

O CASO DA EDUCAÇÃO DESFUNDAMENTADA

*Laura Ferreira dos Santos**

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Partindo do princípio que, a partir de finais do século XIX, se começa a assistir a um lento processo de desfundamentação da educação e ensino tradicionais, tenta-se acompanhar este itinerário até aos nossos dias. Finalmente, mostra-se como esse processo de desfundamentação ganha maior inteligibilidade se for analisado à luz dos desafios que nos são colocados pela entrada numa sociedade e cultura genericamente consideradas como pós-modernas.

1. Uma desfundamentação progressiva

1. Primeiros abalos: finais do século XIX/anos 50

A partir do Renascimento, essa «verdadeira "ubris" de uma "libido educandi" que vai expandir-se, impregnar e animar mutatis mutandis quatro séculos de discurso e práticas pedagógicas» (Bernard, 1988: 96), as críticas à educação e ao ensino vão-se acumulando. No entanto, é somente a partir dos finais do século XIX, com o início do movimento da «educação nova», que essas críticas alcançam maior amplitude e eficácia, deixando de ser produzidas apenas por meras personalidades isoladas para serem sustentadas por um vasto movimento de opinião. Genericamente, pretende-se combater a denominada «escola

* Bolseira do I.N.I.C.

Este é o texto de uma conferência efectuada em Setembro de 1991 no âmbito do VI Curso de Verão realizado pela Faculdade de Filosofia de Braga.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Laura Ferreira dos Santos, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

tradicional» onde o centro de gravidade se encontra no professor ou no manual, não se atendendo nem respeitando portanto os interesses das crianças ou alunos. A imagem que nos é apresentada é a de uma escola promotora de individualismo e aborrecimento, onde impera o magistercentrismo, o saber livresco e o princípio moral do esforço pelo esforço. Na versão fantasiada de A. Ferrière, teria sido o próprio diabo a convencer as pessoas da necessidade da criação da escola ao constatar, numa das suas surtidas à Terra, que os seus habitantes viviam numa tranquila felicidade (Ferrière, 1928: 11).

De um modo geral, estas são experiências e críticas levadas a cabo sem que os fundamentos da educação e ensino tradicionais sejam muito seriamente postos em causa. Nos dois aspectos em que mais se poderia ver uma aproximação a essa atitude — um certo descrédito lançado sobre o estado adulto e sobre a importância da tradição cultural¹—, penso que não se chegou de modo algum a posições maximalistas, se se tiver em atenção o grosso do movimento. Se, em relação ao primeiro ponto, é certo que o adulto aparece por vezes nos textos destes educadores (por ex. M. Montessori) como um ser decaído que a criança irá despertar e rejuvenescer, continua a dar-se-lhe um papel importante na condução dessas mesmas crianças, encarregando-o de distinguir os seus desejos "naturais" dos "artificiais" e de "assegurar as condições de um trabalho livre» (Yaglis, 1984: 82). Por mais discreta que deva ser a sua actuação, ela não deixa de ser reclamada, não se duvidando mesmo da sua imprescindibilidade. No fundo, o que se pretende é apenas libertar a criança ou aluno do exagerado constrangimento em que geralmente era colocado perante o professor ou educador².

Quanto a uma certa desvalorização da herança cultural, creio que ela não tem a importância que lhe é por vezes atribuída.

Em primeiro lugar, lembremo-nos que muitas das experiências efectuadas se desenrolaram a nível pré-primário, onde não se esperará com certeza que as crianças sejam bombardeadas com as «grandes realizações da humanidade» (Snyders, 1971: 16). Por outro lado, já a nível primário (por ex. com C. Freinet e O. Decroly), e mesmo secundário (por ex. com O. Decroly e A. Médici), não creio que haja motivos suficientes para afirmar que essa tradição é esquecida ou menosprezada. O que há é um modo diferente de entrar em contacto com essa tradição, tentando ligá-la ao desenvolvimento psicológico do aluno e aos seus "interesses", mesmo de classe, como acontecia com Freinet. Aqui, o manual é criticado por ser um instrumento de que a classe dominante se serve para difundir uma ideologia conservadora, ao mesmo tempo que é denunciado o espírito exclusivamente pedagógico da «educação nova», ou seja, o facto de ter em pouca atenção a relação escola-sociedade³. Mas quem poria em causa que Freinet estivesse interessado em conduzir os seus alunos nas vias de uma determinada tradição cultural da humanidade? É aliás este educador quem colhe mais simpatia por parte de Snyders, atendendo a um posicionamento político semelhante, embora ache que em Freinet falta «uma intervenção forte e decidida (...) do professor para que o grupo não siga as inclinações imediatas das crianças» (G. Snyders, 1984: 35).

Ainda sobre a avaliação da atitude dos "novos educadores" em relação à tradição, vejamos o que nos afirma A. Médici, conhecedora *in loco* da experiência realizada por O. Decroly na Bélgica, na École de l'Ermitage, tendo ela própria praticado estes

princípios educativos com os seus alunos. Na sua opinião, «a reforma a realizar era bem mais uma questão de métodos que uma remodelação de programas. Decroly não negligenciou nada do que a escola deve ensinar à criança» (Médici, 1976: 94)⁴. Mais ainda: A. Médici acreditava que «numa 'escola nova' onde o clima e as disposições dos alunos são bastante propícias, um curso convenientemente feito por um professor tem mais probabilidades que noutro lado de ser bem acolhido» (Médici, 1976: 123).

Num outro quadrante deste movimento de renovação educativa e, portanto, numa linha diferente daquela em que a "educação nova" actuou, penso que A. Neill, fundador da escola de Summerhill em Inglaterra, abala já um pouco os fundamentos da educação e do ensino em dois aspectos:

1. não parece encarar a hipótese de que a cultura intelectual e o ensino possam fornecer um grande contributo para a construção de uma mente livre, tolerante e psicologicamente equilibrada. Afirma mesmo que «todo o grego, e matemática, e história do mundo, não ajudará a fazer o lar mais amável, as crianças livres de inibições, os pais livres de neuroses» (Neill, 1960:85-6)⁵;

2. evita discutir com os alunos questões de ordem moral, política, social, sexual ou pedagógica. Para que eles se encaminhem para o que afinal pensa ser correcto, conta apenas com a influência do ambiente de liberdade, amor e tolerância em que vivem. Ora isto é pôr em causa a função tradicionalmente atribuída ao professor de orientar os alunos, mostrando-lhes o que é ou não correcto. O que os alunos apreenderem do posicionamento de Neill derivará sobretudo de um processo de impregnação osmótica e não de uma intenção deliberada de transmitir esta ou aquela postura.

