

DESAFIOS EDUCACIONAIS DA MODERNIDADE LÍQUIDA

Zigmunt Baumann

Sendo a Polônia, naquele tempo, segundo um amplo consenso, “a barraca mais livre e divertida no campo soviético”, o departamento de sociologia da Universidade de Varsóvia era, nos anos cinquenta, talvez o único lugar a leste e a oeste da “cortina de ferro” onde todas as variedades da atual sabedoria das ciências sociais e humanas – desde as versões mais petrificadas do dogma marxista soviético às últimas modas da “ciência social burguesa” – eram ensinadas lado a lado. Ficava a cargo dos alunos resolver as contradições e transpor as vastas lacunas entre os pensamentos que seguiram seus pensadores aos campos de batalha. Em algumas ocasiões, as diferenças entre versões rivais da realidade humana pareciam esmagadoras e as lacunas entre elas intransponíveis: as tropas fortemente armadas, dispostas ao longo das barreiras de fronteira, acrescentavam uma gravidade e uma urgência, de outra forma inconcebíveis, às disputas acadêmicas mais tediosas, transformando, fora de qualquer proporção, até mesmo os menores confrontos de opinião ou de abordagem numa batalha de vida ou morte e numa *causa belli* para uma interminável guerra de atrito.

Recordo de forma distinta, contudo, duas visões supostamente opostas, cada qual refugiando-se na autoridade de uma das duas superpotências em litígio, que, a despeito de toda a pressão amplificadora/inflacionária da mentalidade da guerra fria, a instigação e as cutucadas de meus professores, eu não conseguia ver como mutuamente incompatíveis e exclusivas. Ambas as visões aspiravam des-

Tempo Brasileiro

lindar os mistérios do comportamento humano, mas cada uma delas baseava seus argumentos em experimentos de laboratório feitos com animais. Uma era a teoria pavloviana do “reflexo condicionado”; a outra era a “teoria do reforço”, originária de uma longa sucessão de psicólogos americanos, de Watson a Skinner. Cada teoria ocupava uma posição dominante, incontestada e inatacável em seu próprio campo (político), dentro do qual não tolerava nenhuma dissidência nem nenhuma oposição. Os pregadores de cada teoria viam os advogados da outra como agentes inimigos, charlatões ou defensores de uma causa perdida, e seu evangelho como outra manifestação da teimosia ou traição do inimigo. E, mesmo assim, repito, o conflito me parecia claramente imaginário. Os adversários podiam estar atracados em combate mortal, mas as imagens do estar-no-mundo humano pregadas por ambos pareciam-me surpreendentemente similares – talvez indistinguíveis.

Ambas as teorias concordavam, em minha opinião, em vários pontos verdadeiramente cruciais e decisivos. Primeiro: o modo humano de estar-no-mundo é o processo de aprendizagem. Segundo: a aprendizagem dispara com o impulso do organismo para satisfazer suas necessidades, as quais, enquanto não saciadas, causam desagradável tensão que busca alívio e somente é aliviada com a satisfação da necessidade. Terceiro: a aprendizagem consiste em reinventar a regularidade do mundo pelo padrão da rotina behaviorista do organismo em aprendizagem. Quarto: mediante esta transformação, o organismo se adapta ao mundo e adquire a habilidade de perseguir seus objetivos com sucesso. Em resumo: para sobreviver no mundo, o organismo tem que se submeter às suas regras. A hipótese subjacente a todos esses pontos era a essencial regularidade do mundo, que somente poderia ser desafiada pondo em perigo o organismo vivo e jamais seria bem-sucedida.

Para demonstrar estas proposições com as quais ambos os lados concordavam, a versão “behaviorista” recorria principalmente a experimentos com ratos-no-labirinto. O labirinto era feito de passagens formadas por divisões firmemente fixas, opacas e inflexíveis. Cada passagem conduzia a uma junção com mais de uma escolha, das quais somente uma conduzia na direção correta: isto é, direto para a bolinha de comida cobiçada pelo rato faminto. Os ratos procuravam

o itinerário correto desordenadamente; por uma série de tentativas e erros, elegiam a escolha certa em um feliz acidente – mas uma vez descoberto o itinerário correto, a recompensa (o alívio da tensão desagradável pela satisfação da necessidade que a causou) servia como “reforço” da escolha inicialmente casual. Uma vez que as divisões permaneciam nos mesmos lugares, durante todo o experimento, e a comida era sempre colocada no mesmo canto do labirinto, o impulso para repetir a escolha certa e rejeitar suas alternativas era consistentemente reforçado a cada rodada. Os ratos *aprendiam*. Era possível medir suas inteligências pelo número de vezes necessárias para aprender e memorizar o itinerário correto e a velocidade com que o alvo era alcançado. O sucesso correspondia ao rápido ajuste do comportamento do rato ao formato do mundo, o qual permanecia o mesmo o tempo todo e não podia ser desafiado (qualquer tentativa de desafiar ou ignorar o formato do mundo prolongaria inevitavelmente o tempo de aprendizagem). E, dada a forma imutável do mundo, os ratos bem-sucedidos (inteligentes, rápidos na aprendizagem e capazes de reter o que foi aprendido) jamais ficariam com fome por muito tempo de novo.

