



Volume 3, abril – junho de 2006.

Educação e Crise dos Fundamentos:
Um Olhar a Partir da Noção de Pós-Modernidade

Prof. Dr. Humberto Calloni
Professor Adjunto de Filosofia da FURG, Doutor em
Educação pela UFRGS.

Introdução

A pergunta freqüentemente formulada dentro e fora da escola ou academia diz respeito ao que está sucedendo com a educação contemporânea. Não se trata de uma questão de fácil resposta. Não se trata, aliás, de respondermos positivamente a essa questão, dada a natureza complexa de onde ela emerge. Trata-se antes de problematizarmos alguns elementos relevantes que estão na ordem do dia e que envolvem direta e indiretamente todos os seus agentes, sejam eles pais, professores, alunos, enfim, as instituições educacionais, as sociedades.

E o que está sucedendo com a educação no mundo atual, da forma com que ela é interrogada por todos os seus agentes, sejam pais, professores, alunos e intelectuais? Qual é a interrogação que discreta ou explicitamente é formulada a partir das vivências individuais de seus atores, dos ambientes institucionais, das sociedades como um todo?

Para tentarmos nos aproximar da problemática que envolve diretamente a educação é preciso tomarmos uma certa distância metodológica da própria educação e ampliarmos o nosso olhar para os seus entornos, escutarmos atentamente os discursos *sobre a educação*; quem ou quais são os seus idealizadores últimos e o *locus* por excelência a partir do qual ela é pensada.

Assim, este artigo parte do pressuposto da existência de uma *nova produção cultural*, em nível mundial, que permeia as subjetividades, o modo de ser e estar em relação ao mundo contemporâneo; seus sentidos e significados. A essa nova produção cultural denominamos *pós-modernidade*.

Os termos *moderno*, *pós-moderno*, *modernidade*, *pós-modernidade*, *modernismo*, *pós-modernismo*, são alvos de reflexões por inúmeros teóricos que tentam apreender os sentidos e significados dos processos individuais, sociais e culturais que se configuram ao longo da história, notadamente a partir dos séculos XV em diante. Nos capítulos a seguir faremos menção a alguns autores que pensam esses conceitos.

É compreensível que não seja uma tarefa fácil abordar as questões cruciais da educação atual, no tom exato da problemática inicialmente que diz respeito às interrogações teóricas sobre o seu *ethos* (caráter, modo de ser da educação) no ambiente pós-moderno. E isso porque estamos em um terreno ainda vulnerável a matrizes filosóficas refratárias à noção de pós-modernidade. De qualquer forma, aos que se interrogam se existe ou não a *pós-modernidade* não estão pensando em negá-la por princípio mas, igualmente, não desejam aceitar uma noção de tal envergadura sem o benefício da dúvida de sua real existência. Entrementes, do nosso ponto de vista, a noção de pós-modernidade não parece ser uma questão menor, ainda que não se possa ter clareza se se trata de um novo período histórico ou da realização tardia da *modernidade*, isto é, como rebento indisciplinado da Razão. De qualquer forma, os vestígios deixados pela história recente apontam sinais nos quais podemos observar o anúncio de uma época de profundas mudanças no modo de ser e estar no mundo; nas subjetividades que, sem dúvida, traduzem a reorganização objetiva no modo de produção material ocorrida na formação capitalista nos últimos cinquenta anos.

Com semelhante cautela, não podemos pensar de imediato as vicissitudes da educação. Isto porque a sensação generalizada de uma *crise na educação* aponta diretamente para o conjunto de fenômenos sócio-históricos da produção material da existência humana e os interesses objetivos das classes dominantes (a burguesia bancária, agrária, industrial/comercial monopolista, etc.) que financiam a pesquisa, o conhecimento tecnocientífico como investimentos para a renovação/modernização do processo produtivo e obtenção de novos produtos numa velocidade estonteante e lucros astronômicos.

