

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MILENA MARIA SERVILHA LOPES



1290003124



FE

TCC/UNICAMP L881e

2007/2427

A EDUCAÇÃO NA
PÓS-MODERNIDADE

CAMPINAS

2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MILENA MARIA SERVILHA LOPES

A EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da Unicamp para obtenção do
título de bacharel em pedagogia, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Martha R. Destro.

CAMPINAS

2006

UNIDADE:	F.E.
Nº CHAMADA:	100/Unicamp
	L881e
V:	EX:
TOMBO:	3124
PROC:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	24/03/07
Nº CPD:	1000353

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L881e Lopes, Milena Maria Servilha.
A educação na pós-modernidade / Milena Maria Servilha Lopes. --
Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Martha Rosa Pisani Destro.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pós - modernismo. 2. Pedagogia. 3. Sujeito (Filosofia).
4. Complexidade (Filosofia). 5. Diversidade. I. Destro, Martha Rosa Pisani. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-755-BFE

SUMÁRIO

Introdução	02
Capítulo 1 – Modernidade e Pós-modernidade: Um contexto histórico	
Da Idade Média à Modernidade à Pós-modernidade	06
1.1. Origens da educação	06
1.2. Origens da pedagogia	12
1.3. Origens da Pós-modernidade	26
Capítulo 2 - A pedagogia pós-moderna	42
2.1. Concepções de educação: modernidade x pós-modernidade	45
2.2. O sujeito (aluno) pós-moderno	50
Capítulo 3 - Pedagogia Pós-moderna	53
3.1. Pensando a pedagogia para a Pós-modernidade Conclusões	53
3.2. A educação pós-moderna: o ideal	58
Conclusão e Considerações finais	62
Bibliografia	64

Introdução

“A crise da modernidade é a crise da razão, mas não de toda razão, de uma razão a que ela depositou toda sua crença. A modernidade, que fora ‘cartesiana’ em sua origem não consegue mais ser cartesiana em sua continuidade”. *Musse, 2001*

O que mais nos chama a atenção estando nas escolas públicas de hoje, é a heterogeneidade das salas de aula, principalmente em relação à alfabetização. Cada aluno está em uma etapa diferente de alfabetização, e isso dificulta muito o trabalho do professor. E, pelo que noto em relatos de colegas e de professores, esta é uma situação comum na escola pública, e uma situação que se torna até mais problemática em séries mais avançadas, onde a defasagem dos alunos é ainda mais preocupante.

Primeiramente pensei que o grande vilão desta situação seria a progressão continuada. Pensei que a falta de disciplina e comprometimento, tanto de alunos como de professores e da coordenação, estavam sendo acobertadas pela progressão, ou melhor, pela forma como ela tem sido compreendida e aplicada nas escolas públicas brasileiras.

Outro fato preocupante que pude perceber foi que, analisando a parte pedagógica da escola, percebi que o PPP (Projeto Político-pedagógico) e o Plano de Ensino são feitos apenas para cumprir uma exigência burocrática do sistema. De certa forma, ambos estão de acordo com os PCN's, que seria um direcionamento, uma sugestão de uma prática de ensino mais apropriada para as necessidades da escola de hoje, porém tanto os PPPs como os planos de

ensino, na maioria das vezes, são feitos ou pela diretora e/ou coordenadora, sem colaboração dos professores (que, diga-se de passagem, são os agentes mais diretos da escola). Então, por melhores que sejam suas propostas, de nada adiantam, pois não acontecem na realidade de cada sala de aula. Os professores continuam trabalhando com as crianças da mesma forma que sempre fizeram, ou seja, dando mais valor aos conteúdos do que aos próprios alunos.

Pouco a pouco os próprios professores acreditam menos que possam fazer alguma diferença na vida ou formação desses alunos. Os professores apresentam os conteúdos e as atividades, e tenho a impressão de que para eles, “quem consegue fazer, faz; quem tem dificuldade, aprenderá a seu tempo”. No entanto, o que está acontecendo é que os professores estão se apropriando desse discurso que vem com os ciclos e a *não-avaliação*, que parece ser “democrático” e que respeita a individualidade de cada aluno, para se isentarem do trabalho de mediar o desenvolvimento dos alunos como um todo.

Como já coloquei acima, minha primeira suspeita foi em relação ao programa de ciclos e a progressão continuada. Hoje, após entrar em contato com outros pareceres, decidi partir para a investigação das teoria do Pós-modernismo e das propostas de educação para a escola da pós-modernidade, para tentar entender os embates da escola de hoje.

Partindo do pressuposto de que há necessidade de pensarmos a escola diante das alterações sociais que estamos atravessando, e pensarmos também no conjunto de complexidades e incertezas presentes no contexto pós-moderno, me pergunto: Como pensar e trabalhar o problema do fracasso

escolar? E a inclusão? Por quê os ciclos, à tão pouco implantados, já estão sendo contestados? O modelo da escola moderna cabe na pós-modernidade?

Problema

Que escola é essa que atenderia às necessidades dessa sociedade pós-moderna?

Objetivos

1. Conhecer melhor o que chamamos de pós-modernidade;
2. Fazer um levantamento histórico sobre as origens e desenvolvimento dos conceitos de pedagogia e educação;
3. Verificar a situação da educação dentro dos dados contextos históricos e sociais;
4. Analisar uma proposta de como pensar o trabalho educacional para a pós-modernidade.

Contudo, não quero que tenham a impressão de que este trabalho se voltará para a investigação profunda de todos estes tópicos. Minha intenção é conhecer o que é essa tal pós-modernidade da qual tanto se fala, seus problemas e suas necessidades, para poder pensar e talvez propor uma nova possibilidade de escola por meio de uma mudança de paradigma, de concepções de ensino e de escola.

Para começar a pensar em uma educação para esse momento, voltarei aos primórdios da educação e dos pensamentos pedagógicos, da idade Média à modernidade, passando para uma investigação das origens da sociedade pós-moderna, para só então chegar às investigações sobre a realidade e

necessidades da escola e dos indivíduos da sociedade contemporânea, da pós-modernidade.

Ao fazer um levantamento da história social, econômica e cultural dos diferentes momentos, tentarei retomar as relações que envolveram o desenvolvimento do pensamento pedagógico e educacional em cada momento histórico, ou seja, em cada tipo de sociedade pela qual a humanidade passou.

Entender as bases históricas da relação sociedade/educação nos ajudará a pensar como ajustar nosso olhar para a educação e para a pedagogia para a pós-modernidade, uma vez que conseguirmos entender o que temos chamado de período pós-moderno.

Capítulo 1

Modernidade e Pós-modernidade:

Um contexto histórico

Da Idade Média à Modernidade à Pós-modernidade

1.1. Origens da educação

No século XV e XVI, a Renascença, houve a retomada dos valores greco-romanos em contraposição às concepções teológicas predominantes na Idade Média. O antropocentrismo se sobrepôs ao teocentrismo visando a secularização do saber (um saber mais sobre o humano e menos teológico). Até mesmo a arte, em geral, quando começam a trabalhar com temas mais voltados para o humano. Nesse momento da renascença houve uma valorização do indivíduo e da razão, propondo um espírito de liberdade contra a autoridade religiosa.

O século XVI foi o momento da revolução comercial. Com a ascensão da burguesia ocorreram transformações econômicas, culturais e tecnológicas aumentando os horizontes econômicos. Os burgueses se uniram aos reis para se contrapor à nobreza feudal, e assim formaram os Estados Nacionais.

Lutero e Calvino, clérigos que se escandalizaram com os abusos papais, foram grandes peças na reforma protestante que veio ao encontro das mudanças sociais e econômicas da época.

A contra-reforma foi a resposta da igreja católica a esse movimento, e visava reafirmar a fé católica e a supremacia Papal. (Concílio de Trento – 1545-1563)

Dante Alighieri (1265-1321), pré-renascentista, defendia a capacidade do homem de se guiar pela razão e defendia o poder do rei como independente do Papa.

Petrarca (1304-1374), falava do homem movido pela paixão e pelo desejo. E, já no século XVI, Maquiavel propôs uma ciência política desvinculada da moral cristã, ou seja, laica e secularizada.

Na educação houve uma difusão dos valores burgueses. Os Jesuítas foram os primeiros a construir um modelo de educação, e até então não havia obras leigas sobre a educação. Apenas na filosofia apareceram esboços pedagógicos com Rabelais, Erasmo e Montaigne (dos quais falaremos mais adiante). Surgiu também uma utopia pedagógica com Tomás Morus e Campanella.

Vives (1492-1540) escreveu uma obra pedagógica: “O Tratado do Ensino”. Vives estava vinculado às idéias aristotélico-tomistas, mas falou de cuidados com o corpo, do lado psicológico do ensino e da educação da mulher – para o lar. Vives valorizava os métodos indutivos e experimentais colocando a ação e a observação como meios de aprendizagem, além de incentivar o estudo do latim e da língua materna.

Erasmo de Rotterdam (1467-1536) foi um cristão Agostiniano que criticou a igreja corrupta e autoritária, Rotterdam pertencia à corrente erudita da renascença. Ele refletiu sobre a necessidade de paixões e prazer, defendendo o respeito ao amadurecimento da criança, e se colocou contra a tirania e contra

a educação vigente que era muito severa e usava castigos corporais. Erasmo recomendava também cuidado com a graduação do ensino.

Rabelais (1494-1553), frade beneditino e médico francês, pertencia à corrente enciclopédica da renascença. Ele propôs o resgate do saber greco-romano e criticou a tradição escolástica, valorizando os prazeres da vida.

Montaigne (1533-1592), vindo de família burguesa enobrecida, escreveu "Ensaio" que não era uma obra pedagógica, mas que falava um pouco da educação. Para Montaigne o homem tem dúvidas, questionamentos e contradições e por isso fica mais crítico e menos sujeito ao dogmatismo. Ele valorizava a educação integral do homem, a educação com docilidade e sem castigos mais preocupada em preparar o espírito ágil e crítico: o homem gentil.

Dentro dessa nova concepção a educação virou moda e exigência; a burguesia queria educar seus filhos para uma melhor administração política e econômica. As classes populares não teriam acesso à educação, pois não *precisavam* de educação.

Na Idade Média a criança era vista com igual ao adulto e não havia separação de graus na educação. A partir da renascença a criança era considerada diferente do adulto e precisava ser protegida, e por isso deveria haver uma disciplina severa. Nesse momento, a educação seria conhecimento e formação moral.

Até então, os colégios ficavam por conta das diferentes religiões. Então na Alemanha, França, Países Baixos e Inglaterra, foram criadas escolas leigas que se adaptassem ao espírito humanista.

Na Itália, Feltre (1373 -1446), mestre de feitiço humanista, criou a escola "Casa Giocosa". Para ele educação era recreação, sociabilidade e

autodomínio. Na escola, deveria haver formação intelectual voltada para a cultura humanista, e a disciplina deveria ser menos rude e mais tolerante.

A educação era considerada um fator muito importante para a divulgação da reforma, pois todos os homens seriam capazes de ler e interpretar a Bíblia, Lutero (séc XV) e Melanchthon (séc XVI) defendiam a escola para todos: para os populares a educação primária e para as elites o ensino médio e superior.

Lutero defendia a educação universal e pública; criticava os castigos e o verbalismo escolástico, propondo jogos, exercícios físicos e música além da valorização de conteúdos literários e os estudos de história e matemática. Calvino (1509-1564) também influenciou esse momento.

No século XVI, Inácio de Loyola (1491-1556) fundou a Companhia de Jesus, e os Colégios dos Jesuítas. Os jesuítas espalham-se pelo mundo para propagar a fé. Fundaram escolas para conquistar os jovens – pois estes eram mais fáceis de *converter*.

