

*Tecnologia: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites**

Lílian do Valle**

RESUMO

A perspectiva aberta pelos avanços da técnica – ou, de maneira geral, a perspectiva aberta pela técnica – sempre inspirou, por parte daqueles que se dedicam à educação, sentimentos bastante díspares. Isto, sem dúvida, não vem de hoje, mas também pode ser evidenciado atualmente nas discussões sobre tecnologia e educação.

Palavras-chave: educação; técnica; tecnologia.

SUMMARY

The perspective brought about by the technological progress – or, generally speaking, the perspective that was opened by technique – has always inspired conflicting feelings in people engaged in educational activities. This is not today's news, but may be evidenced today in the discussions on technology and education.

Keywords: education, technique, technology.

RESUMEN

La perspectiva abierta por los progresos de la técnica – o, de manera general, la perspectiva abierta por la técnica – siempre ha inspirado, en los que se dedican a la Educación, sentimientos bastante díspares. Esto, sin duda, no es de hoy, sino que se evidencia actualmente en las discusiones sobre tecnología y educación.

Palabras-clave: educación; técnica; tecnología.

A técnica¹ não se resume à ferramenta, à *possibilidade*, materializada pelo instrumento e pelos procedimentos, do fazer: sendo esta possibilidade em *ato*, ela também comporta, forçosamente, a *disposição* (adquirida) *para o fazer*, isto é, a construção de uma “competência”, como diríamos atualmente, para a produção. Note-se que, ato de produção, disposição para sua execução ou instrumento que a possibilita, a técnica corresponde a tudo aquilo que o homem “acrescenta” à natureza. O problema causado pelo *status* concedido a esta produção – cuja lógica escapa ao domínio absoluto da *ananké* da simples necessidade que a natureza impõe, e cujos produtos derivariam, como concede Aristóteles, de um *logou alêthous*, de uma razão verdadeira, não podendo ser contada entre as ilusões – não será, entretanto, tratado aqui, senão em referência aos desafios impostos à tecnologia educacional pela perspectiva da *criação*, que visa colocar em relevo não tanto a discussão conceitual em si, mas suas relações com a exigência política de autonomia humana e social.

A perspectiva aberta pelos avanços da técnica – ou, de maneira geral, a perspectiva aberta pela técnica – sempre inspirou, por parte daqueles que se dedicam à Educação, sentimentos bastante díspares. Isto, sem dúvida, não vem de hoje, mas também hoje pode ser evidenciado nas discussões sobre tecnologia e educação. Por um lado, a recusa sintomática, nas várias gradações em que se pode apresentar, de qualquer inovação técnica. Por outro, a adesão entusiástica e irrestrita, não menos sintomática, a estes avanços.

Percebemos claramente a que tipo de *pathos* se refere o primeiro sintoma, que não é, paradoxalmente, dos menos freqüentes em educação: trata-se, simplesmente, do fechamento ao novo, de resistência às mudanças². O que há de extraordinário nessa posição, quer ela se apresente como um conservadorismo militante, ou como simples denegação – recusa de se deixar interrogar acerca das novas possibilidades ou, de forma mais sutil, a decisão de “deixar essas questões para os mais jovens” – é o fato de ela se opor frontalmente ao que é, por excelência, a educação: processo constante de aparecimento (e, mesmo, de engendramento) do novo, na figura daquele que é educado mas, também, daquele que educa.

O segundo sintoma é, talvez, mais sutil. E, por isso mesmo, talvez mereça maior atenção. Ele refere-se ao *pathos* contrário, que é o da aceitação



acrítica e, mesmo irracional, da “novidade”, que se apresenta, então, como panacéia capaz de resolver todos os problemas que até aí se constituíam em barreiras para o pleno atingimento, uma vez por todas, do “ideal” concebido para a educação.

O curioso é que o irracionalismo das duas posições repousa numa mesma posição de base: a recusa do questionamento, que transforma a técnica em uma coisa que seguramente não é, em realidade, completamente independente do homem, mais real do que qualquer agir humano e diante da qual a práxis humana revela inexoravelmente sua impotência.

