

## PÓS-MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO. O QUE É ISSO? INICIANDO AS DISCUSSÕES

### POSTMODERNITY IN EDUCATION. WHAT IS IT? STARTING THE DISCUSSIONS

Márden De Pádua Ribeiro<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa apresentar uma leitura científica introdutória voltada para estudantes de graduação das licenciaturas, bem como profissionais da educação que queiram um estudo de caráter inicial acerca de uma importante vertente filosófica que atualmente se constitui como fundamental no campo educacional: a pós-modernidade. Para tal, realiza-se aqui um estudo de caráter teórico sob pesquisa bibliográfica interpretativa (GIL, 2002). É elaborado um apanhado teórico a respeito das possibilidades conceituais da pós-modernidade, com base em seus autores fundamentais. Posteriormente é realizada uma apropriação de tais conceitos para a lógica da educação, deixando reflexões e uma série de problematizações a respeito da pós-modernidade na educação, tanto do ponto de vista de vertentes que a apóiam, quanto de concepções que desconfiam de suas premissas. Desse modo, pretende-se cumprir o objetivo de fornecer sólido ponto de partida a respeito de uma discussão nebulosa mas fundamental.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade. Educação. Modernidade. Licenciaturas.

**Abstract:** The present article aims to present as an introductory scientific reading aimed at undergraduate students, as well as education professionals in general, who want an initial study about an important philosophical strand that currently constitutes as fundamental in the educational field: postmodernity. For this, a theoretical study is carried out under interpretive bibliographic research (GIL, 2002). Initially, a theoretical survey is made on the conceptual possibilities of postmodernity, based on its fundamental authors. In the final part of the article, an appropriation of such concepts is made for the logic of education, leaving for future reflections a series of problematizations about postmodernity in education, both from the point of view of the supporting conceptions that distrust their premises. In this way, the article aims to fulfill its objective of providing a solid starting point for a nebulous but fundamental discussion.

**Keywords:** Postmodernity. Education. Modernity. Bachelor's degrees

### Introdução

Falar de pós-modernidade na educação está longe de ser uma novidade. A lista de autores que já fizeram isso com profundidade maior é extensa: Georgen (2005); Veiga-Neto (1995); Gatti (2005); Santos-Filho (2000), McLaren (1993, 1997); Giroux (1993); Lopes (2007, 2013) dentre outros. Sem contar a lista, mais extensa ainda, de pensadores que se dedicaram a estudar a pós-modernidade em si, conceitualmente, abarcando suas origens, sua heterogenidade e suas premissas: desde os pioneiros estudos de Lyotard (1989,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação – PUCMG. Mestre em Educação – PUCMG.

1993), até as análises culturais de Hall (2011), e os aprofundamentos problematizadores de Rouanet (1987), Harvey (2009), Jameson (1996), Santos (1997), Peters (2000); Eagleton (1998, 2005), Santos-Filho (1986), Anderson (1999), Moraes (1996, 2003, 2004), Bauman (1997).

Certamente existem tantos outros teóricos que tratam da temática, mas certamente, parte considerável deles já está inclusa logo no primeiro parágrafo deste texto, para que o leitor perceba que se trata de um assunto de vasta produção, com enfoques distintos e muitas vezes opostos entre si. É importante dizer ainda que trabalho aqui no texto acolhendo o conceito de pós-modernidade/pós-modernismo<sup>2</sup>, especialmente através de Lyotard (1989). O termo em si está longe de ser consensual. Por exemplo, para Giddens (1991), a pós-modernidade é entendida como uma modernidade tardia. Já para Lipovetsky (2004) passa a ser compreendida como uma transição para a hipermodernidade. Bauman (1999) concebe-a como modernidade líquida. Habermas (2000) tece críticas à pós-modernidade duvidando de sua ruptura em relação à modernidade, críticas estas acompanhadas em grande parte pelo filósofo brasileiro Rouanet (1987), enquanto Jamerson (1996) associa a pós-modernidade muito mais a uma etapa tardia do capitalismo. Portanto, pode-se perceber que estamos prestes a entrar em um terreno intensamente disputado e conflituoso.

Ou seja, já nestes primeiros parágrafos há todo um arsenal teórico para que o leitor se aprofunde a respeito da temática. Como dito já no resumo, a intenção aqui é fornecer o primeiro degrau para o leitor interessado. A primeira etapa para que se encarem estas e outras produções a respeito de um assunto tão central no campo educacional. Introduzir um assunto não significa deixá-lo raso, pelo contrário, exige de quem o faz uma capacidade enorme de síntese que só é possível mediante muita leitura e devido aprofundamento. Portanto, admitir a intenção de um texto introdutório não se dá pela facilidade de fazê-lo, e sim, pela necessidade de socializar com a comunidade acadêmica, um texto de caráter mais

---

<sup>2</sup> Diversos teóricos distinguem os termos pós-modernidade de pós-modernismo, não terei esse preciosismo aqui. Jamerson (1996) é um exemplo: o autor considera a pós-modernidade uma estrutura enquanto o pós-modernismo seria um estilo cultural. Desse modo, nesse texto, de caráter introdutório como já dito, abordaremos os dois termos como sinônimos

introdutório e de linguagem mais acessível, especialmente para graduandos e graduandas das licenciaturas e profissionais da educação no geral.

Leciono para um curso privado de Pedagogia algumas disciplinas que são permeadas a todo momento pelo ideário pós-moderno e vejo a dificuldade de material bibliográfico que sirva para aquela primeira leitura dos estudantes. Estes, na imensa maioria dos casos, nunca sequer ouviram falar do que seja a pós-modernidade, quanto mais adentrar suas premissas e suas críticas à Modernidade. Nesse sentido, falar de pós-modernidade em uma graduação, por exemplo, significa, primeiramente, falar de Modernidade, com toda sua polissemia, para posteriormente, não menos polissêmico, tratar da pós-modernidade. É tarefa árdua.

