

# Escola moderna, alunos pós-modernos: como educar?

Maria do Carmo Motta<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo trata do impacto da pós-modernidade no processo educativo das crianças e adolescentes. Analisa a escola situada na modernidade, educando alunos pós-modernos. Explicita a importância da escola contemporânea e de seus educadores conhecerem e refletirem o contexto pós-moderno para a conquista de um maior discernimento na direção de uma educação crítica de sujeitos comprometidos com as causas coletivas. Os influxos culturais recebidos pelas crianças e jovens precisam ser discutidos coletivamente na instituição educativa para que tenham condições de avaliar criticamente as influências recebidas e saiam da consciência ingênua para a consciência crítica ou epistemológica.

**Palavras-chave:** função educativa; pós-modernidade; articulação do global e do local

## Abstract

This paper deals with post-modernity impact in children and adolescents educative process. It analyses an as yet modern school, educating already post-modern pupils. It explicits the importance, for contemporaneous school and its educators, of having a good, a great knowledge about post-modern context and a deep reflection regarding to it-post-modern context – in order to conquer a greater and deeper discernment toward a critical education imported to subjects who are committed at collective causes (our compromised with collective causes). The cultural influences received by children and young people must be discussed collectively in education institutions go that these pupils would be enable to evaluate critically the influences they have receive and could overcome ingenious conscience and develop a critical one.

**Key words:** educative function, post-modernity, global and local ones articulation.

## Introdução

A relação entre o moderno e o pós-moderno é uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem linear como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade (SANTOS, 1994, p. 103).

Vivemos um tempo de mudança, de movimento e de dispersão. Num universo saturado de informações, tecem-se as palavras e

os fatos, as regras e seus usos, os implícitos e os explícitos, em processos de fluidez movediça, reveladora de um jogo de forças contrastantes. O sentido das coisas parece difuso.

Apercebemo-nos de que, subjacente a esse conjunto de forças presentes no mundo contemporâneo, revolvem problemas profundos que atingem a sociedade e, de uma maneira ou de outra, chegam à escola. Convivemos, entre outras preocupações, com o envenenamento progressivo do solo, da água e do ar do nosso planeta, a urbanização incontrolada, o anonimato e o vazio social, o agravamento das assimetrias, a reorganização do mundo do trabalho, as pressões da economia consumista e o efeito dos sistemas de comunicação. O conhecimento desse vasto leque de complexidade impõe a consideração da problemática dos mecanismos que se cruzam e que envolvem a composição da instituição escolar, nas suas normas expressas e ocultas, e na forma como seus protagonistas percebem a realidade.

Considerando tal contexto, diante do desvanecimento da racionalidade moderna, surgem as críticas interna e externa, cuja expressão máxima é o pensamento denominado pós-moderno. É importante conhecer e analisar o pensamento e a ideologia próprios da pós-modernidade como chaves para compreender os influxos culturais que afetam as crianças e os adolescentes, constituindo grandes desafios para a escola e os educadores na tarefa educativa.

Na verdade, partimos do pressuposto de que, ao estudarmos qualquer fenômeno educativo, não podemos prescindir de um estudo e análise do contexto social mais amplo, que em determinado tempo e espaço configura diversos tipos de educação.

## **1 Algumas características da pós-modernidade**

A teorização pós-moderna evidencia uma grande variação de perspectivas envolvendo grande diversidade de aspectos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos, sem constituir uma teoria consistente e unificada. Defende o relativismo e a mistura do diverso. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Tal perspectiva surge como uma crítica causada pela desilusão, oriunda da racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização, com sistemas de opressão e exploração. Considera que as estruturas estatais e outras organizações da sociedade capitalista, construídas à luz da racionalidade, produziram sofrimento e infelicidade.

A pós-modernidade coloca sob suspeita a tradição filosófica e científica ocidental moderna, questiona os limites do seu projeto de racionalidade, desafiando as crenças na razão, as pretensões universalistas, a credibilidade no progresso e na ciência, resquícios de uma compreensão iluminista. Um dos seus maiores ataques é ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade, com ancoragem estável no mundo social. Nesse sentido, Hall (2000, p. 37) considera que, a partir das contribuições de Freud e Lacan<sup>2</sup>, a sua autonomia e centramento foram questionados, admitindo-se que as identidades modernas estão descentradas, deslocadas ou fragmentadas, não sendo fixas ou permanentes. O sujeito é pensado, produzido e dirigido pelas instituições, estruturas e discursos externos.