De 1540 a 1773 eles formaram muitos estudantes e mestre, sempre sendo muito rigorosos e usando da uniformização da ação. O padre Aquaviva criou a *Ratium Studiorum* em 1599, o qual trazia regras práticas da ação pedagógica e da administração dos colégios, descrevendo toda uma hierarquia. Aquaviva defendia que uma maior quantidade de normas reduziriam os riscos da arbitrariedade dos jovens mestres, e a vigilância e a universalidade aumentariam a eficiência da escola em “adestrar” os alunos.

O ensino nos colégios era todo feito através da *Ratium Studiorum*, e visando atender ao ideal de eloquência latina do século XVI, havia as Letras Humanas: *gramática, retórica e humanidades, e filosofia e ciências*.

Para uma formação mais humanista, os jesuítas adaptaram obras clássicas, fazendo resumos, adaptações e mutilações nos dados para poder conciliá-las à religiosidade.

Eles eram bastante exigentes, e trabalhavam com a repetição, memorização e avaliação, sempre com emulação, ou seja, incentivando a competição com títulos e prêmios.

Os jesuítas tornaram-se famosos por institucionalizar o ensino e a escola - então conhecidas como colégios-, pela excelência na formação religiosa, intelectual e moral.

No século XVII, a Europa estava muito rica com a exploração das Américas, o comércio havia aumentado e a colonização passava a ter caráter empresarial. Cresceram as manufaturas e ocorreram transformações no trabalho e nas tecnologias, transformações que foram a base para o surgimento das fábricas.

Paralelamente às reformas econômicas ocorreram também, as reformas políticas. Esse era o momento do absolutismo. Entre os pensadores temos Thomas Hobbes (1588-1679) que explicou o absolutismo como fundamentado no pacto social entre os homens e não no "direito divino dos reis".

O homem estava abandonando as explicações religiosas e buscando a autonomia da razão. O pensamento moderno nasceu no processo de racionalização, de valorização do antropocentrismo e de oposição às tradições religiosas. Os filósofos discutiam a questão do método como meio de construção do conhecimento, tendo procedimentos da razão na investigação da verdade.

Descartes (1596-1650), racionalista, analisou o recurso da “dúvida metódica”. Por esse recurso, o homem deveria duvidar de tudo. Com a crença na autonomia do pensamento, para ele o método era obter uma razão bem dirigida para encontrar a verdade. Assim, foram descartados os dogmas e as tradições livrescas, buscando a racionalização das explicações científicas.

Concomitante, com o fortalecimento da burguesia surgiu o liberalismo. John Locke (1632-1704), filósofo liberalista, criticou o mercantilismo e defendeu o liberalismo (liberalismo não no sentido atual, mas um liberalismo das idéias, liberdade de pensamento e de religião) de acordo com os anseios da burguesia. Falou da legitimidade do poder, e de um pacto de consentimento entre as pessoas que legitimava o estado. Segundo Locke, o estado deveria atender aos interesses públicos e os direitos naturais do homem permaneceriam para limitar o poder do estado. Suas idéias exerceram grande influência nos movimentos do século XVIII: na Revolução Francesa e nas lutas de emancipação das colônias.

Na Idade Média a ciência era contemplativa, sem aplicação prática. Agora, a burguesia precisava da ciência aplicada e da técnica, pois neste momento tinha-se que, “saber é poder”.

Locke, um empirista, que defendia o processo do conhecimento como sendo abrigado na experiência sensível e teve como seus antecessores Bacon (1564-1642) defendia a indução e a experiência, e Galileu Galilei (1564-1642) que também falava da experiência com o testemunho dos sentidos e uniu a experimentação com a matemática. Galileu fez parte da chamada revolução científica do renascimento.

1.2. Origens da pedagogia

Com o Renascimento e a racionalização, os pedagogos estavam interessados no método e no realismo (valorização da experiência e do mundo) para que a escolarização fosse mais agradável e mais eficaz. Nas escolas, a língua materna se sobrepôs ao latim e a educação física foi novamente valorizada. Passaram a preferir o rigor das ciências naturais e as tendências literárias e estéticas do humanismo renascentista.

Comênio (1592-1670), pastor protestante, em sua obra pedagógica, defende o “ensinar tudo para todos”. Na didática, apresenta uma organização de tarefas, visando rapidez no ensino com economia de tempo e respeito à fadiga. As escolas se tornaram “oficinas de humanidade”, uma iniciação à vida. Há religiosidade na sua visão de mundo, mas ele fez um inventário metódico do conhecimento. Comênio dizia que o aluno deveria ter um saber geral e integral desde o ensino elementar.

Retomando, Locke, século XVII, em sua obra “Pensamentos sobre a educação”, defendia a formação do homem gentil. Ele criticou o racionalismo de Descartes, e desenvolveu a concepção de mente infantil e de uma educação na qual o mestre teria o papel de proporcionar experiências fecundas e de auxiliar as crianças no uso correto da razão. Sua pedagogia realista recusava a retórica e os exercícios de lógica e ressaltava o estudo de história, geografia, geometria e ciências naturais. O jogo era importante na educação como exercício físico e desafio. Locke também recomendava que se aprendesse um ofício: contabilidade e escrituração comercial.

Com as crianças mais jovens, Locke era severo e acreditava que deveria tornar-lhes o “espírito dócil e obediente”, submetendo-as à vontade do adulto.

Para ele, os fins da educação se concentravam no caráter, e não só na formação intelectual. Por isso recomendava os preceptores e não as escolas, para que as crianças fossem melhor vigiadas. Locke não se preocupou com a universalização da educação, mostrando a dualidade e o caráter elitista da educação: uma educação para a elite, diferente da educação do povo.

O bispo Fenelon (1651-1715) tratou de uma educação para os nobres, com preceptores e de forte caráter moral, e também considerava importante a formação feminina. Ele escreveu “*A educação das jovens*”, Fenelon viveu na corte e percebeu a frivolidade e a superficialidade das mulheres, na maioria semi-analfabetas e precariamente instruídas. Não via a mulher como um indivíduo autônomo, mas como um apêndice importante do mundo masculino, e assim recomendava uma educação alegre, prazerosa que desse à mulher instrução geral: gramática, história e leituras selecionadas de obras clássicas e religiosas, e só as mais excepcionais deveriam ser encorajadas a continuar estudando. No geral, para as mulheres era reservada a educação religiosa e moral, que enriqueceria sua vida doméstica de mãe e esposa.

No Renascimento, a partir da reforma, as escolas Alemãs buscaram a universalização do ensino elementar. No século XVII ainda persistia essa tendência em oposição ao ensino elitista dos jesuítas. Na Europa os alemães conseguiram os melhores resultados nos projetos de educação pública. Na França, Charles Dénia (1636-1689), publicou um livro que defendia a educação popular, e sob sua influência e direção, foram fundadas várias

escolas gratuitas para crianças pobres e um seminário para formação de mestres.

Compayré (1843-1913), pedagogo francês, dizia que essas escolas visavam a formação religiosa, disciplinar e de trabalhos manuais. De fato, a implantação das escolas ocorreu em grandes centros frabris e mercantis, os quais necessitavam de mão-de-obra com certa instrução, o que de certa forma já vinha acontecendo desde a Baixa Idade Média.

Ainda na França, La Salle (século XVII) também defendeu o ensino obrigatório para todos. La Salle privilegiava o francês sobre o latim, as lições práticas e os alunos agrupados em classes por idade e por nível de dificuldade.

Em 1684, ele fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, e sua obra espalhou-se pelo mundo nos séculos seguintes.

Com a Revolução Comercial e o início da Revolução Industrial, a burguesia enriquecida e, portanto detentora do poder econômico, sente-se espoliada pela nobreza e começa a reivindicar para si poder político. Então, no século XVIII as explodem as revoluções burguesas. A mais marcante é a revolução Francesa que depôs os Bourbons, defendendo a igualdade de direitos e oportunidades contra os privilégios hereditários da nobreza.

“liberdade, igualdade e fraternidade”

Desde o renascimento houve uma valorização do poder do homem contra o teocentrismo medieval. No século XVII, o racionalismo e a revolução científica acentuaram essa tendência. O século XVIII é considerado o século da razão humana, do iluminismo.

No século XVIII, na economia, o pensamento que atendeu às aspirações burguesas foi o pensamento liberal com um estado não intervencionista de

François Quesney (1694-1774) e Adam Smith (1723-1790), em oposição ao mercantilismo.

Na política, as teorias *contratualistas de acordo* de Locke opõem-se ao absolutismo, também, na moral, Rousseau, Diderot e Helvetius buscaram formas laicas para a naturalização do comportamento humano.

O iluminismo foi um período muito rico para a educação, marcada pela pedagogia política que buscava tornar a escola uma função do estado. Apareceram destacadas três tendências fundamentais: os enciclopedistas, o naturalismo de Rousseau, e a pedagogia idealista de Kant.

Os filósofos franceses Diderot, D'Alembert, Voltaire, Rousseau e Helvetius não eram educadores, mas encaravam a educação como algo importante no combate às superstições e ao obscurantismo religioso. Alguns deles, como Voltaire, tinham um viés aristocrático e viam a razão como atributo de uma elite - talvez expressando o ideal liberal que temia que a educação das massas provocasse o desequilíbrio na ordem estabelecida. Diderot, enciclopedista, defende uma posição mais democrática sugerindo a universalização da instrução.

Segundo Aranha (1997), Rousseau (1712-1778) destacou-se na filosofia política além de ser grande teórico da educação. Escreveu: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, *Do contrato social*, *ambos de função política*, e *Emílio ou Da educação* (1962). Centralizou os interesses da educação no aluno e falou de especificidades da criança. Segundo ele, o homem integral deveria ser educado para si e não para Deus. Na política, como Locke, Rousseau criticava o absolutismo e considerava a possibilidade de um contrato social verdadeiro e legítimo consentido pelo povo. Porém foi

mais democrático, usando uma expressão mais atual, que Locke ao criticar o regime representativo e defender a democracia direta, pois segundo ele, a vontade geral não se confundia com a vontade da maioria.

Rousseau se opôs à educação da época: autoritária, interessada em adaptar e adestrar a criança, que se apoiava na concepção de uma natureza humana má. Para ele a natureza humana era boa e se corrompia em contato com a sociedade corrupta. Em *Emílio*, Rousseau propôs um projeto de “educação conforme a natureza”, a pedagogia naturalista. Assim como na política, a educação deveria buscar a espontaneidade original, livre da escravidão aos hábitos exteriores e artificiais, para que o homem fosse dono de si mesmo, agindo por interesses naturais. A educação naturalista também recusava o intelectualismo, valorizava a experiência, propondo uma educação ativa movida pela curiosidade. Entretanto, ele foi criticado por propor uma educação elitista - já que Emílio era acompanhado por um preceptor- e por separar o aluno da sociedade, o que o colocava como defensor do individualismo. Também foi criticado quanto a sua posição em relação à educação da mulher, que segundo ele, deveria ser educada para servir ao homem. Enfim, Rousseau propôs o desenvolvimento livre e espontâneo, respeitando a existência concreta da criança - da criança como criança e não como adulto em miniatura.

Ainda segundo Aranha (1997), Immanuel Kant (1724-1804) escreveu a obra *Sobre Pedagogia*, *A Crítica da Razão Pura*, onde tratou sobre conhecimento, e a *Crítica da Razão Prática*, na qual faz uma análise da moralidade. No livro em que trata do conhecimento, Kant retomou o debate entre racionalistas e empiristas, e elaborou uma teoria que investiga o valor dos

nossos conhecimentos a partir das possibilidades e limites da razão. Para Kant, o conhecimento humano era a síntese dos conteúdos da experiência e da estrutura universal da razão.

