilhantismo do resultado da discussão, mas requer que algumas condições sejam observadas como forma de garantir a legitimidade do processo que resulta no consenso, para que possa ser chamado de racionalmente motivado. Desta forma, a dimensão da objetividade do argumento não elimina o risco de manipulação da força do argumento por estratégias performativas, que acabam mascarando a pretensão de êxito pessoal ocultada pela pretensa busca de entendimento. Assim, a combinação dos planos objetivo, social e subjetivo presentes a um só tempo na racionalidade comunicativa, nos indica que pensar um outro olhar para o cenário pós-moderno, implica estar disposto a pensar a racionalidade na dimensão de uma integralidade que abrange considerar a disposição de resgate constante das pretensões de validade presentes nestas três esferas da possibilidade de entendimento e implica, portanto, pensar a própria razão e o sujeito na dimensão de uma integralidade que extrapola a leitura unidimensional, assentada no cálculo estratégico para a obtenção de êxito ou na força substantiva do poder infalível de uma teoria, ou mesmo no apelo da força moral de quem apresenta o discurso.

Uma leitura não fundacionista da racionalidade moderna permite projetar um alargamento da compreensão ao considerar mais terreno no horizonte dos possíveis e um aprofundamento no rigor de uma racionalidade que exige o enfrentamento da exigência de busca dos melhores argumentos, sem a garantia de chegar a um ponto ótimo, indevassável. A chance de ter-se que retornar ao campo argumentativo persiste, pois a velocidade e a volatilidade do cenário em que nos encontramos nos alertam para a chance de que nossas decisões só possam ser tomadas pautadas pela marca da provisoriedade.

Se concordamos que o cenário de crise atual não atinge os conteúdos da tradição pedagógica, mas, sim, as suas chances de sobrevivência histórica, fica o desafio de avaliarmos a produtividade mediadora da construção histórica herdada pela Pedagogia e também das novas contribuições e reflexões alcançadas pelas ciências da educação em relação às múltiplas problemáticas, que também não são estáveis, nem contínuas, mas que povoam os contextos escolares.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, vol. 11, n. 31, p. 7-18.

FRIEDMAN, Thomas. *O mundo é plano: uma breve história do século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

---. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

---. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

---. *O futuro da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

---. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004b.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.