Pavlov prosseguiu demonstrando verdades similares por vias algo diversas. Escolheu cães ao invés de ratos para seus experimentos. Quando com fome, todos os cães salivavam à vista de comida. No laboratório de Pavlov soava-se uma campainha antes de servir a comida. Após repetir um número de vezes a sequência campainha-comida, os cães começaram a salivar “por antecipação” logo após soar a campainha, quer o som fosse ou não seguido pela visão ou cheiro da comida. Na tabela experimental pavloviana, a artificialidade e “manipulabilidade” da situação de aprendizagem, e, sobretudo, a dimensão de semi-Deus de seu condutor, o verdadeiro Criador do mundo do cão (afinal, era o experimentador quem decidia que a campainha precederia o tempo de alimentação e quem estabelecia os intervalos separando o soar da campainha do servir a comida), eram mais proeminentes do que nos experimentos behavioristas.

Hoje, estou inclinado a pensar que essa era a razão para os dirigentes de um estado totalitário preferirem-no ao método americano. Afinal de contas, os dirigentes totalitários começaram a forjar um mundo artificial e literalmente manipulável para o qual o labora-

tório pavloviano servia como uma metáfora. Mantendo o papel do experimentador à sombra, os experimentos americanos pareciam ao contrário sustentar a crença fundamental do liberalismo de que caberia aos indivíduos encontrar seus caminhos e fazê-lo por conta própria. Os experimentos com ratos-no-labirinto ajustavam-se melhor do que os testes com cães salivando ao cenário social que pretendia encarnar esta crença. Não obstante, o *axioma do mundo como a estrutura de referência inutável para a aprendizagem*, o único *guia* confiável para as atividades de aprendizagem e *juiz* supremo e incorruptível dos efeitos da aprendizagem, sustentava ambas as estratégias experimentais de forma virtualmente idêntica.

Enquanto estudante, foi-me ensinado um conto de advertência, mostrando as terríveis e finalmente mórbidas conseqüências da suspensão do referido axioma e do mundo enviando sinais confusos e ambivalentes sobre a diferença entre certo e errado. O herói do conto era um peixe chamado engana-gata. Engana-gatas machos construíam ninhos para as fêmeas desovarem e guardarem as ovas. Os machos guardam os ninhos até os ovos chocarem. Uma fronteira invisível separa o “território doméstico” ao redor do ninho (o espaço defendido pelo macho contra invasores, atacando todos os engana-gatas machos que ultrapassarem a fronteira), do “território exterior” (o espaço restante, de onde o macho foge se encontrar acidentalmente um outro membro da espécie). Em experimentos de laboratório, dois engana-gatas machos foram colocados, na época da desova, em um tanque de água pequeno demais para manter seus respectivos “territórios domésticos” separados. Machos confusos, recebendo sinais contraditórios e irreconciliáveis e, portanto, incapazes de escolher decididamente entre lutar e fugir, tendiam a assumir uma postura vertical de “nem um nem outro”, enfiando as cabeças na arcaia – obviamente uma resposta completamente inapropriada para o dilema, que dizer para a sua solução. O engana-gata, assim nos contavam, leva sua vida “normal”, feliz e “que lhe convém” graças ao mundo circundante manter-se objetivo (*eindeutig*, diriam os alemães), evitando enviar sinais confusos, não tendo lugar para ambivalência; também graças ao “encaixe perfeito” entre as rotinas behavioristas e o mundo que permite com que elas sejam seguidas. Se tais condições não fossem preenchidas, a aprendizagem se transformaria, do

ativo mais poderoso que os seres vivos desenvolvem para sobreviverem, na mais formidável dependência que poderia pôr em risco a sobrevivência.

Recordo sentir-me desconfortável ao ser ensinado sobre os modos de vida humanos mediante experiências com cães, ratos e engana-gatas... Da mesma forma que, provavelmente, muitos de meus colegas estudantes, talvez até alguns de nossos conferencistas. Contudo, não consigo lembrar-me de alguém pronunciando objeções, menos ainda de estudantes se revoltando ou professores se retratando ou se lamentando. Com freqüência me pergunto por que as histórias eram engolidas literalmente e a explicação mais plausível que posso encontrar é que (apesar do desconforto espiritual) suspeitávamos que a situação dos ratos e cães de laboratório era admiravelmente similar a nossa, e que reconhecíamos nos tormentos dos engana-gatas nossa própria ansiedade nos poucos e dolorosos momentos em que o mundo parecia escapar à ordenada rotina de um laboratório.

Acreditávamos que o mundo ao redor era inalterável, duro, intratável e impenetrável, mas também regular – com as rotas diretas e os becos sem saída conduzindo sempre aos mesmos lugares, aguardando para serem descobertos e mapeados. Cabia a nós aprender suas posições de cor, seguir as primeiras e evitar os segundos, e talvez, então, da mesma forma que os ratos e cães recompensados por sua inteligência e empenho na aprendizagem, jamais precisaríamos temer a fome... Desta forma o mundo tal como o visualizávamos confirmava a regra aristotélica de que “o que temos que aprender a fazer, aprendemos fazendo”. O mundo e suas regras pareciam também duráveis, de qualquer modo mais duráveis do que as nossas vidas, risivelmente curtas e mortais, e acreditávamos que tudo que aprendêssemos do mundo tinha boa chance de nos servir pelo resto de nossas vidas. Esperávamos que jamais sobreviria o momento em que a aprendizagem surgiria, retrospectivamente, como uma perda de tempo, menos ainda como uma receita para o fracasso em responder propriamente aos desafios da vida.