Mas muito mais radicais no seu ataque aos fundamentos da educação e ensino foram as escolas de Hamburgo⁶, logo a seguir à primeira grande guerra. Aí, centenas de professores do ensino primário, quase todos antigos membros activos do movimento de juventude *Wandervogel* (ave migratória), decidem levar a cabo em escolas públicas, cada uma delas com um número de alunos superior a 600, uma experiência educacional inédita. Se A. Ferrière, ainda numa posição bastante moderada, podia escrever um livro com o título relativamente pacífico de *Transformemos a Escola*, W. Paulsen, responsável pelo mais importante escrito teórico do movimento das escolas de Hamburgo, intitula-o significativamente *Die Überwindung der Schule* (A ultrapassagem da escola). Para os mestres-camaradas de Hamburgo a escola já não é um meio, mas um fim. Segundo as palavras de Paulsen, «a escola não é uma instituição para o ensino e a educação (...), é o lugar onde a actividade juvenil pode tomar uma forma» (cf. J. Schmid, 1975: 68). Neste sentido, os *Leitmotive* deste movimento — *vom Kinde aus* (a partir da criança) e *Wachsenlassen* (deixar crescer) — adquirem uma conotação muito precisa. É necessário submeter-se inteiramente à "espontaneidade" da criança, não lhe impor objectivos, ou o que quer que seja, partir apenas das suas iniciativas e... deixá-la crescer. Ao professor cumpre apenas apreciar a viabilidade de um ou outro projecto, disponibilizando os meios que puder para a sua realização. No essencial, deve abster-se, deixando que o verdadeiro educador — a comunidade escolar — realize a sua função. Pergunta-se mesmo «se a juventude não poderia (...) ser considerada superior à idade adulta» (Schmid, 1975: 66). O resto da história vem descrita no livro que me tem

servido de base. O que me interessa agora é salientar como neste tipo de educação (ou de vivência?...) são postos em causa os fundamentos elementares que tradicionalmente lhe eram atribuídos: autoridade e tradição. Este foi sem dúvida o maior abalo que esses fundamentos sofreram na primeira metade do século. No entanto, a sociedade ainda podia bem com ele.

Atendendo ao estatuto minoritário das experiências mais inovadoras, o sistema educativo continuava a funcionar sem sobressaltos. Assim se explica que D. Hameline possa escrever que Alain foi o mestre-pensador desse período, a grande referência a nível educacional (Hameline, 1977: 10). E o que defendia Alain nos seus célebres *Propos sur l'éducation*? Partindo do princípio que o ser humano só se forma verdadeiramente pelo esforço, chega mesmo a escrever que a criança deveria «aprender dificilmente as coisas fáceis» (Alain, 1976: 6). Consequentemente, visa o estabelecimento de um fosso radical entre o jogo ou a brincadeira e o estudo. Numa sala-de-aula com paredes nuas e num silêncio monástico, os alunos dedicam-se sobretudo ao "culto" da leitura. Para saírem do estado de imperfeição em que se encontram, terão primeiro de imitar os bons modelos, pois entregues a si próprios não conseguirão sair do lugar comum. Quanto à validade curricular do latim e do grego, nada a põe em causa, sendo os exames elogiativamente considerados como «exercícios da vontade» (Alain, 1976: 195).

Estes foram portanto os princípios teóricos que, a nível de reflexão sobre a actividade educativa, prevaleceram durante meio século, abafando em parte as tendências mais desestabilizadoras. Mas não seria possível calá-las por muito mais tempo. Com o finalizar da segunda grande guerra, a conjugação de dois factores — a vaga demográfica e os progressos da escolarização — vai por si só implicar uma grande alteração do sistema educativo, obrigado a receber agora um número de alunos para que não estava de modo algum preparado, com todas as consequências daí advindas. Foi o tempo da «explosão escolar», título de um livro de 1961 (Cros, 1961). As mudanças operadas na sociedade serão de tal ordem, a todos os níveis, que foi possível dizer-se que a segunda metade do século viu nascer a «juventude» como categoria social específica (cf. Bernard, 1988: 313-4). Acentuando-se cada vez mais um certo desfasamento entre os valores defendidos e transmitidos pelos adultos e pela escola e as suas próprias aspirações, os jovens irão sentir um mal-estar crescente perante o sistema de ensino. Mas não estão sós. Muitos serão aqueles que irão estar atentos ao seu desencanto e revolta ou, muito simplesmente, à sua indiferença, tentando dar-lhes uma resposta. Uma coisa era certa: já não era possível ignorar ou abafar o descontentamento. Alain começava a ficar definitivamente para trás⁷.

2. O endurecimento da crítica: os anos 60 e 70

Se, à semelhança de M. Bernard (1988: 222) e D. Hameline (1977: 34), enunciarmos alguns títulos de livros que neste período abordaram a problemática da educação e do ensino, ficaremos de imediato com a ideia de que, ou os seus autores eram uns meros arautos da desgraça cujas queixas e prenúncios tinham de ser portanto

devidamente relativizados ou, a deverem ser encarados a sério, como era de facto necessário, indiciavam uma «crise»⁸ sem precedentes. Vejamos alguns deles, sem atender à sua ordem cronológica nem à radicalidade das análises para que remetiam: «Crise mundial da educação» (Coombs, 1968), «Crónica da escola-caserna» (Oury e Pain, 1972), «Sociedade sem escola» (Illich, 1971), «A ilusão pedagógica» (Lourau, 1969), «Para descolonizar a criança» (Mendel, 1971), «Diário de um educador» (Celma, 1971), «A escola em hasta pública» (Charlot e Figeat, 1979), «O liceu impossível» (Rouède, 1965), «A pedagogia impossível» (Le Du, 1970), «A educação impossível» (Mannoni, 1973), «O ensino impossível» (Natanson, 1973), «A universidade lançada às feras» (Ikor, 1972), «Para quê professores?» (Gusdorf, 1963).

Dir-se-ia mesmo que a educação e o ensino iam progressivamente perdendo uma certa inocência: a da validade perene dos valores e da cultura que transmitiam. Se G. Gusdorf, no seu elogio do «mestre», em 1963, o caracterizava de um modo supostamente subversivo como um «agente-duplo» que, ao mesmo tempo que ao serviço dos programas e dos exames impostos superiormente, é capaz de introduzir no seu ensino algo de diferente e superior que lhe possibilita anunciar «a cada um uma verdade particular» (Gusdorf, 1978: 92), essa metáfora teria em breve de sofrer uma profunda revisão crítica. Logo no ano seguinte, 1964, Bourdieu e Passeron publicam «Os herdeiros», dando início a uma onda de fatalismo sociológico que se veio a abater sobre a escola em geral e sobre a função do professor em particular. Ao serviço da classe dominante, a escola mais não faria senão promover oficialmente os que, pela sua proveniência social, eram os candidatos privilegiados à «herança». Dos outros não falava a história, ou muito pouco, impedidos de ascender ao topo da pirâmide escolar por uma maquinaria seleccionadora que deixava muitos estropeados pelo caminho e acabava por privilegiar os já antecipadamente privilegiados. Neste contexto, foi-se adquirindo a consciência de que esse agente-duplo de que falara Gusdorf estava sempre a ponto de ser ludibriado ou ultrapassado⁹ pelo «sistema [que] executava a sua lei mesmo no interior das intenções subversivas daqueles que pensavam erguer-se contra ele para o utilizar para os fins mais altos da promoção das pessoas» (Hameline, 1977: 11).

