

Educação e mundo jovem em tempos pós-modernos

Carlos A. GADEA¹

RESUMO: o presente artigo pretende analisar a condição atual da educação, a partir de uma discussão sobre certos equívocos e mitos construídos em torno das características da atividade pedagógica freqüentemente desenvolvida. Ao mesmo tempo, procura analisar as transformações sociais e culturais que, ao assumirem configurações precisas no mundo jovem, parecem estar reclamando uma observação e atuação diferente, por parte de educadores e instituições educativas. Procura-se visualizar alguns elementos teóricos e empíricos que fazem da atividade educativa e da teoria pedagógica atuais objetos complexos e confusos, sob as diversas sociabilidades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: educação; mundo jovem; interculturalidade.

I

São vários os espaços sacralizados do imaginário da modernidade que têm ingressado numa dinâmica de constante banalização. Não só o espaço da política, privilegiado por quem o entende como eixo aglutinador da vida individual e social, parece estar imerso nos vendavais próprios das sociabilidades pós-modernas. A apatia escolar, a indiferença, a atenção dispersa e a crescente incomunicação lingüística e de mundos de vida entre educadores e educandos, são algumas características de uma situação que vem incomodando e preocupando a instituições educativas, autoridades públicas, educadores e família. Enquanto se torna necessário e constante inovar na atividade e pesquisa pedagógica, oferecendo-se cada vez mais liberdades, participação e ouvidos para os desejos do mundo jovem, o *deserto* resulta ser a metáfora mais adequada para um crescente *processo de esvaziamento das instituições educativas*, por parte dos jovens (esvaziamento não só pela sua ausência, senão pela dissociação simbólica entre eles e a instituição educativa). As causas, sem dúvida, podem ser diversas, mas a constatação de certos equívocos obstinadamente presentes nos leva a estabelecer uma possível explicação do porquê os problemas inerentes à aprendizagem, à socialização e à cultura das jovens gerações reflete uma interculturalidade pouco compreendida em âmbitos fundamentais da vida coletiva.

¹ Doutor em Sociologia Política, pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UFSC. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas UNISINOS - gadea@cfh.ufsc.br

II

Ao se referir aos processos de socialização, não se deduz a antiga fórmula de transmissão básica de valores e regras de uma sociedade particular, senão a visibilidade de *espaços* onde se estabelecem possibilidades de redefinição e criação das capacidades formais do aprendizado e as habilidades cognitivas. São diversas formas de sociabilidade as que parecem estar em jogo, de tal maneira que regras culturais supostamente estáveis e impostas parecem saturar-se em um ambiente interdependente construído por conflitos de significados culturais que dão forma a essas sociabilidades.

Nesse sentido, o tema da interculturalidade projeta suas inquietações além de referências étnicas, sexuais ou de gênero (de tudo aquilo que classicamente se encontra nas discussões sobre o multiculturalismo, a identidade e a diferença cultural), para ir desenhando realidades sociais e culturais que adquirem forma nos conflitos e negociações entre o mundo jovem e o mundo adulto, entre um mundo presumivelmente hedonista e outro “produtivista”, entre a linguagem de imagens e “contextos” e uma linguagem retórica e linear. Apesar de interessantes trabalhos como os de Henry Giroux, e sua noção de “pedagogia de fronteira” (dando ênfase ao caráter mutável do terreno da aprendizagem) (MACLAREN, 1995), e os de Peter MacLaren, e o suposto “pós-modernismo de resistência”,² os debates em torno do educativo e da interculturalidade só parecem recair em preocupações que fazem das chamadas “políticas da identidade” centros de atenção. Não obstante, nem nos trabalhos dos autores citados existe uma observação direta da relação entre os sujeitos da educação (professor-aluno, educador-educando) fora dos esquemas interculturais definidos sob signos identitários, como raça, sexo ou questões étnicas e político-culturais em geral. Pouco se tem relacionado a interculturalidade com a inter-relação entre os jovens e o mundo adulto, que é possível materializar no micro-espaço cotidiano da instituição educativa. Pouco se faz referência aos mecanismos pelos quais a relação educativa ganha ou perde legitimidade, ao pretender continuar com práticas pedagógicas e comportamentais que começam a ser visualizadas nada atrativas ou deliberadamente incoerentes para o mundo jovem. Conseqüentemente, existe a possibilidade de que o mundo jovem deslegitime o próprio processo da aprendizagem sob sintomas que vão desde os desequilíbrios emocionais até os comportamentos agressivos, nas salas de aula. Isto é avaliado, em geral, como uma clara distorção que simplesmente recai na