Assim, o problema da técnica é que, tanto os que a recusam quanto os que a aceitam incondicionalmente tomam-na por uma fatalidade: isso é, por alguma coisa que é extra-humana, ou supra-social, cujo motor e causa primeira é qualquer coisa além do homem. Em outras palavras, é da tendência à *autonomização* da técnica – criação que, tornada verdadeira criatura, passa a assumir o próprio papel do criador – que pretendemos tratar aqui, no que ela revela uma tendência mais generalizada nas sociedades humanas: o ocultamento do poder criador humano, condição *sui generis* que torna homens e sociedades capazes de autonomia. Tema recorrente na obra de Cornelius Castoriadis, a criação e seu ocultamento é, assim, o operador que nos permite a referência a algumas passagens marcantes da história das relações entre educação e técnica, em dois contextos muito específicos, nos quais a questão do poder de criação humana esteve, como raramente acontece, submetido a um verdadeiro questionamento: a *polis* democrática clássica, que assistiu ao embate platônico contra os sofistas, como registrado no Protágoras; e o período moderno, que reintroduz, na França revolucionária, o ideal democrático.

Da técnica como fatalidade à técnica como desprestígio da deliberação

A verdadeira “promoção ontológica” a que a técnica é submetida por parte daqueles que a criam não é, ao contrário do que se poderia pensar, um fenômeno moderno, embora tenha adquirido, sob as luzes da modernidade, uma fisionomia bastante específica.

Em todos os tempos, esta impostura, aplicada ao campo educacional, responde pela redução da prática pedagógica ao fazer estritamente técnico, que, nessa qualidade, prescinde de qualquer discussão e de qualquer deliberação ética.

Foi assim, já com a sofística, que se pretendia pura técnica educativa e, como tal, indiferente do ponto de vista ético. A definição pragmática das habilidades necessárias ao cidadão que desejasse amealhar poder entre seus semelhantes conduziu a educação que os sofistas pretendiam distribuir na *polis* democrática a afirmar-se

como ação eficaz, capaz de produzir resultados imediatos e concretos: o primeiro a se afirmar “sofista e educador” (*sophistês kai paideúein*), Protágoras, declarava: “Eis, meu jovem, o que te será dado, se me freqüentares: após um dia passado junto a mim, voltarás à tua casa *melhor do que eras* e, também, no dia seguinte; e, assim, cada um de teus dias será marcado por um *progresso em direção ao melhor*”³.

Como então é possível que os resultados da educação sejam a este ponto visíveis, que sua avaliação – o “progresso em direção ao melhor” – possa se fazer dia após dia? Tal como um remédio administrado a um paciente não visa à plenitude da saúde, mas ao controle de um sintoma específico, a educação sofística se pretende administração do *phármakon*, droga que induz à passagem de um estado menos bom a um estado mais aceitável. Nisto consiste a técnica do sofista: não na interrogação sobre o que *deve ser*; mas sobre o que *pode ser* – é este o *progresso* a que se refere Protágoras, é este o sentido do “melhor” que propõe para seu aluno. “Diante do cálculo do melhor, do mais útil” afirma Barbara Cassin, citando Nietzsche, “a fronteira entre o bem e o mal se apaga: aí está o sofista”⁴.

Não será preciso, entretanto, que nos alinhemos à ontologia estática e autoritária do pensamento herdado da tradição platônico-aristotélica para denunciar a recusa de reflexão e de deliberação ética que está implicada na posição sofística. Basta que, tomando o partido da *criação*, entendamos por que a práxis humana revoluciona o próprio sentido de realidade: o real não é apenas o que existe, mas o que ainda está por existir, o que ainda está por ser criado. E que depende, para que esta criação se dê como emancipação humana, da deliberação democrática sobre os fins, sobre o que julgamos que *deva ser*, o que *queremos que seja* a nossa realidade.