Continuando este espírito crítico e desmistificador da educação e do ensino, mas a partir de outros pressupostos, D. Hameline e J. Dardelin, num livro publicado um ano antes de Maio 68, podiam escrever que, atendendo ao que se passava no esgotado sistema de ensino da época, as expressões tradicionais «alegria de conhecer» e «sede de conhecer» já não podiam senão ter adquirido entretanto uma conotação ridícula (Hameline e Dardelin, 1967: 24). Os alunos, mais lúcidos e desencantados, tendiam a encarar a matéria escolar apenas como uma mercadoria que se utiliza para passar um exame e obter um diploma. Tendo por pano de fundo esta situação de decadência, Hameline e Dardelin afirmavam dramaticamente que, «se as famílias pudessem sentir, com a mesma acuidade com que sentem a descida do poder de compra, o enorme prejuízo que lhes causa a actual organização do ensino (...), certamente haveria uma greve geral» (ib.: 29). Mais que as famílias, foram os jovens, no ano seguinte, a manifestarem activamente a sua revolta nas ruas. Mas não só em França. Noutras partes do mundo, o seu descontentamento já se fizera ouvir, especialmente nos Estados Unidos e na Alemanha.

O processo contra a educação e o ensino estava pois lançado e era constantemente renovado¹⁰. Na crítica mais suave que lhes foi dirigida, pôs-se em causa o próprio acto de educar, que se considerou enfermo de directivismo e, portanto, impediria o desenrolar de uma comunicação «auténtica». Na linha de C. Rogers, pensou-se que essa comunicação só seria implantada se se adoptasse uma pedagogia centrada sobre o aluno que incentivasse a mútua e a auto-aceitação dos elementos de um grupo reunidos num clima de congruência e empatia. Na linguagem, a este respeito cínica, de G. Snyders, a única atitude válida que subsistiria neste tipo de relação pedagógica seria o confessar-se. O próprio professor seria mais um confessor que um professor (Snyders, 1978: 157)¹¹.

Mas a instauração do processo não se ficou pelo ataque desferido pela não-directividade. Tendo esta sido acusada de atender sobretudo a aspectos psicológicos, ignorando toda a dimensão sociológica da relação educativa e do ensino, foi esta a nova faceta privilegiada no processo, tendo-se a preocupação de denunciar sempre o já instituído em função da força instituinte e libertadora do grupo de alunos. Indo-se mais longe, fez-se também uma análise do sistema burocrático geral de que a escola é um elemento muito importante (cf. Lobrot, 1966).

No entanto, também esta crítica foi julgada insuficientemente radical, na medida em que não atenderia à especificidade da problemática sócio-política. Nesta nova versão do processo, em que a componente marxista tem uma importância primordial, visa-se situar a escola em relação aos conflitos de classe, havendo posições bem diferenciadas. Assim acontece entre, por um lado, Bourdieu-Passeron (1970) e Baudelot-Establet (1971) e, por outro, G. Snyders (1976). Os primeiros remetem fatalisticamente a escola para o lado de uma «violência simbólica», própria de uma cultura de classe opressora e mentirosa que nenhum proveito traz aos mais desfavorecidos a não ser, no máximo, incitando-os, por reacção, a combatê-la (caso de Baudelot-Establet). Quanto a Snyders, situa-se entre aqueles que pensam (ainda dentro do marxismo) que a escola, tal como a família, é uma estrutura equívoca que não tem de ser forçosamente reaccionária.

Ainda dentro deste processo sócio-político, mas numa linha mais sócio-psicanalítica, G. Mendel (1971) insiste fundamentalmente na distinção entre uma ideologia autoritária e uma ideologia não-autoritária, do lado da qual estaria a juventude, identificada com a positividade por excelência¹². Do outro lado, a maior parte dos adultos, em decadência, e uma escola autoritária a remodelar inteiramente no sentido auto-gestionário.

Finalmente, e saltando por cima de outras críticas que ainda se poderiam enumerar, I. Illich (1971) instaurou ao sistema escolar o que é considerado por alguns o processo mais radical. No âmbito de uma crítica generalizada ao papel das instituições na nossa sociedade, Illich crê que a escola é a iniciação ao mito do consumo ilimitado, mito esse que estaria a tornar as relações entre as pessoas cada vez menos «convivenciais» e a destruir o equilíbrio ecológico do planeta. Propugna então a abolição da obrigatoriedade escolar, substituindo-a pela instauração de «redes de aprendizagem».

Como se vê, os anos 60 e 70, instauraram ao sistema educativo um processo de

tal ordem severo e credível que já não é possível abafá-lo. Mas que fazer com ele?... Vejamos o que se passou em seguida.

3. *A perda dos fundamentos: os anos 80*

Numa determinada perspectiva pessimista, ou muito simplesmente cínica, talvez se pudesse dizer que os anos 80 fizeram com que a escola e a sua crise começassem a "orbitar" (Baudrillard, 1988). A crise escolar está aí, sempre em renovadas versões, é-nos lembrada regularmente pelos meios de comunicação social, ou não fosse a nossa uma sociedade "mediática" (Vattimo, 1991) e, no entanto, dir-se-ia que já todos se habituaram a ela, como à dívida mundial e à bomba nuclear, que pairam nos nossos horizontes como sombras brancas.

Embora não sendo a única leitura possível dos acontecimentos, pois há ainda quem apresente projectos aparentemente muito viáveis para retirar a escola do seu "orbitar" e devolvê-la à gravidade terrestre, esta é sem dúvida uma perspectiva justificável. Perante os graves problemas que se vão colocando ao ensino, e que têm fundamentalmente a ver com o novo estatuto do saber numa época de deslegitimação ou de incredulidade perante as meta-narrativas, para utilizarmos a linguagem de Lyotard, a escola parece mais interessada em gerir a crise em que vive do que em encontrar-lhe uma resposta ajustada que não se contente com simples alterações pontuais. Neste contexto, nada tem de surpreendente que um autor como Lipovetski (1983) afirme que a indiferença geral perante as grandes ideias e projectos seja mais visível na escola. Vejamos o que nos diz a propósito:

«(...) no ensino, em poucos anos, com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceu quase por completo. Hoje o discurso do Mestre encontra-se dessacralizado, banalizado, situado em pé de igualdade com o dos media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e cepticismo desenvolto em relação ao saber. Grande desapontamento dos Mestres. É esta dasafeição pelo saber que é significativa, muito mais que o tédio, de resto variável, dos alunos do liceu. Assim, o liceu parece-se menos com uma caserna que com um deserto (ressaltando-se o facto de que a própria caserna é um deserto), onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse» (ib.: 44).