Tendo comparado as idéias pedagógicas e sistemas educacionais de treze civilizações diferentes, Edward D. Myers notou (em um livro publicado em 1960)¹ “a crescente tendência para se conceber a educação como um produto ao invés de um processo”. Quando vista

como um produto, a educação é concebida como algo que pode ser “conseguido”, completo e acabado, ao menos relativamente; por exemplo, não é incomum, hoje, ouvir alguém perguntar “Onde você obteve a sua educação?”, esperando a resposta “Em tal e tal colégio”. Fica implícita a idéia de que o aluno aprendeu tudo o que precisa saber das técnicas e habilidades da língua e da matemática e de todo o conhecimento acumulado sobre as relações do homem com os outros homens, seu débito para com o passado, a ordem natural e sua relação com ela, e sobre o reino das aspirações e valores – tudo que ele precisa saber, isto é, tudo que é requerido pelo seu trabalho em particular.

Myers não gostou do que descobriu. Tendo ressentido a tendência para se cortar o bolo do conhecimento em fatias finas, cada uma para cada ofício ou profissão, preferia que a educação fosse tratada como um empreendimento contínuo, para toda a vida. O conhecimento objetivamente acumulado e potencialmente disponível já era enorme e ainda em expansão, e o esforço para assimilá-lo não deveria se encerrar no dia da colação de grau; a “fome de saber” deveria ser impulsionada por toda a vida, a fim de o homem “prosseguir vivendo e crescendo” e, desta forma, tornar-se uma pessoa melhor. Myers tomou por certo, e sem contestar, que o conhecimento podia ser apropriado e transformado em uma propriedade duradoura da pessoa. Assim como com outras propriedades na era da modernidade “sólida”, grande correspondia a bonito e mais era igual a melhor. O que Myers achou errado foi a visão de que uma pessoa deveria “se educar” de uma vez por todas, como em uma compra onde se paga tudo de uma só vez, ao invés de estar em contínua procura por possessões cada vez maiores e mais ricas.

Em seu estágio “sólido”, hoje passado, a modernidade – em si mesma uma reação à fragilidade do *ancien régime* pré-moderno que rapidamente perdeu seu poder de controle – era obcecada pela durabilidade. Por certo, a durabilidade era altamente valorizada desde tempos imemoriais (todas as classes superiores na história gostariam de cercar-se de possessões duradouras e fazer com que as suas linhagens e a memória de seus feitos durassem pela eternidade; o limite entre as classes superiores e inferiores coincidia, sob todos os aspectos da vida, com a linha separando o duradouro do transien-

te). Mas a acelerada decomposição do *ancien régime* adicionou urgência e zelo particulares à preocupação com a durabilidade das instituições sociais. A solidez, outrora comumente assegurada pela autônoma reprodução da ordem social, parecia cada vez menos capaz de cuidar de si mesma e, aparentemente, precisava de cuidados. Invocando e desenvolvendo a famosa metáfora de Karl Marx, diríamos que a modernidade desmanchou os sólidos derretidos e já deformados apenas para despejar a realidade dissolvida em moldes mais bem desenhados, prometendo fazê-los durar mais. O horizonte supremo da moderna revisão da condição humana era a sociedade em “estado de perfeição”, definida no limiar da era moderna por Leon Battista Alberti como um estado no qual qualquer mudança futura apenas poderia ser para pior. A transformação radical resultaria em uma ordem construída à força, racionalmente concebida e cientificamente desenhada, e que tornaria redundante e desnecessária toda ulterior transformação.

Conseqüentemente, o direito de conservar a propriedade foi um dos atributos humanos cruciais proclamados nos documentos fundadores do programa moderno. De John D. Rockefeller, provavelmente a mais acabada encarnação de tudo o que a modernidade obcecada pela solidez representava, Richard Sennett escreveria duzentos anos mais tarde que ele “queria possuir máquinas a óleo, edifícios, maquinarias e ferrovias por muito tempo”.² Rockefeller, como a sólida modernidade cujo espírito e ambições encarnou, queria influenciar o futuro, mas não poderia fazê-lo senão comprometendo-se com ele.

A imagem do conhecimento refletia este comprometimento, e a visão da educação reduplicava as tarefas que este comprometimento inscreveu na agenda da modernidade. O conhecimento tinha valor, porque se esperava que ele durasse, e a educação tinha valor na medida em que oferecia este conhecimento de valor duradouro. A educação, quer vista como um episódio circunscrito, ou como um empreendimento para toda a vida, seria uma atividade voltada para a entrega de um produto que, como qualquer outra posse, poderia ser possuída e desejada para sempre.

Aqui nos deparamos com o primeiro dos muitos desafios que a educação contemporânea precisa encarar e opor. Em nossos tempos de “modernidade líquida”, possessões duráveis, produtos apropria-

dos de uma vez e jamais substituídos, perderam a passada atração. Antes vistos como ativo, são agora mais provavelmente vistos como passivo. Antes objetos de desejo, tornaram-se objetos de ressentimento.