Na filosofia kantiana, a educação deve formar o caráter moral ao mesmo tempo em que desenvolve a faculdade da razão. Assim como para Rousseau e Basedow, para Kant a educação deveria desenvolver a obediência voluntária: ser capaz de reconhecer que as exigências são razoáveis e superiores aos caprichos momentâneos. A educação deveria ser de liberdade e o aluno deveria aprender por si mesmo - deveria construir o seu saber. O que vemos aqui é a valorização do sujeito universal como ser autônomo e livre, que produz tanto seu conhecimento como sua conduta.

Kant também destacou a liberdade do credo e a tolerância religiosa. Sempre coerente com o conceito de autonomia do pensamento e do agir, mostra-se mais uma vez representante do iluminismo: buscando uma educação leiga, própria do pensamento burguês.

Com o iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião. A escola deveria ser leiga e livre. Em consonância com as aspirações iluministas, surgiu a idéia da educação universal, que reapareceram mais fortes no século XIX.

No século XVIII, a Revolução Industrial começou a mudar a fisionomia do mundo do trabalho. A partir de 1870, o aumento da produção fez com que o capitalismo liberal se tornasse o moderno capitalismo dos monopólios.

O capitalismo se expandiu dando início ao imperialismo colonialista. O século XIX representou a consolidação do poder dos burgueses. A exploração do trabalho foi cruel e a partir daí, com a radicalização entre capital e trabalho, o

proletariado se tornou uma classe revolucionária contra os interesses da burguesia. O movimento proletariado se inspirava nas ideologias críticas do liberalismo burguês, como o socialismo utópico (Proudhon), o anarquismo (Bukunin) e o socialismo científico (Marx e Engels).

Na pedagogia do século XIX, os filósofos interpretaram o pensamento kantiano de diferentes formas, destacando-se três: o positivismo (Comte), o idealismo (Fichte, Schelling e Hegel) e, o materialismo (Feuerbach).

Augusto Comte (1798-1857), partia do pressuposto de que o homem passa por vários estágios de conhecimento até alcançar o estado positivo, que é a maturidade do espírito humano. E que é por meio da observação e do raciocínio sobre o real que o homem descobre as leis efetivas dos fenômenos, opondo-se às explicações teológicas ou metafísicas. Esse entusiasmo pelo desenvolvimento de uma ciência útil e eficaz, desemboca no cientificismo, que coloca a ciência como único conhecimento válido. A concepção determinista também decorre do positivismo, que atribui ao comportamento as mesmas relações invariáveis de causa e efeito que presidem as leis da natureza.

O positivismo também deveria ser aplicado nas ciências humanas. Comte definiu a sociologia como uma física social. Aplicou a ela modelos da biologia e explicou a sociedade como um organismo coletivo. Na mesma linha, Durkheim recomendava que os fatos sociais fossem observados como coisas - póstas.

A psicologia também abandonava o caráter filosófico, para ser experimental, voltando-se para os aspectos do comportamento que poderiam ser verificados exteriormente. Aranha (1997) coloca que os alemães Weber, Fechner, Helmholtz e Wundt como pioneiros na psicologia experimental. Mas

adiante surgiram outros teóricos, humanistas, que criticaram o positivismo buscando a especificidade do objeto das ciências humanas.

Na educação, Comte colocou que era preciso considerar as etapas pelas quais a humanidade passa. No positivismo, Hebert Spencer e John Stuart Mill, se interessaram especificamente pela educação. Spencer (1820-1903), incorporou além do positivismo, o evolucionismo de Darwin. Para spencer, a educação sofre um processo evolutivo pelo qual o ser revela suas potencialidades. Em sua obra Educação, prevaleceu o interesse pelas questões utilitárias, enfocando o cientificismo, e uma oposição ao sistema humanista tradicional.

Stuart Mill (1806-1873) enfatizou a importância das ciências sociais e destacou-se com defensor da causa feminina. O positivismo marcou o ideário das escolas estatais, sobretudo na luta pelo ensino leigo das ciências contra a escola tradicional humanista e religiosa.

Hegel (1770-1831), desenvolveu a filosofia do *devoir*, argumentando que a razão é histórica, e estabelece a lógica dialética para compreender o movimento da realidade. Nesta lógica o então presente seria resultado de um processo de engrenamento dos fatos, cujo motor era a contradição. Hegel desenvolveu a dialética idealista, na qual a racionalidade era “o próprio tecido do real e do pensamento” e o mundo, a própria manifestação da idéia. Hegel dizia que o estado, ao superar a contradição entre o público e o privado, se tornaria a mais alta síntese do Espírito Objetivo, permitindo que o homem vivesse melhor em sociedade. A educação seria a forma de espiritualização do homem, cabendo ao estado tornar o homem em algo objetivo.

Com o desenvolvimento do capitalismo e das grandes desigualdades sociais, o movimento operário cresceu, primeiramente fundamentado no socialismo utópico. Marx e Engels criticaram essa tendência e desenvolveram o socialismo científico. Para Marx, não eram as idéias, mas os fatos materiais, econômicos e técnicos que faziam a história. As idéias existiam, mas dependiam das condições materiais da sociedade. Na dialética, os fenômenos materiais são processos e o espírito (a consciência) do homem não é consequência passiva dos fatos materiais, mas também age e transforma a sociedade onde vive, isso se tomar conhecimento dos determinismos existentes. Aranha (1997) coloca que, para Marx, a classe operária como revolucionária, precisa conhecer a si própria e ter consciência da alienação a que está submetida, antes de atingir seu objetivo de mudança.

Segundo o materialismo dialético, a escola não é capaz de transformar o mundo, mas enquanto não acontece a ação revolucionária, os educadores devem lutar pela democratização do ensino e pela escola única, sem distinção entre formar e profissionalizar. Deve haver valorização do pensar e do fazer, e o saber deve ser para a transformação do mundo. É preciso trabalhar a educação para ela leva a desmitificação da alienação e da ideologia, e assim poder realizar a conscientização da classe oprimida.

Além de Marx, Fourier (1772-1837) também se ocupou com a educação e defendia a formação integral, e Owen (1771-1858), que se empenhou em preparar os filhos dos operários.

Entre os anarquistas temos Ferrer (1859-1909) que fundou uma escola em moldes anti-autoritários e incentivou as idéias libertárias.

Pestalozzi (1746-1827) sempre se interessou pela educação elementar, sobretudo das crianças pobres. Pestalozzi foi o defensor da escola popular extensiva para todos e, sua concepção de ensino alia formação geral e profissional. Segundo ele, ao povo não se destinava apenas a simples instrução, mas a formação completa que leva a plenitude do ser. Ele foi discípulo e admirador de Rousseau e acreditava na bondade humana, e também que o mestre deveria estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno. O homem seria um todo cujas partes deveriam ser cultivadas: a unidade espírito-corção-mão corresponde ao desenvolvimento da trílice atividade conhecer-querer-agir, pela qual se dá o aprimoramento da inteligência, da moral e da técnica. Seu método de educar fundava-se em seguir a natureza, ou seja, o mestre deveria respeitar o grau de poder crescente na criança. A família constituiria a base da educação e a religião (íntima e não-confessional) também seria interessante no sentido de despertar o sentimento religioso na criança.

Frederick Froebel (1782-1820) teve sua base no idealismo e na pedagogia seguindo muitas das idéias de Pestalozzi. Ele tinha uma visão mística, que foi a marca de seu pensamento e obra. Froebel se dedicou a educação da primeira infância, anterior a educação elementar. Fundou o *Kindergarten* pressupondo que os primeiros anos do homem eram básicos para sua formação, valorizando a atividade lúdica pelo significado funcional do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento sensório-motor. Desenvolve equipamentos e materiais para diferentes momentos do desenvolvimento da criança a fim de estimular os impulsos criadores na atividade lúdica. A

fundamentação teórica de sua psicologia recebeu críticas severas, mas teve grande influência na pedagogia futura.

J. F. Herbart (1776-1841) buscava um maior rigor de método na pedagogia. Pode-se dizer que ele foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. Sua pedagogia tinha a finalidade de formar o caráter moral por meio do esclarecimento da verdade, o qual se alcança pela instrução. Propôs a união da formação da vontade e do esclarecimento intelectual, do querer e pensar. Sua psicologia rejeitava a clássica doutrina das faculdades isoladas da alma, e compreendia a vida psíquica como uma unidade nas suas operações básicas de conhecer, sentir e querer. Herbart escreveu que do pensamento saem sentimentos e, destes, princípios e modos de ação, ou seja o desejo é transformado em possibilidade de ser concretizado. Então a instrução seria o caminho para a moralidade, pois é ela que controla as idéias que geram sentimentos e desejos. Herbart reconhecia a necessidade de utilizar o rigor de um método para a educação da vontade, opondo-se a Rousseau e seus discípulos.

Sua pedagogia seguia três procedimentos básicos: o governo, a instrução e a disciplina. O governo seria o controle da agitação da criança a fim de submetê-las às regras do mundo adulto e possibilitar a instrução. Seria preciso combinar autoridade e amor e, manter as crianças ocupadas, podendo usar de castigos, ameaças e punições para excessos.

A instrução, o foco principal, seria o desenvolvimento dos interesses. Há uma tendência íntima de um indivíduo ou não um objeto de pensamento a tona, e o movimento de retorna à consciência pode ser estimulado pelas leis da frequência e da associação, que levam à formação de um hábito. O interesse é

um poder ativo que determina quais idéias e experiências receberão atenção. O professor, orientando a experiência da criança, constrói idéias que se constituem por assimilação de novos materiais. Trazendo à mente as representações mais adequadas fazia-se o controle dos interesses. A disciplina seria responsável por manter firme a vontade educada, e pressupunha a autodeterminação como característica do amadurecimento moral que levaria a formação do caráter.

Para Herbart os métodos deveriam relacionar o conhecimento adquirido com as experiências do aluno, e para isso propôs *cinco passos formais* para o desenvolvimento: *preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação*. Eles se resumem em recordar o sabido, apresentar o novo, comparar o novo com o velho, abstrair para chegar a concepções gerais, e aplicar o novo em outras situações. Esse seria o caminho que vai do concreto ao abstrato, o qual ele emprestou do método científico. Esse rigor marcou o ensino expositivo da escola tradicional: o mestre oferecendo o conhecimento ao aluno, o qual, depois, se deveria aplicar à experiência vivida.

A urbanização acelerada decorrente do capitalismo industrial e agrícola criou expectativas com respeito à escola, pois a complexidade do trabalho exigia qualificação da mão de obra.

No século XIX houve a expansão da rede escolar universal, leiga, gratuita e obrigatória. A escola secundária manteve a dicotomia de ensino: um para a elite e outro para o trabalhador. Naquele momento, a educação que tinha um caráter mais geral e universal, dava mais ênfase ao cívico, devido às tendências nacionalistas da época.

A reformulação da escola elementar alemã sofre influência de Pestalozzi, enquanto a secundária manteve o caráter humanista e erudito. A universidade de Berlim, criada em 1810, era o símbolo da nova cultura germânica. Havia uma boa oferta de escolas profissionais, e os patrões deveriam facilitar o horário para a freqüência aos cursos.

Até o fim do século XIX, a Alemanha conseguiu um invejável progresso técnico e administrativo além de um baixo nível de analfabetismo, com uma escola secundária eficiente, rigorosa e disciplinada. Porém excessivamente autoritária e disciplinar, que seria criticada mais adiante.

No começo do século XIX, Napoleão adotou na França uma política autoritária e centralizadora do ensino, com atenção voltada para o secundário e a universidade, deixando a escola elementar a cargo das ordens religiosas.

Na Inglaterra foi um pouco diferente. Devido à tradição de pequena intervenção do Estado, a escola era considerada função da sociedade civil e subvencionada pelas igrejas ou fundações particulares.

Em uma sociedade em pleno crescimento industrial era preciso ampliar a alfabetização. Entre as propostas que surgiram, temos Bell (1753-1832) e Lancaster (1778-1838) com a aplicação do *ensino mútuo*. A idéia era ter “um professor para mil alunos”, e assim, adotaram o sistema de monitoria. Conseguiram baixo custo, mas não os melhores resultados.

