

Da UNI-VERSIDADE à MULTI-VERSIDADE

(ambivalências e atractores no processo educativo de ontem e de hoje)

Henrique Garcia Pereira

É bem conhecida a associação estreita entre a generalização de um sistema de educação monolítico e estandardizado nos estados-nação da Europa durante o século XIX e a correlativa expansão imensa de um capitalismo baseado na revolução industrial e apoiado numa forma concentracionária e parcelarizada de organização do trabalho, que veio a dar origem ao ‘fordismo’.

Para visualizar esta correlação (obviamente desfasada) entre a educação e o desenvolvimento industrial, basta comparar o mapa da taxa de alfabetização em 1900 com o mapa do índice de industrialização da Europa em 1970 (ver Figura 1). Não há dúvida de que as regiões mais industrializadas no último quartel do XX são aquelas em que, no princípio desse século, foi feito um esforço mais intenso no sentido da implantação sistemática de um tipo de educação que assenta na ‘escolaridade obrigatória, laica e republicana’.

Esse tipo de educação, para além de responder à procura de uma mão-de-obra bem adaptada à tecnologia da época, integrava todos os mitos-fundadores de uma civilização burguesa que pretendia dominar o Mundo, ‘iluminando-o’ através do progresso iluminista.

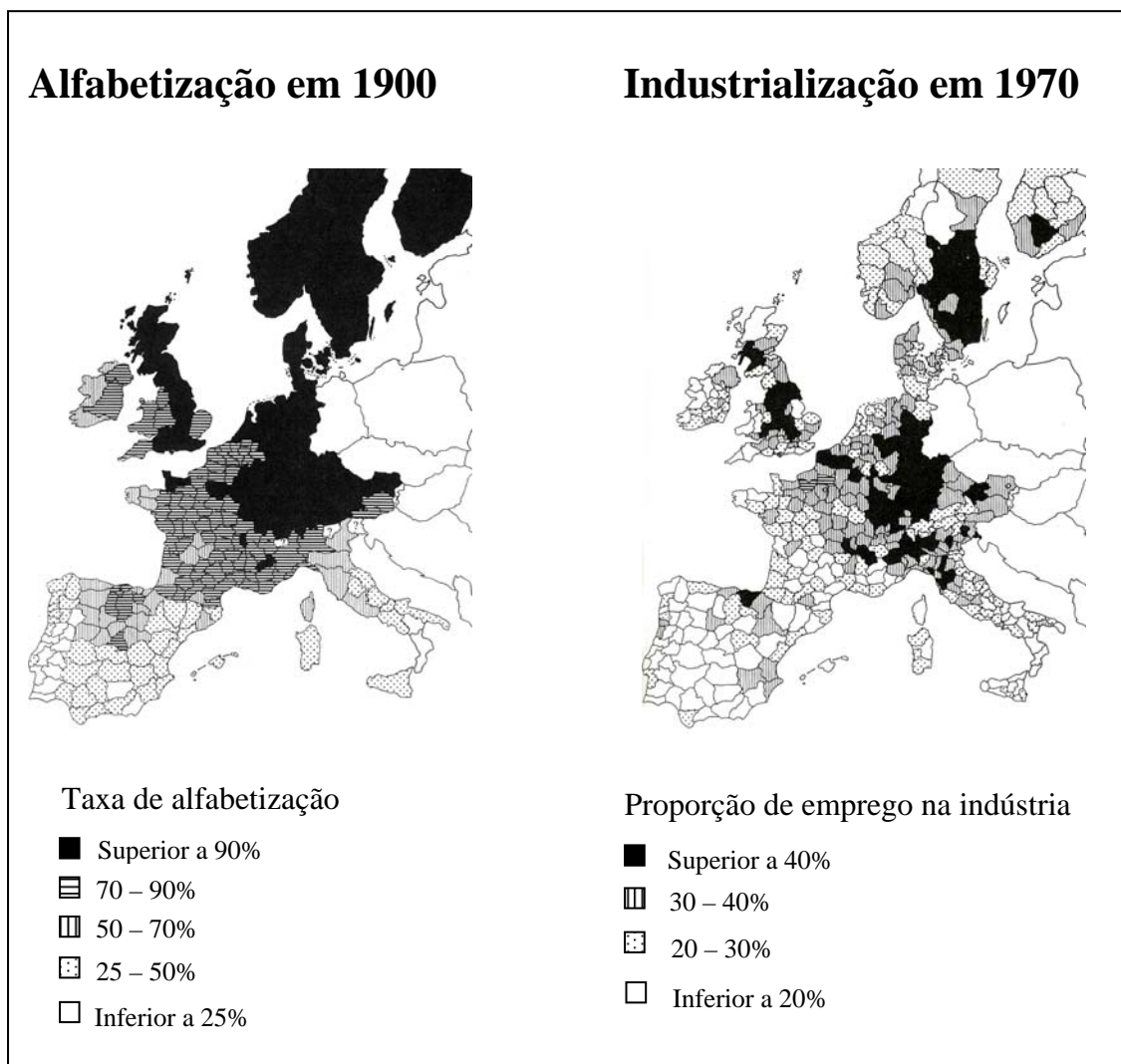


Fig. 1 – comparação da alfabetização em 1900 com a industrialização em 1970 (adaptado de Todd, 1990, p. 132 e 151)

A receita sucinta de Comte – “*savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir*” – é a expressão mais acabada dessa ideia de educação denunciada por Foucault na sua crítica a todas as instituições regularizadoras e normalizadoras da sociedade burguesa (e não é por acaso que a “escola vai a par da caserna”, pela instauração do Serviço Militar Obrigatório na generalidade dos estados-nação onde a escola se institucionalizara durante o século XIX). E também não é por acaso que “alguns estratos sociais mais politizados e também mais refractários a esta ‘militarização’, os anarquistas, sempre se tivessem oposto a esta maneira de encarar a