Um texto introdutório, como dito, tem na linguagem acessível o desafio primordial. Como escrever sobre um tema tão árido através de uma linguagem palatável para aqueles que se iniciam na temática? Encaro o desafio com o compromisso de fornecer explicações simples, mas não simplistas; de procurar exemplificar situações, sem banalizá-las, pensando sempre em como esse texto será lido por estudantes: na correria de seus cotidianos, entre uma aula e outra, nos intervalos, no transporte público, nos finais de semana concorrendo com o lazer e outros textos de outras disciplinas. Certamente, essa é a rotina de professores e alunos envolvidos no ambiente acadêmico.

O texto é dividido em dois momentos. Num primeiro, uma noção conceitual do que seria a pós-modernidade mediante minhas leituras e análises. Posteriormente, como ela é apropriada no campo educacional em termos de pesquisas e concepções de educação, de escola, de mundo. A intenção é que ao final do texto, o leitor consiga entender as premissas básicas da pós-modernidade, seus pontos de desencontro com o ideário moderno, e como isso interfere na lógica educacional. Sempre é bom ressaltar: eis aqui nesse texto *uma* leitura acerca do tema, e não *a* leitura.

O texto possui como intenção teórico-metodológica uma pesquisa bibliográfica interpretativa, nos moldes de Gil (2002). Tal pesquisa se caracterizou pela reunião de obras fundamentais sobre a temática, buscando ressaltar seus pontos de encontro, mediante análise e problematização. Assim, busquei, ao ler e reler as obras (citadas no primeiro parágrafo), identificar e analisar suas premissas em comum, de modo a procurar consensos

teóricos a respeito da pós-modernidade e sua relação com a educação. Tal ação se justifica no sentido de oferecer ao leitor uma condição de perceber, dentro de um tema tão heterogêneo e controverso, alguns consensos conceituais possíveis. Tais análises também me dão oportunidade para fornecer ao leitor leituras mais críticas em relação à pós-modernidade, bem como as divergências entre os autores. Dito isto, vamos à discussão.

### **Conceituando a pós-modernidade**

Antes de tudo é importante salientar que em muitos momentos, estudantes confundem pós-estruturalismo com pós-modernidade. Pós-estruturalismo e pós-modernidade embora não sejam sinônimos, são geralmente confundidos como tal. Peters (2000, p.12) afirma que alguns críticos argumentam que o "conceito de pós-estruturalismo deve ser subordinado ao de pós-modernismo". No entanto, de acordo com Peters (2000) é preciso distinguir os dois termos, a começar pela relação que ambos possuem com seus respectivos objetos teóricos: estruturalismo e modernismo. Parece evidente perceber que o pós-estruturalismo possui como objeto teórico o estruturalismo, enquanto a pós-modernidade se relaciona com o modernismo. Nesse sentido, defendo que não se deve tratar ambas correntes como sinônimas.

O modernismo, segundo Peters (2000) possui um duplo viés: o primeiro, refere-se aos movimentos artísticos de meados do final do século XIX, e o segundo, possui uma matriz histórica e filosófica, cuja ideia de moderno, desemboca na concepção de modernidade: uma época posterior a era medieval. Filosoficamente, o modernismo, nessa acepção histórica e filosófica, inicia-se através do inglês Francis Bacon e do francês René Descartes. Acerca dessa acepção filosófica da modernidade, o autor conclui:

o modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia de Immanuel Kant e com a ideia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica. (PETERS, 2000, p.13).

A ciência moderna, conforme aponta Rouanet (1987) se baseava em grandes narrativas, como por exemplo discurso iluminista da emancipação pela revolução ou pelo saber, a filosofia moderna buscava explicações sobre o mundo moderno através de grandes sínteses

especulativas. Na lógica de Touraine (2008), a modernidade se assenta na relação combinada entre Razão e Sujeito, duas dimensões interdependentes, cuja Razão representa a atividade científica, tecnológica, racional, administrativa enquanto o Sujeito corresponde à força contrária à “dominação de aparelhos políticos e sociais” (TOURAINÉ, 2008, p.333).

A modernidade não repousa sobre um princípio único e menos ainda sobre a simples distribuição dos obstáculos ao reinado da razão; ela é feita do diálogo entre Razão e Sujeito. Sem a Razão, o Sujeito se fecha na obsessão da sua identidade; sem o Sujeito, a Razão se torna o instrumento do poder. Neste século conhecemos simultaneamente a ditadura da Razão e as perversões totalitárias do Sujeito; é possível que as duas figuras da modernidade, que se combateram ou ignoraram, finalmente dialoguem e aprendam a viver juntas? (TOURAINÉ, 2008, p.14)

A centralidade atribuída ao Sujeito indica, por um lado, uma realidade aparente da racionalização, e por outro, uma nova figura de ator social que permanecera oculta em todo o processo de desenvolvimento da modernidade ocidental. Nessa concepção crítica de Modernidade, o sentido de justiça social para Touraine (2008) pressupõe o princípio de integração, ou seja, a não dissociação entre razão e Sujeito, ou entre mundo objetivo e mundo subjetivo. Esta integração corresponde às potencialidades de emancipação, no sentido de como deveria ser, isto é, a não sobreposição da Razão sobre o Sujeito, e nem do Sujeito sobre a Razão.

Estamos tratando aqui sob um ponto de vista estritamente eurocêntrico, ou seja, tomando a Europa como perspectiva. Tal idéia eurocêntrica pode e deve ser questionada pelo leitor, contudo, os objetivos do presente artigo fogem a essa proposta. Entretanto, vale a pena dizer que ninguém melhor do que Dussel (1993) para se debruçar a respeito da idéia de modernidade européia como um mito construído. Uma indicação fundamental para o leitor que deseja começar por uma desconfiança em relação aos paradigmas europeus de modernidade.

Retomando a pós-modernidade, é possível perceber, com base em Peters (2000) que se trata de um movimento filosófico, especialmente, que possui raízes em Francis Bacon e René Descartes, até desaguar em Kant. *Do penso, logo existo* cartesiano à crítica

da razão pura kantiana, a modernidade (européia) possui na razão sua pedra fundamental e sua base mais sólida.