² Em “la fusión universal de identidades”, a “desregulación y privatización de los procesos de formación de la identidad”, “la dispersión de las autoridades, la polifonía de mensajes de valor y el consiguiente carácter fragmentario que caracteriza el mundo que vivimos” (BAUMAN, 2001, p. 147).

individualidade do jovem estudante, evidenciando um conflito tipicamente intracultural e não intercultural, como aqui se supõe. Contrariamente, prefiro pensar que essas ações (ou reações) são inerentes a *situações culturais definidas como conflitivas* e que não podem ser resolvidas sob universos simbólicos, inquietações, vivências e práticas cotidianas profundamente diferentes.

O interesse aqui é revelar que o ponto de contato entre educação e interculturalidade se torna visível, quando os mapas culturais dos protagonistas do processo da aprendizagem se relacionam com questões relativas a *múltiplas identificações* em torno da dicotomia entre o mundo jovem e o mundo adulto. Sem dúvida, isto não significa estabelecer relações de identidades ordenadas em oposições binárias, já que o mundo jovem e o mundo adulto não pretendem essencializar diferenças nas maneiras como se constroem os sentidos da realidade social em cada um. Se existem, implicitamente, relações de poder entre ambos os “mundos”, isto supõe problematizar os dualismos em torno dos quais eles parecem se organizar. Na medida em que o mundo jovem é definido, em parte, pela linguagem, esta não pode deixar de ser marcada pela indeterminação, a instabilidade e a ambigüidade. Assim, o mundo adulto tão só se situa como referência simbólica e material que funciona como *fronteira móvel e flexível* de um mundo jovem em constante construção e fragilidade. Este, o que mais faz é não respeitar os signos que delimitam (artificialmente) as fronteiras dos territórios simbólicos com o mundo adulto. O processo de “estranhamento” conseqüente é o que gera, atualmente, quase todos os conflitos que levam certos traços de indiferença, incompreensão e deslegitimação da atividade educativa.

III

Com a intenção de legitimar certo processo educativo, reiterados gestos pedagógicos têm persistido sob o domínio de um imaginário sobre a aprendizagem que sempre se preocupou pelo conteúdo da instrução, quer dizer, pelos programas curriculares e as finalidades pedagógicas a implementar, que assumem critérios de ordem, regulação normativa e homogeneidade cultural. Tem-se considerado (e ainda se considera) que o suposto “divórcio” entre os agentes ou sujeitos da educação poderia se combater com novos programas pedagógicos e temáticas supostamente compatíveis com as demandas da vida social e do mundo jovem em questão. Porém, isto não passou de um grande mito de caráter político, permitindo-me a alegoria. Mito que não permitiu visualizar, e que ainda parece resistir, que *os maiores problemas não se acham nos conteúdos pedagógicos e da aprendizagem, senão na maneira em que se estrutura e processa a aprendizagem*. De todas as formas, o sentimento de crise que experimentam os teóricos e profissionais da educação não tem sua total

explicação nos erros e negligências dos pedagogos e autoridades, ou nos defeitos das teorias educativas, senão também nas aceleradas mudanças sociais e culturais que atualmente presenciamos (MELUCCI, 1997).