Numa sociedade que, segundo o mesmo autor, se passou a reger por um individualismo narcísico e hedonista, a escola, legitimada durante muito tempo através de uma meta-narrativa de emancipação e/ou de saber, sente-se forçosamente posta em cheque, como se de facto a tivessem atingido nos seus fundamentos. No entanto, este ser individualista da segunda fase da sociedade da moda e do consumo, é ainda capaz de participar em lutas colectivas, como se demonstrou em França nas últimas grandes manifestações estudantis de Dezembro de 1986. O essencial é que se trate de defender direitos que toquem muito directamente a vida de cada um, como era o caso. Contrariando outras análises (por ex. a de Castoriadis), Luc Ferry e Alain Renaut (1987) pensam mesmo que o próprio movimento de Maio 68 poderia ser considerado um movimento individualista, não no sentido de se encontrar ao serviço da atomização

social e do relativismo, mas na sua reivindicação crítica de uma autonomia social anti-tradicional e anti-hierárquica. A grande distinção residiria em que, enquanto Maio 68 ainda poderia ser caracterizado como um individualismo semi-revolucionário e semi-narcísico, as últimas manifestações estudantis derivariam de um individualismo claramente narcísico e apático, isto é, de um individualismo a que já foram subtraídas as dimensões mais propriamente utópicas e messiânicas. Mais ainda, este último individualismo seria a evolução mais lógica do individualismo militante dos anos 60 (ib.: 64).

Seria aliás interessante perguntarmo-nos até que ponto a tendência narcísica e apática do individualismo não terá sido agravada pelo facto de o ensino, e a educação em geral, não terem conseguido dar uma resposta plausível aos problemas colocados pelos alunos provenientes de uma sociedade deslegitimadora como a nossa. Neste tipo de sociedade, o estatuto tradicional do saber e a sua transmissão são fortemente alterados, como nos mostra Lyotard em *A condição pós-moderna*¹³. As legitimações anteriores do saber, quer pelo ideal especulativo, quer pelo ideal emancipador, entram em crise por uma conjugação de duas ordens de factores, uns de ordem mais prática e outros de ordem mais teórica. No campo prático, o pós-guerra implicou um grande desenvolvimento tecnológico que fez com que a atenção se deslocasse dos fins para os meios da acção, o que naturalmente retirou valor aos grandes princípios legitimadores. Para além disso, a renovação do capitalismo a partir dos anos 60 teria levado a que se desse muita maior importância ao prazer individual, fazendo com que os grandes princípios fossem igualmente desvalorizados. No campo mais teórico, os dois tipos de legitimação, emancipador e especulativo, estariam, segundo Lyotard, eles próprios sujeitos a uma lenta erosão interna que proviria do século XIX. O emergir de uma visão "perceptivística" teria levado à dissolução dos diversos saberes no que, numa linguagem mais recente, denominaríamos de "jogos de linguagem", desfazendo-se assim a possibilidade de uma hierarquização entre eles.

Nestas circunstâncias, vai-se afirmando um novo princípio de legitimação do saber: o da performatividade, interessado na melhor relação de eficácia entre o *in put* e o *out put*. Ora é precisamente a tentar decifrar as implicações deste novo princípio no ensino que Lyotard dedica um dos últimos capítulos do seu livro. Insiste-se aí em que, sendo a performatividade o novo critério do saber, o ensino visará sobretudo formar as competências necessárias ao funcionamento do sistema social. Partindo da assimilação (indevida) do ensino a uma mera transmissão de um stock de conhecimentos, Lyotard diz-nos que o papel do professor numa sociedade informatizada será muito melhor desempenhado pelos computadores. Restaria aos professores introduzirem os alunos ao uso dos terminais, de modo a retirarem deles o melhor proveito. Não é assim de admirar que Lyotard conclua afirmando que «a deslegitimação e a prevalência da performatividade dão o toque de finados à era do Professor» (Lyotard, 1979: 87-8). Por outras palavras, pensa-se que, numa época em que o saber é apresentado, não em termos de verdade, mas em termos de utilidade eficaz e rentável, o princípio tradicional segundo o qual a sua aquisição teria por tarefa essencial a «formação» de uma pessoa, no sentido de uma *Bildung*, está definitivamente ultrapassado.

Perante estas conclusões, não deixa de ser tentador arriscar a hipótese de que a interpretação heideggeriana da evolução da metafísica ocidental poderia ser sobreposta à que Lyotard nos apresenta sobre o estatuto do saber nas sociedades contemporâneas, dando-lhe maior inteligibilidade. De facto, há nestes dois esquemas similitudes notáveis. Heidegger, colocando o início da metafísica em Platão¹⁴, afirma que, a partir daí, se desencadeou um processo imparável que, passando por Descartes e Kant, desembocou em Nietzsche, acentuando-se em grau crescente o «esquecimento do ser» e a prevalência do ser humano como um sujeito senhor de si e do mundo. Neste sentido, Nietzsche, ao elaborar a «desconstrução» do que designou genericamente por «platonismo», e que resume para ele toda a tradição metafísica que lhe é anterior, teria posto a nu a sua essência: a vontade de poder. Assim sendo, pensar explicitamente em termos de poder, como o teria feito Nietzsche segundo Heidegger, não corresponderia de modo algum a um abandono da metafísica mas, pelo contrário, à sua culminação.

Quanto a Lyotard, fala-nos de um saber considerado durante muitos séculos em termos de uma *Bildung* (termo utilizado pelo próprio Lyotard, p. 14) que, começando os seus pressupostos a desmoronar-se numa época de incredulidade perante as meta-narrativas, acabaria por se legitimar apenas em termos de performatividade. Perante este itinerário, como esquecer que *Bildung* é o termo alemão que melhor traduz a *Paideia* grega e que esta *paideia* é amplamente devedora de Platão (cf. Bernard, 1988: 35-6), fundador da metafísica segundo Heidegger? E, sobretudo, como esquecer que, segundo Lyotard, a lógica que move o interesse pelo saber performativo é abertamente a do poder, lógica essa que, também segundo Heidegger, teria comandado implicitamente toda a tradição metafísica? (ib.: 84)? Nesta mesma linha de aproximação das duas leituras, é mais uma vez tentador dizer, plagiando em parte Heidegger, que a escola performativa é a versão-última da própria ideia de Escola, no sentido em que, com ela, as possibilidades dessa mesma ideia de escola se encontram esgotadas — ter-se-ia finalmente exposto sem lugar a dúvidas a sua essência mais radical. De como esta pode ser uma afirmação simultaneamente verdadeira e falsa é o que veremos mais adiante. Antes disso, porém, e porque grande parte desta problemática da desfundamentação se desenvolveu tendo por pano de fundo a questão da pós-modernidade, vejamos de que modo a sua abordagem nos possibilita uma maior compreensão dos elementos já expostos.