Do ponto de vista filosófico, questiona os axiomas fundacionais do modernismo por considerá-los contingenciais, arbitrários e históricos, mesmo sendo transcendentais. Suspeita dos princípios de regulamentação normativa e da noção do sagrado. Rejeita a idéia de educação como conscientização, pelo fato de encarar a consciência como parcial, fragmentada e incompleta. A concepção fixa e unívoca do ser humano tem sido substituída pela busca do espaço narrativo, que é plural e fluido. A invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, bem como a valorização da cultura de massa, são alguns elementos que revelam esse movimento, segundo

autores como Silva, 1999; Moreira, 1997; Santos, 1994; Pérez-Gómez, 2001; Doll, 1997, entre outros.

Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. Privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia. Ele não rejeita simplesmente o que critica; imita, incorpora e inclui. Valoriza a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas e estilos de vida.

Ainda, o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. Essa integração, portanto, é um processo vivo; é negociada, não é pré-ordenada; é criada, não descoberta, dependendo, em parte, de nós e dos outros e de nossas relações. Somos responsáveis pelo nosso e pelo futuro dos outros.

Prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. Propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua abordagem intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática que se calca na experiência humana e na história local, reconhecendo os direitos das outras pessoas. Vem desabrochando um novo processo que privilegia o que é próximo, familiar, cotidiano, valorizando o consenso, centrado no sentimento de pertencer a uma comunidade. A ênfase na descontinuidade, na fragmentação e na ruptura é um aspecto comum da pós-modernidade.

Do ponto de vista epistemológico, a ênfase pós-moderna se afirma na desconstrução e no caos, não aceitando a existência de um conhecimento objetivo com certezas inquestionáveis. Convive com a crise dos paradigmas e duvida da possibilidade da ordem. Aceita a indeterminação inerente à complexidade e às múltiplas perspectivas. Nesse contexto, perdem importância os tratados, os instrumentos e métodos de medida e avaliação. Valida, provisoriamente, todas as narrativas, implicando a celebração e equivalência das diferenças e das alteridades. Considera todos os conhecimentos como discursos, textos ou signos.

Sua epistemologia reflete indeterminação, descontinuidade, pluralismo teórico e ético, proliferação de modelos e projetos. Considera que a revolução no mundo da produção de bens materiais e culturais tem provocado uma nova subjetividade, um novo homem, uma nova mulher.

Essa exigência se contrapõe ao conhecimento fragmentado, resultante do modelo newton-cartesiano e propõe a totalidade, a interdependência, a interligação, a intersensorialidade. Do paradigma que enseja a racionalidade, a objetividade, a separatividade, a decomposição do todo em partes, apresenta-se a exigência de um paradigma de ciência que é sustentado pelo advento da física quântica. Trata-se de reconectar o conhecimento e reassumir o todo.

Por outro lado, conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Também seria relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. É saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Implica conseguir chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese proveniente da interação do pessoal com o social, calcada na radicalidade, na multidimensionalidade e na dialética da ação humana.

Segundo Hernandez (1998, p. 49),

o caminho do conhecimento supõe a busca e o aprofundamento das relações que são possíveis de estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais quanto atitudinais; e, ainda, o desenvolvimento da capacidade de expor problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares e saber que todo ponto de chegada constitui, em si mesmo, um novo ponto de partida.

Em todas essas perspectivas, o pós-modernismo vai salientar a necessidade de que os sentimentos de solidariedade alicercem as novas atividades coletivas. A ação de pequenos grupos integrados irá tornar real a existência de redes existenciais que deverão tornar-se uma das características marcantes da sociedade. Neste momento, torna-se fundamental que cada ser humano, que cada habitante, acredite no seu potencial individual. A partir de então, surgem organizações que potencializam suas capacidades de atuar e construir novas formas de viver, a partir do seu tempo e lugar. Para responder a esses requerimentos, Santos (2000, p.16) salienta que se vive “*um tempo*

*de transição paradigmática (epistemológica e societal)*”. Propõe uma nova epistemologia enfatizando a necessidade de um paradigma que proporcione a produção de

um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação afirma, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica, que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente) tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente (2000, p. 36).