A partir de 1830 o Estado começa a implantar uma série de medidas para maior controle do ensino público, criando as *public schools*, que inicialmente eram mais para os ricos do que para o povo.

A instalação da escola pública nos EUA começou no início do século XIX atingindo inclusive o ensino universitário com a fundação da primeira

universidade estatal em 1819 na Virgínia (mas não gratuita). Desde 1820 o ensino profissional, voltado para a indústria, agricultura e comércio, ajudou no crescimento econômico dos EUA. Nesta época vários estados possuíam departamentos para organizar e supervisionar a educação. A crença na função equalizadora da educação apareceu com Mann (1796-1859). Com a criação de escolas normais estatais para formação de mestre delineava-se o quadro da educação norte-americana.

1.3 Origens da Pós-modernidade

“Onde se situam as origens da pos-modernidade, já que estamos falando em época histórica?”

Podemos encontrá-la num movimento cultural de efeito poderoso como o de um tufão que veio destelhando o que encontrava pela frente e produzir estes dois substantivos: pós-modernismo ou pós-modernidade, ou, com mais propriedade, a adjetivação em torno dos fatos: (espírito) pós-moderno. Cumpre, então, recuar à Arquitetura dos anos 50, que tentou dar leveza de traçados aos pesados edifícios urbanos, - Brasília, em que pese ser vista como uma capital "moderna" já manifesta muito dessa tendência – ao movimento cultural dos anos 60, que culminaram no emblemático ano de 68, com um desejo de quebra de paradigmas estampado à flor da pele, injetado pelo rock' n roll, pela pílula anticoncepcional, pelos primeiros efeitos da revolução feminina, e pelo anúncio, no campo das ciências esotéricas, da chamada Era de Aquário, por Alice Blay, em 1972, para o início do III milênio, como uma era da "supremacia da intuição sobre a razão", do feminino sobre o masculino, do coletivo sobre o individual, do holístico, etc., e, finalmente, um movimento filosófico que floresce, sobretudo na França”.

Musse, 2001.

O termo pós-modernidade surgiu no mundo hispânico pela primeira vez em 1930 e só uma década depois apareceria nos E.U.A e Inglaterra. Surgiu

primeiramente como uma forma estética, e somente vinte anos depois, apareceu como uma categoria de época. Segundo Anderson (1999), os grandes pensadores que iniciaram a discussão sobre pós-modernidade foram: Arnold Toynbee, Charles Olson - poeta, Wright C. Mills e Irving Howe, seguidos por Ihab Hassan, Robert Venturini, Charles Jencks, Jean-François Lyotard, J. Habermas e Fredric Jameson entre outros.

A Primeira Grande Guerra surgiu do conflito entre o industrialismo e o nacionalismo, marcando uma nova era, onde poder nacional não era mais auto-suficiente.

Ao final do século XIX, imaginava-se no ocidente, que se havia chegado ao fim da história, pois uma vida moderna, sadia, segura e satisfatória, tinha chegado para ficar, como um eterno presente. E que assim ficou até a Primeira Grande Guerra, já considerada pós-moderna (1914).

Segundo Anderson (1999), em seus escritos, Olson falou de um mundo “pós-moderno” posterior a era imperial dos novos descobrimentos tecnológicos e da Revolução Industrial. Para Olson, uma teoria estética tinha se ligado a uma história profética, aliando a inovação poética à revolução política da tradição clássica das vanguardas Europeias do pré-guerra.

Nos anos 50, Mills e Howe empregaram o termo *pós-moderno* para indicar uma época onde os ideais modernos do liberalismo e do socialismo haviam falido, mas nada propondo em seu lugar.

Nos anos 70, no auge da guerra do Vietnã - momento da hegemonia Americana, Olson falava de uma literatura prospectiva para além do humanismo. Seu objetivo “era fazer a literatura voltar ao domínio do mundo” indo contra a ortodoxia e oficialismo da literatura do momento. Isto é, ele queria

mostrar que o pós-modernismo era uma rejeição, um ataque ao formalismo estético e ao conservadorismo político do *New criticism*. No cenário da guerra fria, o clima não era muito propício para oposições políticas, e a escrita de Olson foi perdendo seu caráter inovador e o espaço pós-moderno foi ficando vago.

Em 1970, Hassan fez uma investigação sobre os indícios do pós-modernismo e procurou sintetizá-los como “Anarquias do espírito” subvertendo as altivas verdades do modernismo. Ele foi o primeiro a notar as tendências pós-modernas nas artes, e continuou seus estudos baseando-se em Foucault para indicar mudanças semelhantes na Ciência e na filosofia, colocando que a unidade subjacente do pós-modernismo estava no “jogo entre identificação e imanecência”(Anderson,1999).

Em 1980, Hassan fez uma lista das diferenças entre os paradigmas modernistas e pós-modernistas, mas continuou a se questionar se isso era uma tendência só nas artes ou se era também um fenômeno social. Ainda nos anos 70, Hassan examinou o ambiente cultural, e percebeu que essa era talvez a tendência do pós-modernismo, mas recuou quando teve de enfrentar as questões do social e da política.

Seu compromisso original era com as formas exasperadas do modernismo clássico, e em 1985, em uma exposição, Hassan sentiu uma certa repulsa a meio de uma grande miscelânea, paródias e ironia que ali estava. Em 1987, Hassan falou da guinada do pós-modernismo, da mudança ocorrida na direção que tomava, a qual, para ele era a errada; ele viu o pós-modernismo tornar-se uma “*Espécie de pilhéria eclética refinada lasciva de nossos prazeres roubados e descrenças fúteis*” (apud Anderson-1999). A desilusão de Hassan

foi a fonte de inspiração para a mais destacada teorização do pós-modernismo posterior a ele feita por Venturini. Venturini(1972) e outros lançaram uma crítica à ortodoxia modernista purista com o manifesto arquitetônico “*Aprendendo com Las Vegas*”, ressaltando o primado exuberante do símbolo sobre o espaço . Neste livro, o autor contrasta a planejada monotonia das mega-estruturas modernistas com a heterogeneidade do crescimento urbano espontâneo. Ele pretendia suplantiar o moderno e trouxe a idéia de variedade abrangente e compreensão popular, as quais foram seguidas pelos sucessores de Venturini. Anderson (1999) coloca que Jencks, aluno de Venturini, foi quem acabou teorizando o pós-moderno como um **híbrido da sintaxe moderna e historicista, com apelo tanto para o gosto educado como para a sensibilidade popular**, colocando que o modernismo não havia sucumbido, mas que ainda sobreviveria no jogo do retrospecto e alusão no pós-modernismo. Esse era o equivalente arquitetônico da literatura de Hassan - o ultra-modernismo. Para eles, em uma sociedade na qual a informação é o mais importante, uma sociedade de tolerância pluralista e de opções superabundantes, não havia lugar para as polaridades ultrapassadas e também não havia mais uma vanguarda artística.

Segundo Anderson (1999), Lyotard tomou o termo *pós-moderno* diretamente de Hassan. Para ele a pós-modernidade ligava-se à sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento era a força motora para produção, a ciência não podia mais reivindicar o privilégio sobre as outras formas de conhecimento, e nesta sociedade também não cabiam mais inter-relações antagônicas nem os dualismos da modernidade.

Para Lyotard (anos 70) o pós-modernismo se baseia na superação das meta-narrativas da modernidade . Ainda na década de 1970, Lyotard, convencido de que a classe operaria estava agora essencialmente integrada ao capitalismo (o consumismo havia varrido os E.U.A, e se espalhado para o resto do mundo e daí a globalização), passou de um socialismo revolucionário para um hedonismo militarista.

Em “A condição pós-moderna” (1977), Lyotard anunciou o fim das narrativas da modernidade. Ele escreveu num momento de grandes mudanças, fim da década de 1980, momento de recessão no qual, para ele, o capitalismo estava sendo validado apenas por um princípio de desempenho.

Mas ao contrário do que ele acreditava, com o Boom do período Reagan e com a vitória da direita sobre o bloco soviético, que se desfez as grandes narrativas que ele dissera terem sumido, permaneciam em alta. Parecia que o mundo estava sob o domínio de uma história única e absoluta de liberdade e prosperidade.

Foi então que Lyotard reagiu colocando que o capital nos era uma finalidade universal da história; que este estava presente em toda parte, mas como necessidade e não como finalidade, pois como seus valores eram de mera segurança factual, o capitalismo destruía qualquer finalidade que não a de consumo.

Enfim, Hassan fez seus ensaios essencialmente sobre literatura; Jencks sobre arquitetura; Lyotard foi o primeiro a tratar a pós-modernidade como uma mudança geral na condição humana, mas, em seus estudos, se ateu ao destino epistemológico das ciências naturais, falando de um conhecimento pluralista baseado em jogos lingüísticos diversos e não mensuráveis. Seu livro

inspirou um relativismo vulgar que passou a ser a marca da pós-modernidade. Habermas se manifestou sobre a pós-modernidade em 1979, oferecendo um pólo negativo para a produção intelectual sobre a pós-modernidade. Foi entendido como reação a Lyotard, apesar de provavelmente não conhecer sua obra ainda.

Habermas começou reconhecendo que na estética as vanguardas tinham envelhecido, mas para ele, o que se tinha era um “Projeto a ser concluído”. O projeto Iluminista da modernidade era dividido entre duas vertentes. Uma como sendo a diferenciação entre ciência, moralidade e arte, e no século XX as vanguardas revolucionárias (como o Surrealismo) tentaram destruir a divisão entre arte e vida. Para ele, o projeto da modernidade tinha ainda que ser realizado.

Anderson (1999) coloca que a definição da modernidade de Habermas foi tomada de Weber de forma acrítica: era a mera diferenciação formal das esferas do valor. Seu projeto de modernidade foi um amálgama de dois princípios contraditórios: especialização e popularização.

Em 1980, Habermas conferenciou em Munique sobre a estética pós-moderna. Mostrou-se conhecedor e apaixonado pelo tema, e argumentou que o movimento moderno em arquitetura originou-se no espírito de vanguarda, mas que seguiu fielmente a inspiração do nacionalismo ocidental.

Segundo Habermas, no século XIX, a revolução industrial exigiu projetos de novos edifícios, possibilitando o uso de novas técnicas e materiais, e colocou novos imperativos sociais. Tais demandas sobrecarregaram a arquitetura da época, que não conseguiu produzir respostas a elas, se desintegrando em um historicismo eclético ou em um tipo de utilitarismo.

Reagindo a esse fracasso o movimento moderno resolveu transformar totalmente o ambiente construindo superando o caos estilístico, e conseguindo atingir extraordinária criatividade formal, finalmente dissolvendo a unidade de forma e função do projeto modernista.

Habermas (1981) colocou a causa do declínio no gosto público moderno na arquitetura como decorrentes das limitações de dinheiro e poder do pós-guerra. Segundo ele, não foi a lógica especulativa implacável do capitalismo do pós-guerra o grande erro; não foi a falta de vigilância em relação ao mercado, mas sim uma confiança excessiva na planificação. As sociedades modernas com suas complexidades, diversidades, variabilidades e suas interdependências funcionais, ultrapassaram as condições de vida que poderiam ser calculadas pelos projetistas. Para ele as cidades não podiam ser mais arquitetonicamente projetadas, o espaço urbano era agora conglomerações urbanas, dentro de um sistema abstrato. Habermas termina afirmando sua simpatia pela participação popular nos projetos.

Nos anos 80 a discussão se encontrava nessas ultimas colocações. A discussão sobre o pós-moderno se cristalizava e para Anderson (1999) foram Lyotard e Habermas que, em um primeiro momento, deram caráter filosófico a ela em meio a interesses desconexos e opiniões cruzadas. Hoje a discussão sobre pós-modernidade é feita por vários autores, embora continue inacabdo.