II. Pós-modernidade, desfundamentação e educação

Nas últimas linhas do seu livro *After the Great Divide* (1986: 221), Andreas Huyssen concluía dizendo que o pós-moderno era ao mesmo tempo o nosso problema e a nossa esperança. O nosso problema, subentende-se, na medida em que o pós-moderno nos confronta com novas questões às quais não sabemos se seremos capazes de dar a resposta mais adequada; a nossa esperança, porque temos agora a oportunidade de, tendo-nos tornado mais lúcidos, avançarmos para formas de vida mais satisfatórias.

Mas o que é afinal o pós-moderno? Perante esta questão, os estudiosos começam quase sempre por dizer que não há em torno dela um consenso estabelecido. Na medida em que o novo conceito contém dentro de si o corpo que se trata, consoante os casos, de negar, prolongar, ultrapassar ou, muito simplesmente, arqueologizar, muito depende do modo como esse corpo, o «moderno», for definido e da atitude que se tomar em relação a ele. No entanto, não obstante toda a equivocidade que daqui resulta¹⁵, o pós-moderno tem a ver, dizem-nos, com um determinado número de «tendências culturais relacionadas, uma constelação de valores, um conjunto de procedimentos e atitudes» (Hassan, 1987: 85) que lhe podem dar uma certa unidade. Atendendo a I. Hassan, o pós-moderno teria por núcleo central o que designa de «épistémè of unmaking» (ib.: 133), englobando neste último termo conceitos mais correntes como os de desconstrução, deslegitimação, descentração e desmistificação, entre outros. Tais termos, diz-nos, «expressam uma rejeição ontológica do sujeito pleno tradicional (...), uma obsessão epistemológica por fragmentos ou fracturas e um correspondente compromisso para com as minorias em política, sexo e linguagem» (ib.: 133). Consequentemente, tudo o que se apresente como uma totalidade tem muitas hipóteses de se ver rejeitado, suspeito de poder levar em si gérmes de totalitarismo¹⁶.

Quanto a uma data a partir da qual seria legítimo começar a falar numa cultura mais propriamente pós-moderna, as opiniões oscilam, indo as preferências para os anos 60 e 70 (cf. Huyssen, 1986: 195-9 e Jameson, 1983: 124)¹⁷.

No campo mais propriamente filosófico, em que a condição pós-moderna foi objecto de um amplo debate nos anos 80, A. Marques (1988) diz-nos que, a existir um «núcleo duro» do pensamento filosófico pós-moderno, ele expressar-se-ia sobretudo na identificação levada a cabo entre a auto-afirmação (*Selbstbehauptung*) moderna e o domínio. Esta é a leitura da modernidade que levam a cabo, entre outros, Adorno, Horkheimer e Heidegger, podendo os seus textos ser considerados os «fundadores de uma estrutura comum do pensamento pós-moderno» (ib.: 347). Para Heidegger, por exemplo, a noção de subjectividade moderna remete-nos para um sujeito transparente a si mesmo, senhor de si e do mundo, cuja faculdade de representar é uma faculdade calculadora que visaria o domínio do objecto. A este propósito, escreve que «nunca tomaremos suficiente consciência que foi precisamente o "subjectivismo" moderno, apenas ele, que descobriu, tornou disponível e dominável o ente na sua totalidade e permitiu reivindicações e formas de soberania que a Idade Média não podia conhecer e que se encontravam fora da esfera do helenismo» (Heidegger, 1971: 139). Lançado o opróbio sobre o sujeito moderno, que era também o sujeito iluminista, foi fácil relacioná-lo com o fenómeno burocrático e totalitário. E se a razão e o sujeito tinham originado tais mundos panópticos, o passo lógico seguinte seria reivindicar a sua condenação à morte, o que foi de facto feito.

No entanto, houve quem não se conformasse com essas condenações, denunciando o carácter unilateral do processo que a elas conduzira. E se o processo fora viciado, havia ainda lugar para recorrer da sentença. Afinal, a própria razão limita-se a si própria autocriticando-se e podendo criticar distanciadamente as acções que dela resultam. Como diz A. Huyssen, Auschwitz não resultou de uma razão excessivamente

esclarecida ou iluminada, mas de um movimento anti-iluminista e anti-moderno (ib.: 203). Consequentemente, a unilateralidade da leitura da modernidade em termos de domínio passa a ser denunciada, constituindo um elemento fundamental, não só do pensamento de Habermas, mais conhecido, mas também de Manfred Frank (1984)¹⁸ e de Alain Renaut (1989). Para este último, o erro de Heidegger teria sido o de pensar que a modernidade era homogênea, ou seja, que não haveria rostos plurais do sujeito. Para Renaut, Heidegger teria sobretudo captado o emergir de uma figura particular do sujeito, o indivíduo, e teria portanto realizado mais a história do individualismo que a da subjectividade. Isto porque, para Renaut, da filosofia do individualismo à filosofia da subjectividade vai a distância que medeia entre a noção de independência e a noção de autonomia. Por outras palavras, «enquanto que a noção de autonomia admite a ideia de uma submissão a uma lei ou norma desde que livremente aceites (...), o ideal de independência, tendencialmente, não se (...) conforma com uma tal limitação do eu e visa pelo contrário a afirmação pura e simples do eu como valor imprescritível. À normatividade auto-fundada da autonomia tende então a substituir-se uma pura e simples "preocupação consigo próprio"» (ib.: 56)¹⁹ A. Marques expressa a meu ver algo de semelhante quando afirma que a entrada no pós-moderno é sinónimo de uma «intensificação da componente perspectivista da modernidade com a correspondente perda de valor das pulsões emancipatória e legitimante» (1988: 352).

Mas como se liga tudo isto às questões da educação e do ensino? É o que vamos ver mais concretamente já a seguir.

Foi por se terem centrado apenas nos aspectos negativos da intensificação do perspectivismo e da conseqüente queda das componentes da legitimidade e emancipação que alguns autores enveredaram por toda uma retórica apocalíptica do declínio, como se de facto tivéssemos entrado na era da barbárie²⁰. Entre eles, A. Bloom (1987) e A. Finkelkraut (1987). Como estratégia comum, o denegrir da época pós-moderna, sem nela encontrarem nada de positivo. Pior ainda: as soluções que apresentam para a ultrapassar são claramente regressivas.

Bloom, preocupado com a ignorância dos alunos americanos, o seu relativismo e narcisismo, diz-nos que «enquanto têm o seu walkman na cabeça, não podem ouvir o que a grande tradição tem a dizer-lhes. E quando o tiram depois de o terem utilizado muito tempo, é para se aperceberem de que estão surdos» (ib.: 89). Quanto ao modo de ultrapassar este estado de coisas, fica-se com a sensação de que, se isso fosse possível, Bloom gostaria de voltar a impor nas escolas, como elemento fundamental, uma leitura bastante pouco exegética da Bíblia e um estudo igualmente pouco crítico da Declaração de Independência dos Estados Unidos e seus heróis. O que é preciso, de qualquer modo, é que se volte, afirma, a «um livro de peso análogo [à Bíblia], lido com a gravidade de um crente potencial» (ib.: 64) e que se volte igualmente aos grandes Livros antigos. Digamos muito simplesmente como comentário que, encarando a «desconstrução» pós-moderna apenas como «o último estado da supressão da razão» (ib.: 327), Bloom, passando-lhe à margem, não teve hipóteses de ultrapassar um certo estado pré-crítico²¹.

