

# Transformação em processo no mundo e na educação<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo destaca dois conceitos fundamentais para se entender as transformações modernas que estão sendo levadas aos seus limites expressivos nas transformações contemporâneas: de um lado, o deslocamento de fronteiras conceituais e históricas; de outro, o caráter insuportável da experiência contemporânea. A incidência dessas transformações no saber – especialmente as provocadas pela tecnociência e pelas redes de comunicação – corresponde ao desgaste das delimitações tradicionais de áreas de conhecimento e da cultura e à perda da unidade da experiência. Evidencia a necessidade de se pensar a educação no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade e da necessidade de se proceder à reorientação dos seus pressupostos. Trata-se de reconsiderar a fundamental ideia de formação e de reexaminar as justificativas e os pressupostos da crença dos tradicionais componentes do processo educativo.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação. Tecnociência. Crise Contemporânea.

**Celso Fernando Favaretto**  
Universidade de São Paulo  
cffavare@usp.br

O título que me foi proposto para este Seminário supõe que se esclareça antes de tudo o significado da nossa atualidade, entendido como tempo em transformação. De modo geral, a atualidade é designada pelo termo contemporaneidade, que alude frequentemente a uma suposta época contemporânea, entendida também como pós-moderna. E, com isso, se estaria afirmando que esta é simplesmente uma época posterior à moderna, que a sucederia e mesmo a ultrapassaria. Não é, entretanto, este o sentido que nos interessa neste texto, pois a nossa atualidade, este agora, afirma um tempo sempre presente, extenso e, inclusive, marcado fundamentalmente pela obscuridade. E é exatamente a sua obscuridade, lembra Giorgio Agambem, que caracteriza o contemporâneo – um tempo crítico que só pode ser surpreendido em relação a outros tempos, que por sua vez também foram contemporâneos. Assim, hoje só podemos falar em contemporâneo em relação ao que foi moderno, ou que ainda é moderno. A contemporaneidade é, assim, simultânea à modernidade. Michel Foucault (2000, p. 341), na sua peculiar análise do texto de Kant, *O que é esclarecimento?* (*O que é iluminismo?*), detecta de modo surpreendente “a questão da atualidade” Diz ele: “O que se passa hoje? O que se passa agora? E o que é este ‘agora’ no interior do qual nós somos uns e outros; e o que define o momento onde eu escrevo?” E continua: “Qual é minha atualidade? Qual o sentido desta atualidade? E o que faço

(1) Texto a partir da Conferência proferida no Seminário Nacional de Educação Integral: experiências que transformam, realizado pela Fundação Itaú Social, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, em São Paulo, no dia 03 de agosto de 2012.

quando falo desta atualidade? É nisto, parece, em que consiste esta interrogação nova sobre a modernidade”. Ora, esta “interrogação nova”, esta interrogação, esta criticidade do pensamento, da arte, da cultura, da educação, “sobre sua própria atualidade”, sobre “o campo atual das experiências possíveis” distingue-se da novidade moderna, da atitude moderna, do trabalho moderno. Por atitude, Foucault (2000, p. 341) entende

[...] um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa [a nossa tarefa, de escavar a obscuridade da cena contemporânea].

Esta atitude é fundamental, e tem que ser objeto de um trabalho de rememoração, de elaboração analítica, porque só assim se pode identificar o que é e o que não é simplesmente precário, passageiro, que só tem caráter de evento, tendo em vista pesquisar as possibilidades do que é permanente no movimento contínuo de transformação. Esta é a outra parte da modernidade, que, apesar dos discursos que sempre a valorizam, é suplantada pela atitude que põe em relevo a efemeridade das experiências e valores como compondo a totalidade do que se entende por moderno. Nesta relação tensa entre efêmero, precário e permanente estaria “a crítica permanente de nosso ser histórico” e, portanto a atualidade das Luzes, diz Foucault.

Esta reflexão, a pergunta sobre o que define a nossa atualidade, retira a ideia de contemporâneo da proposição de “uma certa época do mundo”, mas também da “busca [em]compreender o presente a partir de uma totalidade fixada no passado ou de uma realização futura”. O que é visado nesta reflexão, é a busca por uma diferença: qual a diferença que este tempo, o contemporâneo, introduz hoje em relação ao passado, especialmente ao passado moderno?