Porém, além de eles não tentarem definir o pós-moderno no espaço e no tempo, nenhum dos dois apresentou conclusões decisivas sobre o fenômeno da pós-modernidade. Lyotard trouxe a questão da deslegitimação das metanarrativas modernas, e Habermas, a da colonização do mundo da vida. Para Lyotard o fenômeno do pós-moderno era uma dobra interna do próprio

modernismo, e Habermas, envolvendo-se mais com a arte, percebeu uma passagem do moderno para o pós-moderno, mas mal pode explicá-la. O pós-modernismo cristalizou sem uma integração intelectual. No entanto, o campo do pós-moderno era ideologicamente consistente: era o apanágio da direita, a liberação da opção de consumo, uma representação do Neoconservadorismo.

Anderson (1999) coloca que para Jameson (que escrevia nesse momento em que as noções de pós-modernismo começavam a circular nas universidades) o que estava nos clássicos debates entre Lukacs, Brecht, Bloch, Benjamin e Adorno “era o conflito estético entre realismo e modernismo” (Jameson-1976). Mas, para ele, o capitalismo de consumo do pós-guerra afastava a possibilidade de qualquer uma dessas linhas, pois o realismo revivia a experiência mais antiga de um tipo de vida que não estava mais na sociedade de consumo, e o modernismo apresentava contradições mais agudas do que as do realismo. Essa era a abertura para o pós-modernismo: a necessidade de renovação – o modernismo tentando renovar-se e tornar-se pós-modernismo sem deixar de ser modernismo.

Jameson (1993) inicialmente via o pós-modernismo como a degeneração interna do modernismo dando espaço a um novo realismo ainda a ser ideado. Havia ocorrido uma divisão no tempo, era o fim do modernismo triunfante e aparecia o pós-modernismo na literatura e na arte. Observou que todas essas novidades gerariam ideologias de mudanças para se teorizar a conexão das transformações do momento com o futuro no sistema socioeconômico.

Nos anos 80 ele deu uma virada na sua obra. Mais tarde entendeu algumas fontes de suas mudanças, sendo a primeira e mais importante, a

novidade do capitalismo do pós-guerra. Percebeu que sociedade com a qual a crítica marxista tinha que lidar agora, era muito mais complexa que as anteriores – “*Habitamos um mundo onírico de estímulos artificiais e experiências via Tv...*” (Anderson, 1999.p62).

Outras duas grandes influências para Jameson nesse momento foram Ernest Mandel, que publicou a primeira teoria da história do capital desde a guerra; e Baudrillard, com seu texto sobre o simulacro. Outra grande influencia foi a ida de Jameson para Yale no final dos anos 70, onde foi lançado no conflito modernista e pós-moderno no visual, na arquitetura de Venturini, Scully e Moore e Lefebvre. Deste último Jameson fez bom uso do legado de idéias sobre as dimensões urbanas e espaciais do capitalismo avançado. Por fim, temos Lyotard, que ao escrever a *Condição pós-moderna* também se tornou uma provocação a Jameson (ao fazer o ataque às meta narrativas). Podemos dizer que seu contrato com a arquitetura foi o estopim para a sua virada para o pós-modernismo.

O texto “A guinada Cultural” de Jameson (conferência museu Whitney 1982) redesenhou o mapa pós-moderno colocando cinco pontos decisivos:

1) **“Ancoragem do pós-modernismo em alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital”** – ou seja, o pós-modernismo como o sinal cultural de um novo estágio na história do capitalismo e não só uma ruptura estética de mudança epistemológica.

2) **“A morte do sujeito”** - uma exploração das metástases da psique nessa nova conjuntura, entre os traços da nova subjetividade se perdeu qualquer senso ativo de história. Perdeu-se o carregado senso de passado e a intensa expectativa de futuro da modernidade. Há um novo horizonte

existencial nas sociedades do capitalismo multinacional. A ascendência do espaço sobre o tempo na pós-modernidade está sempre em desequilíbrio.

3) No território Cultural, Jameson tratou do pós-modernismo de uma forma mais abrangente, não mais tão setorial como os outros, e a arquitetura tornou-se um foco central de sua visão. Em suas análises ele argumentou que a supremacia do espaço nas categorias da compreensão da pós-modernidade, dando a arquitetura lugar de destaque na mutação cultural do capitalismo avançado.

Na cultura do pós-modernismo há um privilégio do visual sobre o verbal (privilegiado no alto modernismo) e na visão de Jameson, a literatura foi afetada por essas mudanças, mas não tanto quanto as outras artes. Na literatura ele identificou um jocoso parasitismo sobre o velho, que ele chamou de Pastiche. O pastiche é uma “Paródia vazia” dos estilos do passado (vazia porque não tinha ímpeto satírico). O pastiche dissemina-se em toda arte tornando-se a maior assinatura do pós-modernismo.

Jameson argumentava que junto a essas mudanças na arte, os discursos preocupados do campo cultural sofreram uma implosão própria. Isso quer dizer que as disciplinas, que antes eram separadas, começavam a perder seus claros limites. Então o que se tinha a fazer eram investigações híbridas que não cabiam mais em um só domínio específico, considerando que Foucault é um ótimo exemplo desse tipo de pesquisa.

O que se tinha era um novo fenômeno discursivo chamado “Teoria”, que mostrava uma ruptura, uma mudança organizacional do campo intelectual. Na modernidade havia uma diferenciação estrutural: as práticas e valores que antes eram misturados na experiência social, na modernidade foram separados

em domínios próprios. Logo, essa ruptura dos domínios era um sintoma dos quebra da modernidade.

4) **“O capitalismo avançado continua sendo uma sociedade de classes”** - a sociedade não era mais como antes. As tradicionais formações de classes tinham enfraquecido, enquanto identidades segmentadas e grupos localizados se multiplicavam, a cultura moderna era elitista, enquanto, segundo Jameson, a cultura pós-moderna é muito mais popular. O pós-modernismo, diferentemente do modernismo, era hegemônico e tendia a se tornar global.

5) O pós-modernismo podia ser visto ou como a **“corrupção do modernismo ou como uma emancipação”**. Jameson tinha uma posição política bem mais à esquerda do que os outros. Foi o primeiro a identificar o pós-modernismo como um novo estágio de capitalismo. Para ele, era clara a cumplicidade do pós-modernismo com a lógica do mercado e do espetáculo, mas seria fútil moralizar este fenômeno, ou mesmo rejeitá-lo. Atacado por Marxistas, ele argumentou que era preciso compreender esse momento para então confrontá-lo.

Ainda Segundo Jameson (1993) as manifestações pós-modernas emergem como reações específicas às formas da modernidade canônica – o pós-modernismo, sem se perceberem um primeiro momento, visa desbancar o modernismo. Houve um esmaecimento das fronteiras entre alta cultura e a cultura de massa ou popular; a linha divisória entre a arte superior e as formas comerciais ficaram cada vez mais difíceis de traçar, ou seja, um esmaecimento das antigas categorias de gêneros e discursos.

Ele colocou que o aparecimento do texto chamado *teoria* assinala o fim da filosofia moderna: Sartre e os fenomenologistas tinham um discurso técnico

da filosofia, já a obra de Foucault poderia ser considerada filosofia, sociologia ou ciência política. Não há mais uma forma definida tecnicamente como antes. Isso, para Jameson, é o que representa a pós-modernidade.

O pós-modernismo é um conceito periodizante para correlacionar os novos aspectos da cultura de um novo modo de vida social e de uma nova ordem econômica. Podemos considerar que é um momento que começou com o surto de crescimento do pós-guerra nos EUA (fim dos anos 40) ou na França com a fundação da V República (fim dos anos 50).

A década de 60 foi um período fundamental para essa transição. Foi o momento em que uma nova ordem internacional (o neocolonialismo) estava sendo instalada e que, ao mesmo tempo, estava sendo abalada por suas próprias contradições internas e pela resistência externa. Jameson se limita a falar de duas maneiras pelas quais esse novo momento do capitalismo, o pós-modernismo, expressa as verdades sociais: o pastiche e a esquizofrenia.

O pós-modernismo implica no fim do individualismo em si. Os grandes modernistas tentavam ter um estilo próprio, pessoal e privado, procurando criar uma identidade única e inconfundível. Mas esse modo de pensar não funciona mais, não pode existir no mundo pós-moderno onde há dificuldades para inventar, e o pastiche acontece neste momento no qual muito se tem a copiar.

O pastiche de Jameson é uma “parodia vazia”. A parodia é uma imitação de outros estilos e maneirismos, uma imitação que zomba do original. E há um sentimento de que há uma norma lingüística em contraste para zombar. No pastiche não há o impulso de zombar, não é uma sátira, apesar de ser uma imitação, e por isso, Jameson diz que é uma “parodia vazia”. O pastiche pode ser visto como uma prática mais inserida na cultura de massa e no filmes

nostálgicos. Ele chama de filmes *nostálgicos* os filmes que procuram resgatar os estilos de épocas passadas, filmes que almejam redespertar os sentimentos vividos no passado e as forças de objetos de outros tempos, e assim, desencadeiam reações nostálgicas.

Isso seria como se nós não conseguíssemos nos focar no presente, como se não conseguíssemos representar nossas próprias experiências atuais. Para ele é como uma patologia do capitalismo, onde a sociedade não é capaz de lidar com o tempo e a história. Ele exemplifica isso através da discussão de filmes atuais que têm essas características. Mostra que o pastiche e os filmes nostálgicos são diferentes dos filmes históricos ou dos romances anteriores, mas isso não nos interessa muito aqui e não será desenvolvido ou discutido neste momento.

Jameson (1993) discutiu também a arquitetura falando da mutação do espaço, do hiper-espaço da pós-modernidade, e da incapacidade de nos localizarmos, como sujeitos individuais, em nosso meio imediato, e de mapearmos cognitivamente nossa posição no mundo externo – na grande rede global, multinacional e descentralizada de comunicações, “... *há uma desarticulação entre o corpo e seu meio ambiente construído...*” (Jameson, 1993, p39).

As rupturas entre períodos acontecem com a reestruturação de elementos já dados. Ou seja, traços já existentes no período anterior, porém secundários, passam a ser dominantes, e os dominantes anteriormente passam a ser secundários. Segundo ele, o modernismo clássico foi uma arte oposicionista, visava chocar a sociedade da época dourada, pretendia ser ofensiva ao ‘bom gosto e ao senso comum’. Os modernistas canônicos eram

subversivos dentro da ordem estabelecida. Hoje, esses modernistas, antes subversivos, se tornaram clássicos, sua arte não é mais um escândalo ou intolerável, e sim algo que nos parece bem realista.

Mas essa ruptura também pode ser descrita em termos de períodos da vida social recente. Tanto os marxistas como os não marxistas sentiram que após a segunda guerra um novo tipo de sociedade emergiu. Jameson acredita que o surgimento do pós-modernismo está intimamente ligado ao surgimento desse novo modo do capitalismo.

Também dedicou estudos a dois romancistas modernos que lhe chamaram a atenção pelo fato de serem escritores altamente políticos, porém em extremos opostos: Jean Paul Sartre – da esquerda iconoclasta, e Wyndham Lewis – da direita radical. Anderson (1999) coloca que ambos partilhavam um “otimismo lingüístico”: acreditavam que tudo podia ser expresso em palavras, e ambos, cada um a sua maneira, já haviam se chocado com os limites do modernismo.