educação” (Candeias, 2001, p.39). Pelo seu lado, os situacionistas incitavam os ‘estudantes’ a revoltarem-se em primeiro lugar contra os seus ‘estudos’ (no panfleto “*de la misère en milieu étudiant*”, publicado em Estrasburgo em 1966), o que é a forma mais límpida de condenação do sistema educativo montado pelos poderes dominantes para a sua reprodução. Essa reprodução era baseada, em larga medida, no ‘ensino superior’, o qual exhibe uma resiliência (quase) a toda a prova: basta notar que, das 85 instituições que se mantiveram desde o século XVI até hoje na Europa, 75 são Universidades.

E, no entanto....

E, no entanto, em muitas histórias pessoais (a começar pela minha, cf. Pereira, 2000, p. 18, Pereira, 2002, p. 10), a “escola, mesmo quando enunciada apenas em termos da função ‘diploma’, surge com uma veemência e importância que a sua redução a uma ‘caixa negra’ onde a reprodução social se legitima não parece dar conta. De facto, a escola surge nas auto-narrativas como material de *bricolage* de sentido de vida. É, efectivamente, verificável num número significativo de histórias de vida que os espaços e os tempos escolares que os indivíduos viveram assumem uma dimensão reflexiva sem precedentes.”(Magalhães, 2001, p. 324).

É que a escola, para além de toda a ‘carga negativa’ ligada aos seus aspectos funcionais (amplamente documentada, até pelos Pink Floyd), pode conter nos seus interstícios um resíduo de algo que se pode designar por conhecimento, em oposição ao saber institucionalizado e codificado em termos ‘rigorosos’ (dizia-se do latim o que se diz agora da matemática – que permitia a selecção dos que podiam aceder ao ‘saber’). Na etimologia (latina!) da palavra conhecimento está o co-nascimento (só se compreende

uma coisa quando se nasce com ela), o que implica uma con(fusão) entre o sujeito e o objecto do saber (se essa fusão ocorrer entre dois sujeitos, pode surgir o conhecimento em sentido bíblico). E, para que o conhecimento seja partilhado com outro, é necessário o re-conhecimento (a intersecção que fundamenta as afinidades electivas de Goethe). A partilha do conhecimento não é um ‘jogo de soma nula’, porque eu não perco o meu conhecimento se o dou a outro. Pelo contrário, com a ‘ressonância’, essa partilha associa-se a um ‘prazer’, ou seja, a um ‘ganho’ na topologia da dádiva.