O pós-modernismo, nesse sentido histórico e filosófico, constitui-se como um período posterior à modernidade, que representaria, para Lyotard (1989), uma mudança radical no sistema de valores e práticas oriundas da modernidade, ainda que o termo pós-modernismo não seja algo dado e acabado. Conforme salienta Peters (2000, p.16) "Nesse sentido, podemos dizer que não existe um fechamento em torno de uma definição única". Sendo assim, seus significados serão sempre questionáveis, e polissêmicos. Para Giroux (1993, p.43), no que diz respeito ao pós-modernismo, "não há nenhum significado consensual para o termo".

A aparição do termo pós-moderno, segundo Anderson (1999) remonta aos anos 30, no mundo hispânico quando, no âmbito das discussões estéticas, o professor e crítico literário Federico de Onis a utiliza com o intuito de expressar um refluxo conservador dentro do modernismo. E que, por meio do historiador Arnold Toynbee, já nos anos 50, o termo, não mais identificado como uma categoria estética somente, começa a ser usado como categoria epocal, ou seja, "o pós-moderno passa a representar o nascimento de uma nova época social" (ANDERSON, 1999, p. 18).

Para Anderson (1999) a noção de pós-moderno só adquire importância a partir dos anos 50. E é nos anos 70, sobretudo, na segunda metade desta década, que seu desenvolvimento teórico ganha ampla difusão. O momento crucial para consolidação do termo pós-moderno, segundo Anderson (1999) foi o lançamento, em 1972, da Revista de Literatura e Cultura Pós-modernas e posteriormente no campo das ciências humanas e sociais emerge em 1979, a publicação de *A Condição Pós-moderna* de Jean-François Lyotard. "Foi este livro o primeiro a tratar a pós-modernidade como uma mudança geral na condição humana (ANDERSON, 1999, p. 33)". Os estudos de Anderson (1999) no meu entendimento são os mais profundos em relação aos primórdios do termo pós-moderno, até sua consolidação como paradigma, via Lyotard.

Peters (2000) sugere algumas premissas básicas da acepção pós-moderna que, independente da heterogeneidade de seu significado, se mantém consolidadas: a desconfiança em relação a conceitos totalizantes, comuns da modernidade, constitui-se

como condição básica para que a pós-modernidade apresente-se como ruptura. Essa forma moderna de ver o mundo é a grande questão a ser combatida. Lyotard sintetiza bem esta concepção totalizante da modernidade:

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar "moderna" a ciência que a isto se refere para se legitimar (LYOTARD, 1989, p. 34).

Em outras palavras, a pós-modernidade nos dizeres de Lyotard (1989) seria a desconfiança e a recusa na crença das metanarrativas e no sujeito emancipado através de uma progressiva consolidação da razão. Segundo Peters (2000), estas grandes narrativas, são nada mais, nada menos, do que histórias que determinadas culturas contam sobre suas próprias crenças e práticas, no intuito de respaldá-las. Os vários *ismos* (iluminismo, renascentismo, socialismo) seriam essas grandes narrativas que prometem sínteses universais, mas que de universais só possuem mesmo a pretensão de sê-las. Em outras palavras, o paradigma pós-moderno recusa essa pretensa tentativa de universalidade, ao se aproximar de uma interpretação que a compreende como narrativas parciais, locais, que buscam, via discurso, se legitimar enquanto universais. Ao consolidar tais desconfianças, o pós-modernismo se apresenta como uma concepção filosófica que representa uma alternativa ao paradigma moderno. Moreira (2003) sintetiza características comuns acerca do ideário pós-moderno:

a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença (MOREIRA, 2003, p.10).

A pós-modernidade implica, portanto, em uma rejeição categórica do conhecimento totalizante e de valores universalistas, - incluindo as concepções ocidentais de racionalidade, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a pretenciosa concepção marxista de emancipação humana. Ao invés disso, os pós-modernos enfatizam a

diferença, sob uma lógica de identidades descentradas e particulares (HALL, 2011), ou sob a lógica que vai além das próprias identidades, em direção à diferença (DELEUZE, 1992). A pós-modernidade opta pelo micro em detrimento do macro e pelo particular em detrimento do universal. A razão dá lugar a uma noção de sujeito, que parafraseando Freud, não é mais senhor dentro de sua própria casa. Moraes (1996) embora bastante crítica à pós-modernidade, fornece aqui uma síntese bastante elucidativa que vai ao encontro das premissas assinaladas por Moreira (2003) e Lyotard (1989):

Coloca sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso, do saber e da sociedade, racionalidade vista como *locus* privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para "ideias claras e distintas". Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria, desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente. (MORAES, 1996, p.47)

Na perspectiva de Eagleton (1998) a pós-modernidade é uma espécie de cultura contemporânea que ao mesmo tempo se relaciona a um período histórico específico, entendido pelo autor como o século XX. Eagleton (1998) na esteira dos autores já citados, também percebe a pós-modernidade como uma corrente que questiona as noções de verdade, razão, objetividade e universalidade. Desconfia da ideia iluminista de progresso, interpretando que as promessas iluministas ainda não foram entregues às civilizações. Assim, para o autor, a pós-modernidade é uma corrente cética em relação a essas premissas racionais e emancipatórias. O autor inglês, todavia, também é um crítico da pós-modernidade, mas estamos aqui, nesse primeiro momento, buscando demonstrar como que autores, sejam eles críticos à pós-modernidade (MORAES, 1996; 2003; 2004, EAGLETON, 1998) ou favoráveis a ela (LYOTARD, 1989; 1993, HALL, 2011), convergem no tocante a suas premissas básicas conceituais. Outra síntese é fornecida por Peter McLaren:

As trajetórias teóricas pós-modernas tomam como seu ponto de partida uma rejeição das arraigadas suposições da racionalidade iluminista, da epistemologia Ocidental tradicional ou de qualquer representação supostamente "segura" da realidade que exista fora do próprio discurso. Declara-se guerra ao mito do sujeito, e o conceito de práxis é marginalizado em favor de análises textuais de prática sociais (MCLAREN, 1993, p. 22).