Para ele, a teoria crítica pós-moderna visa a transformar-se num senso comum emancipatório. Sendo assim, primeiramente, *todo conhecimento científico da natureza é conhecimento da sociedade*, devendo constituir-se em senso comum, dando origem a uma nova racionalidade, que alimente a dignidade humana. Ressalta-se a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais na direção de uma revalorização das humanidades. Nessa direção, afirma que *todo conhecimento é simultaneamente local e total*, transformando-se em autoconhecimento, no qual a separação sujeito/objeto, já discutida nas ciências sociais, ganha nova dimensão nas ciências naturais, diante dos avanços da microfísica, da química e da biologia, que autorizam que se considere o objeto como a continuação do sujeito, diluindo as fronteiras entre conhecimento e autoconhecimento.

Busca-se sempre a transformação do *conhecimento científico em senso comum*, sendo este valorizado por enriquecer a nossa relação com o mundo, com os outros, no diálogo para a ação. O conhecimento é validado com base na capacidade argumentativa das comunidades interpretativas como um valor ético intercultural que seria a dignidade humana. Esse novo paradigma propõe uma relação nova entre ciência e arte, entre sentimento estético e vivência lúdica.

Transformar nossa existência em um processo permanente, paciente, afetuoso e confiante porque temos uma atitude positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Ciência e arte valorizam o senso comum como conhecimento fundamental da vida das pessoas; a aliança entre ciência e consciência, razão e intuição, progresso e evolução, sujeito e objeto, integração da formação ético-humanística aos desafios tecnológicos científicos.

Assim, o pós-modernismo liquida os velhos “centros”, antes privilegiados como quadros de referência. Tudo passa a ser temporário, ficções úteis para formular interesses que, ao invés de universais, passam a ser muito particulares, o que significa que aquelas grandes narrativas estruturadoras que deram significados à evolução ocidental perderam a vitalidade.

## **2 A globalização e algumas de suas implicações**

Educar nesse tempo de mundialização instiga a refletir sobre o processo de globalização que tem passado a integrar os sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais das nações. Esse contexto torna as nações cada vez mais interdependentes e inter-relacionadas e, ao mesmo tempo, mais dependentes de uma estrutura econômica que tenta impor um único modelo societal com um único centro de decisão: os Estados Unidos da América. Paralelamente, acontece a transição da sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais para a sociedade do conhecimento para a produção intelectual com o uso intensivo de tecnologias, também industrializadas!

A globalização do mundo é um fenômeno que tem provocado novas formas de poder, contribuindo para resolver alguns problemas mundiais, mas aumentando o fosso entre ricos e pobres e sufocando as culturas. Evidencia a diversidade cultural e o aumento do debate em torno da diferença, provocando transculturações, sem unidade na diversidade, configurando, segundo Freire (1992, p. 157), uma pluriculturalidade, ou diversidade de culturas, constituída de desigualdades econômico-sociais e exclusões culturais (SANTOS, 1997).

Sendo assim, parece que nos encontramos em um momento histórico caracterizado pelo processo de globalização, no qual a questão da identidade cultural passa a ser vista e analisada com outros olhos. Ao mesmo tempo em que a globalização vem diminuindo as distâncias entre os povos, tenta, por meio da mídia, uma massificação de hábitos e costumes. Os meios de comunicação de massa veiculam modos de pensar e de se comportar; querem impor modismos, desejos, sugerindo novos hábitos, costumes e valores, com desprezo pela memória coletiva e pelo passado histórico dos grupos humanos. Investem em instrumentos de manipulação e produção das consciências.

A ingerência do processo de globalização e das novas tecnologias rompe com o paradigma anterior, fazendo o “marketing” de um novo paradigma calcado na comunicação e no conhecimento, que passa a ser visto como um bem e matéria-prima com possibilidades de garantia de maior e melhor produtividade e acumulação, mas não universalizável, apesar de que o é.