A história da educação é cheia de períodos críticos nos quais ficou evidente que as premissas e estratégias testadas e aparentemente confiáveis se perderam em fantasias e pedem revisão e reforma. Parece, contudo, que a crise atual difere das crises passadas. Os desafios do presente desferem pesados golpes na própria essência da idéia de educação, tal qual formada no limiar da longa história da civilização: eles questionam as *invariantes* da idéia, as características constitutivas da educação, que até aqui resistiram a todos os desafios passados e emergiram incólumes das crises anteriores – pressupostos jamais postos em dúvida, que dirá sob a suspeita de terem cumprido sua jornada e de estarem precisando ser substituídos.

No mundo da modernidade líquida, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez dos laços humanos, é ressentida como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso duradouro, que dirá eterno, pressagia um futuro carregado com obrigações que constroem a liberdade de movimento e reduzem a habilidade de aproveitar novas, ainda que desconhecidas, oportunidades, quando elas, inevitavelmente, surgirem. A expectativa de permanecer preso a alguma coisa durante toda a vida é francamente repulsiva e assustadora. E não sem razão, visto que mesmo as coisas mais cobiçadas envelhecem rápido, perdem seu brilho em pouquíssimo tempo e se transformam de insígnia de honra em estigma de vergonha. Os editores de revistas de moda ressentem a pulsação do tempo: ao lado dos novos “você precisa fazer” e dos novos “você precisa ter”, regularmente aconselham seus leitores sobre o que “está fora de moda” e tem que ser descartado. Nosso mundo lembra cada vez mais Leonia, a “cidade invisível” de Ítalo Calvino, onde “não é tanto pelas coisas que cada dia são fabricadas, vendidas, compradas que se pode medir a opulência; ... antes pelas coisas que cada dia são jogadas fora para dar lugar ao novo”. A alegria de “livrar-se de”, de descartar e de jogar fora é a verdadeira paixão do nosso mundo.

A habilidade de durar por muito tempo não depõe mais em favor das coisas. Espera-se que coisas e vínculos sirvam apenas por um

“tempo determinado” e que se possa destruí-los ou desembaraçar-se deles uma vez ultrapassada sua utilidade – o que freqüentemente ocorre. De maneira que as posses, sobretudo as duradouras, de que não podemos nos desfazer facilmente, devem ser evitadas. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas ao gozo fugaz que elas propiciam. Porque, então, o conjunto dos conhecimentos obtidos, durante a estadia na escola e no colégio, deveria fugir à regra universal? No torvelinho da mudança, o conhecimento serve para uso imediato e único; conhecimento pronto para o uso e imediatamente disponível, do tipo prometido pelos programas de *software*, que entram e saem das prateleiras das lojas em sucessão sempre acelerada, parece muito mais atraente.

Assim, a idéia de que a educação pode ser um “produto” a ser adquirido e conservado encontra-se em declínio e, certamente, não mais depõe em favor da educação institucionalizada. A fim de convencer seus filhos da utilidade da aprendizagem, os pais e mães de antigamente costumavam dizer que “o que você aprender jamais lhe será tirado por quem quer que seja”; esta poderia ser uma promessa encorajadora para *seus* filhos, mas pareceria uma perspectiva horripilante para os *jovens contemporâneos*. Compromissos tendem a se tornar um fardo, a não ser que exibam a cláusula: “até maiores esclarecimentos”. Em um número crescente de cidades americanas, não se emitem licenças de construção sem as correspondentes licenças de demolição, enquanto, recentemente, os generais americanos opuseram-se ao engajamento de suas tropas até que um plano de retirada convincente fosse elaborado.

O segundo desafio para as premissas básicas da educação vem da natureza errática e essencialmente imprevisível da mudança contemporânea e acresce o poder do primeiro desafio. O conhecimento sempre foi valorizado por sua fiel re-presentação do mundo; mas, e se o mundo mudar de forma a desafiar continuamente a verdade do conhecimento existente, constantemente surpreendendo até as pessoas “mais bem informadas”? Werner Jaeger, autor de uma análise clássica das antigas raízes do conceito de pedagogia e aprendizagem,³ acreditava que a idéia de educação (*Bildung*, formação) nasceu de duas hipóteses gêmeas: a da ordem imutável do mundo, subjacente a toda superficial variedade da experiência humana, e a da natureza

similarmente eterna das leis que governam a natureza humana. A primeira hipótese justificava a necessidade e os benefícios da transmissão do conhecimento de professores para alunos. A segunda imbuía o professor com a autoconfiança necessária para gravar na personalidade dos alunos, como o escultor no mármore, a forma que presumia ser, para todo o sempre, justa, bela e boa – e, por estas razões, virtuosa e nobre. Se as descobertas de Jaeger estão corretas (e elas não foram refutadas), então “a educação tal qual a conhecemos” encontra-se em apuros – visto que hoje seria difícil sustentar qualquer uma destas hipóteses e, mais ainda, considerá-las evidentes.