Vale reiterar sempre que o pós-modernismo não é homogêneo. Contudo, bato na tecla de que existem premissas que perpassam pela ruptura com as grandes narrativas, pela desconfiança em relação ao potencial emancipador da razão e a descrença da ideia pela ideia de utopia. Eagleton sintetiza:

pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, apõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade" (EAGLETON, 2005, p. 27).

Para Lyotard (1989, 1993), o pós-modernismo está intrinsecamente relacionado às questões de conhecimento e tecnologia que produzem novas formas de organização social, que acabam por afrouxar os laços e valores oriundos da modernidade. Para o autor, tal vertente contribui para que indivíduos passem a traçar seu próprio caminho, sem o auxílio de referências totalizantes da modernidade. Nesse sentido, para Lyotard (1989, 1993), o mundo pós-moderno é instável, sendo que o conhecimento muda constantemente e no qual o significado é sempre um discurso momentâneo sobre algo.

O que significa concretamente afirmar a crítica às grandes narrativas? O que um leitor focado em iniciar seus aprofundamentos sobre o assunto pode concluir de tal assertiva? Corresponde certamente em negar as grandes explicações totais e estruturais que pretendem explicar o mundo como um todo, dando a ideia de universalidade. Nesse sentido, a lógica pós-moderna é simples de se compreender: é impossível traçar uma explicação para o mundo todo, pois este é repleto de particularismos culturais locais que

desconfiguram e desestabilizam a possibilidade de uma única explicação. Desse modo, o universal é sempre algo que foi pretensamente universalizado, ou seja, um discurso particular de caráter ilusoriamente universalizante.

Assim, alguns conceitos que possuem um caráter totalizante, isto é, fornecem uma idéia sistêmica e estrutural, para a pós-modernidade tendem a cair por terra na medida em que eles não podem fornecer explicações únicas para as múltiplas sociedades. Há uma relativização grande no ideário pós-moderno que acaba por relativizar também as noções de verdade. Outros conceitos totalizantes, tais como democracia, justiça, razão, progresso, liberdade, igualdade, conhecimento, são certamente questionados pela pós-modernidade, grosso modo, por uma simples pergunta: democracia, razão, liberdade, igualdade, de quem? Ou seja, não existe uma idéia em si, um conceito em si, definido a priori, disposto universalmente na sociedade. O que há são discursos que disputam o significado desses conceitos, com base em interesses particulares.

Nas palavras de Lopes (2013) o pós-modernismo pode ser caracterizado pelo fim do otimismo em relação ao humano, em um contexto de barbárie no século XX (duas guerras mundiais, fascismos, bomba atômica, genocídios). Com isso, ganha corpo um movimento que passa a desconfiar do projeto iluminista. Os mesmos princípios que eram vistos como garantias da emancipação humana passam a ser encarados como um sistema de opressão universal em nome da libertação humana. Conforme sintetiza a autora:

como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear. (LOPES, 2013, p.10)

Para Lopes (2013) um consenso entre pós-modernos é justamente a impossibilidade de consenso, não ha uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo. Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades, das diferenças e experiências. Parece não mais haver princípios que possam agir como critérios de valores

universais transcendentais para coisa alguma. "Lidamos com uma nuvem dispersa de elementos narrativos heterogêneos, sempre no campo dos dissensos" (LOPES, 2013, p.11).

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença, valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o inacabado, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal, total e imutável nessa dispersão. Nesse sentido, para Lopes (2007, 2013) e para Giroux (1993), o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele e não uma sucessão linear à modernidade. Ou seja, não é uma idéia de transição de um paradigma a outro, como se fosse um degrau evolutivo.

Interessante notar que no início da década de noventa, McLaren (1993, p.23) já alertara para a polêmica que gira em torno do pós-modernismo: "é um termo fugidio e seus referentes estão saturados de significados que se sobrepõem." O autor salienta ainda que o pós-modernismo revela novas tendências em relação às teorias sobre o sujeito. É importante destacar um trecho em que o autor analisa como era visto o pós-modernismo naquele determinado contexto, associando-o a uma moda acadêmica. Curioso notar que, se de fato era uma moda, não foi passageira, tendo em vista que hoje, passados mais de vinte anos, continua a ser uma questão central com ares cada vez maiores de complexidade:

As ambiguidades de significado do pós-modernismo e a crescente variedade de conotações em torno do conceito têm proliferado muito nos últimos anos. Essa confusão, associada ao caráter frouxo da terminologia usada para descrever mudanças pós-modernistas na teoria social, tem sido responsável por grande parte da conotação negativa que o termo tem adquirido ao longo dos últimos anos, ao tornar-se um dos tópicos da moda na academia. [...] O termo serve, contraditoriamente, ao mesmo tempo, para alimentar as pretensões dos acadêmicos da alta burguesia norte-americana e para servir como referencial para a crítica ideológica e para a política emancipatória. O crescente interesse entre os educadores com respeito à discussão - que ganha agora uma grande publicidade - sobre a questão de saber se vivemos ou não numa conjuntura pós-moderna e sobre as implicações dessa discussão toda para a avaliação do legado da tradição iluminista moderna está extraordinariamente vivo. (MCLAREN, 1993, p.24)

Fica já evidente que, àquela época, a problemática da modernidade sob o prisma do paradigma iluminista universal já se constituía como o epicentro da ruptura na qual o pós-

modernismo representaria. McLaren (1993) observa que a pós-modernidade se assemelha a um caminho discursivo que vai da consciência para a linguagem, do denotativo para o performativo e da hipótese para o ato da fala.

Desde o início da década de 90, portanto, os paradigmas pós-modernos começam a alcançar grande influência no campo educacional através de suas premissas já mencionadas por nós. O aumento da influência pós-moderna no campo educacional é observado nas pesquisas de Lopes e Macedo (2006) e Paraíso (2004, 2005), especialmente no campo dos estudos em currículo.