A força dos diferentes meios de comunicação e, com maior ênfase, a televisão, é muito grande. Propõe modelos, reforça traços de identidade e anula outros. Como resultado, emerge a crise de identidade para os indivíduos e, em particular, para os adolescentes que não conseguem saber para onde caminhar, num contexto de incertezas. O cenário é de indeterminação e hibridez, especificidade, diferença, pluralidade e discursos múltiplos.

Na verdade, os meios de comunicação de massa assumem o papel de formadores de opinião, mobilizando a opinião pública ao redor de vários temas. Sendo assim, a mídia veicula um grande número de informações para um extenso universo de pessoas em um curto espaço de tempo.

No plano econômico, é importante globalizar a cultura para a produção de mercadorias que atendam aos interesses de todos os consumidores. Há, nesse processo, uma indiferença em relação aos países explorados. No livro “Pedagogia da Autonomia”, encontramos uma advertência para alguns dos efeitos ideológicos da globalização. O autor ressalta que ela vem aumentando a riqueza de uns poucos e “*verticalizando a pobreza e a miséria de milhões*”; o

seu discurso fala da ética, mas esconde que a sua ética é a do mercado e não “*a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade, por um mundo de gente*” (FREIRE, 1999, p. 44).

Por outro lado, a emergência da midiática eletrônica, que reflete a fragmentação pós-moderna e a ênfase na orientação de que cada pessoa deve encontrar seus próprios caminhos, é uma problemática que merece ser aprofundada. Parece importante que o corpo docente e a escola aprendam a trabalhar essa nova realidade, identificando a diversidade cultural, respeitando a liberdade dos outros, sendo tolerantes, criativos, com emoção, espírito crítico e rigor científico, articulando o moderno com o pós-moderno, propondo uma direcionalidade: a construção de um mundo de GENTE.

De maneira especial, quando os adolescentes começam a pensar a respeito do significado da vida, precisam encontrar educadores que possam ajudá-los a desenvolver uma atitude de busca e confiança diante da vida. Para tanto, são recomendadas ações que partam do coração e da vida cotidiana dos alunos, aliadas aos conhecimentos formais da escola para ajudá-los a enfrentarem os desafios éticos do nosso século e terem condições de analisarem criticamente as influências recebidas.

### **3 O mundo pós-moderno e a escola moderna**

De acordo com Santos (1994, p. 9), o Modernismo foi encerrado nos anos 1950, quando se começou a falar em pós-modernismo. Tomou corpo com a arte pop nos anos 1960, cresceu ao entrar pela filosofia, nos anos 1970, com a crítica à cultura ocidental e “*amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano, desde alimentos processados até microcomputadores, sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural*”. Isso produz ainda, segundo Santos (Id: p. 103), uma relação contraditória, entre a modernidade e a pós-modernidade porque não ocorre nem ruptura total nem um processo linear de continuidade. A situação é de transição e ambas convivem nesse movimento contraditória e esperançosamente.

Por atacar as noções epistemológicas e outras idéias da modernidade, o pós-modernismo tem sérias implicações curriculares. As noções de educação, de pedagogia e de currículo estão solidamente fincadas na modernidade. Nesse contexto, a escola é a instituição que mais reflete essa realidade. Seu objetivo tem sido a transmissão do conhecimento científico, autônomo e especializado, com significados fixos, como objetos de domínio e poder. A sua finalidade é formar o ser humano supostamente racional e autônomo e moldar o cidadão da moderna democracia representativa.

A propósito, Ilya Prigogine (apud FERNANDES, 1999, p. 59) defende que

a ciência clássica atingiu os seus limites e que deveria sair dos laboratórios e dialogar, não só com as ciências humanas, a filosofia, a arte, mas também com os saberes preexistentes, respeitantes a situações familiares de cada indivíduo.

Dessa maneira, o pensamento pós-moderno, na sua diversidade, busca a unidade dos contrários, a ligação entre tudo que está separado pela ciência moderna. Essa nova maneira de pensar provoca tensões no campo educativo.

Nesse embate de perspectivas epistemológicas, já colocadas anteriormente, os paradigmas clássicos são questionados na sua tentativa de explicação do real; não se aceita o pensamento linear, a razão produtivista, a racionalização e defende-se um princípio unificador do saber e do conhecimento em relação ao ser humano. Valoriza-se o seu cotidiano, a sua vivência, a singularidade, o entorno, as articulações em rede, a criatividade, cada detalhe, a complementaridade e a convergência.