Ora, é uma modalidade de análise ou, mais propriamente, uma espécie de elaboração, semelhante à psicanalítica, que pode responder a esta pergunta. Esta atitude tem no seu centro “a obstinação de imaginar” o presente, para realizar o desregramento do mesmo, para deslocá-lo, para captar o eterno no transitório, para acentuar a duração: “A modernidade [...] é um exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática

de uma liberdade que, simultaneamente, respeita esse real e o viola". Trata-se, portanto, da afirmação do poder transformador dos dispositivos modernos, comprometidos com a produção do novo e com a efetuação de rupturas; em imaginar outra coisa que confira consistência ao presente, assim resolvendo o conflito entre o transitório e o eterno. O heroísmo do homem moderno, no pensamento, na cultura, na arte, na educação, nas atitudes e nos comportamentos, está exatamente nisto: "tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura". Uma ética, uma estética presidem às invenções desse tempo das promessas e do entusiasmo histórico.

Dois conceitos são fundamentais para se entender as transformações modernas que estão sendo levadas aos seus limites expressivos nas transformações contemporâneas: de um lado, o deslocamento de fronteiras conceituais e históricas; nos conhecimentos, na cultura, no saber; no ensino e na pesquisa; de outro, a indeterminação da experiência, melhor dizendo, o caráter insuportável da experiência contemporânea. A incidência dessas transformações no saber, especialmente as provocadas pela tecnociência e pelas redes de comunicação, corresponde ao desgaste das delimitações tradicionais de áreas de conhecimento e da cultura e à perda da unidade da experiência. De fato, nota-se que na situação pós-moderna, o saber deixa de ser magnetizado por uma ideia; desenvolve-se por uma dinâmica interna assimilando o acaso e, através de novas mediações, transforma-se muitas vezes em instrumento de circulação mercantil e poder.

O insuportável dos deslocamentos provém do fato de que os valores de consenso buscados na modernidade tornaram-se em grande parte obsoletos com o desmoronamento dos grandes discursos de legitimação. De modo que, como diz Jean-François Lyotard, estaríamos hoje assistindo a uma transformação profunda dos referenciais e sistemas; especialmente da razão instituída ou que se institui continuamente no esforço de restaurar e recompor identidades – conforme aparece nos discursos que afirmam o social, o político, o sujeito, a arte etc. –, exatamente para não se enfrentar a indeterminação contemporânea, a heterogeneidade de saberes, de práticas e experiências. As implicações de tudo isto são muito grandes, afetando o mundo do trabalho, do saber, da cultura, as práticas, a sensibilidade contemporânea, dadas as transformações que atingem as formações modernas, como a individualidade, a família,

o ordenamento jurídico do Estado, a lógica cultural e as ilusões de livre escolha e de livre afirmação dos interesses do capitalismo.

A globalização, a aliança entre o capital e a tecnociência, a importância cada vez maior da informação; a convivência de três espaços, o geográfico, o socioambiental e o virtual; o biopoder como administração dos indivíduos e das massas, gestão dos corpos e das populações; configuram um grande dispositivo de dominação. É preciso, é imperioso, assim, tentar compreender estas transformações, sem dramas, mas sem negligenciá-las. O termo pós-moderno, apesar de inadequado, serve para designar qualquer coisa dessas transformações; pelo menos a atmosfera, a inquietação, os traços que misturam empenho de leveza, falta de entusiasmo, dúvida e ironia que marcam os discursos políticos, éticos, estéticos, destes tempos pós-utópicos, desta nossa atualidade.

Desde que se tome como fato a visada da multiplicidade em todos os campos do saber, das práticas e dos comportamentos, a questão contemporânea pode ser assim entendida: afirmar a multiplicidade como potência da experiência contemporânea não significa simplesmente afirmar uma multiplicação indefinida de experiências e valores. A multiplicidade é relevante quando valoriza o que se passa “entre”, o que se elabora não na continuidade e totalidade (isto é, segundo um ponto de vista), mas na “transversal”, na associação de signos heterogêneos. Mas isto não implica um simples elogio da fragmentação, pois esta pode estar postulando uma realidade já existente (que se apresenta fragmentariamente) ou um conjunto ainda por vir – o que retira a violência dos fragmentos e suas relações, que são inteiramente diferentes e irreduzíveis à unidade. Pois fragmento aqui quer dizer signo, que já implica a heterogeneidade como relação. (DELEUZE, 1987, p. 22, 122) Assim, não há multiplicidade qualquer; unidade e multiplicidade são componentes de um único movimento que tenta dar conta do estado atual (aleatório, flutuante) das coisas, para o qual não há uma linguagem adequada. A visada da multiplicidade é desterritorializante (dos territórios sociais, das identidades coletivas, dos sistemas de valor tradicionais), desterritorializadora daquele tipo de demanda de unidade que é reativa, que apenas visa à recomposição de esquemas e modelos funcionalmente similares aos criticados pelas ciências, técnicas e artes da modernidade, mobilizando frequentemente a reterritorialização subjetiva do conservadorismo. (GUATTARI, 1986, p. 4)