Acolher as concepções pós-modernas, essencialmente significa questionar de forma veemente as concepções de racionalidade e emancipação que possuem tradições modernas europeias notadamente iluministas. Corresponde também a recusar qualquer tentativa de universalizar conceitos e desconfia, sobretudo da noção de totalidade. Desse modo, pensar a sociedade de modo estrutural, na acepção pós-moderna é sempre um problema tendo em vista que suas concepções giram em torno da desestabilização, da desestrutura, em oposição a tentativa estruturante de entender a ordem das coisas.

Geralmente nos cursos de graduação de licenciatura, algumas máximas são repetidas incansavelmente por estudantes e docentes: *formar o aluno crítico, estimular o lado crítico do meu aluno, estimular a emancipação, conscientizar meus alunos, contribuir para a transformação da sociedade, lutar pela justiça social*. Tais paradigmas carregam dentro de si compreensões, valores e princípios totalizantes de sociedade e trazem explicitamente propostas concretas de como deve ser o mundo. Ao falar em transformação, razão, criticidade e emancipação, estamos falando de paradigmas que possuem na modernidade sua tradição maior, ainda que tais acepções sejam ressignificadas e problematizadas por nós na atualidade.

Em outras palavras, ainda que a razão, a transformação e a emancipação que estamos falando não seja aquelas mesmas dos pensadores iluministas do século XVIII, ainda assim, ao defendermos essas máximas, operamos com categorias totais que defendem princípios que tentam operar com a universalidade dentro de uma proposta de mundo específica. A emancipação defendida por Marx, certamente não é igual a que Kant defendeu, contudo, ambos pensadores trabalham com essa categoria pois sustentam que a

razão é condição importante na idéia de sujeito e cada um com sua proposta de mundo, disputa seu próprio projeto de sociedade.

A pós-modernidade é justamente a concepção que deseja abalar essas certezas, essas propostas, essas convicções, essas concepções e esses princípios. Voltando à Lopes (2013), a pós-modernidade coloca em crise todos esses conceitos. Ora, desestabilizar esses conceitos significa desacreditar nessas propostas de mundo. Em outras palavras, a pós-modernidade desconfia de qualquer tentativa de propor o mundo, pois isso representa, na lógica pós-moderna, uma imposição discursiva particular com intenções universalizantes. Desse modo, concepções educacionais que propõem projetos societários encontram na pós-modernidade um obstáculo.

Dessa forma, uma indagação se faz urgente para todos que desejam transitar pela educação: como realizar a docência sem ter no horizonte um ideal de mundo a se construir? Em outras palavras, como trabalhar com educação sem defender projetos de sociedade específicos? Como desacreditar de alguns princípios totalizantes dentro de uma lógica cotidiana de uma escola pública ou privada, cujos princípios da diferença e da igualdade a todo o momento desafiam o professor. Como pensar nossos planejamentos, aulas, projetos sem algum norte a ser almejado?

Os estudantes em suas singularidades clamam por tornarem visíveis as suas diferenças. Nessa lógica, pensar em paradigmas totalizantes e universais parece agredir a singularidade de cada sujeito, pós-modernamente descentrado e despido de razão. Mas por outro lado, em meio às diferenças há condições que os igualam e há princípios e valores pelos quais podem se unir em prol da convivência social. Diferença e igualdade não são necessariamente termos antônimos, atuam concomitantes e se por um lado a diferença pede pelo particular, a igualdade clama pelo não abandono das tentativas universais de se entender o todo.

**A pós-modernidade na esfera educacional: sem negar sua importância, mas sem abandonar princípios modernos.**

A pós-modernidade se levada às últimas conseqüências, ou seja, sob um radicalismo exacerbado, torna-se uma concepção que abandona totalmente paradigmas da modernidade, rompendo bruscamente com ela, negando toda e qualquer tentativa estrutural de se entender um sistema. Rompe também com a idéia de razão, de certeza, de verdade, de sujeito, e corre sério risco de cair num relativismo perigoso, onde tudo seria representação da realidade, pois a realidade em si não existiria, não pelo menos, fora do discurso de alguém.

Há uma gama de pesquisadores pós-modernos no campo educacional que a meu ver, elevam a pós-modernidade às últimas conseqüências. Especialmente os últimos trabalhos de Silva (2000, 2010), teórico clássico dos estudos curriculares, são destinados a exaltar a contribuição pós-moderna e tecer críticas profundas à tradição moderna de linhagem crítica, que segundo o autor, foi superada pela concepção pós-moderna (pós-crítica). As duas passagens abaixo são ilustrativas:

Além disso, a soberana posição de uma “consciência crítica” baseia-se no pressuposto da existência de uma teoria total da sociedade que se torna insustentável num contexto no qual as metanarrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança (SILVA, 2000, p.13).

A persistente consigna que tem estado no centro de todas as vertentes dessa pedagogia pode ser sintetizada na fórmula “formar a consciência crítica”. Pode-se variar a fórmula, substituindo o verbo por “produzir”, “educar”, “desenvolver”; o substantivo por “cidadão”, “pessoa”, “homem”, “sujeito”, “indivíduo” e o adjetivo por “consciente”, “reflexivo”, “participante”, “informado”, “integral”, entre tantas outras possibilidades. O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. (SILVA, 2000, p.15)

Lopes (2013) pondera que assertivas excessivamente pós-modernas, especialmente aquelas que se aproximam de vertentes pós-estruturais, acabam por anular a noção de sujeito, desconfiando e recusando de sua capacidade racional transformadora, o que metaforicamente significaria sua *morte*. Para a autora, a desconstrução total do sujeito (sua

"morte") é o seu total descentramento: "o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura" (LOPES, 2013, p.14). O sujeito existe, nesse sentido, apenas como efeito do significante, como resultado de escolhas discursivas capazes de fechar sempre provisoriamente a significação. A radicalidade deste discurso pode levar a eliminação do sujeito, que parece ser a perspectiva defendida por Silva (2000):

É com a chamada “teoria pós-estruturalista” e com as perspectivas chamadas de “pós-modernas”, entretanto, que a “teoria do sujeito” vai se tornar claramente insustentável. Com Foucault, o “sujeito” não passa de um efeito das práticas lingüísticas e discursivas que o constroem como tal. Se, para a Psicanálise, o sujeito não é quem ele pensa que é, para Foucault, o sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz. O “sujeito”, mais do que originário e soberano, é derivado e dependente. O “sujeito” que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história (SILVA, 2000, p.15).