Nessa direção, Zabala (1998, p. 28-29) fala dos métodos globalizados como modelos completos de ensino por definir todas as variáveis que configuram a prática educativa. Os conteúdos de aprendizagem não se organizam a partir da estrutura das disciplinas. O enfoque globalizador define-se pela maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamen-

tal de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade. Pretende desenvolver no aluno um pensamento complexo que lhe permita identificar o alcance de cada um dos problemas que enfrenta, escolhendo, relacionando e integrando diferentes instrumentos conceituais e metodológicos de qualquer campo do saber.

#### **4 Alguns questionamentos relacionados à pós-modernidade**

Em relação às narrativas parciais e locais. Moreira (1997, p. 16) alerta para não se perder a percepção do sentido da dinâmica social global. Interroga, também, o excesso de ênfase no discurso e na celebração das diferenças, porque podem obscurecer as estruturas sociais concretas e suas conseqüências na vida das pessoas.

Ressalta a importância de se preservar a visão de futuro e a utopia. Moreira (1997, p. 17) defende a perspectiva utópica de Giroux (1992, 1993), quando afirma que o pós-modernismo pode ampliar e aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo, envolvendo a crença no valor da democracia e da cidadania crítica, sendo a justiça social, a liberdade e a vida decente ideais dos quais não abre mão. Ainda Giroux (1996) afirma que o pensamento pós-moderno pode ser útil pedagogicamente quando acrescenta elementos para um discurso de resistência e análise crítica que aponta para a possibilidade de responder à mudança cultural e educativa, que afeta os adolescentes de hoje. Pode ser um meio de ajudar os educadores a mudarem as condições de produção do conhecimento.

A visão de utopia de Boaventura Santos (apud MOREIRA, 1997, p. 21) é muito estimulante porque pode oferecer condições para iluminar uma maior integração da teoria crítica moderna, da pedagogia e do currículo, com os questionamentos do mundo pós-moderno. Consiste numa abordagem de utopia que ressalta a função simbólica das construções utópicas e *“concebe as utopias não como propostas concretas de ação, mas como possíveis projeções de um tempo e lugar imaginários, no qual conflitos e contradições podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar”*.

Sendo assim, as utopias são muito mais textos estimuladores da reflexão do que apelos a um programa de mudança social,

desacomodando através do pensamento crítico, mostrando que as realidades sociais são construídas pelas pessoas e que podem também ser transformadas.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada do que existe... (SANTOS, 1995, p. 278).

Portanto, uma perspectiva utópica para análise da realidade do currículo com o objetivo de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas numa perspectiva de diálogo é algo que pode ser muito produtivo para a realidade educativa, podendo oxigenar o discurso curricular, favorecendo a sua renovação.

Nesse contexto intelectual no campo da educação, Freire (1992) se declara pós-moderno crítico, conseguindo ser considerado um dos maiores pensadores da modernidade e um fecundo pensador pós-moderno, conseguindo ser completamente moderno/pós-moderno. Souza (2001, p. 248) afirma que Freire consegue

fazer a crítica da modernidade a partir de valores mais significativos da própria modernidade, transfigurando-os, ao tempo em que resgata toda a dimensão da subjetividade humana sem cair em subjetivismos nem deses- perar do sentido da história, como se não houvesse mais razão para essa questão dos sentidos da ação humana que se torna a pedra angular do nosso momento histórico.

A história é vista como possibilidade na qual homens e mulheres se constroem. Sugere que haja consensos locais a partir das diferenças e também que nos re-descubramos como universais, enquanto pessoas humanas. Sua utopia implica o processo de humanização dos homens e das mulheres, considerando a educação a

força propulsora e de libertação na construção coletiva (FREIRE, 1967, p. 37).

No âmbito pedagógico, marcos teóricos e morais são cruciais, mesmo sem certezas absolutas. O professor realiza uma prática humana baseada nas relações de influência, na qual é impossível excluir a intencionalidade, as finalidades formativas, implicando um comprometimento moral e ético com a prática educativa, que contribui para a construção da humanidade, do ser humano individual e coletivo (SOUZA, 2001, p. 217).