Após a Primeira Grande Guerra, com retrocesso da onda revolucionária na Europa central e com o isolamento do Estado Soviético, desenvolveu-se na Europa uma tradição teórica chamada marxismo ocidental, que foi separado do corpo clássico do materialismo histórico. O marxismo dialético focou-se na filosofia, ocupando-se principalmente de questões de método – epistemologia de uma compreensão crítica da sociedade. Mas foi também, e acima de tudo, um conjunto de investigações teóricas da cultura do capitalismo avançado. Para Anderson (1999), o texto de Jameson sobre o Pós-moderno pertence a essa corrente. O primado da filosofia nessa tradição era a preocupação estética. Segundo Anderson (1999) cultura significava o sistema das artes

(regra ditada por Lurkács, Bejamin, Adorno, Sartre, Della Volpe), somente Gramsci e Lefebvre tinham um senso de cultura mais antropológico, foram as exceções.

Mas com a volta do radicalismo na Europa ocidental no fim dos anos 60 e início dos anos 70 notava-se um re-direcionamento das energias intelectuais para questões de economia e estratégias políticas (como no materialismo histórico), parecendo que o marxismo ocidental havia sido derrubado e que seria substituído por outros tipos de Marxismo mais ou menos próximos aos modelos clássicos.

A teorização de Jameson sobre a pós-modernidade iniciada nos anos 80 foi importante dentro do marxismo ocidental e por si só já desmente essa idéia do fim de uma era. Sua obra é uma formidável síntese dos instrumentos e temas do marxismo ocidental, com notáveis reflexões sobre os aspectos da cultura capitalista moderna, trazendo, pela primeira vez, uma teoria da “lógica cultural” capitalista.

Segundo Musse (2001), os pensadores de estirpe alemã, principalmente os afeitos à chamada Teoria Crítica, originários da Escola de Frankfurt, desde os anos 20, e, sobretudo em seus desdobramentos posteriores à Grande Guerra, afeitos à revisão do projeto iluminista da modernidade, não advogam o seu fim, mas o seu desdobramento, no que chamam de uma neomodernidade centrada em novo paradigma de ação do sujeito, sem abrir mão do veio mais precioso para eles: a universalidade da razão. Por outro lado, temos uma linhagem francesa, desde que Jean-François Lyotard tomou emprestado o termo pós-modernidade da Arquitetura e da Crítica de arte e o trouxe para dentro da Filosofia. Trouxe para a Filosofia o que

não é propriamente da Filosofia, mas se aloja em suas fronteiras, noutros campos do saber, como a Crítica Literária, a nova Psicanálise, a nova História, etc. Estes autores "desterritorializam" seus temas de dentro de uma universalidade da razão (moderna) que, para eles, não compreende mais os fenômenos da cultura, da crise do sujeito e da sociedade.

Capítulo 2

A pedagogia pós-moderna

“Como imaginar a pós-modernidade? Face à dispersão da modernidade, trata-se hoje de interrogar-se sobre a possibilidade de reconstruir um universo social, cultural, pedagógico coerente e integrador, que daria lugar ao mesmo tempo à razão e ao ser, à racionalização e à subjetivação. O universo pós-moderno será, inevitavelmente, complexo. Ele verá perder-se o sentimento de certeza; reconhecerá o caráter instável de todo o conhecimento; estabelecerá mediações entre os fatos contraditórios; continuando a fazer descobertas, integrará os saberes; não rejeitará os progressos do período moderno, mas articulá-los-á. Tal é, em perspectiva, a nova etapa que se desenha nos caminhos do conhecimento. Donde resultará um sistema de pensamento menos disperso, mais integrador e, por esse fato, mais complexo”.

(Pourtois e Desmet, 1997, p. 28)

Ao ler tal descrição sobre a pós-modernidade devemos nos questionar se essa evolução do ser humano e de suas relações sociais é realmente possível ou se é meramente uma utopia do autor.

A pós-modernidade, assim como trata Pourtois e Desmet (1997), surge como dispersão da modernidade na segunda metade do século XX. Contradiz os dogmas, contesta as verdades absolutas da modernidade e reconstrói o conhecimento de uma forma diferenciada. O ser humano começa a desenvolver a subjetividade, isto é, o interesse no seu ser em relação ao mundo.

Entende-se por Pedagogia a ciência ou disciplina cujo objetivo é a reflexão, ordenação, a sistematização e a crítica do processo educativo. Tal

palavra tem origem na Grécia antiga, paidós (criança) e agogé (condução). O pedagogo era o escravo que conduzia as crianças.

Pensando em educação, podemos compreender que todo ser humano é, ao mesmo tempo, educador e educando em todos os momentos de sua vida, seja na escola, no trabalho, em casa ou em seu meio social. Mas é o pedagogo quem estuda tais relacionamentos e processos, articula as práticas dentro do ambiente escolar procurando formas de ensinar, de aprender, de formar o indivíduo para o mundo.

Esse mundo, como já descrito anteriormente, passa constantemente por mudanças. Podemos perceber que, durante o período da modernidade, o conhecimento, o aprendiz, as relações entre os sujeitos, bem como a metodologia utilizada eram diferentes das que temos hoje, em um período pós-moderno.

Uma nova escola para essa nova época, a pós-modernidade, pede que se pense em uma pedagogia e em um currículo que satisfaçam às aspirações que crescem e se modificam. A escola da modernidade era nada mais que um instrumento de moldamento dos indivíduos de acordo com as necessidades dos dominadores.

É preciso pensar esse momento contraditório, de conflitos e de desigualdade como ponto de partida para uma pedagogia da diferença e da igualdade. É preciso esquecer os moldes impostos e investir no desenvolvimento do sujeito (professor ou aluno) como sujeito ativo, pensante e autônomo.

Não podemos ter uma escola que aliena e hierarquiza; uma escola que nega a seus sujeitos a construção do conhecimento de forma coletiva. A escola

deve ver seus alunos e professores como sujeitos capazes de construir conhecimento, capazes de refletir sobre a realidade, sobre os saberes, sobre a sociedade e sobre como ela os envolve.

2.1. Concepções de educação:

modernidade x pós-modernidade

Sem querer repetir o capítulo anterior sobre história da educação, apenas para retomar e concluir, o período histórico denominado Modernidade teve seu início inspirado nas idéias Iluministas do século XVIII. Nele rejeita-se a autoridade e a tradição, principalmente por serem originários de uma Igreja Católica rica e muito controladora, que se constituía como detentora do conhecimento.

Os ideais iluministas defendiam a ciência e a razão, buscando a ordem social. Segundo os autores Pourtois e Desmet (1997, pág.22-23):

“Marx, Durkheim e Weber viam na modernidade a emergência de uma ordem industrial pacífica e harmoniosa e de uma ordem social mais afortunada e mais segura e uma e outra fundadas numa racionalidade inabalável”.

Mas não foi o que ocorreu quando do período da Revolução Industrial. A necessidade de ter funcionários para as indústrias recém instaladas fez com que as pessoas saíssem do campo (decorrente da divisão das terras até que se tornasse insustentável) em busca de trabalho nos grandes centros urbanos. A única coisa que tinham a oferecer era seu trabalho e o fizeram em troca de um salário.

A Revolução Industrial significou o início do processo de acumulação rápida de bens de capital, com conseqüente aumento da mecanização. Isso se deve ao fato de o capitalismo ser o sistema econômico vigente.

O lucro era o ideal de todo proprietário de indústria e do agro-negócio, mesmo que para isso fosse necessário explorar os trabalhadores. Muitas horas

de trabalho, baixa remuneração, falta de atendimento médico e de condições de trabalho. Esses acontecimentos fazem com que fique comprovada que a “ordem social” tão esperada na modernidade não seja atingida. Touraine (1993) afirma que *“não há modernidade sem racionalização”*.

A modernidade é referência de uma difusão da racionalidade, da produção científica, tecnológica e administrativa, rompendo definitivamente com toda a dependência religiosa que havia na época anterior a ela. Houve uma separação entre o mundo objetivo, criado pela razão, e o mundo subjetivo, centrado na pessoa.

O conhecimento é especialmente importante, porque resulta da aplicação da ciência e da razão, e por esse motivo possui um fim em si mesmo. Busca-se comprovar cientificamente o conhecimento, saindo da simples intuição. Deve-se recorrer à observação, constatação e à experiência de fatos reais, sendo necessário que o pesquisador seja unicamente objetivo, ou seja, não permitir que o lado humano interfira em sua produção científica.

Nesse contexto, as ciências exatas se destacavam, pois para elas, a comprovação dos resultados de suas experiências é algo possível. Já para as ciências humanas, testar cientificamente, comprovar resultados das pesquisas baseados em parâmetros científicos descarta a afetividade e o vínculo entre o pesquisador e o objeto. Para fazer triunfar a ciência era preciso renunciar ao sujeito, reprimir o sentimento e a imaginação.

A educação tem sido utilizada como um dos meios de se libertar o indivíduo das desigualdades sociais, mas parece que isso ainda não ocorreu. Frequentando escolas, tendo acesso ao conhecimento já constituído pela humanidade, o homem teria condições de se libertar das visões restritas

impostas pela família e pelas paixões. Assim, a escola surgiu como um local de ruptura com o meio de origem e a partir daí, que o indivíduo atingiria o progresso.

Segundo Touraine (1993), o drama da modernidade é que ela se desenvolveu lutando contra parte de si mesma, perseguindo o sujeito em nome da ciência, ou seja, para se obter um conhecimento científico, para se valorizar a razão e a ciência, era preciso reprimir o sentimento e a imaginação que é natural do ser humano. O saber tornou-se então, forma de dominação sobre o próprio homem.

Foi com o Iluminismo e, igualmente, no período moderno que a humanidade desenvolveu e produziu conhecimento em todas as áreas: exatas, humanas, artes, social, educativo, tecnológico. Foi também no final desse período que meios de comunicação como o rádio, a imprensa e o cinema se impõem à sociedade a cultura dominante, difundindo o conhecimento e banalizando a cultura no seu movimento de mundialização.

Ao caracterizar a modernidade como um período histórico altamente influenciado pelas idéias iluministas, ansiosa pela busca do conhecimento, pela racionalização e pelo empirismo, pode-se notar que a educação dentro dos ambientes escolares seguiria a mesma tendência.

Nesse período considerava-se que a criança, ao nascer, era uma “tábula rasa”, conceito introduzido por Bacon e difundido pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), considerado o proponente do empirismo. Essa expressão significa um “quadro em branco” e, para Locke, eram assim concebidos os seres humanos ao nascer. Todo o processo do conhecer, do saber e do agir seria aprendido pela experiência, pela tentativa e erro.

A escola admitia então, uma abordagem a qual se denominou “tradicional”. Essa abordagem atendia aos interesses da época, porém, ainda hoje, na pós-modernidade, existem escolas que continuam “tradicionais”, sem compreender o que mudou na história da humanidade.

A abordagem tradicional volta-se para o ensino e não para aprendizagem. O aluno está no marco zero, e o professor programa o que será ensinado, sem considerar a maneira de ser de cada aluno (idéia de tabula rasa). Parte-se do zero e vai-se acrescentando informações que devem ser aprendidas, usando de repetir modelos dados, pois ser capaz de repetir é a melhor forma de dominar um conhecimento. Neste contexto, o aprendiz é levado a repetir a lição até dominá-la, e até que isso aconteça, continuará repetindo a lição. Essa abordagem acredita que é mais importante dominar do que saber aplicar um conhecimento. Para realizar uma tarefa. Repetir e dominar não significa compreender ou aprender. Cagliari (1999) afirma que no processo de aprendizagem, a memorização é importante porque auxilia no processo de reflexão, mas não pode ser apenas um exercício vazio de repetição.

Nessa abordagem o processo ensino-aprendizagem tem que ser hierarquizado, tudo tem que acontecer em uma certa ordem, no caso do mais fácil ao mais difícil, neste ponto, contrapondo-se a Piaget e Vygotsky que afirmam que a aprendizagem do novo ancorasse no antigo. Assim são atribuídos valores às diferentes tarefas escolares.