Com Derrida, a subjetividade dissolve-se na textualidade. O “sujeito”, se é que ele existe, não passa de simples inscrição: ele é pura exterioridade. Não há lugar, aqui, para qualquer “teoria do sujeito” ou “filosofia da consciência” (SILVA, 2000, p. 16).

Dissolvido na textualidade, imerso na lógica da inscrição e ressignificado na “pura exterioridade”, a concepção curricular pós-estrutural de Tomaz Tadeu Silva rompe, desse modo, com qualquer possibilidade de diálogo com o binômio Sujeito-razão (TOURAINÉ, 2008) que alimenta a Modernidade. Para Silva (2000) a partir dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari a crítica ao sujeito se radicaliza e tem-se uma nova perspectiva:

É com Deleuze e Guattari, entretanto, que o questionamento da “teoria do sujeito” se radicaliza. **Em oposição a Foucault e Derrida, que questionam o “sujeito” da “filosofia da consciência” sem se arriscarem a propor nada em troca, Deleuze e Guattari desenvolvem toda uma pragmática da subjetividade na qual desaparecem quaisquer referências a “sujeitos” como entidades ou substâncias concebidas como centros ou origens da ação humana.** Para começar, o mundo é concebido como sendo constituído de “máquinas” que se definem não por qualquer caráter essencial mas simplesmente porque produzem: o que interessa são só seus efeitos. Como tal, não há qualquer distinção entre “máquinas” biológicas, humanas, mecânicas, eletrônicas, naturais, sociais, institucionais... As máquinas se caracterizam pelos fluxos que circulam entre elas: certas máquinas emitem fluxos que são “interrompidos” por outras máquinas, as quais, por sua vez, produzem outros fluxos, que são “interrompidos”, etc. (SILVA, 2000, p.16-17, grifos nossos).

Na contramão das noções de Silva (2000, 2010), abordo aqui outros teóricos do campo educacional que primam pelo potencial de diálogo entre vertentes pós-modernas e vertentes críticas que herdaram alguns valores da modernidade. Na perspectiva de Moreira (2010), não se pode tratar a teoria crítica de forma homogênea pois ao estudar suas raízes, o autor constata que há, pelo menos, duas grandes linhas que congregam uma concepção crítica curricular: a primeira, hegemônica até a década de 1980, permaneceu fiel às abordagens estruturais e caracteriza-se pelo neomarxismo. A segunda, mais notada a partir dos anos de 1990, "incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-modernos e pós-estrutural" (MOREIRA, 2010, p.97).

Tais críticas oriundas de vertentes pós-modernas obriga a teoria crítica a revisitar-se, ponderar seus rumos e inevitavelmente, absorver possíveis contribuições. O diálogo entre uma vertente crítica de tradição moderna e as assertivas pós-modernas é controvertido e tenso, mas possível. Moreira (2010) explica que alguns teóricos não conseguiam ver alguma possibilidade de integração entre estas duas correntes teóricas, contudo, ressalta que, este diálogo (in)tenso está na gênese da chamada crise da teoria crítica educacional.

Giroux (1993) já alertara sobre a possibilidade desse diálogo, ressaltando que a teoria crítica poderia aproveitar de algumas percepções do pós-modernismo, porém, sem perder de vista o compromisso com a justiça social, com a democracia, com a libertação e crítica às desigualdades. O autor, portanto, defende que não se deve perder de vista a noção de totalidade, embora também não se deva desconsiderar a inserção da diferença dentro desse aspecto mais total.

Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. (GIROUX, 1993, p.53)

Questionar, problematizar e desconfiar dos paradigmas da modernidade para Giroux (1993), não só é saudável como é também crucial para os teóricos críticos, sobretudo, na concepção de conhecimento que emana do ideário moderno. Um

conhecimento permeado por valores essencialmente europeus, cristão, branco e masculino, que não raramente cria dicotomias entre o que é considerado legítimo, associado à cultura de elite, daquilo que é ilegítimo, oriundo da cultura popular. "Contestar o modernismo significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural" (GIROUX, 1993, p.42).

É nesse sentido que Giroux (1993, p.42) argumenta que algumas contestações feitas pelo pós-modernismo são importantes "porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero)". O autor faz uma ressalva importante: a crítica pós-moderna oferece saídas progressistas, mas também reacionárias e, por isso mesmo, precisam ser examinadas com cautela se caso se deseja acolher criticamente algumas de suas contribuições.

Entendo que a grande contribuição de Giroux (1993) se dá no argumento de que a base de uma pedagogia crítica não necessita ser constituída a partir de uma escolha entre modernismo e pós-modernismo. Ele defende que o pós-modernismo é uma forma diferente de modular temas e categorias da modernidade, não necessariamente significa uma brusca ruptura. Os dois discursos (moderno e pós-moderno), segundo o autor, fornecem elementos importantes aos educadores críticos:

os ideais do projeto da modernidade que vinculam memória, agência e razão com a construção de uma esfera pública democrática precisam ser defendidos como parte de um discurso educacional crítico no interior das condições de existência do mundo pós-moderno e não em oposição a elas (GIROUX, 1993, p.43).

Não se pode rejeitar todas as noções de totalidade, caso contrário corre-se o risco de nos prendermos aos particularismos que, para Giroux (1993, p.53) não conseguem dar conta de explicar "como as muitas e diversas relações que constituem os sistemas sociais, políticos e globais mais amplos se inter-relacionam ou se determinam". A combinação entre o discurso pós-moderno e o crítico, necessita "que a noção da totalidade seja adotada mais como um dispositivo heurístico do que como uma categoria ontológica" (GIROUX, 1993, p.53). Necessitamos de teorias que articulem a diferença, o particular, porém

precisamos compreender como operam as relações nas quais as diferenças se constituem, como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais.