O sentimento muito difundido de que hoje patina-se no indeterminado, manifesta-se, atualmente, ou em adesão irrestrita – tal como a que é manifesta na expressão “livre, leve e solto” –, ou, em conservadores, progressistas e apocalípticos, através de expressões como: desencanto, desilusão, vazio de ideias, melancolia, niilismo, barbárie. São expressões que não alcançam os paradoxos, as ambiguidades e as consequências da modernidade. Longe, entretanto, dessas visões taxativas e apressadas, fora desse lamento, dessa nostalgia das promessas da modernidade, ou do puro entusiasmo, cumpre constatar, como diz Eduardo Prado Coelho (1991, p. 4) que

[...] através do próprio desastre, nessa perda dos astros reguladores que todo desastre é, [que] alguma coisa se move [e] que, se nos incitarmos a seguir o fio tênue desse movimento, nos poderá conceder um pouco de alegria e deslumbramento [...]. Poder-se-á suspeitar que, quando se fala em ‘vazio de Idéias’, o que se lamenta é [que] não existem hoje idéias que *salvem*, nem idéias que *fundamentem*, [que] nenhuma idéia nos assegura a *salvação*, nenhuma idéia é portadora de *uma verdade que salve*, nenhuma idéia nos dispensa de sermos nós próprios a criarmos o *nosso modelo e itinerário de salvação*. E ainda: [que] nenhuma idéia é suficientemente forte para *fundamentar* uma prática, para funcionar como ciência rigorosa da *práxis*. Sem astros que nos guiem, sem uma ciência da navegação que apenas seja preciso *aplicar*, avançamos agora num mar de surpresas e incertezas. [...] Contudo, o panorama das idéias contemporâneas é feito de múltiplos acontecimentos interessantes. Se não procurarmos idéias que *salvem* ou *fundamentem*; mas, sim, a proliferação de teses, conceitos, redes, deslocções, sobreposições, derivas e invenções, deparamos com uma paisagem desconhecida que é preciso configurar e decifrar.

Este é o desafio e a tarefa contemporânea: configurar e decifrar uma paisagem desconhecida, indeterminada, o que exige não a aplicação de um modelo ou sistema legitimados, inclusive os dispositivos articulados pela modernidade, mas o mergulho no heteróclito e na diferença, aí procurando inventar um ponto estratégico para fazer face à indeterminação. Entender, por exemplo, o conhecimento como processo, como devir que tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se

estabelecem na produção das relações. Defrontar-se com o desconhecido é reconhecer nos acontecimentos, como diz Gilles Deleuze (1974, 1988, p. 54, 152) “[...] não exatamente o que acontece, mas alguma coisa no que acontece”, de modo que o saber aparece como um “[...] espaço de encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros, estruturando e modificando relações entre os signos instituídos”. Assim, esta concepção estratégica de saber faz o conhecimento proceder das relações de força num campo, em que ele surge como algo da ordem da invenção, de modo que o importante é o conhecimento como produção que resulta da tensão de forças múltiplas e heterogêneas num campo de ações. O que é sempre preciso – no pensamento, na sensibilidade e nos modos da enunciação – é a escolha, a seleção e a gradação da intensidade das forças em jogo.

Esta concepção não-consensual de conhecimento, de saber e da cultura, corresponde ao campo aberto da experiência contemporânea, resistente à visão de totalidade, o que é responsável pelo pânico generalizado que a desterritorialização provoca, seja porque dificulta a elaboração de projetos, seja porque evidencia a irrisão das ações individuais. Assim, compreende-se a ênfase e a insistência, principalmente dos dispositivos de informação e comunicação e, para fins conservadores, a ênfase na restauração da unidade perdida – o que aparece, por exemplo, na insistência nostálgica para com o resgate do passado, entendido frequentemente não como elaboração do que no passado foi um trabalho de ruptura, mas apenas como retorno às promessas, ideais e utopias modernas. Sob a rubrica, muito reiterada, do resgate, que é preciso resgatar isto ou aquilo, ouve-se a voz da totalidade, como se fosse possível repetir a historicidade dos projetos de ruptura e proposição do novo. Mas é claro que é preciso, sim, reiterar, recodificar, reinscrever a modernidade, para iluminar o presente inconsistente através daquilo que no passado ou cumpriu-se ou foi esquecido ou foi reprimido; melhor ainda, obscurecido pela própria força dos projetos.