Outorgar um papel secundário ao *conteúdo* da aprendizagem representa, sem dúvida, desvincular as habilidades e os conhecimentos adquiridos do programa desenhado, *a priori*, do conjunto de regras predeterminadas que têm se colocado em funcionamento para o exercício educativo. Não se encontra na série de pautas preestabelecidas nos programas curriculares ou desenhos pedagógicos o que determina como os indivíduos aprendem a pensar e como compartilham e utilizam suas reservas de conhecimento. Em referência a facetas da interação social, considero que o papel central e decisivo no processo de ensinar e aprender, no mundo de hoje, passa pelo *contexto social e cenificação da mensagem* e, correspondentemente, pela *maneira* que se transmite essa mensagem. A ênfase na simples interação é o que, em definitivo, parece fundamental, na medida em que dali os elementos do ato educativo assumem habilidades incomparavelmente mais importantes que os próprios elementos de conhecimento que compõem os programas de estudo sob finalidades predeterminadas. Dessa maneira, o pensamento instrumental e prático, o discernimento sobre situações diferentes e a eleição de uma delas para a resolução, por exemplo, de problemas concretos “aqui e agora”, assim como os próprios códigos mutáveis de interação em diferentes âmbitos da vida individual e coletiva, logram-se adquirir através de um processo equivalente a “aprender a aprender”.

A crescente diferenciação social parece demandar mecanismos de integração que se transladam do *conteúdo* para o *código* e do *comportamento* para as *precondições situacionais* da ação. Assim, trata-se de um processo educativo construído em função das vivências e interações interpretadas em um determinado ambiente ou contexto social, já que delas surgem os mecanismos de compreensão e aprendizagem do mundo jovem, um ambiente fragmentado que, analogamente, se logra materializar nos videocliques e dinâmica dos jogos eletrônicos atuais. Experiência fragmentada que significa pertencer a uma pluralidade de redes e de grupos, nomadismo e metamorfoses que constituem respostas para a necessidade de dar “continuidade” à vida, através da mudança contínua. Como afirma Melucci (1997), a unidade e a continuidade da experiência individual não podem ser encontradas em uma identificação fixa com um modelo, grupo ou cultura definidos. Deve, contrariamente, basear-se na capacidade desenvolvida para “mudar a forma” de redefinir-se a si mesmo, repetidas vezes, conduzindo a modelos aleatórios e contingentes de constituição de identificações culturais e sociais.

Se estiver se pretendendo jovens com lucidez e com capacidade para lidar e assimilar situações novas e imprevistas, a criação contínua

de pautas e modelos de conhecimento preestabelecidos e imutáveis torna-se um impedimento, já que o “triunfo en la vida [...] de los hombres y mujeres posmodernos depende de la velocidad con que consigan liberarse de viejos hábitos más que de la rápida adquisición de otros. Lo mejor de todo es no preocuparse ni lo más mínimo por la cuestión de crear pautas”.³ Aprender a quebrar com a regularidade, a se liberar de hábitos e a reorganizar experiências fragmentárias, em vez de ser impedimentos ou distorções do processo da aprendizagem, adquirem um valor primordial para a adaptação e conhecimento necessário à vida mutável atual. Tudo pode ser conhecido, imaginado ou pode trocar-se. É a *reversibilidade das eleições e decisões* o maior campo explorado pelos efeitos de ampliação da experiência do mundo jovem, na atualidade.

IV

Não é possível continuar pensando na prática educativa sem levar em conta que esta se dirige a sujeitos concretos e heterogêneos, portadores de uma diversidade de competências lingüísticas e culturais, além de gostos e critérios próprios e diferenciados. Dirigir-se a sujeitos presumivelmente homogêneos, a partir de programas e desenhos pedagógicos limitados, não faz mais que gerar mecanismos de exclusão, apesar de acreditar-se no potencial integrador de códigos educativos concretos e da própria tecnologia. Então, o grande desafio para docentes e instituições educativas é poder estabelecer critérios, contextos propícios e práticas para a aprendizagem, pensadas a partir da diversidade e da multiplicidade de significados sobre o mundo.