McLaren (1997) e Giroux (1993) analisam que o pós-modernismo oferecem aos educadores alguns importantes *insights* que podem ser aproveitados como parte de uma teoria mais ampla, ancorada em uma pedagogia crítica. Permite aos educadores uma variedade de discursos que possibilitam questionar algumas pretensões universalistas. Possibilita ainda a incorporação do contingencial, do específico, do local, dentro de uma concepção pedagógica libertadora. Em uma passagem esclarecedora, Giroux (1993) elabora a síntese entre assertivas críticas e pós-modernas:

A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais, e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica (GIROUX, 1993, p.65).

Em perspectiva semelhante, Moreira (2012), após tecer ressalvas em relação ao pós-modernismo, sobretudo, em como ele pode se tornar relativista em relação ao conhecimento escolar, enumera diversas contribuições pós-modernas ao campo curricular:

Quanto ao pós-modernismo, se é possível acusá-lo de fomentar uma postura relativista no que se refere ao conhecimento escolar, cabe destacar suas significativas contribuições para a discussão de questões referentes ao currículo. Exemplifiquemos com: o questionamento das metanarrativas educacionais, a dúvida em relação a verdades vistas como inquestionáveis, a valorização de outras modalidades do conhecimento além do escolar, o reconhecimento da diversidade cultural na escola e na sala de aula, a suspeita em relação ao papel privilegiado atribuído ao intelectual, o novo foco de análise do poder. Cabe, porém, reconhecer o quanto, com base no pós-modernismo e no pós-estruturalismo, muitos estudos associados ao campo do currículo têm-se afastado da discussão de temáticas relativas à escola, ao currículo e à sala de aula (MOREIRA, 2012, p.176)

Nem relativismo em excesso, nem modernidade racional posta como verdade absoluta. Esse parece ser o desafio filosófico a ser enfrentado. Nem pensar a educação apenas no

nível contingencial, micro, particular, desconfiando dos conceitos totais, nem desconsiderar essas questões. Santos (1996; 1997) entende que as promessas da modernidade ainda são válidas e que devemos continuar lutando para efetivá-las, no entanto, a luta por essa efetivação precisa se dar a partir de outros meios e instrumentos, ou seja, uma outra racionalidade. O autor assume-se, nesse contexto, pós-moderno, mas uma pós-modernidade emancipatória, de contestação:

A transição paradigmática tem vindo a ser entendida de dois modos antagônicos. Por um lado, há os que pensam que a transição paradigmática reside numa dupla verificação: em primeiro lugar, que as promessas da modernidade, depois que esta deixou reduzir as suas possibilidades às do capitalismo, não foram nem podem ser cumpridas; e, em segundo lugar, que depois de dois séculos de promiscuidade entre modernidade e capitalismo tais promessas, muitas delas emancipatórias, não podem ser cumpridas em termos modernos nem segundo os mecanismos desenhados pela modernidade.

O que é verdadeiramente característico do tempo presente é que, pela primeira vez neste século, a crise de regulação social corre de par com a crise de emancipação social. Esta versão da transição paradigmática é o que designo por pós-modernismo inquietante ou de oposição. (SANTOS, 1997, p. 35).

Veiga-Neto (1995, 2002) tem importantes problematizações que certamente nos ajudam a pensar a educação no geral e a docência em particular. Para este autor, reconhecer que o mundo pós-moderno é diferente do mundo no qual e para o qual a educação (moderna) foi pensada e organizada não é o mesmo que assumir perspectivas teóricas pós-modernas para analisar as relações entre educação e mundo atual. “Assim, pode-se examinar o mundo de hoje com ferramentas de ontem; mas não seria melhor tentar construir novas ferramentas para pensá-lo e examiná-lo, agora a partir de novas bases?” (VEIGA-NETO, 2002, p. 41).

Eis então a difícil articulação da diferença com a questão da totalidade e igualdade. Parece que de repente as grandes narrativas modernas da totalidade e da unidade explodiram, e só sobraram seus cacos e migalhas no chão. As sonhadas igualdade e homogeneidade modernas deram lugar à exaltação da diferença. Veiga-Neto (2002, p.43) tece outra pertinente provocação: “Então, se a escola moderna foi pensada e instituída com, entre outros, o objetivo de equalizar o mundo, como ficaremos diante do elogio à

diferença?” Em outras palavras, como poderemos garantir, ao mesmo tempo, o direito à diferença e a manutenção da igualdade?

Veiga-Neto (2002) segue provocando e problematizando questões centrais e de primeira ordem na formação de professores. Tais perguntas podem e devem ser lidas e relidas por docentes e estudantes, debatidas incansavelmente, tendo por base o contexto específico de cada disciplina da graduação. São respostas difíceis de se dar prontamente, mas questões centrais para se (re)pensar a educação, entre os paradigmas moderno e pós-moderno:

novas configurações políticas: qual será o papel da educação — especialmente da educação escolar— frente às novas configurações macro e micropolíticas que se desenharam nas últimas décadas e que cada vez mais invadem o cotidiano de nossas vidas? as culturas: como educar num mundo em que a palavra cultura não pode mais ser escrita nem no singular nem com inicial maiúscula? Afinal, se já sabemos que há diferenças culturais, mas não há supremacias culturais, que estamos diante de realidades multiculturais, interculturais, transculturais etc., como vamos eleger esses ou aqueles conteúdos culturais para esses ou aqueles grupos? Quem definirá o que é melhor para cada grupo social? E, talvez mais complicado do que isso: como se organizarão os grupos, ou seja, quais os critérios a seguir para formar os grupos sociais, de modo a disponibilizar a eles acessos mais justos e bem distribuídos? (VEIGA-NETO, 2002, p.45).

Ao se deparar com uma parte inicial conceituando o pós-modernismo e posteriormente compreender como esse paradigma vai se articulando à educação, através da percepção de pontos de encontro e desencontro, espero que a essa altura muitas perguntas estejam fervilhando na mente dos sujeitos que se inserem no campo educacional. Mas fundamentalmente uma questão talvez seja central: qual a alternativa? Seria o diálogo ou a ruptura de vez com o ideário moderno totalizante? Contrariando as concepções radicalmente pós-modernas, chamadas por Ribeiro (2016) como “radicais”, que se recusam a oferecer propostas concretas às grandes questões, o presente artigo se posiciona a favor do encontro entre as contribuições modernas e pós-modernas, acolhendo as perspectivas que em meio a este possível diálogo, não se furtam a oferecer alternativas.