Diferindo do labirinto behaviorista, o mundo tal qual hoje se vive assemelha-se mais a um aparelho para esquecer do que um lugar de aprendizagem. Divisões podem ser, como no labirinto do laboratório, impenetráveis –, montadas sobre giratórias e em constante movimento, levam consigo as passagens testadas e exploradas de ontem. Desgraça ao homem de memória persistente – pois as sendas confiáveis de ontem, pouco tempo depois, terminam em um muro ou em areia movediça, assim como os padrões habituais, consagrados, de comportamento começam a trazer desastres ao invés de sucesso. Em semelhante mundo, a aprendizagem está fadada a perseguir, sem fim, objetos eternamente indefiníveis que, além do mais, começam a se desmanchar, quando apanhados. Uma vez que as recompensas por uma boa ação tendem a mudar diariamente para diferentes lugares, reforços podem, tanto desencaminhar, quanto ratificar: constituem armadilhas contra as quais devemos nos acautelar e que devem ser evitadas, uma vez que podem incutir hábitos e impulsos que, em pouco tempo, revelam-se inúteis, quando não nocivos.

Como observou Ralph Waldo Emerson, há muito tempo atrás, ao patinar sobre gelo fino, a salvação está na velocidade. Aqueles que procuram a salvação deveriam ser aconselhados a moverem-se bastante rapidamente para não sobrecarregarem a capacidade de resistência de nenhum ponto. No mundo volátil da modernidade líquida, no qual dificilmente alguma coisa preserva sua forma o tempo necessário para garantir a verdade e gelatinizar-se em algo confiável por muito tempo (de qualquer forma, não há como prever quando e se jamais se gelatinizará e há pouca probabilidade de que jamais o faça), andar é melhor do que sentar, correr é melhor do que andar, e

surfar é ainda melhor do que correr. O *surf* se beneficia com a leveza e vivacidade do surfista; mais ainda se ele não for muito exigente com as ondas que surgem em seu caminho, e estiver sempre pronto a pôr de lado as preferências que lhe foram inculcadas.

Tudo isso vai contra a natureza daquilo que aprendizagem e educação representaram ao longo de sua história. Afinal de contas, elas foram feitas sob medida para um mundo durável, que se esperava permanecesse durável e que se pretendia tornar mais durável ainda do que havia sido até então. Nesse mundo, a memória era um ativo que, quanto mais para trás alcançasse e durasse, mais valioso se tornava. Hoje, uma memória tão solidamente fortalecida parece potencialmente incapacitante em muitos casos, desencaminhadora em muitos mais, inútil na maioria. É surpreendente observar até que ponto a rápida e espetacular evolução dos servidores e das redes de informática se deve aos problemas de desperdício no armazenamento, na disponibilização e na reciclagem que os servidores prometiam resolver; com o trabalho da memorização resultando em mais desperdício do que produtos úteis e sem dispor de um meio confiável para decidir com antecipação quem é quem (quais produtos aparentemente úteis irão cair fora de moda e quais os que aparentemente inúteis serão novamente procurados), a possibilidade de estocar toda a informação em contêineres mantidos em distância segura dos cérebros (onde a informação armazenada poderia, sub-repticiamente, voltar a controlar o comportamento) era uma proposta oportuna, tentadora.

Em nosso mundo volátil de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas e a preferência por valores estáveis, objetivos últimos da educação ortodoxa, transformaram-se em desvantagens. Pelo menos foram assim rejeitados pelo mercado do conhecimento, para o qual (da mesma forma que para qualquer outro mercado) toda a lealdade, vínculos irrompíveis e compromissos de longo prazo são anátema – obstáculos a serem eliminados do caminho. Passamos do labirinto imutável dos behavioristas e das monótonas rotinas pavlovianas para o mercado aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer momento, mas nada é feito de uma vez por todas e onde lances de sucesso são questão de sorte e de forma alguma garantem sucesso, se repetidos. O ponto a relembrar e

a considerar em todas as suas conseqüências é o fato de que, em nossa época, o mercado e o *copleat mappa mundi et vitae* se sobrepõem. Como Dany-Robert Dufour observou recentemente⁴ – “o capitalismo sonha não apenas em ampliar o território no qual cada objeto é uma mercadoria (direito de águas, direito de genoma, de espécies vivas, bebês, órgãos humanos ...) aos limites do globo, mas igualmente expandi-lo em profundidade, de maneira a recobrir questões outrora privadas, deixadas a cargo do indivíduo (subjetividade, sexualidade ...), mas que agora são incluídas entre as mercadorias”.