Na mesma linha de lamentação perante a educação e a cultura contemporâneas, Finkelkraut queixa-se do princípio segundo o qual as sociedades pós-modernas

funcionariam: o da equivalência das culturas, exaltando-se o particular em detrimento do universal. Mais ainda: a sociedade contemporânea ter-se-ia tornado adolescente, procurando corresponder em tudo aos desejos da nova geração. Assim se explicaria, pensa, a crise em que se encontra a educação, pois a escola não tem hipóteses de levar a cabo o seu projecto «moderno» junto dos alunos se estes já se encontram numa fase pós-moderna. Por outro lado, pós-modernizar a escola, ou seja, «ensinar a juventude aos jovens» (ib.: 153), não poderia ter outro significado que não fosse a completa abdicação perante «a barbárie [que] acabou por se apoderar da cultura» (ib.: 165). Que fazer então? Mais que optar por uma solução regressiva, dir-se-ia que Finkielkraut se fixa no impasse que julga observar, como se a nova situação cultural se identificasse com uma aterradora cabeça de Medusa que o deixasse paralisado. Gostaria, é claro, de voltar sossegadamente ao que qualifica de escola «moderna», mas é em vão que se procura no seu livro o esboço de uma via concreta de regresso. O que se encontra nele é a afirmação repetida do carácter medíocre da pós-modernidade, em que cada um tem direito «à cultura da sua escolha (ou a chamar cultura a sua pulsão de momento)» (ib.: 142).

De um modo ou de outro houve, portanto, a tendência para resolver as novas questões em aberto pela via regressiva²², como se no passado estivesse o paraíso encantado de onde nunca deveríamos ter saído. Esquecem-se então aspectos constitutivos da cultura pós-moderna que, a meu ver, de modo algum deveriam ser ignorados. Entre eles, o enfraquecimento do imperialismo interno e externo que possibilita agora a emergência de um mundo menos violento e mais democrático; o movimento de emancipação da mulher, que implicou mudanças positivas no campo social e cultural; a nova sensibilidade ecológica e uma maior consciência de que se deve ir ao encontro das culturas diferentes da nossa por meios diferentes da conquista ou do domínio (cf. Huyssen, 1986: 219-20).

Será que a escola «moderna» que alguns reivindicam, como Finkielkraut, teria espaço, dentro do seu *corpus* de conhecimentos a transmitir, para a discussão destas características da cultura pós-moderna? A dúvida tem a sua razão de ser porque, depois de o projecto da modernidade ter sido alvo de uma crítica que nos obrigou a repensar princípios que lhe eram básicos, como os da legitimidade e emancipação, com a consequente releitura de categorias como as da razão e do sujeito, não basta referirmo-nos a uma escola «moderna» para sabermos ao certo de que é que se está a falar.

Reagindo-se de acordo com uma das tendências próprias dos tempos de crise, denegriu-se o presente e exaltou-se o passado, sem se ver que a intensificação da consciência do perspectivismo teve aspectos extremamente benéficos. Provavelmente, redundou na estratégia mais adequada para fazer estilhaçar as meta-narrativas ou as simples normatividades que já não conseguíamos suportar ou crer, quanto mais não fosse pelo modo como no-las tinham apresentado. Regressamos então sozinhos a nós próprios, com uma consciência simultaneamente mais lúcida e desencantada e é nela que temos agora de encontrar as razões do nosso viver. Contrariamente ao que se possa pensar, se, remontando a Kant (1784), identificarmos a modernidade com a saída da menoridade, creio que poderemos dizer que é ainda esse projecto que, por vezes um pouco às cegas, estamos a tentar cumprir, através dessa lucidez e desencanto da

pós-modernidade ou, se preferirmos, da segunda fase da sociedade moderna. O que a meu ver seria grave é que a tendência perspectivista acabasse por colocar completamente fora de jogo as outras componentes da auto-afirmação moderna, como a legitimidade e a emancipação. Estou neste campo inteiramente de acordo com aqueles que, como forma de luta contra a ingenuidade, o relativismo e o dogmatismo, crêem necessário introduzir essas componentes, pois só elas possibilitam a hierarquização dos saberes e dos valores. O que não deverá acontecer é que elas sejam introduzidas de um modo muito «forte». Como escreve A. Marques, «o jogo das perspectivas far-se-á segundo princípios reguladores que tenderão para o universal, sem no entanto o pretenderem constituído de uma vez para sempre» (1988: 353).

Nestas circunstâncias, ou seja, tendo-se tomado consciência do papel que as componentes da legitimação e da emancipação deverão desempenhar, é difícil ver como é que a performatividade poderia ser encarada como a versão-última da ideia de Escola. Se a interpretação heideggeriana da história da metafísica ocidental estivesse correcta — e aqui retomo finalmente a parte final do ponto anterior —, claro que este tipo de escola, dirigida para o poder, seria de facto o culminar da própria ideia de Escola, a sua versão-última. No entanto, já vimos como essa interpretação é unilateral. Logo, a escola ainda não esgotou as suas possibilidades, o seu sentido, estando sempre a ponto de o reinventar de acordo com as mudanças que se vão registando nas sociedades. Mais ainda, creio que se pode afirmar que a performatividade, no sentido de uma eficácia que se mede em termos de possibilidade de venda no mercado, não deve ser encarada como um fundamento legítimo da escola. Se a escola deve ser um lugar de interpretação do mundo e de nós próprios e se, nos tempos contemporâneos, pode e deve contrariar a corrente individualista que percorre a sociedade, não só introduzindo os alunos à prática de uma certa solidariedade como também transmitindo-lhes um quadro problematizado de referências comuns, então a escola não pode ter por fundamento último a performatividade.

Naturalmente, a pós-modernidade não tem só aspectos positivos. Precisamente para se demarcarem de um certo espírito de facilidade e ligeireza que percorre as nossas sociedades, autores como A. Huysen, Hal Foster (1983) e Frederic Jameson (1983) não hesitaram mesmo em falar da necessidade de um «pós-moderno de resistência». Esse seria um pós-moderno que, além de resistir ao que se chamou um pós-moderno do «anything goes», resistiria igualmente a todas as formas de pós-modernidade que, genericamente, se apresentassem como conducentes a formas de vida em que a ingenuidade, o relativismo e o dogmatismo predominassem. Pensar nestes termos significa assim deixar-se enriquecer pelos aspectos positivos dos novos tempos sem deixar ao mesmo tempo de exercer uma grande vigilância crítica sobre o que nos parecer mais decadente.