Em outros tempos, como na Atenas dos séculos V e IV a.C., que assistiu à construção das bases da reflexão ética ocidental empreendida por Platão e Aristóteles, esta demissão da reflexão face ao instrumento pôde ser denunciada como *pseûdos*, falsidade mais do que nociva, perversa. Mas a atração da performance pela performance tem seguramente direito de cidadania em um tempo que, como o nosso, não quer se incomodar muito com a questão dos fins.

A época que o racionalismo moderno inaugura não se caracteriza apenas, como já analisa C. Castoriadis⁵, pelo projeto de emancipação humana, a ser concretizado na democracia, mas também pela aspiração, dominante, ao controle material ampliado, tornado possível pelos progressos da ciência e pela aplicação da técnica que produzem.

Não é por acaso que, no cenário de emergência desta novidade radical que é a educação pública e comum, instituída pela escola pública na França revolucionária, os primeiros sintomas concretos da fascinação exercida pelo instrumento, da atração mistificadora pelo poder que

permitted, devem ser associados à educação militar: em guerra, a França posterga a criação de escolas, mas institui, em fevereiro de 1794, a *École de Mars*, destinada a formar em três meses os combatentes⁶.

No entanto, se a técnica é uma inegável criação humana, a aceitação de sua realidade não está marcada pela fatalidade. À aceitação subserviente, opõe-se ainda, como alternativa, a reflexão e a deliberação. Mas, para a educação, essas duas atividades só podem se realizar se aceitamos interrogar nossas próprias finalidades, entendendo que também elas devem ser tomadas pelo que são: criações humanas, coletivas, incessantes.

Mas o que é a tecnologia, e o que deverá ser a tecnologia para a educação? Talvez seja esta, afinal, sua definição, aquela que procede de sua primeira e mais importante função: provocar, no educador, uma interrogação sobre sua própria atividade. Em suma: recolocar a educação diante das questões essenciais que são as suas: “O que é educar?”, “O que se *deve* ensinar?” e “O que *não se consegue* ensinar?”

De volta à questão do sentido: a educação como atividade prático-poiética⁷

A questão sobre o próprio sentido da educação e sobre os limites da tarefa de educar está, de fato, veladamente presente no cerne de todas as reflexões já produzidas sobre a questão mais ampla das relações entre a educação e a técnica; em outras palavras, as polêmicas relativas ao lugar para a *técnica* na prática educativa tecem, na verdade, diferentes discursos que definem *o que vem realmente a ser, e o que não é, de forma nenhuma, a educação*. E isto, desde Platão, que, no *Protágoras*, enfrenta-se ao grande avanço tecnológico em que se constituiu a sofística.

O pensamento herdado, na época clássica, se esmerou em criticar a aceitação falaciosa e precipitada da “técnica”, que conduzia à redução da educação àquilo que sem dúvida ela não é: adestramento vazio, arte das aparências, técnica de ilusão. Mas, ao fazê-lo, deixou de lado a questão da abertura ao novo.

Na época moderna, pode-se dizer que o pensamento herdado consagrou-se, como já foi dito, a conjurar o *pathos* oposto, a recusa do novo e do moderno, em nome da possibilidade ampliada de controle da realidade que o desenvolvimento humano favorecia. Mas, ao fazê-lo, contribuiu para enraizar definitivamente a educação dos tempos modernos no terreno da “especialidade”, na ilusão do instrumento, do procedimento, da técnica capazes de tornar ilimitado o poder humano de intervenção. Curiosa operação: a perspectiva de um fazer humano ilimitado tem como contrapartida uma visão de ser humano absolutamente limitada, e também uma drástica limitação do sentido da educação.

Não que a educação também não seja uma técnica. Ela seguramente o é, e o saber que a prática educativa legitimamente produz tem uma dimensão bastante específica,

dentro deste amplo domínio a que poderíamos chamar das “tecnologias do espírito”: elas são um saber fazer educacional. Mas deveria esta dimensão técnica necessariamente abolir o questionamento das significações a partir das quais educar continua fazendo sentido para nós, hoje?