Para a mais recente formulação das ciências cognitivas (ver, por exemplo, Pfeifer, 2002), aquilo que nos torna “*really special*” em relação às outras formas de vida é o simples facto de sermos capazes de “*learning something from somebody else*” (para além de uma qualquer reacção mais ou menos automática ao ambiente ou a experiências passadas).

Sem chegar a concordar completamente com Hannah Arendt, que dizia que “preservar a inovação exige uma educação conservadora”, penso que as ambivalências da educação sempre existiram, e que a criatividade nunca chegou a ser completamente eliminada, nem sequer na vetusta e repressiva Universidade portuguesa, “mesmo na noite mais escura, em tempos de servidão” (como cantava o Adriano Correia de Oliveira nos intra-muros dessa Universidade, lugar de alguma liberdade relativa na época da ditadura, ver Fig. 2).

É que na escola coexistem vários tipos de ‘atractores’ interligados. Na teoria dos sistemas complexos não-lineares – que, entre outros fenómenos nos mais variados domínios, também interpreta bem as ambivalências do processo educativo –, surge, a par dos atractores periódicos que tendem a repetir o saber institucionalizado, um outro tipo de atractores, ditos

‘estranhos’, que, por bifurcações caóticas, induzem novos espaços de liberdade e criatividade. Essas bifurcações resultam da sensibilidade do sistema a uma (mesmo pequena) indeterminação nas suas ‘condições iniciais’, *i.e.*, no modo como o saber é recebido.



Fig. 2 – No interior da universidade, a contestação da universidade

Na verdade, há inúmeros exemplos que mostram, na sua singularidade exemplar, que “nos contextos escolares mais opressivos surgem possibilidades de espaços e tempos que, por si sós ou pela oposição que despertam, proporcionam aprendizagens críticas que se podem tornar mesmo disfuncionais aos próprios sistemas educativo e político” (Magalhães, 2001, p. 324). Em casos mais extremos, como o da Universidade argentina, pretoriamente administrada durante a ditadura no período de 1966 a 1983 (Piglia, 2000, p. 12), os ‘atractores estranhos’ que apelam às mutações criativas foram completamente extintos no interior do sistema educativo formal (ou seja, as ‘condições iniciais’ do sistema foram

rigidamente fixadas, *manu militari*). Mas rapidamente emergiu uma bifurcação para o exterior, pela criação de uma estrutura semi-clandestina de cursos privados - onde Ricardo Piglia trabalhou durante quinze anos (qualificando esse trabalho como “uma experiência fantástica”) - para promover o conhecimento através de uma espécie de “Universidade das Catacumbas”.

E além disso...

E além disso, actualmente, há outras coisas. A primeira das quais é a *Net*. Tomando o caso extremo dessa Universidade das Catacumbas de que fala Piglia com tanto entusiasmo, poderíamos imaginar a expansão exponencial de uma tal estrutura (que, nos ‘anos de chumbo’, tinha um carácter paroquial e limitado a uma ‘tribo’) se os seus participantes tivessem acesso aos recursos da *Net*.

E visto que a *Net*, para além da sua função explosiva de agente ‘comunicador’, também engendra literatura, em vez de a suprimir (como vaticinavam as modernas Cassandras), poderemos talvez considerá-la como o sucedâneo, nos nossos tempos, daquela “*discipline littéraire qui devrait être sauvée, si, par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être excluses de l’enseignement*” (Barthes, 1977, p. 18). De facto, a *Net*, como o “*monument littéraire*” de Barthes, contém (desordenadamente) todas as ‘ciências’.

Na situação ‘normal’ das democracias ‘desenvolvidas’ contemporâneas, dada a panóplia infinita de tecnologias digitais para a pesquisa, processamento e transmissão de informação que está à disposição de

(quase) todos, a escola perde a sua antiga predominância em termos de fonte de saber (e de motor de mobilidade social). E como, por outro lado, os outros pilares de coesão da sociedade burguesa - a família, o sistema de valores culturais/ideológicos, a nação e os blocos militares - também se foram esboroando, os indivíduos têm de construir as suas identidades - onde o conhecimento toma um lugar cada vez mais axial - à custa de uma navegação à vista num mundo sem ‘faróis’ nem ‘relais’ intermédios, inteiramente assomado pelos produtos imateriais das novas tecnologias da informação/comunicação (“*the global classroom*”, de que falam Taylor & Saariven, 1994, p. 3, ver Fig. 3).