Desta forma, somos todos, na maior parte do tempo e qualquer que sejam nossas preocupações momentâneas, engana-gatas expostos a sinais conflitantes e confusos. A conduta bizarra do engana-gata macho, inseguro sobre os limites que separam o comportamento padrão do contraditório, vem rapidamente se transformando na conduta mais comum de homens e mulheres. As respostas tendem a ser tão confusas quanto os sinais. Na ausência de precedentes confiáveis e de padrões de conduta testados, as respostas seguem o método tentativa-e-erro. Mal saímos de uma enrascada (geralmente à maneira do Barão de Münchhausen – pelo cadarço das botas), já entramos em outra. Não aprendemos muito neste processo, a não ser a necessidade de prepararmos-nos para situações ainda mais dúbias e arriscadas e de arcarmos com as conseqüências de novos passos em falso. “Você vale tanto quanto o seu último sucesso” – essa é a sabedoria da vida, num mundo onde as regras mudam durante o jogo e onde poucas, para não dizer nenhuma, retêm seu valor depois de aprendidas ou memorizadas. Taxas de sucesso obtido em resposta à aprendizagem, ao treinamento e à rotina caem rapidamente; hoje a palavra-chave é ‘flexibilidade’. A habilidade de se abandonar hábitos do presente com rapidez torna-se mais importante do que a aprendizagem de novos hábitos. Somos todos pressionados a praticar, como norma, o estilo de vida que Soeren Kierkegaard, dois séculos atrás, considerou patológico em Dom Giovanni: ‘acabar rápido e começar do começo’.

O problema é que pouco ou quase nada pode ser feito tão-somente pela reforma, mesmo que engenhosa e completa, das estratégias educacionais. A responsabilidade sobre a difícil situação do engana-gata ou sobre a súbita atração da estratégia de vida de Dom Giovanni,

não pode ser atribuída aos educadores, jogando sobre eles a culpa ou a negligência. Foi o mundo do lado de fora da escola que cresceu muito diferente do tipo de mundo para o qual as escolas, como descritas por Myers ou Jaeger, costumavam preparar seus alunos. Neste novo mundo, espera-se dos humanos que eles procurem soluções privadas para os problemas gerados pela sociedade, e não que eles procurem soluções sociais para os problemas de origem privada.

Durante a fase sólida da história moderna, a norma das ações humanas era emular tanto quanto possível o padrão do labirinto behaviorista, no qual a distinção entre o itinerário certo e o errado era clara e permanente, de modo que aqueles que perdiam ou rejeitavam os caminhos seguros eram, invariável e imediatamente, punidos e aqueles que os seguiam, obediente e prontamente, eram recompensados. Fábricas maciçamente ‘fordistas’ e exércitos recrutados em massa, os dois maiores braços do poder ‘pan-óptico’, constituíram as realizações mais acabadas da tendência à rotinização dos estímulos e das respostas. A ‘dominação’ consistia no direito de impor regras inquebráveis, supervisionar sua implementação, submeter aqueles obrigados a obedecer às regras à contínua vigilância, trazer os desviados de volta à linha ou expulsá-los, se o esforço de recuperação fracassasse. Esse padrão de dominação requeria o engajamento mútuo e constante de dirigentes e dirigidos. Em toda estrutura pan-óptica havia um Pavlov que determinava a seqüência dos movimentos e velava por sua monótona repetição, imune a toda pressão contrária, presente ou futura. Com os *designers* e supervisores dos pan-ópticos garantindo a durabilidade das estruturas e a repetição das situações e escolhas, valia a pena aprender as regras de cor e reformulá-las em hábitos profundamente arraigados e seguidos automaticamente. A modernidade sólida foi, na verdade, a era que mais se aproximou dessas estruturas duráveis, fortemente dirigidas e vigiadas.

No estágio ‘líquido’ da modernidade, declina rapidamente a demanda pelas funções ortodoxas da direção. O domínio pode ser ganho e assegurado com muito menos dispêndio de esforço, tempo e dinheiro: mediante a ameaça de *des-engajamento* ou da *recusa de engajar*, ao invés do controle e vigilância inoportunos. A ameaça de desengajamento faz com que o *onus probandi* recaia sobre o outro lado, o do

dominado. Cabe agora ao subordinado adotar um comportamento positivo aos olhos de seus superiores e induzi-los a 'comprar' seus serviços e seus 'produtos' individualizados – da mesma forma que outros produtores e negociantes levam seus prováveis clientes a desejarem as mercadorias postas à venda. 'Seguir a rotina' não seria suficiente para alcançar este propósito. Como descobriram Luc Boltanski e Ève Chiapello,⁵ quem pretende vencer, no atual arranjo que substituiu o 'labirinto de ratos' do antigo sistema de emprego, precisa demonstrar capacidade de convívio e habilidade para se comunicar, abertura e curiosidade – pondo à venda a sua própria pessoa, toda a sua pessoa, como um valor único e insubstituível, que realçaria a qualidade da equipe. Cabe agora ao atual ou eventual empregado 'monitorar-se' a fim de ter certeza de que a sua performance é convincente e capaz de ser aprovada – e continuar a ser aprovada no caso do gosto dos espectadores mudar; não cabendo mais aos chefes reprimir as idiossincrasias de seus funcionários, de homogeneizar sua conduta e de encerrar suas ações no rígido esquema da rotina.

A receita do sucesso é 'ser você mesmo', não 'ser como o resto'. É a *diferença*, não a *igualdade* que vende melhor. Ter conhecimentos ou habilidades 'adequados ao cargo' e exibidos por outros que já o exerceram antes, ou que estão se candidatando agora, não seria suficiente; provavelmente seria considerado desvantagem. Idéias inusitadas, projetos excepcionais jamais sugeridos antes, e, acima de tudo, a inclinação felina para trilhar seus próprios caminhos solitários, eis o que hoje é necessário. Virtudes como essas não são encontradas nem aprendidas nos livros (com exceção dos manuais cada vez mais numerosos que ensinam a desafiar o conhecimento e a sabedoria recebidos e a reunir coragem para ir à luta sozinho). Por definição, tais virtudes devem ser desenvolvidas 'de dentro', deixando-se livre e expandindo-se as 'forças interiores', supostamente escondidas na personalidade e aguardando serem despertadas e postas em ação.