Daí que pensar a educação *em si mesma*, as suas vicissitudes, os seus impasses, a *sua crise*, é antes um exercício de compreensão de seu estatuto sócio-histórico-cultural; portanto, de sua materialização estrutural e organizacional condicionada objetivamente pelos interesses das classes dominantes. Com efeito, a educação *não é* um ente abstrato, mas antes uma realização intrínseca à espécie humana que se corporifica na iminência dialógica¹ entre o indivíduo/sujeito, a sociedade/cultura e a espécie/natureza, cujas esferas indivíduo, sociedade e espécie, ainda que distintas entre si são interdependentes, concorrentes e complementares. Assim, a educação *em si mesma* se concretiza na relação entre os indivíduos/sujeitos que, condicionados pela sociedade, cultura e natureza condiciona, no mesmo movimento, a sociedade, a cultura e a natureza. Tanto a noção de dialética em Paulo Freire quanto a idéia de dialógica em Edgar Morin, permitem situar a educação em uma relação tencionada, conflituosa, contraditória que admite a permanência e também a transgressão ao condicionamento cultural e social de caráter filosófico ou ideologicamente comprometido com as classes dominantes e, ao mesmo tempo, a descolonização dos valores inculcados pelas mesmas classes através de seus “veículos ideológicos” (escolas, mídia, mercado, estado, etc.).

O conceito de educação é, portanto, um conceito historicamente condicionado pela história objetiva da existência humana, isto é, pelas condições materiais de existência: a economia, a diversidade cultural, as políticas, as descobertas científicas e tecnológicas, as religiosidades, filosofias, artes, e assim por diante. Como se observa, não se trata de um conceito neutro, sequer linear, dotado de definição perene. Ao contrário, o conceito de educação vive de sua promiscuidade, de sua ambivalência, ambigüidades e contrariedades entre um ideal universal de humano e o real particular de sua realização cultural *local*, ou seja, genericamente, entre um modelo de homem acabado, adaptado, virtuoso e nobre como queriam os gregos (*paidéia*), por exemplo, e um ser humano inacabado (Freire), portanto aberto a *ser mais* e crítico perante o real. Desta forma, podemos aventurar que a imersão rumo à *essência da crise educacional* se oferece possível a partir das conexões dessas esferas da existência humana acima mencionadas (indivíduo/sociedade/espécie) e na análise mesma dessas esferas no tempo e no espaço em que se realizam.

¹ Dialógica no sentido utilizado por Morin, isto é, onde os termos são a um tempo antagônicos, concorrentes e complementares.

Ao insistirmos que a educação *não é um ente abstrato* queremos afirmar que ela não pode/deve ser percebida/compreendida isoladamente, extraída de seu entorno, do conjunto de suas determinações, do âmbito de sua inserção como parte de uma *totalidade* cultural e social. Ela *existe* concretamente exatamente porque é de sua natureza esse pertencimento a uma totalidade de eventos humanos, seja nos discursos seja nas práticas, onde culmina sua materialidade. Por outro lado, seria impossível o discurso e mesmo a prática da educação se *ela* também não fosse uma *totalidade em si mesma*. Eis o paradoxo: ainda que a educação seja um processo condicionado pelo conjunto de fenômenos que cercam e definem a condição humana; mesmo que *sua realidade* se desvele justamente na complexidade das relações entre os seres humanos (indivíduo/sociedade/espécie) no tempo e no espaço, ainda assim a educação é um conceito que pode ser apreendido enquanto uma *totalidade em si mesma*. Devemos ter um certo cuidado ao utilizarmos o termo *totalidade*. No sentido aqui empregado, não se trata de uma totalidade metafísica ou teológica, *absoluta*. Notemos que o indivíduo *é* uma totalidade (um todo) em si mesmo; assim também a sociedade é uma totalidade (um todo), etc. De um modo geral, cada fenômeno é um todo em si mesmo e ao mesmo tempo parte de um todo maior. A totalidade não é dada desde sempre: se constitui, vem a ser, num movimento constante e dialógico entre “ordem, desordem, interação e organização”. É nessa medida que é possível teorizar a educação, refletir seus pressupostos, seus avatares e ao mesmo tempo pensar as suas práticas, as suas potencialidades imanentes e transcendentais, isto é, sua emergência como condição sem a qual o humano não seria humano. É nesse sentido particular de totalidade que podemos pensar a educação, ou seja, um todo que é parte de outras totalidades. A educação é também imanente ao ser humano porque cada ser humano herda características potenciais de educabilidades (espécie/natureza); é também transcendente ao ser humano, porque somente na relação com o outro e mediado pelo mundo (Freire) a educação se constitui cultura.

