

A EPISTEMOFAGIA PÓS-MODERNA NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Clarissa Menezes Jordão*

RESUMO: *este texto analisa a educação literária na perspectiva pós-moderna enquanto espaço para valorização da subjetividade, questionamento de verdades inerentes e pretensões de objetividade, vislumbrando um mundo em constante transformação. Aqui discutem-se teorias educacionais feministas, freireanas e pós-modernas relacionando-as à educação literária e à construção de significados na pós-modernidade.*

PALAVRAS-CHAVE: *educação literária; literatura; pós-modernidade; ensino; transformação.*

Introdução

Ao focar questões relacionadas ao pós-modernismo, é preciso sempre iniciar com uma ressalva que explicita de que *locus* se parte, de qual concepção de pós-modernidade se trata, já que muito tem sido discutido sobre o pós-modernismo e opor-se a ele hoje pode ser uma boa maneira de obter status e exibir retórica. Alguns de seus críticos consideram-no, por exemplo, a-político, anti-teórico, pluralista (Eagleton: 1997; Kenway: 1995); outros interpretam-no como mais um sistema dominante construído para abafar as vozes das minorias (Harstock, citado em Usher & Edwards:1996, 118; Kenway:1995); outros ainda concebem o ter-

* Universidade Federal do Paraná - UFP.

mo em acepções exclusivamente histórico-temporais, ou seja, como relativos a uma época que sucede a modernidade, a um tempo de indefinições e incertezas, caos, relativismo e nihilismo. Mas alguns de seus defensores afirmam que a promotória parte de mal-entendidos e que o pós-modernismo não é *anti* ou *pós* nada, apenas dialoga com a modernidade e a subverte, alertando para as relações de poder que regulam a construção, manutenção e distribuição do conhecimento em qualquer de suas formas (Coelho, 2003). Tais defensores afirmam também que o pós-modernismo não visa abafar vozes ao questioná-las, apenas pede que sua localização, sua historicidade, sua inserção em determinados sistemas de significação não sejam ignorados (Usher & Edwards: 1996).

Sem entrar na miríade de tons que caracteriza o(s) pós-moderno(s) e o mundo de que ele(s) fala(m), gostaria de deixar claro o ponto de vista em relação ao viés pós-moderno que estou adotando: sou testemunha de defesa. O pós-modernismo de que trato aqui é aquele que não nega a existência das grandes narrativas lyotardianas (Lyotard, 1996), mas alerta para sua convencionalidade; é aquele que não afirma a morte das estruturas, das certezas, da estabilidade, da centralidade ou do logocentrismo, mas que se debruça criticamente sobre eles, fazendo lembrar sua temporalidade, sua relação com processos interpretativos localizados, sua parcialidade, sua hegemonia arbitrária e imposta por estruturas de controle e poder, ao invés de justificar sua existência com critérios transcendentais de *essencialidade* ou *verdade*; caracterizo meu pós-modernismo como os que Sawicki (citada por Kenway, 1995: 45) chamou de “pós-modernismos que vêm de Foucault”, atitudes que, conforme definidas por Kenway,

não negam necessariamente padrões gerais de dominação e subordinação. O que negam, no entanto, é que uma teoria se encaixe em todas as situações [...] negam que todo o poder seja possuído por um grupo apenas ou por um grupo de ins-

tituições, que ele seja difundido a partir de um centro, e que ele seja essencialmente repressivo (1995: 44-5).

As nuances que imprimo ao pós-moderno assemelham-se também às que Robin Usher & Richard Edwards discutem ao relacionar a atitude pós-moderna com educação em *Postmodernism and Education* (1996). Eles enfatizam o caráter fluido e assistemático do pós-moderno, destacando sua preocupação com quaisquer pretensões a verdades absolutas e universalidade, e sua rejeição a tentativas de abarcar o conhecimento em sua suposta totalidade. De acordo com os autores, no pós-moderno existe “um reconhecimento crescente de que todas as afirmações de conhecimento são parciais, locais e específicas ao invés de universais e a-históricas, e de que elas estão sempre imbuídas de poder e interesses normativos” (1996:10). Apresentando o momento pós-moderno como um momento de “celebração e tolerância do pluralismo e da diferença” (1996:16), eles destacam os aspectos construtivos e o espaço de luta estabelecido na desconstrução do pensamento humanista totalizante:

subverter ‘fundações’ (*foundations*) não é cortejar a irracionalidade e a paralisia, mas privilegiar o diálogo, o engajamento na prática e uma espécie de auto-referencialidade. No pós-moderno, a alegação não é de que não existem normas, mas sim de que elas não se encontram em ‘elementos fundadores’. É preciso lutar por elas, e nessa luta todos devem assumir uma responsabilidade pessoal (1996:27).

Usher & Edwards (1996: 16) percebem no pensamento pós-moderno espaços de resistência, formados pelo decentramento da subjetividade e do conhecimento em seus aspectos lúdicos, aspectos que segundo eles investem as formas de análise social de um “desejo por mudança”, sem o qual elas manteriam um pensamento totalizante. Eles alertam também para as exclusões que narrativas totalizantes executam, e chamam a atenção para a necessidade de auto-reflexão, de constantemente examinar-se as próprias bases, questionar-se os próprios pressupostos, a fim de evitar a simples

substituição de um discurso opressivo por outro, lembrando-se sempre da transitoriedade e do caráter aberto de qualquer narrativa (Usher & Edwards, 1996: 213). A educação, conforme concebida por eles, seria pós-moderna principalmente por não ser um “projeto”, ou seja, por não estar acima da história, por não ser universal, por não poder ser “considerada parte de uma ‘realidade’ previsível” (1996:211); ela representaria, em sua heterogeneidade, um espaço potencialmente aberto para a diferença, para vozes marginais e transgressivas, para a resistência e a transformação.

1- A educação moderna TRADICIONAL

Entretanto, a educação, inclusive a universitária, é criação dos tempos modernos (da Silva, 1999b). Ela repousa sobre pressupostos humanistas e positivistas como objetividade, crença no indivíduo autônomo, verdade absoluta, ordem para o progresso. O conhecimento escolar, visto como exterior aos seres humanos, é considerado pelo senso comum e pela própria escola como algo dado, produzido por poucos para ser transmitido a muitos. Não se espera que o conhecimento seja construído pelas ou nas escolas, porque ele deve ser produzido fora delas, e chegar a elas já acabado, completo, pronto para ser passado adiante; ele deve ser *reproduzido* nas salas de aula.

As teorias de educação descrevem tal visão de escola e conhecimento como regida pelo behaviorismo positivista, ou seja, pela separação entre o conhecedor e o objeto de seu conhecimento, pela valorização da objetividade e da neutralidade em detrimento de maneiras outras de saber (Kincheloe, 1997). A verdade fica a encargo da ciência dita e vista como objetiva, e seus porta-vozes, os cientistas, são os responsáveis pelo estabelecimento e pela comprovação da verdade que, através da ciência assim concebida, deve estar acima da interpretação e da subjetividade que as emoções humanas imprimem a visões *não-científicas* e portanto *não-verda-*