### **Conclusões: As saídas para o impasse**

Buscar saídas para o impasse significa diferenciar algumas tendências da pós-modernidade. Em contraposição às vertentes excessivamente pessimistas, valorizo aqui as concepções que pretendem trabalhar pela transformação da sociedade ainda injusta e desigual. Essas vertentes são entendidas por teóricos críticos como pós-modernas de resistência, ou, progressistas, ou, até mesmo, nos dizeres freireanos, “utopicamente pós-modernos” (FREIRE, 1992, p.42). Pós-modernismo de resistência implica, portanto, buscar redimensionar concepções, categorias e ações de modo a associar pós-modernidade e projetos emancipatórios.

Embora Freire (1992, 1993, 1996, 2013) não abandone suas utopias (chamada por ele de inéditos viáveis), sua visão do todo, nem o caráter propositivo de sua obra, ele não concebe o sujeito como plenamente racional, emancipado por completo e autônomo. Ao contrário, o vê como inacabado, inconcluso, tal qual a própria sociedade. Freire (1992, 1993, 2013) desconfia ainda dos determinismos, mecanicismos e linearidades dos processos históricos e advoga por uma compreensão progressista de pós-modernidade:

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista [...] Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações (FREIRE, 1993, p.15).

Tal pós-modernidade progressista, para Freire (1992, 1993) é justamente o acolhimento de contribuições dessa vertente, mas que não descambe para a eliminação do sujeito, como defende Silva (2000, 2010) e Deleuze (1992), anulando a possibilidade racional de intervenção transformadora do sujeito em sua realidade, desmontando a utopia. Tornar a pós-modernidade, nas palavras freireanas, progressista, não seria justamente hibridizá-la com uma concepção crítica moderna?

Deslizar entre vertentes pós-modernas e modernas de caráter crítico, do ponto de vista de Scocuglia (1999, p.175), é transitar pela representação e apresentação da própria

realidade, é não abdicar da totalidade, mas não ignorar a diferença, "[...] o surpreendente, o instintivo, o sentimento, as escolhas individuais, os fragmentos". Porém, isso não implica, no que o autor denomina como "ingenuidade em negar as grandes estruturas" (SCOCUGLIA, 1999, p.177).

Em outras palavras, significa absorver as contribuições pós-modernas sem perder suas utopias e projetos de sociedade; ao mesmo tempo problematizar e questionar os universalismos. Perceber a linguagem e o discurso como fontes de poder, compreendendo o sujeito como inconcluso e não plenamente racional, ou seja, como um vir-a-ser. Desconfiar do eurocentrismo conclamando outras visões de mundo, sobretudo a dos marginalizados históricos que gritam suas vozes na educação.

Conforme salienta Scocuglia (2005, p.40), "uma dessas pontes de aproximação modernidade/pós-modernidade se verifica no discurso de Freire da década de 1990 alertando de que a opressão deve ser entendida em suas múltiplas e contraditórias instâncias". Freire (1992, p.50) critica uma pós-modernidade denominada por ele como liberal e defende o que concebeu como "pós-modernidade crítica". Ainda assim, critica uma visão marxista dogmática, unitária e determinista. Freire (1992, p.51) combate ao mesmo tempo, uma esquerda sectária e uma direita liberal oportunista, conclamando a necessidade de uma "pós-modernidade radical [...] utopicamente pós-moderna".

Segundo Moreira (2003, 2010) e McLaren (1993, 1997) o pós-modernismo de resistência, por sua vez, preocupa-se com a desconstrução crítica da tradição (em vez de instrumentalizar pastiches) e com a crítica das origens (não com a volta delas), procurando problematizar mais do que manipular os códigos culturais, interpretar mais do que dissimular as articulações políticas e sociais. A adoção deste tipo de pós-modernismo pode, então, favorecer não uma ruptura com a teoria crítica, mas sim uma constante negociação com suas categorias e seus princípios.

Para Santos (1996), um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Paulo Freire não abre mão da luta por uma sociedade mais justa e incorpora a partir de contribuições pós-modernas, o olhar atento às diferenças. Como aponta Scocuglia (2005, p.42) "nem por isso, classe, hegemonia, ideologia, por exemplo,

desaparecem das suas reflexões". Unir utopia e pós-modernidade sob um viés progressista/crítico de resistência, oferece uma alternativa importante para o encontro entre diferentes concepções, acolhendo suas respectivas contribuições, sem cair num pessimismo excessivo que sepulta a possibilidade transformação social.

Aposto num diálogo com vertentes pós-modernas que continuam a acreditar na possibilidade de resistência tanto no nível micro quanto no macro; uma resistência possibilitada pela ação racional de sujeitos que, conscientes de seu lugar no mundo, optam por lutar pela intervenção-transformação de suas realidades.

### Referências

- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: ed.34, 1992.
- DUSSEL, Enrique. *1492 O encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 1998.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.41-73, 1993.

HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2009.

JAMESON, Friedric. *Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

Lipovetsky, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005.

Lipovetsky, Gilles; Charles, Sebastian. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo no debate modernidade, pós-modernidade. In: AMORIM, Antonio Carlos. *Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, p. 16-21, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 2ª Ed. Lisboa: Grávida, 1989.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-modernismo explicado às crianças*. 2ª Ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.

MCLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.9-41, 1993.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. SP: Cortez, 1997.

MORAES, Maria Célia Marcondes. *Os pós-ismos e outras querelas ideológicas*. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP nº 24, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. In.: MORAES, Maria Célia M. de. (org.). *Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, nº 122, maio/ago. 2004

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teoria crítica. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-115, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROUANET Sergio. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito, In: SILVA, Luís Heron da et al (org.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS-FILHO, Jair. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS-FILHO, Jair (org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, p.21-42, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, p.35- 47, 2002.