O pós-modernismo assinala, pois, o fim da pedagogia crítica e anuncia a pedagogia pós-crítica, pós-colonial, pós-estrutural; sair de uma análise fundamentada numa economia política do poder e caminhar para uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise.

Cabe à escola fornecer condições de reflexão coletiva da prática cotidiana, nas quais os professores encontrem espaços para reflexão e conhecimento dos influxos culturais desse contexto, facilitando a materialização da proposta de uma formação integral, geradora de vida e de esperança e que favoreça a promoção humana. Gerar uma nova compreensão da razão universal, que Habermas<sup>3</sup>, conforme Cavalieri (1999) apud Moreira (1999, p. 124) propõe como a racionalidade comunicativa que é fonte de integração social, onde a unidade da razão é assentada na multiplicidade de vozes, mas, para caminhar na direção da construção de um projeto humano e não moderno.

É nesse cenário que somos chamados a exercer nosso ofício de educadores, ou seja, a tarefa de contribuir com conhecimentos, valores e condutas para a construção de homens e mulheres, não somente instruídos e treinados, mas pessoas cada vez mais conscientes que superem a menoridade (incapacidade do indivíduo para fazer uso do seu entendimento sem a direção de outra pessoa), construída numa educação tipo instrução e treinamento como já preconizava Kant<sup>4</sup> (1985). Pessoas que extrapolem a avalanche de informações, saindo da obscura caverna na qual as tecnologias da informação lhes podem acorrentar. Isso exige a socialização crítica dos saberes e o exercício da cidadania, favorecendo “*a formação de pessoas críticas, ativas e solidárias*” de acordo com Santomé (1995, p. 160).

O nosso desafio é compreender as condições mutáveis da formação de identidade nas culturas mediadas eletronicamente e a maneira como estão produzindo uma nova geração de subjetividades, que vivem entre as fronteiras de um mundo moderno de certeza e ordem, baseado na cultura ocidental e em suas tecnologias de informação e o mundo pós-moderno de identidades híbridas, tecnologias eletrônicas, práticas culturais locais e espaços públicos plurais. Cabe-nos a tarefa de promover o diálogo entre os fundamentos da teoria moderna e as teorias pós-moderna e pós-crítica.

Trata-se da construção de um ambiente escolar que promova a compreensão profunda da realidade existente, explorando outros caminhos de conhecimento, ciência e verdade, da aceitação e diálogo com as diferentes culturas não hegemônicas na escola, envolvendo reflexão, debate, criticidade, discernimento e posicionamento na formação de subjetividades comprometidas com a solidariedade e com a democracia, rumo à humanização!

O ponto de partida e de chegada da prática pedagógica é sempre o mundo humano em sua configuração histórico-cultural, com suas contradições, ambigüidades e possibilidades. Os conteúdos e exigências do contexto interpretado, compreendido e argumentado são significativos, indicando a direção da prática educativa no processo de humanização do homem e da mulher na pós-modernidade.

## Notas

- <sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Gestão Democrática e Avaliação Institucional; Professora adjunta da Universidade Católica de Pernambuco, Diretora do Colégio Marista São Marcelino Champagnat.
- <sup>2</sup> Na leitura que o pensador psicanalítico Jacques Lacan faz de Freud, a imagem do “Eu” como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade... é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância... fantasia que ela tem das suas figuras materna e paterna (fase do espelho). Para Freud, a subjetividade é o produto de processos psíquicos inconscientes.
- <sup>3</sup> Filósofo social alemão, integrante da escola de Frankfurt, autor da obra “Teoria da Ação Comunicativa”.
- <sup>4</sup> Filósofo alemão que revolucionou o estudo dos problemas morais com a publicação da “Crítica da Razão Prática”.

## Referências

CAVALIÉRI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. *In:* MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

DOLL JÚNIOR, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Jovens, Diferença e Educação Pós-moderna. *In:* CASTELLS, M. et al. **Novas Perspectivas Críticas da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização de currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KANT, I. **O que é Aufklärung: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. *In:* CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *In:* MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SANTOMÈ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In:* SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

SANTOS, J. F. dos. **O que é pós-modernismo**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

### **Endereço para correspondência**

Maria do Carmo Motta  
famotta81@terra.com.br