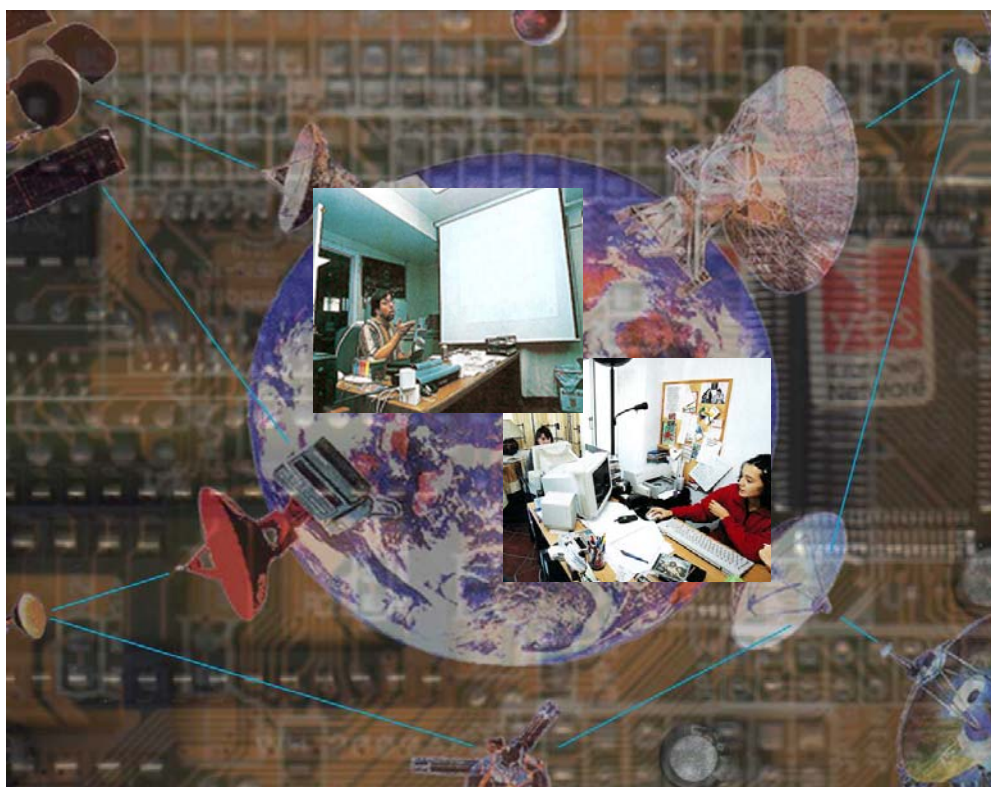


Fig. 3 – o mundo tornou-se uma “sala de aula global”

Neste mundo em que, amanhã, mais de metade do saber adquirido hoje não serve para nada (o que indicia a emergência de cada vez mais atractores estranhos, levando a bifurcações muito significativas em relação aos ‘bons velhos tempos’ do progresso linear em que predominavam os atractores periódicos reprodutores do saber), a única coisa que interessa apr(e)ender é a ‘metamudança’, isto é, a mudança no modo como as coisas vão mudando (segundo a ideia de Bauman, 2001, p. 136). É óbvio que essa metamudança não pode de modo nenhum ser abordada com base num qualquer ‘essencialismo especializado’, à maneira da árvore do conhecimento dos enciclopedistas. Só através de um novo conhecimento rizomático, multivocal e generalista, capaz de antecipar em probabilidade as mudanças nos contornos das mudanças que vão ocorrer amanhã, é que os indivíduos, na sua infinita diversidade, adquirem uma certa competência de vida (*“for changing the frames and for resisting the temptation to escape from freedom”*), nas palavras certeiras de Bauman, 2001, p. 138).