Esta é uma atitude que nos começa a tentar mostrar que, se quisermos, a pós-modernidade, com os seus desafios, pode, no campo da educação e do ensino, assim como em todos os outros, tornar-se cada vez menos o nosso problema para se tornar cada vez mais a nossa esperança²³.

NOTAS

- 1 Estes são aliás os aspectos em que G. Snyders insiste mais fortemente no seu ataque à «educação nova» (cf. por ex. 1971).
- 2 Quem não teve dúvidas sobre a importância do adulto neste tipo de educação foi W. Reich, que falou do «princípio moral autoritário utilizado nas escolas Montessori, onde as crianças devem (...) adaptar-se a um material preestabelecido» (1975: 46-47).
- 3 Essa foi precisamente uma das razões pela quais Freinet se manteve à distância do movimento da «educação nova».
- 4 Aliás, atendendo às informações da autora, o próprio governo belga teria aprovado em 1936 um «plano de estudos» inspirado nos princípios de Decroly.
- 5 No entanto, há elementos para supor que Neill poderia ainda encarar positivamente a formação intelectual escolar se se desenvolvesse num ambiente menos autoritário e racionalista (cf. A. S. Neill, 1967: 105).
Embora tenha havido escolas a efectuarem o mesmo tipo de experiência noutras cidades alemãs, a expressão "escolas de Hamburgo" engloba-as também.
- 7 O que não impediu que L. Brunelle publicasse em 1973 um livro em que se pretendia recuperá-lo, fazendo «da sua indiferença afectiva o modelo da verdadeira não-directividade» (cf. Hameline, 1977: 53).
- 8 Acerca do emprego do termo «crise», e da sua ambivalência suspeita, é de salientar as análises efectuadas por J. Donzelot e R. Lourau, resumidas por M. Bernard (cf. 1988: 220-21).
- 9 Em francês, a expressão é muito mais sonante e significativa que em português: «l' agent double doublé» (cf. Hameline, 1977: 11).
- 10 M. Bernard faz o seu historial no último capítulo do seu livro «Critique des fondements de l' éducation», distinguindo «sete formas e graus progressivos (...) de rigor crítico e de subversão institucional e ideológica» (p. 223) que abrangem precisamente os anos 60 e 70. Embora não seguindo integralmente o esquema que apresenta, irei mantê-lo como princípio norteador da exposição que passo a efectuar. Não obstante ser decerto este um dos melhores livros de filosofia da educação publicados da década de 80, parece-me que, eventualmente por causa dos princípios genealógicos deleuzianos que o inspiram, há nele por vezes uma leitura dos acontecimentos conduzida demasiadamente em termos de poder (cf. por ex. a análise que efectua da «pedagogia nova», cap. VI).
- 11 Ainda sobre este tipo de relação educativa, é muito interessante ler o que dois ex-militantes como D. Hameline e J. Dardelin escreveram em 1977, tentando compreender e rever criticamente esses tempos de uma «sinfonia hortícola».
- 12 Daí a exigência de que seja concedido o direito de voto a partir dos 12 anos e a elegibilidade a partir dos 16 (cf. Mendel, 1973).
- 13 Trata-se precisamente de um "Relatório sobre o saber nas sociedades mais desenvolvidas", apresentado ao Conselho das Universidades do Quebec. O facto de a sua publicação datar dos finais de 1979 (Dezembro), leva-me a utilizá-lo nesta secção sobre os anos 80.
- 14 «Pela determinação platónica da essência da idea em agathon, o Ser e a sua aprioridade tornam-se interpretáveis enquanto o que torna possível, ou seja, enquanto condição de possibilidade. A noção de valor encontra-se assim prefigurada desde o coração da metafísica. E é fazer o seu remate pensar em valores» (Heidegger, 1971: 180).
- 15 I. Hassan afirma que «alguns críticos significam por pós-modernismo o que outros designam por vanguardismo ou mesmo neo-vanguardismo, enquanto outros qualificam o mesmo fenómeno muito simplesmente de modernismo» (1987: 87).
- 16 Este carácter geral do pós-moderno é ainda caracterizado por Hassan como correspondendo a uma

idade de indeterminância, termo pelo qual pretende efectuar a conjugação da indeterminabilidade (indeterminacy), correspondente à prevalência de fenómenos como a ambiguidade e a descontinuidade, e da imanência (cf. *ib.*: 87).

- 17 Segundo A. Huyssen, a década de 60 na Alemanha pode ainda ser entendida como um segundo iluminismo.
- 18 Entre outras críticas, Frank diz-nos que, contrariamente à ideia heideggeriana da absolutividade da subjectividade, os primeiros tempos do romantismo e as filosofias de Fichte e Schelling teriam pensado «a absoluta dependência do sujeito»; por outro lado, desta vez contra a tese da identificação da auto-consciência com a auto-presença, afirma-nos que autores como Fichte, Brentano e Sartre pensaram a auto-consciência em termos distintos (cf. 190-200).
- 19 Daí que Renaut tenha criticado Lpovetski por, não obstante ter efectuado um bom trabalho na caracterização da sociedade contemporânea da moda, não ter levado a cabo a necessária destrição entre o que nela actua segundo o registo da independência ou segundo o da autonomia.
- 20 Um pouco incompreensivelmente, também M. Henry, notável filósofo francês, juntou a sua voz a esta onda apocalíptica num livro intitulado precisamente «La Barbarie» (1987). Para não me alongar mais, não me referirei às suas posições.
- 21 O mesmo se pode dizer em relação às opiniões que expressa acerca da emancipação da mulher. Partindo do princípio que o homem, por natureza, é um ser que só atende egoisticamente ao seu prazer e liberdade, crê que não será possível ligar-se afectivamente a uma mulher, com o que isso implica de renúncia a um certo egoísmo, a não ser que ela o seduza pela sua fragilidade e pelos seus «encantos e artificios» (*ib.*: 129). Em toda esta questão, Bloom expressa sempre a ideia de que o homem só se ligará a uma mulher para a proteger, portanto, apenas se ela manifestar algum tipo de inferioridade que o cativa de modo a lançá-lo na armadilha de se lhe ligar e ter filhos.
- 22 No campo mais político, D. Bell, sociólogo, um dos mais brilhantes neo-conservadores americanos segundo Habermas, faz-se eco destas soluções regressivas ao escrever que o melhor meio de enfrentar as novas questões é «olhando, não para a frente, mas para trás», apelando muito simplisticamente a um regresso à religião (cf. 1976: 163).
- 23 Dos textos contemporâneos que, no campo da educação e do ensino, tentam já concretizar essa esperança, falarei num próximo artigo.