Grande parte da dificuldade que temos em apreender o que está sucedendo com a educação, seus impasses atuais, deve-se não apenas a sua ambivalência semântica emanada dos diferentes modos de ser cultural da espécie humana, mas também e principalmente pelo aporte hegemônico que o ideário das classes dominantes impõem como vetor ideológico de seus *status quo*. Daí que um sentido de *educação universal* torna-se sempre muito temeroso, pois cada cultura define para si a estrutura do discurso e da prática – a *matéria* da

educação - que melhor atende ao imperativo espaço-temporal de sua existência cultural. Mas é justamente no sentido universal de educação que este artigo irá propor uma discussão acerca de seus impasses – da crise da educação – dado que o operador de sentidos desta reflexão é exatamente a noção de *pós-modernidade*, noção que já é, queiramos ou não, dotada de um caráter universal.

Pelo exposto, podemos antever alguns elementos possíveis para pensarmos a crise da educação em nível planetário. No plano teórico, temos que nos perguntar se a educação é tributária de uma Razão Iluminista ou se é caudatária do seqüestro da universalidade da razão para apropriação e potencialização de uma de suas características: a racionalidade técnico-científica.

Se entendermos a Razão (com “R” maiúsculo) como a guardiã da verdade, da certeza, da educação, da ciência, da utopia, da autonomia do indivíduo, da política e da cultura, enfim do conhecimento e da liberdade, então estamos diante de uma razão Iluminista, revolucionária para o Séc. XVIII, por entender-se emancipada dos preconceitos e da autoridade medievais. Se, por outro lado, entendermos a razão (com “r” minúsculo) não como um projeto de redenção universal, mas como uma característica peculiar e multifocal da realidade, então estamos diante de uma razão oriunda da crise dos fundamentos científicos e filosóficos da Razão: estamos diante de uma razão *pós-moderna*. Na verdade, trata-se de uma única e mesma razão, apenas que a primeira (R) é revisitada e de alguma maneira posta em dúvida quanto à sua potencialidade emancipadora e gerenciadora da felicidade humana, enquanto a segunda (r) reconhece os seus limites e busca desfazer-se do racionalismo que a assoberbou, do incômodo fardo da promessa de um paraíso terrestre. Enfim, a questão relativa à crise da educação tem a ver com a crise da Razão moderna, do projeto de sociedade planejado no âmbito das transformações sócio-culturais do “século das luzes” precedido pelo século XVII, o “século científico” e chega aos nossos dias como uma razão fragmentada, emasculada das noções de totalidade, universalidade, enfim, fatigada por tanta responsabilidade em tornar a nossa finitude e efemeridade terrenas em discurso privilegiado da eternidade.

Palavras-chaves: Educação, Pós-Modernidade, Razão, Capitalismo.

1. Características da pós-modernidade

“Como avaliar o pós-modernismo em geral?” (Harvey)

A literatura que trata de compreender o conceito de pós-modernismo enquanto movimento estético é muito rica em autorias e densidades em seus pronunciamentos. Autores como David Harvey, Steven Connor, Perry Anderson, Terry Eagleton, Anthony Giddens, Krishan Kumar, dentre muitos outros, preocupam-se fundamentalmente em debater as grandes questões da contemporaneidade valendo-se de reflexões, teorias e registros históricos que nos incitam a repensar a educação hodierna a partir de novos elementos e de novas abordagens. Por isso, não nos deteremos demasiadamente em discorrer o histórico das noções de *modernidade*, *pós-modernidade*, *modernismo*, *pós-modernismo*, uma vez que estes autores o fazem de maneira magistral, cada qual ao seu estilo e intensidade.

Como registra Krishan Kumar, é conveniente distinguirmos os sentidos que os termos *modernidade* e *modernismo* aludem. O primeiro, *modernidade*, mais afeto à política e ideologia, enquanto que o segundo, *modernismo*, situa-se mais na inspiração cultural e estética. “O mesmo, porém, não se aplica à idéia de *pós-modernidade*. Não há uma tradição de uso a que possamos recorrer para diferenciar de forma coerente “pós-modernidade” e “pós-modernismo”. Ambos são usados mais ou menos um pelo outro” (Kumar, 1997:112). A pergunta de Harvey em epígrafe nos permite justamente transitar da noção de *pós-modernismo* para *pós-modernidade* e vice-versa percebendo em ambos os conceitos um propósito comum, colorações semelhantes, ainda que com tonalidades, nuances diferenciadas.