Observe-se, por exemplo, como tal atitude, como a ideia de resgate, manifesta-se no campo educacional. Apesar das experimentações e iniciativas há bastante tempo em desenvolvimento entre nós – de ordem teórica, técnica, de processos e procedimentos, de organização de sistemas etc. –, é um campo que ainda mantém uma distância acentuada entre discursos modernizantes e práticas modernizadoras, entre desejos de atualidade e persistência de mo-

delos que conflituam com a heterogeneidade cultural. No fundo, continua a valer o pressuposto de que a educação visa a realizar um programa de reunificação da experiência, por exigência do dever de formação e necessidade de cumprir objetivos e produzir ações com o mínimo de consenso – o que frequentemente nega o dever.

Embora saibam os educadores que as práticas educativas exigem hoje a coexistência de múltiplas referências teóricas, culturais, sociais e políticas, que é impossível fechar os olhos para as transformações de toda ordem, especialmente aquelas provocadas pela tecnociência – transformações da consciência da sensibilidade, dos afetos e comportamentos que repercutem na teoria e nas práticas educacionais –, parece que eles (nós), os educadores, ainda sonham com uma espécie de unidade sociocultural moderna, na qual “[...] todos os elementos da vida cotidiana e do pensamento encontrariam um lugar como em um todo orgânico” (LYOTARD, 1987, p. 15), tendo em vista a tão propalada “formação integral” dos educandos.

Simultaneamente, para se configurar a “paisagem desconhecida” e as transformações em curso, também é preciso levar em conta, no campo político, do abrandamento das opções radicais, do fim das utopias e do tempo das revoluções e de uma perda do entusiasmo político. Também, filosoficamente, é preciso destacar a oposição entre os que postulam um retorno ao discurso da verdade e os que apostam na pluralidade dos jogos de verdade. E é preciso falar ainda de um certo desinvestimento do social, em grande parte devido à importância desmesurada que assumiram os sistemas de comunicação de massa, a telemática e a informática na determinação dos valores e comportamentos sociais; é preciso falar ainda do interesse crescente pela ciência, pelas pesquisas físicas, biológicas etc. e pelas metáforas dela derivadas, de grande repercussão pública e nas crenças (os buracos negros, a teoria das catástrofes, os objetos fractais etc.); falar do significado da voga da psicanálise, da generalização da arte; do retorno do discurso da ética e da religião (inclusive da sua metamorfose em esoterismos, misticismos, ritualismos).

No fundo, tudo nos remete, de um lado, ao esforço em restabelecer um plano de “formulações universalizáveis, isto é, de uma racionalidade que se considera apta a definir regras universais do bom e do justo”; de outro, “uma tendência para restringir a validade universal destes modelos em nome da pluralidade ilimitada das

experiências (COELHO, 1991, p. 4), ressaltando o “sujeito fractal, fragmentado, que se agita na interface de uma multiplicidade de redes”. (JEUDY; MOREIRA, 1990) Suportar o incomensurável, suportar a relatividade essencial das coisas, olhar de frente a ausência de um juiz supremo: este é o desafio dessa nossa condição.

Assim, estas considerações põem em relevo, repetimos, a necessidade de se pensar a educação no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade e da necessidade de se proceder à reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos, estéticos e educacionais e as mudanças dos comportamentos. Trata-se, mais precisamente, de se reconsiderar a fundamental ideia de formação e de reexaminar as justificativas e os pressupostos da crença nos tradicionais componentes do processo educativo. É disso tudo que se trata quando nos propomos a pensar as questões educativas e culturais sob a perspectiva da nossa atualidade, da qual somos contemporâneos, tendo, contudo, como referência o pensamento iluminista, que ainda é determinante em grande parte do que somos, pensamos e fazemos hoje, ainda que seja insuficiente para dar conta da indeterminação e do insuportável da experiência contemporânea. (FOUCAULT, 2000; LYOTARD, 1986)

Pode-se perguntar porque a educação resiste, apesar dos grandes esforços e propostas em desenvolvimento, repetimos, a tomar as experimentações que criticam as pretensões totalizadoras, implícitas na ideia de formação, como sua própria realidade. Não seria porque a ideia de formação mantém vínculos profundos com a ideia de natureza homogênea, autoconsistente? Pois não é visível que, na educação, enquanto multiplicam-se discursos e ações que enfatizam a especificidade da vida infantil, a experiência mutável dos jovens, o caráter efêmero das vivências cotidianas, a labilidade dos valores, ao mesmo tempo insiste-se na necessidade do consenso para a formação? E, assim, não estaria havendo um reforço das homogeneidades para validar identidades institucionais?