Não obstante, a *incomunicação* continua sendo a chave para compreender os problemas mais simples relacionados com a atividade educativa. *Incomunicação* que é definida em torno da complexidade de conciliar as experiências de vida sob as “diversas ordens de realidade” (JAMES, 1989, p. 793) e que se materializa, fundamentalmente, na crescente radicalização do mundo das “realidades práticas”, por parte dos educandos. Isto representa uma aceitação e conhecimento de que se *pode pensar diferentemente do mesmo* (existindo, então, a possibilidade de escolher a que modo de pensar aderir-se e a qual não), questionando a autoridade normatizadora ou reguladora da aprendizagem curricular. Assim, essa *lógica pragmática* entra em choque com o esforço pedagógico das instituições educativas e os educadores em particular. William James diria que, desde pontos de vista diferentes, se realizam proposições

³ Ver James (1989, orig. 1890). Isto, sem dúvida, vincula-se com um “ambiente pós-moderno” de incerteza e construção de realidades que, como é visível, parece reeditar as preocupações pragmáticas de autores importantes na filosofia de fins de século XIX e começos do XX.

referentes aos diferentes mundos,⁴ o que permite considerar que a *incomunicação* entre educadores e educandos tem grande parte de seus fundamentos em construções de realidades incompatíveis ou, pelo menos, perceptivelmente diferentes. Se os acontecimentos que assinalam algum grau de comunicação tornam-se visíveis, estes, em geral, se realizam a partir da *renúncia espontânea* de educadores ou educandos do seu mundo de vida, e não pelo cruzamento ou conexão comunicacional (e suposto entendimento) de seus mundos específicos de realidade.

É aqui onde se expressam a dinâmica intercultural e os problemas característicos, no processo da aprendizagem. O maior de todos é a *carência de conexão íntima e contínua* entre educadores (e instituições educativas) e educandos, no que diz respeito aos objetos que dão sentido à realidade construída por ambos.

V

Torna-se implícito o questionamento ao pressuposto universal dos critérios do processo da aprendizagem. Os discursos e narrativas pedagógicas que pressupõem uma sociedade homogênea, sociabilidades convergentes nos códigos educativos emanados da autoridade do educador e as instituições, assim como a busca do igualitarismo como mecanismo de integração social, encontram-se em claro processo de deterioração. À homogeneidade substitui-lhe critérios de complexidade cultural e social; aos princípios de autoridade, sociabilidades que se estruturam com autonomia a eles, e ao igualitarismo, o respeito à diferença como lógica que desestabiliza os critérios tradicionais de integração social (MACLAREN, 1995, p. 96).

Até não faz muito tempo, a estabilidade era valorizada socialmente e reforçada culturalmente. No entanto, a condição de vida atual se define em termos de fluidez, flexibilidade e incerteza. O que importa é a *capacidade para adaptar-se à mudança permanente*, a novos papéis e identificações culturais. Os jovens educandos, subvertendo aquelas formas de subjetividade hierarquizadas e estratificadas, estarão desenvolvendo formas nomádicas de agência individual e coletiva, abertas para novas estruturas do desejo e maneiras de estar no mundo (BAUMAN, 2001, p. 158-159). Os *componentes afetivos* se constituem, assim, em eixos aglutinadores da experiência cotidiana para o mundo jovem, o que o espaço da família tão só deve dedicar-se a gerar e estabelecer relações sólidas com base nesses componentes. As funções afetivas substituem aquelas que se relacionavam com a transmissão linear de códigos de comportamento e ação coletiva de pais para filhos. O mundo jovem e

⁴ Sobre uma discussão do conceito de integração social, ver Gadea (2002).

suas “formas de estar no mundo” deslegitimariam, imediatamente, funções da família que pretendam transmitir supostos conhecimentos imutáveis, herdados através das gerações. Num mundo cambiante e flexível como o atual, *o afetivo se percebe como um terreno ainda em projeção e em descobrimento, valioso em intensidades e mais importante para o estabelecimento de relações interculturais.*