Atualmente, uma confusa pluralidade de abordagens traz, além de riqueza e aprofundamento à prática educacional, dispersão e relativismo. Seria, hoje, tudo permitido? Seriam as decisões educacionais subjetivas, não podendo constituírem-se em matéria de deliberação democrática, isto é, pública e comum? Da suficiência das grandes sínteses filosóficas herdadas da tradição platônico-aristotélica à pretensão dos grandes quadros explicativos da ciência moderna, teríamos sido conduzidos, pela falência dos ideais, à aceitação inelutável da autonomização da técnica? Haveríamos, sob o peso do racionalismo de controle, chegado a um tal desgaste das teorias, que nenhuma discussão sobre a técnica é mais possível? Mas onde, então, ancorar a necessidade de *theoria*, de interrogação e de deliberação, concomitantes à própria atividade, sobre as grandes significações que definem o sentido que o ser pensante pretende imprimir a sua existência e a sua prática social e profissional? Como responder à monopolização de sentido que a visão capitalista realiza, e que só escapa à crise dos “grandes paradigmas” porque já não pretende mais impor-se racionalmente, apenas preservar a aceitação implícita que dela faz a sociedade atual?

Os mais ansiosos clamam pela volta do primado pragmático: e, sem nenhuma postulação propriamente teórica, pretendem apenas uma “educação de resultados”, invocando a excelência da “intervenção concreta”.

Mas seria possível deter a multiplicação caótica de abordagens singulares, instalada após o fracasso das grandes teorias de explicação da realidade e de produção dos sentidos da educação? Dos estudos sobre o imaginário às pesquisas sobre a transversalidade, dos aforismas benjaminianos aos enigmas de Wittgenstein, das releituras pós-neoliberais às descobertas dos poderes locais, de Piaget e Vygotsky às sínteses geertzianas, de Boaventura de Souza Santos a Michel de Certeau, hoje serve-se um pouco de tudo na cozinha educacional.

O momento é, portanto, de desafio. Mas, por onde começar, se não quisermos regredir à mistificação do instrumento perfeito, que importaremos junto com seu manual de utilização devidamente traduzido para o português, se pretendemos denunciar a ilusão do objeto, seus princípios, preceitos e lógicas que se oferecem como absolutos?

De minha parte, insisto em acreditar que é propriamente impossível fazer/ser uma autêntica prática educacional sem a reflexão sobre as finalidades. O ponto em comum que tanto nos falta talvez devesse ser buscado,

então, no terreno dos questionamentos desta prática para a qual Kant reservava a afirmação de que era “o maior e mais difícil problema colocado ao homem”⁸. E de fato, a educação o é. E é também uma curiosa técnica, uma técnica muito contraditória, quando se leva a sério a exigência que se deposita no objeto mesmo de sua intervenção: o homem, ser que não pode ser definido senão por sua liberdade. “Dizer que o homem é livre é dizer que ele não pode, como as coisas (*res*), ser objeto de uma ciência ou, mais exatamente, de um conhecimento. [Pois] [...] As coisas, por exemplo, a realidade física, podem ser conhecidas, porque elas possuem uma essência que o entendimento pode atingir *a priori*. [...] Mas dizer que um ser é livre, é dizer que não há essência que determine sua existência, eis por que quando aparece a liberdade, quando aquilo de que se trata é o homem, ser cuja existência nenhuma essência necessariamente determina, a revolução copernicana descobre sua fronteira absoluta [...]”⁹.

E, comentando a célebre afirmação de Kant, segundo a qual não podemos nos situar, no que tange ao conhecimento do homem, do mesmo ponto de vista da ciência, que busca a previsão, “pois seria o ponto de vista da Providência”¹⁰. Philonenko ainda afirma: “Se a educação devesse ser uma ciência, no sentido forte do termo, isto é, um conhecimento independente da experiência, na medida em que possuiria como fundamento um saber da essência do seu objeto, seria necessário, ou bem que o homem não fosse livre e se assemelhasse às coisas, cuja essência determina *a priori* sua existência, ou bem que a razão pudesse se elevar até este Saber absoluto que não pertence senão a Deus e que, somente ele, pode fundamentar o conhecimento dos seres livres”¹¹.