Este é o tipo de conhecimento (ou melhor *inspiração*) cobiçado por homens e mulheres dos tempos da modernidade líquida. Eles preferem conselheiros que mostram como andar a professores que asseguram que uma única estrada, já congestionada, seja seguida. Os conselheiros que eles desejam, e pelos serviços dos quais estão

dispostos a pagar qualquer preço, devem e precisam ajudá-los a cavar nas profundezas de seu caráter e personalidades, onde ricos depósitos de minerais preciosos supostamente jazem clamando para serem escavados. Os conselheiros provavelmente repreenderiam os clientes por preguiça ou negligência, não por ignorância; ofereceriam o *saber fazer, ser ou viver* não o 'saber' que os educadores ortodoxos pretendiam divulgar e eram bons em transmitir aos seus alunos. O atual culto da 'educação por toda a vida' está parcialmente centrado na necessidade de se aprimorar o 'state of art' da informação profissional – mas, em uma parte igual ou ainda maior, deve sua popularidade à convicção de que a mina da personalidade jamais se exaure e que os mestres espirituais, que sabem como atingir os depósitos ainda inexplorados, que os outros guias não lograram alcançar ou subestimaram, ainda estão por serem encontrados – e serão encontrados com o devido esforço e dinheiro suficiente para pagar por seus serviços.

A marcha triunfante do conhecimento através do mundo habitado (vivido) por homens e mulheres modernos avançou em duas frentes. Na primeira, novos e ainda inexplorados territórios do mundo foram invadidos, capturados, domesticados e mapeados. O império erigido graças ao avanço da primeira frente foi o da informação voltada para a representação do mundo: no momento da representação, a parte do mundo representada era dada por conquistada e reclamada para os humanos. A segunda frente foi a da educação: progrediu pela expansão do cânone do 'homem educado' e pelo aumento de suas capacidades perceptivas e de memorização. Em ambas as frentes, a 'linha de chegada' do avanço – o fim da guerra – foi claramente visualizada desde o início: todos os pontos vazios serão preenchidos um dia, um *complete mappa mundi* desenhado, e toda a informação necessária para a livre locomoção através do mundo mapeado se tornará disponível para os membros da espécie humana mediante a provisão do número necessário dos canais de transmissão da educação.

Enquanto a guerra avançava e a crônica das batalhas vitoriosas tornava-se mais extensa, a 'linha de chegada' parecia, contudo, recuar. Hoje estamos inclinados a crer que a guerra era e permanece invencível, em ambas as frentes.

Para começar, mapear cada um dos territórios recentemente conquistados parecia ampliar, ao invés de diminuir, o tamanho e o

número dos espaços vazios, e, portanto, o momento de desenhar um *complete mappa mundi* não parece mais iminente. Por outro lado, o mundo 'lá fora', que um dia se pretendeu encarcerar e imobilizar no ato da representação, hoje parece se desvanecer em todas as formas registradas; um jogador (certamente habilidoso e sagaz) no jogo da verdade, ao invés da 'bolada', do prêmio que os jogadores humanos esperavam partilhar. Na vívida descrição de Paul Virilio,⁶ "o mundo de hoje não tem mais nenhuma forma de estabilidade; é mutável, indeciso, deslizando o tempo todo".

Notícias ainda mais originais chegam da segunda frente da educação: a da distribuição do conhecimento. Para citar Virílio ainda uma vez mais⁷ – "O desconhecido mudou de posição: do mundo, por demais vasto, misterioso e selvagem" para a "galáxia nebulosa da imagem". Os exploradores sequiosos de examinar a galáxia em sua inteireza são poucos e dispersos, e os verdadeiramente capazes de fazê-lo são ainda mais raros ... 'Cientistas, artistas, filósofos ... nos encontramos em um tipo de "nova aliança" para a exploração [desta galáxia]' – um tipo de aliança na qual as pessoas comuns deveriam abandonar a esperança de ingressar. A galáxia é, pura e simplesmente, in-assimilável. Não tanto o mundo de que fala a informação, mas a informação em si mesma tornou-se o primeiro lugar do 'desconhecido'. É a informação que parece "por demais vasta, misteriosa, selvagem". É o volume gigantesco da informação disputando atenção que os homens e mulheres comuns de hoje sentem como consideravelmente mais ameaçador do que os poucos 'mistérios do universo' remanescentes, que interessam somente a um pequeno número de aficionados pela ciência e a um grupo ainda mais restrito de concorrentes ao prêmio Nobel.