Para o nosso propósito, faremos uso do conceito de *pós-modernismo* como sinônimo de *pós-moderno* e *pós-modernidade*. David Harvey (1992:19) nos indica algumas pistas para um início de trajetória teórica ao distinguir o modernismo do pós-modernismo, trazendo citações contributivas e costurando sua própria intervenção conceitual. Harvey cita que “*Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado com a crença no progresso linear, nas*

verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção". Essa idéia de modernidade tem a sua configuração mais definida a partir do movimento intelectual do século XVIII europeu ao qual Habermas denomina de *projeto* da modernidade "*para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas*" (Habermas apud Harvey, *op.cit.*:23). O anúncio da modernidade projetava "*O desenvolvimento das formas racionais de organização social e modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana*" (Harvey, 1992:23).

O pós-moderno, por outro lado, enfatiza a "*fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais, 'totalizantes'*" que, no dizer de Harvey, leva à emergência de uma nova subjetividade:

A redescoberta do pragmatismo na filosofia (p.ex., Rorty, 1979), a mudança de idéias sobre a filosofia da ciência promovida por Kuhn (1962) e Feyerabend (1975), a ênfase foucaultiana na descontinuidade e na diferença na história e a primazia dada por ele a 'correlações polimorficas em vez da causalidade simples ou complexa', novos desenvolvimentos na matemática – acentuando a indeterminação (a teoria da catástrofe e do caos, a geometria dos fractais) -, o ressurgimento da preocupação, na ética, na política e na antropologia, com a validade e a dignidade do 'outro' – tudo isso indica uma ampla e profunda mudança na 'estrutura do sentimento'" (Ibidem:19).

Krishan Kumar, enfatiza que para "*qualquer que seja o significado que a pós-modernidade possa assumir, tem que derivar, de alguma maneira, de um entendimento do que é modernidade*" (Kumar, 1997:182). Para este pensador, modernidade refere-se a criações econômicas, tecnológicas, políticas e, em muitos aspectos, intelectuais, das sociedades modernas no período transcorrido desde o século XVIII (Ibidem:182). Distingue-se do termo "moderno" no sentido de que "ser moderno" transcende a noção de época ou período histórico como elemento explicativo das transformações sociais. Ser moderno era, para o homem medieval, uma ameaça à estrutura dos valores perenes, quando evocava alguma inovação ou modo de pensar ousado para o *medium tempus*, ao qual Petrarca, considerado o "pai do humanismo" cria o termo "Idade das Trevas" para referir-se

à Idade Média. Para esse período histórico e até mesmo na Renascença, os termos *moderni* e *modernitas* tornam-se conceitos depreciativos². Depreciativos, porque podem abalar a ordem, a estabilidade, a manutenção do poder da Igreja e seus dogmas.

“A Igreja era a guardiã do tempo da última era e, assim, a única história importante era a história da Igreja. O dever dos cristãos em toda parte era viver piedosamente no seio da Igreja, o quanto fosse necessário, e cumprir as obrigações da vida terrena. A vida diária deveria ser vivida com estoicismo e suas tribulações suportadas como parte da finalidade de Deus. Por fim, quando achasse conveniente, Deus cumpriria a promessa de redenção anunciada na vida do Cristo” (...) “Os conceitos medievais preferidos – *momento mori* (lembra-te que morrerás), *fortuna labilis* (a inconstância da sorte), *theatrum mundo* (o mundo é um palco) – enfatizavam, sem exceção, o caráter ilusório, a transitoriedade da vida humana e a incapacidade de os seres humanos de controlar seu próprio destino” (Kumar, 1997:83).