Em outras palavras, a educação não é ciência – neste sentido em que o saber que lhe é específico visa a um objeto que não se deixa jamais esgotar pelos sentidos que sobre ele se pode produzir, nem explicar *inteiramente* pelas teorias parciais, sempre provisórias e insuficientes, que as diferentes ramificações da ciência podem oferecer para seu conhecimento. Mas, se a educação não é ciência, é porque maior *status* lhe é reservado: o de se constituir em uma *atividade prático-poética*, o de visar a criação, sobre a qual, dizia Aristóteles, não há *logos* (conhecimento discursivo), senão *nous* (compreensão direta)¹². Isto não significa, como já afirmava Castoriadis, que o indivíduo social seja um “incognoscível absoluto”, mas, simplesmente, que as atividades que o visam *como ser criador* – a política, a educação e a psicanálise – vivem da *impossibilidade* de um saber apriorístico, fechado, previsionista. Seu saber é, sim, *elucidação*, sempre incompleta, sempre inacabada, sempre aberta à criação¹³.

Assim, a educação é, eminentemente, atividade prático-poética: o que quer dizer que, para pensar seu sentido, temos que nos bastar com respostas necessariamente provisórias e

em contínua produção. Respostas que, quando admitimos a liberdade humana, jamais podem ser enunciadas *a priori*, jamais podem ser produzidas pela simples elocubração abstrata.

É esta a grande indagação educacional: a de saber se o aparato teórico a que recorre e o arsenal tecnológico de que lança mão, tanto quanto os métodos e técnicas que produz, *possibilitam a emancipação humana* ou a ocultam. Sob este prisma, ainda, a auto-reflexão educacional jamais estará encerrada, porque sempre recolocará em questão o desafio de não se absolutizar, tratando como se fossem autônomos, nem a teoria, nem o método, nem, muito menos, os instrumentos de que se utiliza e as tecnologias que produz para esta utilização.

Da técnica como criação

Assim, se a tecnologia se apresenta, nos tempos atuais, como uma criação inaudita e extraordinária, que revoluciona as práticas e o modo de viver e de ser da humanidade, a ela deve corresponder, no domínio da educação, uma outra criação tecnológica não menos apreciável, que deverá permitir que estes avanços sejam incorporados à prática educativa como novos modos de promoção da autoprodução do ser, isto é, a sua autocriação como ser emancipado.

Isto porque entender a técnica como criação, no sentido “não trivial” do termo, é entender que, mais do que um aparato, ela é uma possibilidade que ainda deve ser dotada de sentido. A técnica pode ser muito poderosa, mas ela é incapaz de se dar seu próprio sentido. Cabe ao homem habitá-la, e decidir sobre as leis a partir das quais evoluirá: dar sentido à técnica é responder à criação pela criação. Os poetas souberam mostrar que a língua era muito mais do que a possibilidade de rearranjos previsíveis em um conjunto estabelecido *a priori*. É um pouco a atitude do poeta, é de *poiesis* que a técnica necessita, para ser apropriada pelo sentido que deve lhe ser fornecido pelas finalidades da educação.

Isto implica em uma certa coragem – não é possível denegar a existência e o valor dos avanços tecnológicos, mas não se trata, porém, de tomá-los por mais do que são: eles absolutamente não vêm como deuses encarnados na realidade humana, trazendo a revelação da lógica e das leis de organização de nossa existência. A técnica é recurso, e quando ela nos faz esquecer as interrogações de sentido que a existência humana traz como tarefa essencial, ela se faz alienação.

Apropriar a técnica, tal como a língua, é um destino para *poetas*, para criadores e, não, decerto, para tecnocratas.