Todas as coisas desconhecidas parecem ameaçadoras, mas desencadeiam reações diferentes. Os espaços vazios no mapa do universo despertam a curiosidade, incitam à ação e dão determinação, coragem e confiança ao aventureiro. Eles prometem uma vida de descobertas interessantes, auguram um futuro melhor, liberto de cada um dos empecilhos que envenenam a vida. Com a massa impenetrável de informação é diferente: ela está toda aqui, disponível nesse minuto e a nosso alcance, e, ao mesmo tempo, insultante, enfurecedoramente distante, obstinadamente estranha, além da esperança de jamais ser

alcançada. O futuro não é mais um tempo que se espera: isso apenas ampliará os problemas atuais, fazendo crescer exponencialmente a massa já estultificante e sufocante do conhecimento, bloqueando a salvação que sedutoramente oferece. A própria massa de conhecimento oferecida constitui o maior obstáculo para a aceitação da oferta. Constitui, igualmente, a maior ameaça para a confiança: certamente deve existir em algum lugar, nesta massa terrível de informação, uma resposta para todos os problemas que nos assombram, e, desta forma, se as soluções não forem encontradas, imediata e conseqüentemente sobrevêm a autodepreciação e a autoderrisão.

É a massa de conhecimento acumulado que se tornou o epítome contemporâneo da desordem e do caos. Nesta massa, todas as estratégias ortodoxas de organização – a relevância dos tópicos, a atribuição de importância, a necessidade determinada pela utilidade e a autoridade determinada pelo valor – foram progressivamente rebaixadas e dissolvidas. A massa faz seus integrantes parecerem uniformemente incolores. Nela, todos os *bites* de informação fluem com a mesma gravidade específica – e para as pessoas a quem se nega o direito de reclamar reconhecimento para os seus julgamentos, mas são bombardeadas pelas correntes cruzadas das reivindicações divergentes dos especialistas, não há como separar o joio do trigo.

Na massa, a parcela de conhecimento separada para consumo e uso pessoal somente pode ser avaliada por sua quantidade; não há como comparar sua qualidade com o resto da massa. Um *bit* de informação é igual a outro. Os programas de perguntas e respostas na TV refletem fielmente esta nova aparência do conhecimento humano: para cada resposta certa o mesmo número de pontos é dado ao participante, independentemente do tema da questão.

Atribuir importância a vários *bites* de informação, e, mais ainda, atribuir a uns mais importância que a outros, é talvez a mais embaraçosa das tarefas e a mais difícil decisão a ser tomada. A única regra a servir de guia é a momentânea relevância do assunto – mas a relevância muda de um momento para o outro e os *bites* assimilados perdem sua significância tão logo usados. Assim como outras mercadorias no comércio, eles são para consumo imediato, no local e descartáveis.

A educação assumiu muitas formas no passado e provou ser capaz de ajustar-se às circunstâncias cambiantes, estabelecendo novas me-

tas e desenvolvendo novas estratégias. Devo, contudo, repetir – a mudança atual não é como as anteriores. Em nenhum outro momento decisivo da história, os educadores foram confrontados com um desafio realmente comparável ao que o divisor de águas contemporâneo apresenta. Simplesmente, jamais estivemos nesta situação antes. A arte de viver em um mundo supersaturado de informação ainda está por ser aprendida. Da mesma forma que a arte, ainda mais difícil, de preparar a humanidade para essa vida.

Notas

- ¹ Edward D. Myers. *Education in the Perspective of History*. New York: Harper, 1960, pp. 262.
- ² Richard Sennett. *The Corrosion of Character*. London: W. W. Norton, 1998, p. 62.
- ³ Werner Jaeger. *Paidea, Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: Walter de Gruyter, 1958.
- ⁴ Dany-Robert Dufour. “Malaise dans l’éducation”, in: *Le Monde Diplomatique*, novembre 2001, p. 11.
- ⁵ Luc Boltanski e Ève Chiapello. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999, p. 171.
- ⁶ ‘From modernism to hypermodernism and beyond’, in: *Virilio Live: Selected Interviews*, edited by John Armitage, London, Sage, 2001, p. 40.
- ⁷ Entrevista com Jérôme Sans, in: *ibid.*, p. 118.

(Traduzido do original inglês por Claudius B. G. Waddington)

SOCIEDADE DE INICIAÇÃO, SOCIEDADE ERUDITA E SOCIEDADE DO SABER

Harris Memel-Fote
(Universidade de Abidjan)

Conhecimento e saber

Conhecer e saber, enquanto dimensões estruturais de toda vida individual e de toda gestão coletiva da sociedade, pressupõem instituições de formação, práticas discursivas e uma atividade social de apropriação intelectual do mundo.

Se o conhecimento, noção um tanto ambígua em língua francesa, consiste em uma atividade social de apropriação individual e objetiva das coisas, o saber, na medida em que é resultado desta atividade, parece ser mais impessoal e mais geral. A arqueologia das ciências humanas o define como um domínio, objeto da prática discursiva, como um espaço no qual o sujeito pode tomar posição para falar de seus objetos, como um campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, como possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelos discursos. O saber pode determinar o conhecimento, assim como pode ser a resultante ou o produto desse conhecimento. Podem-se distinguir, neste caso, três grandes tipos de saberes: um saber pré-moderno, de caráter mais ou menos metafísico e religioso, um saber moderno e um saber pós-moderno de cunho científico e filosófico.

Ora, em todas as sociedades humanas conhecidas, existem três traços caracterizando o conhecimento. Em princípio, neles se manifestam várias formas e vários modos de conhecimento; depois, uma