Sabe-se muito bem hoje que é defrontando-se com o heterogêneo, com o estranho, com o desconhecido, que se pode dar vazão à insatisfação, fundamento de qualquer aprendizagem. Mas, não é passando apressadamente do heterogêneo ao homogêneo, por uma suposta continuidade de experiência e conhecimento, que



se pode ao mesmo tempo acolher o múltiplo e salvar o uno. Todo o problema está na possibilidade e nas maneiras das crianças e jovens apoderarem-se dos signos da experiência para dominar situações e modificar relações vigentes nos signos instituídos. É este o requisito para que se tornem, como diz Deleuze, uma espécie de “egiptólogos”, de modo que, assim, aprender é sempre “[...] considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”. (DELEUZE, 1987, p. 4)

Portanto, a suposição que está na base dessas reflexões provém da necessidade de se pensar o destino atual da concepção de educação como formação espiritual e cultural, gerada no horizonte das proposições iluministas. Sabemos que o espírito das Luzes funda-se no desejo de esclarecimento, cujas fontes são a razão e a experiência, na tentativa de realização da razão no indivíduo e na história, tendo como finalidade a emancipação. Autonomia, liberdade, emancipação e felicidade viriam da aposta na laicidade do conhecimento, na dessacralização dos valores religiosos e da crítica de todo tipo de preconceito. Este espírito supõe a consideração fundamental da perfectibilidade do espírito, da unidade do gênero humano, da universalidade dos valores e do aprimoramento infinito do homem e do mundo.

Nesta perspectiva, moral e política, a formação “[...] é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade” (SUZUKI, 1990, p. 19), pois

[...] é próprio do homem conjugar o mais alto e o mais baixo em sua natureza, e se sua dignidade repousa na severa distinção entre os dois, a felicidade encontra-se na hábil supressão dessa distinção. A cultura, portanto, que deve levar à concordância, dignidade e felicidade, terá de prover a máxima pureza dos princípios em sua mistura mais íntima. (SCHILLER, 1990, p. 125)

Em perspectivas que podem ser excludentes na interpretação e transformação da realidade a formação visada pela educação reconhece a moral e a estética como domínios racionais, denunciando os limites da racionalidade científica unificadora e totalizante, com a clara intenção de matizar os efeitos, na formação, no indivíduo e na cultura, dos excessos da racionalidade instrumental. A valorização da diversidade vem a par com o que foi caracterizado como

“ética da identidade”, voltada para a crítica “dos valores abstratos” da racionalidade instrumental moderna.

Entende-se a dificuldade que temos hoje de afirmar estes pressupostos e torná-los aptos a realização das necessidades educacionais de toda ordem. Pois é na aspiração à perfectibilidade, traço distintivo da espécie humana, capacidade do homem de se tornar melhor e de melhorar o mundo; é neste antropocentrismo do espírito das Luzes que sobressai a importância da concepção, tornada dispositivo cultural-pedagógico, do ideal de formação, tal como se tornou patente nas proposições e práticas educacionais modernas. Sugestivamente, diz Jean-François Lyotard (1987, p. 119-120) referindo-se às dificuldades desse sentido de formação:

[...] sabemos que em torno da palavra formação, *Bildung*, e portanto em torno da pedagogia e da *reforma*, joga-se na reflexão filosófica desde Protágoras e Platão, desde Pitágoras, uma partida maior. Partida esta que tem por pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado de maneira adequada e tem que ser re-formado.[...] A infância diz que o espírito não é dado. Mas que é possível. Formar quer dizer que um mestre vem ajudar o espírito possível, à espera na infância, a se cumprir. Conhece-se o círculo vicioso, entretanto: mas, e o próprio mestre, como se emancipa de sua monstruosidade infantil? Educar os educadores, reformar os reformadores: eis a aporia de Platão a Kant, e até Marx.

Estão aí sugeridos o fascínio e as dificuldades desta concepção central da educação como formação.