Notas

* Este texto foi elaborado a partir de trabalho apresentado no IX ENDIPE. Águas de Lindóia, maio de 1998.

¹ Técnica: de *technè*, que no grego arcaico dos poetas está associada ao “fabricar”, “produzir” (*teuchò*), mas também à “ferramenta” que serve à fabricação (*teuchos*). É nesta acepção

mais geral, através da qual se conjuga o *ato* (apropriado e eficaz) de produção aos *meios* que o tornam possível (os instrumentos tanto quanto o conjunto de procedimentos de fabricação), que a palavra técnica é correntemente empregada, como atestado em nossa língua.

² O paradoxo é evidente: o que poderia ser a educação autêntica, senão a atividade que visa, justamente, à emergência do novo, sob a forma do "outro", em que os humanos, investidos na prática educativa, se transformam? Esta produção é autocriação, e é dupla: para aquele que é educado, autocriação no sentido mais amplo do termo, e para aquele que educa, ao menos num sentido específico: o da incessante autoposição do "novo educador" engendrado pela singularidade em que, a cada vez, a situação pedagógica se constitui.

³ Platão. *Protágoras*, 318 a. Paris: Belles Lettres, 1984 [Trad.: Alfred Croiset].

⁴ Cassin, Barbara. *Ensaio sofisticado*. Rio de Janeiro: Siciliano, 1989, p. 12.

⁵ Ver, por exemplo, "A idéia de Revolução". In: *O mundo fragmentado – encruzilhadas do labirinto 3*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

⁶ Os primeiros projetos da Escola Normal, destinada a formar educadores, são de maio e junho de 1794. Cf. Dominique Julia. *Les trois couleurs du tableau noir – La Révolution*. Paris: Belin, 1981, p. 56.

⁷ O termo é cunhado por C. Castoriadis, com base na célebre divisão proposta por Aristóteles, para quem as atividades que *têm fim em si mesmas* correspondem à práxis, e aquelas que são *instrumentos para a realização, não de seus próprios fins, mas de finalidades que lhe são exteriores*, correspondem à *poiesis*. A *poiesis* visaria, assim, a um *produto* (por exemplo, a atividade do artesão, ao construir um instrumento de música, não tem fim em si mesma, está subordinada a uma finalidade que lhe é exterior: o uso do instrumento por um músico, que o tocará), enquanto a práxis é uma atividade que tem fim em si mesma (por exemplo, fazer música). Assim, na hierarquia aristotélica, as atividades mais altas são relativas à práxis – como é o caso da política. Castoriadis demonstra que atividades como a educação, a política e a psicanálise, envolvendo a *autocriação humana*, têm uma finalidade que lhes é própria, mas que sempre as ultrapassa – a autotransformação, a autonomia humana. Cf. C. Castoriadis, «Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência»: «Eu a chamo de *poiética*, pois ela é criadora: seu êxito é (deve ser) a auto-alteração do sujeito, isto é, falando com todo rigor, a emergência de um outro ser. E eu a chamo de práxis, pois chamo de práxis a atividade lúcida, cujo objeto é a autonomia humana, e pela qual o único "meio" de atingir esse fim é essa própria autonomia" (*Encruzilhadas do labirinto 1*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 41-42).

⁸ Kant, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Paris, Vrin, 1967.

⁹ Philonenko, Alexis. Introdução a *Réflexions sur l'éducation*, de Emmanuel Kant. *Op. cit.*, p. 25-26.

¹⁰ Kant, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation*. *Op. cit.*

¹¹ Philonenko, Alexis. *Op. cit.*, p. 25-26.

¹² Aristóteles. *Ética a Nicômaco*.

¹³ O tema foi desenvolvido, pela primeira vez, por Kant, nas *Reflexões* citadas; retomado por Freud, que acrescentou à reflexão a nova atividade criada, a psicanálise; foi brilhantemente analisada por Cornelius Castoriadis, nas *Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.