Essa abordagem baseada na passagem de conhecimentos do professor ao aprendiz por meio de um certo método necessita de controle rígido sobre tudo o que se faz, portanto necessita das avaliações (cobrança do

aprendizado). Se o aluno não dominou algum ponto, é preciso que ele volte e aprenda para não atrapalhar a continuidade do processo. Errou, tem de voltar e repetir a lição até ser capaz de reproduzi-la. A fixação também é muito importante nesse método. Após aprender um conteúdo é preciso garantir que este ficará na mente do aluno. A fixação geralmente acontece pela repetição e pela cópia (decorar).

Essa abordagem é extremamente mecanicista, dando tudo pronto ao aluno para que ele siga o modelo. É um modelo que adentra, ensina a dominar habilidades para desenvolver tarefas sempre da mesma forma, evitando o raciocínio e a reflexão para não sair do método proposto. Essa abordagem respondia as necessidades da sociedade moderna, mas não contempla as necessidades dos sujeitos pós-modernos.

Pensar em uma pedagogia pós-moderna requer pensar no retorno do eu, do sujeito criador, capaz de inventar, de construir e de contestar a lógica do conhecimento pronto e simplificado.

2.2. O sujeito (aluno) pós-moderno

Nós ainda trabalhamos com conceitos da modernidade iluminista e racionalista, mas as gerações que vêm nascendo desde as décadas de setenta e oitenta já vêm crescendo dentro da condição pós-moderna. A educação está defasada em relação aos indivíduos a que ela se destina. A discussão sobre a educação não pode ficar presa ao paradigma iluminista, é preciso olhar para os alunos como sujeitos da pós-modernidade e pensar em uma educação dentro do paradigma pós-moderno, uma educação que satisfaça as necessidades desses sujeitos.

Stuart Hall (2004) argumenta que *“as sociedades modernas estão entrando em colapso..... pois um tipo deferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do século XX”* (pág.9). Segundo ele não cabe mais neste momento uma idéia de identidade fixa ou existencialista.

Stuart Hall descreve em seu livro *“A identidade cultural na pós-modernidade”* (2004) a questão da identidade do ser humano que possui mudanças ao longo do tempo, de acordo com o contexto em que está inserido. Ele define três concepções diferentes de sujeitos: 1) o sujeito do Iluminismo, 2) o sujeito sociológico e 3) o sujeito pós-moderno, para poder expor com qual tipo de indivíduo estamos lidando, e portanto, para qual tipo de aluno devemos pensar a escola e a educação dos tempos pós-modernos.

O sujeito do iluminismo estava baseado em uma noção de identidade centrada, unificada e essencialista. O centro essencial do eu, o qual nascia com o indivíduo e com ele se desenvolvia, porém mantendo-se essencialmente o mesmo, e era a identidade de uma pessoa. Nessa concepção o eu interior

erro autônomo e auto-suficiente e, portanto esta era uma concepção bem individualista de sujeito.

O sujeito sociológico, refletindo a crescente complexidade do mundo moderno, era formado na relação com o mundo. O sujeito ainda tem um eu interior, um núcleo, mas este é desenvolvido e modificado na relação com o mundo social e com as pessoas importantes para ele. Uma “*concepção interativa da identidade e do eu*” (Hall, 2004-pág. 11) que conecta o sujeito à estrutura social, nos ajudando a conciliar nossos sentimentos subjetivos com nossa posição no mundo.

As sociedades modernas são sociedades de mudanças rápidas e constantes e a relação de seus sujeitos com a estrutura vai ficando cada vez mais abertas, mais fragmentada, variadas, mais complexas. Logo, as identidades também ficam cada vez mais instáveis, e seu processo de construção cada vez mais complexo e conflitual. A partir daí, com as mudanças estruturais e sociais cada vez mais intensas, surge a concepção de sujeito pós-moderno.

Ou seja, o sujeito sociológico começa a mudar, deixando de ter uma identidade unificada e estável e se tornando fragmentado. A partir daí vai se constituindo o sujeito pós-moderno. Um sujeito com várias identidades, muitas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Até mesmo o processo de identificação, pelo qual, constitui-se a identidade do sujeito, torna-se provisório, variável e problemático.

Para o sujeito pós-moderno a identidade torna-se algo mutável, transformada constantemente de acordo com os sistemas culturais que nos rodeiam. A cada momento o sujeito pode assumir uma identidade diferente de

acordo com o que se faz necessário naquele momento e contexto. Sua identidade não está relacionada com um “eu” coerente, e sim confuso, contraditório, que empurra o sujeito para diferentes direções.

O sujeito pós-modernos, produto da complexidade e diversidade das sociedades atuais, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Wallon (apud Pourtois e Desmet, 1997-pág 59) demonstrou que é através da relação da criança com outrem que se constrói a pessoa. Então a ação do adulto, voltada a responder as necessidades da criança, se torna fundamental na formação da identidade desta última.

CAPITULO 3

PEDAGOGIA PÓS-MODERNA

3.1. Pensando a pedagogia para a Pós-modernidade

Após todas as considerações feitas sobre a pós-modernidade (sua complexidade, sua problemática, seus sujeitos e suas necessidades), levantarei agora algumas posições quanto ao que se pensa sobre a pedagogia neste momento de complexidade e diversidade.

Sobre a escola na pós-modernidade, Cagliari (2004) coloca que pensar no processo ensino-aprendizagem voltando-se para a aprendizagem é pensar no aluno como um ser racional, que usa sua capacidade de refletir sobre as coisas ao seu redor e que assim vai adquirindo conhecimentos desde seus primeiros momentos no mundo.

Nessa abordagem (baseada na aprendizagem) a base do processo é a reflexão e aprender depende de entender o que se quer aprender. Pensar o ensino depende de conhecer as necessidades do aluno, da sua maneira de construir o conhecimento e dos valores que atribui aos elementos do conhecimento nos diferentes momentos de sua vida.

Não 'tabula rasa' como na abordagem anterior, muito pelo contrário, pensar o ensino depende da capacidade do professor de analisar e conhecer a situação na qual vai ensinar (a escola, a sala, o aluno). Entretanto, não basta sequenciar o processo e repetir as lições, é preciso pensar qual a melhor forma de ajudar o aluno a construir seu conhecimento. Os alunos pós-modernos,

como o homem e a sociedade, são seres múltiplos - emocional, sociológico e social-, capazes de refletir e de produzir conhecimento.

A escola deve trabalhar de forma coletiva , quanto a sua forma e conteúdo, respeitando e valorizando as singularidades culturais, proporcionando oportunidades de crescimento a todos de acordo com seus interesses e culturas. A escola está aí para ensinar aos alunos buscar instrumentos para entender e construir o conhecimento, para saber ser produtor e dominador do seu saber, e não somente um simples depósito de informações direcionadas.

Rigal (2000) discute a crise da instituição escolar em geral e a forma como se está tentando resolvê-la neste momento de transição. Segundo este autor, a escola moderna é naturalmente excludente por estar alicerçada na racionalidade e na hegemonia do conhecimento científico, o que gera uma dicotomização entre escola e cultura e o que deslegitima outros conhecimentos.

Na pós-modernidade o conhecimento científico é importante, mas não é tudo. Para Rigal (2000), a escola pós-moderna percebe que não é mais possível continuar com o monopólio cultural da ciência. Nela (escola pós-moderna) o aluno é sujeito ativo e ajuda no crescimento do conhecimento. Diferentemente da escola moderna, a escola pós-moderna define as diferenças e as assume, não as categoriza ou organiza.

Silva (2000) fala de como se dão as diferenças e as identidades e como convivemos e reagimos a elas. Ele apresenta uma visão pós-estruturalista, e faz uma discussão sobre a produção das diferenças. Segundo ele, no cotidiano, acabamos por perceber as identidades e as diferenças como

naturais e fixas, e adotamos uma postura simples, de respeito e tolerância para com o outro, o diferente, quando, na verdade não deveria ser assim. Precisamos olhar para as identidades e para as diferenças como processos de produção social e assim entender a artificialidade das identidades fixas.

Pensando assim parece que tudo fica muito relativo, muito solto, e isso causa insegurança. Silva (2000) nos mostra que entender como se dão essas produções nos ajuda a entender como evitar que elas aconteçam como algo natural, dicotomizador, diferenciador e classificatório, como vem ocorrendo. Assim nos possibilitando questionar, desestabilizar essa construção e sua artificialidade para, a partir daí, adotar uma nova forma de olhar para o outro, para o diferente, para o novo, e para nós mesmos. Sair da segurança do “idêntico”, do “normal”, do “estável”, para explorar algo maior que esta por trás de tudo isso. Desafiar nossos próprios conceitos.

Morin (2001) propõe um rompimento das barreiras entre disciplinas, ou seja, uma integração de saberes formando uma rede de conhecimento.

Para ele, a escola não deveria ser reprodutora do conhecimento, e sim reconstrutora, ou seja, possibilitar que os alunos façam a reconstrução do seu saber. Em seu pensamento, professor e aluno são co-autores e trabalham com o intercâmbio de idéias e pensamentos, onde cada um tem autonomia de fazer as relações que achar pertinente, de acordo com suas razões e interesses, para dar sentido ao que aprende.

O que ele chama de “cabeça bem feita” é ser capaz de dar sentido aos saberes, colocar e tratar problemas; é saber organizar o pensamento.

No entanto o que mais nos chama a atenção no texto dele é o fenômeno da hiperespecialização em um momento em que os problemas se tornam cada

vez mais multidimensionais. Segundo Morin (2001), é preciso conhecer um objeto olhando-o por todos os lados, além de seu contexto histórico e social. Não se pode reduzir o conhecimento a algo fragmentado, reduzi-lo a partes que não se relacionam. Quanto mais nos fechamos em um determinado campo ou disciplina, menos nossa visão do todo, e logo, menor será nosso entendimento do mesmo. É preciso enxergar nosso objeto em sua totalidade para melhor saber como abordá-lo, e para isso é preciso estar envolvido e trabalhando com as diferentes disciplinas e campos do conhecimento ao mesmo tempo. Hoje tudo faz parte de tudo, estamos vivendo uma realidade global na qual há sempre uma rede complexa que envolve tudo e todos de diferentes formas. Nada está isolado. É sempre preciso contextualizar saberes e integrá-los em seus conjuntos, para que possam, articulados, atuar e desenvolver mais adequadamente e mais integralmente nossos conhecimentos dos objetos. A escola que Morin propõe privilegia a integração de saberes, a interdisciplinaridade e a contextualidade. O conhecimento deve ter sentido para cada aluno, e só o será se as práticas estiverem ligadas e afinadas com a realidade dos alunos. Segundo este autor, a aprendizagem não é uma reprodução e não cabe em padrões pré-definidos. Aprender é algo individual, pessoal e em vez de limites e regras, o que deve colocar aos alunos são oportunidades de desenvolvimento do conhecimento.

Fernandes (2000) formulou um paradigma educacional para a pós-modernidade no qual a metodologia pedagógica, os princípios e conteúdos visam o desenvolvimento global dos indivíduos. Assim como Morin discutiu a separação das disciplinas, Fernandes fala da especialização que tem formado **sábios do quase nada e ignorantes de quase tudo**, e assim demonstra a

falência do paradigma científico moderno- newtoniano. Segundo ele, para combater os efeitos perversos da globalização e enfrentar os desafios da complexidade do mundo contemporâneo é preciso pensar no desenvolvimento global dos indivíduos, em todas as suas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, criativas e críticas, ou seja, o desenvolvimento multidimensional do ser humano. *“Educação da globalidade e da complexidade para a esperança e felicidade dos seres humanos” (Fernandes ,2000).*

3.2. A educação pós-moderna: o ideal

Pensar a escola a partir dessas raízes parece ser um exercício de autonomia e intelectual que permite transcender os estreitos limites unidirecionais do discurso hegemônico e sua tecnocrática lógica da racionalidade instrumental que tão aiosamente vigoram nas políticas educativas nacionais.