REFERÊNCIAS

- Alain (1932). *Propos sur l' éducation*. Paris: P.U.F. [ed. ut.: 16ª ed., 1976].
- Baudrillard, J. (1988). O orbital. O exorbital. *Revista de Comunicação e Linguagens*, Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens da Universidade Nova, 6/7, 337-346.
- Baudelot, Ch. e Establet (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Bell, D. (1976), *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York: Basic Books [ed. ut.: *Las contradicciones culturales del capitalismo*. 2ª ed., Madrid: Alianza Editorial, 1987].
- Bernard, M. (1988). *Critique des fondements de l'éducation. Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir de l'éducation*. Paris: Chiron.

- Brunelle, L. (1973). *Qu'est-ce que la non-directivité?*. Paris: Delagrave.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster [ed. ut.: *L'âme désarmée*, trad. de P. Alexandre, Paris: Julliard, 1987].
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1966). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Celma, J. (1971). *Journal d'un éducateur*. Paris: Champ Libre.
- Charlot B. e Figeat, M. (1979). *L'école aux enchères*. Paris: Payot.
- Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis* [ed. ut.: *La crise mondiale de l'éducation: analyse de systèmes*. Paris: P.U.F.]
- Cros, L. (1961). *L'explosion scolaire*. C.U.I.P.
- Ferrière, A. (1928). *Transformemos a escola*. Trad. de A. Viana de Lemos e J. Ferreira da Costa, Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.
- Ferry, L. e Renaut, A. (1987). 68-86. *Itinéraires de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Finkelkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.
- Foster, H. (1983). Postmodernism: a Preface. In Foster, H. (Ed.), *The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend, Washington: Bay Press [ed. utilizada: 4ª ed., 1983, IX-XVII].
- Frank, M. (1984). *Was ist Neostukturalismus?*, Frankfurt: Suhrkamp [ed. ut.: *What is neostukturalismus?*. Trad. de S. Wilke e R. Gray, Minneapolis: University of Minnesota, 1989].
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?*. Paris: Payot [ed. ut.: *Professores para quê?*. 4ª ed., Lisboa: Moraes, 1978].
- Hameline, D. e Dardelin, J. (1967). *La liberté d'apprendre*. Paris: Les Editions Ouvrières [ed. ut.: *A liberdade de aprender*. Lisboa: Moraes, 1968].
- Hameline, D. e Dardelin, J. (1977). *La liberté d' apprendre. Situation II. Rétrospective sur un enseignement non-directif*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l' affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Hassan, I. (1987). *The Postmodern Turn. Essays in Postmodern Theory and Culture*. Ohio: Ohio University Press.
- Heidegger, M. (1971). *Nietzsche*. 2ª vol., trad. de P. Klossowski, Paris: Gallimard.
- Henry, M. (1987). *La barbarie*. Paris: Bernard Grasset.
- Huyssen, A. (1986). *After the Great Divide. Modernism, Mass Culture, Post-Modernism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Ikor, R. (1972). *L'université jetée aux bêtes*. Paris: Casterman.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- Jameson, F. (1983). Postmodernism and Consumer Society. In Foster, H. (Ed.), *The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend, Washington: Bay Press [ed. utilizada: 4ª ed., 1983, pp. 111-125].
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In *Werke*. Akademie-Textausgabe, vol. VIII, Berlin: Walter de Gruyter, 1968, 33-42.
- Le Du, J. (1970). *Pédagogie impossible*. Lyon: Ed. du Chalet.
- Lipovetski, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l' individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Lipovetski, G. (1987). *L'empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris: Gallimard.
- Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier—Villars.
- Lourau, R. (1969). *L'illusion pédagogique*. Paris: Epi.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.

- Mannoni, M. (1973). *L'éducation impossible*. Paris: Ed. du Seuil.
- Marques, A. (1988). Metamorfose da razão — o problema da entrada numa época pós-moderna. *Revista de Comunicação e Linguagens*, Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens da Universidade Nova, 6/7, 347-354.
- Médici, A. (1941). *L'éducation nouvelle*. Paris: P.U.F. [ed. ut.: *A educação nova*. Trad. de Natércia Barros, Porto: Rés, 1976].
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris: Payot [ed. ut.: *Para descolonizar a criança*. Lisboa: D. Quixote, 1973].
- Natanson, J. (1973). *L'enseignement impossible*. Paris: Ed. Universitaires.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill*. Hart Publishing Co. [ed. ut: *Liberdade sem medo (Summerhill)*. S. Paulo: Ibrasa, 1976].
- Neill, A. S. (1967). *Talking of Summerhill* [ed. utilizada: *Liberdade na escola*. 2ª ed., S. Paulo: Ibrasa, s/d].
- Reich, W. (1975). Os jardins de infância na Rússia Soviética. In *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*. Porto: Pub. Escorpião, 39-52.
- Renaut, A. (1989). *L'ère de l'individu. Contribution à une histoire de la subjectivité*. Paris: Gallimard.
- Rouède, A. (1965). *Le lycée impossible*. Paris: Ed. du Seuil.
- Snyders, G. (1971). *Pédagogie progressiste*. Paris: P.U.F. [ed. ut.: *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974].
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives?*. Paris: P.U.F. [ed. ut.: *Para onde vão as pedagogias não-directivas?*. 2ª ed., Lisboa: Moraes, 1978].
- Snyders, G. (1976). *École, classe et lutte de classes*. Paris: P.U.F. [ed. ut.: *Escola, classe e luta de classes*. 2ª ed., Lisboa: Moraes, 1981].
- Snyders, G. (1984). As pedagogias não-directivas. In Snyders, G., León, A., Grácio, R., *Correntes actuais de pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schmid, J. R. (1975). *O mestre-camarada na pedagogia libertária*. Trad. de Mª Fabião, Lisboa: Editora Básica.
- Vattimo, G. (1989). *La società trasparente*. Garzanti Editore [ed. ut.: *A sociedade transparente*. Trad. de Carlos A. Brito, Lisboa: Ed. 70, 1991].
- Yaglis, D. (1984). *Montessori*. Paris: Privat.

LE CAS DE LA PERTE DES FONDEMENTS DE L'EDUCATION

Résumé

Partant du principe qu'à partir de la fin du XIXème siècle on assiste à un processus lent d'érosion des fondements de l'éducation et de l'enseignement traditionnels, on essaie de suivre cet itinéraire jusqu'à nos jours. On montre enfin comment ce processus gagne une plus grande intelligibilité si on l'analyse selon les défis que présente l'entrée dans une société et une culture génériquement considérées comme post-modernes.

THE CASE OF THE LOSS OF EDUCATIONAL FOUNDATIONS

Abstract

Based on the premise that towards the end of the 19th century a slow process of erosion began to occur as regards the foundations of education and traditional schooling, this essay attempts to trace the itinerary of this cultural fact up to the present time. In conclusion, it demonstrates how this progressive loss of foundations can be better understood when analysed in the light of the challenges coming from our insertion in a society and culture which are generically considered as post-modern.