Tanto educadores, instituições educativas e família requerem uma revisão dos fins estratégicos e das regras dos seus objetivos e funções. Principalmente, abandonar o objetivo da coesão e da harmonia, da ordem e da regulação. Uma ordem preestabelecida, que coordena o esforço por “racionalizar” o mundo e o esforço por preparar sujeitos racionais adequados para habitá-lo, já não parece crível. Desvanecendo-se a esperança de um domínio racional sobre o ambiente social, faz-se mais evidente o valor de *adaptação* da aprendizagem vinculado a *aprender a quebrar a regularidade e a liberar-se de hábitos e códigos de ação.* Como bem afirma Bauman, “preparar para la vida – esa perenne e inevitable tarea de toda educación - debe significar ante todo el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad, con una diversidad de puntos de vista y con la inexistencia de autoridades infalibles y fiables; debe significar la instalación de la tolerancia con la diferencia y la voluntad de respetar el derecho a ser diferente; debe significar el fortalecimiento de las facultades críticas y autocríticas y el valor necesario para asumir la responsabilidad por las elecciones que se hacen y sus consecuencias; debe significar la formación de la capacidad para ‘cambiar los marcos’ y para resistir la tentación de huir de la libertad, con la ansiedad de la indecisión que acarrea junto con las alegrías de lo nuevo y lo inexplicado” (BAUMAN, 2001).

VI

A multiplicidade de significados e realidades podem oferecer um contexto interessante (e a ser explorado) para um processo educativo que se vincula com a variedade de programas e situações entrecruzadas. Conseqüentemente, o nexó entre interculturalidade e educação se refere a um processo de aprendizagem que pode *esboçar* seus fins e seus resultados, jamais os impor, e que integra essa limitação em sua própria prática. Faz-se referência a um processo aberto, muito mais preocupado por continuar sendo aberto do que por nenhum produto concreto, e que tem mais medo de toda conclusão prematura e autoritária do que da possibilidade de ficar para sempre sem conclusão (BAUMAN, 2001).

Mas, não se deve enfatizar, unicamente, o processo da aprendizagem, senão também as *formas como são interpelados os sujeitos da educação pelos componentes culturais e mundos de vida que cada um encarna.* O

GADEA, C. A.

intercultural torna-se terreno de disputas e conflitos entre realidades construídas e sustentadas em torno de “maneiras de estar no mundo” supostamente incompatíveis. Parece *reduzir-se o choque geracional*, mas se *redimensiona o choque cultural* e com aqueles códigos que legitimam as relações educativas rígidas, contraditórias e supostamente incoerentes para o mundo jovem.

GADEA, C. A. Education and young world in times after-modern. *Educação em Revista* (Marília, n.6, p. 1-8, 2005).

ABSTRACT: the following article intends to analyse the current condition of education on the basis of a discussion about certain mistakes and myths created about the characteristics of the often developed pedagogical activity. At the same time, it tries to analyse both the social and cultural transformations that, by adopting accurate configurations in the young world, seem to be demanding a different observation and action by educators and educational institutions. One tries to view some theoretical and empirical elements that make current educational activity and pedagogical theory complex and confusing objects under the several contemporary sociabilities.

KEYWORDS: education; young world; interculturality.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt (2001). La educación: bajo, por y a pesar de la posmodernidad. IN: Bauman, Zigmunt; *La sociedad individualizada*. Cátedra: Madrid.
- GADEA, Carlos A. (2002). Paisagens e significados do pós-moderno na América Latina. Virando a esquina da teoria social contemporânea. IN: *Revista Ciências Sociais UNISINOS*, N° 160, janeiro-julho.
- GIROUX, Henry A. (1995). La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. IN: Alba, Alicia de (Comp.), *Posmodernidad y educación*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- JAMES, William (1989, orig. 1890). *Principios de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MAC LAREN, Peter (1995). La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad. IN: Alba, Alicia de (Comp.), *Posmodernidad y educación*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- MELUCCI, Alberto (1997), Juventude, tempo e movimentos sociais. IN: *Revista Brasileira de Educação*, N° 5 e N° 6, São Paulo.