Mas, estranhamente (?), este novo tipo de conhecimento adequado aos instrumentos da sociedade da informação/comunicação continua a ter uma forte componente de educação formal (nem todos os atractores são estranhos!). De facto, é na ‘academia’ (Standford, Berkeley, MIT, Universidade de Helsinkia, CERN,...) onde se encontram as raízes desses criativos do computador que põem o seu conhecimento à disposição de todos, tendo como única recompensa a esperança de algum reconhecimento (elaborando sobre aquilo que “levava o arquitecto trabalhar”, Nietzsche respondia que o ‘arquitecto’ – tomado como exemplo de um qualquer ‘trabalhador intelectual’ – não trabalhava para si, nem para a sociedade, mas para “outro arquitecto”, fazendo bizarramente lembrar o processo de *peer review* que está na base da publicação científica de hoje).

Esses criativos do computador, que se autodesignam por *hackers* (entre os quais se contam Linus Torvalds, Berners-Lee, Steve Woniak, Nick Simicich, Stewart Brand,....., esses rebeldes woodstockianos, saídos do caldo cultural libertário dos anos 60 do século XX, que se posicionam nos antípodas dos Ludditas porque tornam lúdica a ‘máquina’, em vez de a destruir), desenvolveram apaixonadamente - mas à custa de um imenso esforço (por vezes fastidioso, como sabem por experiência suada todos os que, como eu, se iniciaram nas ‘alegrias da informática’ no início dos anos 70 do século XX) - uma série de ‘produtos’ abertos, isto é, acessíveis a quem os queira testar, alterar, prolongar e recombina. O *Linux*, esse sistema operativo grátis que é já uma alternativa ao *Windows*, pode ser considerado o paradigma deste tipo de produtos, mas os dois símbolos emblemáticos da nossa época - o *PC* e a *NET* - dificilmente teriam surgido com as características que têm hoje (e que são o reflexo, na tecnologia, dessa cultura libertária anteriormente referida), se os seus percursores - num jogo lúdico-sério onde o trunfo é o conhecimento e o ganho é o reconhecimento - não os tivessem oferecido aos outros. E esses outros, que formam um *continuum* intergeracional de *flexworkers* autónomos com competências variadas, adquirem, na maior parte dos casos, a semente do seu ‘capital informacional’ (a aptidão para seleccionar, filtrar, modular e hierarquizar a informação) na atitude crítica e pluralista que caracteriza uma ‘multi-versidade’ emergente (e que coexiste com os resquícios de um saber opaco que permanece fechado na uni-versidade, essa palavra sinistra que, como todas as outras que começam por uni- ou mono-, “dão vontade de tirar a pistola”, no saboroso *détournement* de Raphael Confiant).

A coexistência da uni-versidade (na linha dos mosteiros medievais, percursores da ética protestante do trabalho, visto como uma autoflagelação ou como um castigo imposto autoritariamente) com a multi-versidade

(onde predomina o modelo da ‘academia’ da antiguidade clássica, em que cada um tem a liberdade de organizar autonomamente o seu tempo e em que se diluem as fronteiras entre o ‘trabalho’ e o ‘lazer’) espelha liminarmente, mais uma vez, as ambivalências da educação, agora configurada ao mundo multi-polar de hoje, onde os atractores estranhos se desmultiplicam a todas as escalas.

REFERÊNCIAS

Barthes, R. – *Leçon*, Seuil, 1977

Bauman, Z. – *The individualized society*. Polity. 2001

Candeias, A. – Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português, *in Transnacionalização da educação*, pp. 24-89, volume 6 de “A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização”, Direcção de Boaventura de Sousa Santos. Afrontamento, 2001

Magalhães, A. – O síndrome de Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola, *in Transnacionalização da educação*, pp. 301-337, volume 6 de “A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização”, Direcção de Boaventura de Sousa Santos, Afrontamento, 2001

Pereira, H.G. – *Arte Recombinatória*. Teorema, 2000

Pereira, H. G. – *Apologia do hipertexto na deriva do texto*. Difel, 2002

Pfeifer - Embodied Artificial Intelligence : on the role of morphology and materials in the emergence of cognition, *in New Robotics, evolution and Embodied Cognition*, Gulbenkian, 2002

Piglia, R. – Entrevista à *Quimera*, nº 198. Dezembro 2000, pp. 8-16

Taylor, M., & Saarivien, E. – *Imagologies* . Routledge, 1994

Todd, E. – *L’invention de l’Europe*. Seuil, 1990