(Rigal, 2000, pág. 192)

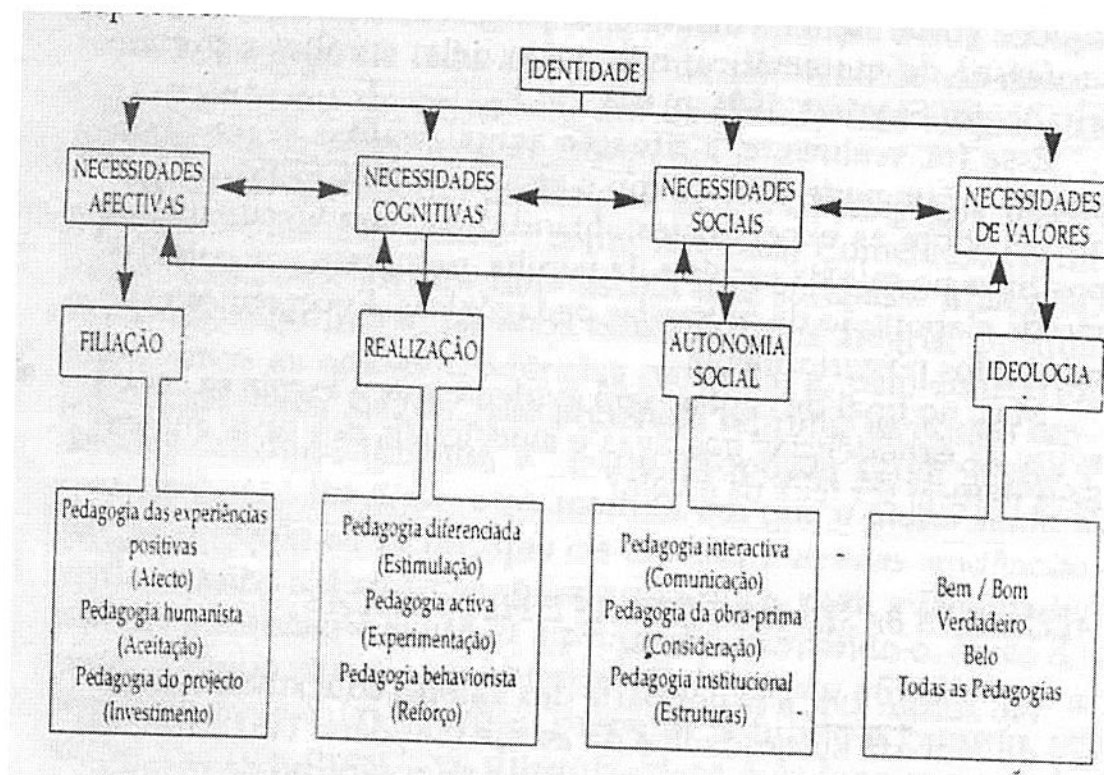
Pensando em todas as colocações anteriores sobre o sujeito da escola e a educação pós-moderna, vemos que é preciso mudar, como professores, a nossa forma de olhar para nossos alunos e para nossa forma de trabalhar. Pensar e repensar nossa prática visando adequá-la às necessidades dos sujeitos do mundo de hoje, levando em conta a diversidade cultural, a pluralidade de sentidos e de valores que nos envolvem.

Acima de tudo, segundo Pourtois e Desmet (1997), é preciso levar em conta as experiências recebidas como afetivamente positivas, deixando de lado as noções de rendimento, de eficácia e de competição. A prática deve ser pensada de modo a proporcionar satisfação à criança durante o processo, pois a procura dos prazeres e da felicidade se tornou um valor fundamental, e colocam que a satisfação presente incitaria a criança a desejar a crescer para encontrar no futuro outras alegrias, mais fortes e mais numerosas ainda.

Pourtois e Desmet (1997) falam de uma pedagogia para a pós-modernidade que integra as diferentes práticas. Não defendem um único modelo ou uma teoria fechada sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para eles, a pedagogia pós-moderna se trata de uma prática pessoal, fundamentada na subjetividade aliada à racionalidade (história de vida e

modelos externos). Essa proposta pedagógica atinge a complexidade, elemento fundamental da pós-modernidade. Racionalização e subjetivação retroagindo para produzir algo novo que atenda às necessidades dos sujeitos atuais. Ou seja, eles negam um único modelo pedagógico para dar lugar a um pensamento plural e integrador.

Estes autores aderem a esta pedagogia mais complexa e mais rica, um pensamento multidirecional, fundamentados no que eles chamam de “o paradigma das doze necessidades”. Segundo estes autores, cada uma das diferentes práticas (modelos pedagógicos) já propostas responde a uma das diferentes necessidades dos indivíduos dentro de quatro dimensões: **afetiva, cognitiva, social, e de valores.**



(Pourtois e Desmet, 1997, pág.216.)

As necessidades afetivas se referem a necessidades de filiação, de fazer parte de um grupo e de se identificar como pertencente a este grupo ou

cultura, e são separadas em: afeto aceitação e investimento. Para a necessidade do afeto os autores relacionam a pedagogia das experiências positivas; à necessidade da aceitação, relacionam a pedagogia humanista gregoriana; e à do investimento, relacionam a pedagogia do projeto.

Na dimensão cognitiva aparecem as necessidades de estimulação, experimentação e de reforço. À necessidade de estimulação relacionam a pedagogia diferenciada (o professor é um mediador); a necessidade de experimentação, relacionam a pedagogia ativa; e à necessidade de reforço, relacionam a pedagogia behaviorista.

Na dimensão das necessidades sociais aparecem as necessidades de comunicação, a qual se liga a pedagogia interativa (do conflito sociocognitivo); a necessidade de consideração a qual se à pedagogia da obra-prima (a qual Freinet já havia evocado); e a necessidade de estruturas, à qual os autores relacionam a pedagogia institucional.

As necessidades de valores – bem/bom, verdadeiro e belo - são englobadas pelas diversas práticas pedagógicas, de diferentes formas e em diferentes intensidades de acordo com as aspirações de cada uma.

A proposta destes autores toma em conta as experiências percebidas como afetivamente positivas, deixando de lado as noções de rendimento, eficácia e de competição. É uma proposta baseada nas necessidades afetivas e nas expectativas dos jovens, portanto, que trabalha no sentido de reconciliar os saberes e as ressonâncias afetivas positivas. Isso implica o uso de atividades que conciliem seus interesses e preocupações presentes e a vida escolar. Ou seja, “a *reconciliação entre afetivo e cognitivo, entre o amor e o conhecimento*” (Pourtois e Desmet, 1997, pág.222).

Além das pedagogias que visam as experiências positivas, a pedagogia psicanalítica também privilegia a dimensão afetiva na aprendizagem, pois se baseia na absoluta necessidade da afetividade, do respeito e da presença de um afeto seguro (identificação com o professor).

A proposta de Pourtois e Desmet (1997) vem ao encontro das aspirações do mundo pós-moderno a medida que visa a integração de diferentes propostas de acordo com as diferentes necessidades do sujeito.

Eles apresentam nove pedagogias relacionadas as necessidades afetivas, cognitivas, sociais e de valores, procurando distinguir as diferentes correntes de pensamento pedagógico (experiências positivas, humanista, do projeto, diferenciada, ativa, behaviorista, interativa, da obra-prima e institucional), e mostrar como cada uma melhor se relaciona com cada necessidade e então discutem a possível integração entre essas correntes numa perspectiva de mediação visando a complexidade.

Se estamos falando de pós-modernidade, pensar a complexidade, a diversidade e a integração é fundamental para pensar uma possível pedagogia que satisfaça as necessidades dos sujeitos da escola de hoje.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reação à modernidade, contudo, às vezes é espontânea e nem sempre vem carregada de uma clareza, pois não é, produto de um novo racionalismo de um sujeito, como o fora na modernidade, por exemplo, a burguesia que reivindicava seu espaço político. Porque estamos no limiar de um novo sujeito, vale dizer, na emergência do sujeito coletivo, diante de novas linguagens, novos apelos, novas estratégias de resistência e ação coletiva na humanidade, trata-se de algo imiscuído do desejo de reagir como ação do sujeito, mas não só como expressão de sua vontade, - que na era de sua impotência recairia no voluntarismo inoperante - mas de seu imaginário, suas "múltiplas inteligências", sua capacidade intuitiva, sua nova corporeidade, etc. Há relações profundamente diferenciadas em conflito, na vida urbana, por exemplo, na crise da cultura, que se mistura à indústria do entretenimento, e tantos outros campos de ação, que implicam numa nova subjetividade em construção, às vezes de difícil compreensão, pois o que ainda está em jogo não pode ser simplesmente metrificado.

(Musse, 2001)

Entre modernidade e pós-modernidade há uma diferença de paradigmas, porém o velho paradigma da modernidade, que universaliza e homogeneíza, ainda está muito forte no sistema escolar. Assim a escola é excludente, ou seja, tem dificuldade em conviver com as diferenças. A escola não está afinada com essa realidade de diferentes classes, sujeitos, identidades e culturas, e por isso está em crise.

A escola acaba sendo a responsável pela formação dos cidadãos, e se ela ainda trabalha de acordo com a lógica da modernidade, forma então indivíduos de acordo: abstratos e acríticos - o que não colabora para a transição, melhor desenvolvimento, crescimento dos alunos.

Na república moderna a cidadania se forja no banco da escola, e então, no ideal republicano, todos devem freqüentar a escola pública. Mas, no Brasil não há uma consolidação dos verdadeiros ideais da república, aqui, a coisa pública é legitimamente organizada a partir dos interesses da burguesia (do capital), e não da cidadania.

Rigal (2000) diz que é preciso entender que o que pensamos, acreditamos ou sabemos, é diferente do que o outro pensa, acredita ou sabe. O que é válido para mim pode não ser para o outro, e não há problema nisso. Cultuar o dissenso, questionar o “natural” como possivelmente errôneo, pensar que existem diferentes possibilidades não é contradição; é reflexão crítica. E é respeitando, refletindo e questionando que se constrói conhecimento e que se aprende.

Bibliografia

- ANDERSON, P.** As origens da Pós-modernidade, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999.
- ARANHA, M. L.** História da Educação, 2ª ed. São Paulo, Editora Moderna, 1997.
- BERGER, P.L. e LUCKMANN, F.** Modernidade, Pluralismo e crise de sentidos , Petrópolis: Vozes,2004.
- FERNANDES, J. V. .** Paradigma da educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos , Plátano Edições técnicas, Lisboa, 2000.
- JAMESON, F.** O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KLAPLAN, A (Org) O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1993.
- LAHIRE,B.** Homem Plural, Petrópolis: Vozes,2002.
- MANTOAN, M. T. E.** Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. Publicado na Pátio – revista pedagógica – ARTEMD/porto Alegre – RS, Ano V, nº 20, Fev/Abr/2002.
- MORIN, Edgar.** A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento, 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2001.pp. 18-25 .
- MUSSE, Ricardo.** “*A equação da pós-modernidade*”, São Paulo: Folha de São Paulo, 15 de abril de 2001.
- POURTOIS, Jean-Pierre;DESMET, Huguette.** A educação Pós-moderna, Presses Universitaires de France, 1997. Coleção Horizontes Pedagógicos,Instituto Piaget.
- RIGAL, Luís.** A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: F. Imbernón (org.) A educação no século XXI, Poá:Artmed,2000. - pp.174-186
A escola atual: entre a modernidade e a pós-modernidade em tom latino-americano.
- RIGAL, Luís.** A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: F. Imbernón (org.) A educação no século XXI,Poá:Artmed,2000. - pp.186-192
Pensando outra escola para a nova época.
- SEVERINO, A. J.** Educação, Sujeito e História, S.P.: Olho D'água,2003.
- SILVA, Tomás Tadeu.** Identidade e Indiferença: a perspectiva dos estudos culturais , Petrópolis, R.J.:Vozes , 2000.