O que se quer dizer então é que, apesar de todo nosso empenho na educação como transformação, da nossa aposta no devir, o sentido metafísico de formação, ainda que a formação como processo, permanece. Pois nessa concepção, tão resistente, formar é formar-se; supõe aprimoramento e engrandecimento do espírito. Nesta elevação espiritual, a formação implica ruptura com o imediato e a passagem do particular ao universal; um sair de si, um lançar-se para além de si. Formação supõe, então, realização de uma forma, um acabamento. É construção de uma forma interior – mental, psíquica, espiritual –, passagem da forma exterior a uma forma interior. (SUAREZ, 2005) Esta concepção repousa sobre o pressuposto metafísico, de uma unidade da experiência, a unidade do sujeito que deve ser educado em vista de uma finalidade. Mas,

apesar do fascínio e da eficácia desse dispositivo, é exatamente isto que é hoje questionado, juntamente com todos os valores de consenso, interrogando assim a própria ideia e a viabilidade desse sentido de formação.

Todo este debate que no fundo é sobre os limites da razão moderna e sobre as ambiguidades da modernidade cultural, enfatiza exatamente o esforço em manter a todo custo identidades e o consenso, na política, no social, na arte e na educação, como uma maneira de se enfrentar a indeterminação, a incidência nos saberes e práticas dos efeitos da perda da unidade da experiência. Portanto, o questionamento que está sendo feito tem em vista afirmar uma concepção imanente da educação, em que a ideia de transformação opõe-se à metafísica da formação. Ao invés, portanto, de a educação significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência, e do que é o visado na formação, que deriva, segundo Deleuze, de “[...] processos, que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização [...]” e “[...] que operam em multiplicidades concretas, sendo a multiplicidade o verdadeiro elemento onde algo se passa”. (DELEUZE, 1992, p. 182) Mas, é bom acentuar que esses processos não são propriamente funções; “[...] são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua comunicação”. (DELEUZE, 1992, p. 183, 188)

Nestas condições, como inscrever pragmaticamente estes requisitos na educação, aqui e agora, na escola e em qualquer outra instituição educativa? Como fazer com que os acontecimentos de pensamento, linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos, sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido dos múltiplos modos atuais da experiência e do saber?

Face às dificuldades patentes nestas considerações, mas bem longe do nihilismo, o que está à nossa frente não é um suposto vazio, senão uma crítica das idealizações. O que está para ser feito, o que está sendo feito, é o trabalho de decifração das necessidades que se impõem e de configuração de uma paisagem ainda desconhecida, embora pressentida. A visada do contemporâneo implica a aderência às virtualidades da obscuridade do presente, uma atenção contínua às perguntas que interpelam o educador e a vida. (AGAMBEN, 2009)

## Transformations in processes in the world and education

**Abstract:** This article describes two fundamental concepts to our understanding modern transformations which are being taken to their limit, on the one hand the movement of conceptual and historical boundaries, and on the other, the unbearable character of contemporary experience. The amount of transformations in knowledge, in particular those brought on by techno-science and communication networks, are wearing away of traditional boundaries of knowledge and culture and causing a loss of unity of experience. There is a need to consider education on the horizon of contemporary changes, critical of the illusions of change and we need to go ahead with the reworking of suppositions. We need to reconsider the fundamental idea of training and re-examine the belief systems of the traditional parts of the educational process.

**Key words:** Teacher Training, Education, Techno-science, Contemporary crisis

## Referências

- AGAMBEN, G. O que é contemporâneo ?. In: \_\_\_\_\_. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução de V. N. Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- COELHO, E. P. Para comer a sopa ate o fim. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 mar. 1991. Idéias/Ensaio, p. 4.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Paul Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (O que são as luzes?, v. 3)
- GUATTARI, F. Impasse pós-moderno e transição pós-mídia. *Folha de São Paulo*. 23 abr. 1986. Folhetim, p. 4.
- JEUDY, H. P.; MOREIRA, C. K. *Ardis da comunicação: a eutanásia dos sábios*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.
- LYOTARD, J. F. *O pós-moderno explicado às crianças*. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de R. Schwarz e M. Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- SUAREZ, R. Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, jul./dez. 2005.

SUZUKI, M. O belo como imperativo. In: SCHILLER, F. *A educação estética do homem*: numa série de cartas. Tradução de R. Schwarz e M. Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

---

Recebido: 03/10/12 | Aprovado: 08/10/2012

**Celso Fernando Favaretto**: doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1988), professor livre-docente aposentado da Faculdade de Educação da USP (2004), cffavare@usp.br