O termo moderno está presente para o próprio medievo e a renascença significando “qualquer novidade” não convencional, fora dos costumes, por vezes ameaçadora dos valores, das normas sociais, da cultura. Portanto, moderno não é um conceito que pode ser usado como sinônimo de modernidade, como se pode observar. A noção de moderno transcende os aspectos pontuais, epocais de cada período histórico, isto é, parece independe das fases ou culturas históricas, uma vez que a idéia de moderno - que empregamos para designar uma inovação, por exemplo - tem a mesma gênese evocativa que havia para o homem medieval, isto é, refere-se sempre à “época atual”, ao presente imediato, ainda que com inflexões de sentidos por vezes distintos. É interessante constatar que a partir do século X, o adjetivo *modernus* muda de inflexão. Ou seja, “*começa a tomar caráter negativo. Assim, é usado o adjetivo *moderni* pelos padres de Igreja e pela Inquisição, a perseguir os defensores de heresias como divulgadores de idéias “modernas”. Para eles tal fenômeno envolvia algo de satânico” (Mello e Souza, 1994:24)*

² Krisan Kumar comenta que “Foi a Renascença, na verdade, que pela primeira vez dividiu a história ocidental em três épocas – a Antiga, a Medieval e a Moderna. Atribui-se a Petrarca, o “pai do humanismo”, a invenção, no século XIV, da idéia da “Idade das Trevas”: um período, um *medium tempus* que transcorreu entre a queda de Roma e o renascimento da sociedade que, para ele, ocorria nos seus próprios dias. Esse fato deu à Idade Média aquele característico aspecto desonroso que a acompanhou até boa parte do século XVIII. O *medium tempus* de Petrarca foi uma era de barbárie, um período de obscuridade e atraso que servia apenas para realçar as realizações da era precedente da Antiguidade e, ao mesmo tempo, assinalar a mudança de direção nos tempos modernos” (Kumar, 1997:85).

Já o termo modernidade surgiu em meados do século XIX, sendo que “*um dos primeiros, senão o primeiro a usá-lo foi Baudelaire*” (Mello e Souza, 1994:19). Baudelaire, talvez, usou o termo apressadamente em relação aos tempos vindouros, talvez “*por ser poeta e sentir a fluidez da transição no século XIX*” ou, pelo menos, usou-o de forma imprecisa em face de seu próprio tempo de existência. Leiamos novamente Mello e Souza, na mesma página acima citada:

“Ao tempo de Baudelaire, Marx, Dickens, Carlyle, tempo de indústrias iniciantes praticamente num único país, a Inglaterra, redes ferroviárias surgindo esparsas aqui e ali, iluminação a gás, cidades pequenas de ruas estreitas, poirentas e tortas, população rala, economia agrária, operações sem anestesia química, transporte individual a cavalo, Igreja dominante, Inquisição ainda viva a decretar a pena de morte por questões metafísicas, navios à vela, tortura institucionalizada por sistemas penais aceitos, sem rádio, sem televisão, antibióticos, automóvel, aviões, água encanada, com cidades inteiras sem sistema de esgoto, nesses tempos a “modernidade” estava ainda relativamente longe de surgir no espaço sociocultural”.

As características do pós-modernismo podem ser descritas em termos de poder (Foucault, Lyotard), contra as metanarrativas/metadiscursos da modernidade ou, ainda, em termos de desconstrutivismo (Derrida) – neste caso, menos como uma posição filosófica e mais como um “pensar” sobre textos de “ler” textos. Aqui a cultura passa a ser vista como uma série de textos em interseção com outros textos, produzindo mais textos. Intertextualidade, quer dizer, o entrelaçamento de textos com vida própria. Nesse sentido, o que quer que escrevamos deve transmitir sentidos que não estavam ou possivelmente não podiam estar na nossa intenção e onde as nossas palavras não podem transmitir o que queremos dizer. É a isso que Harwey nos convida a pensar quando este pensador se debruça sobre Derrida, interpretando-o: a) é vão tentar dominar um texto, porque o perpétuo entrelaçar de textos e sentidos está fora do nosso controle e a linguagem opera através de nós; b) Reconhecendo isso, o impulso desconstrutivista é procurar, dentro de um texto por outro, dissolver o texto em outro ou imbutir um texto em outro; c) Não à obra acabada, mas ao processo (performance/happening), etc. (Harvey, 1992:48-55).

Vejam os que Terry Eagleton, professor da Universidade de Oxford, tem a nos dizer sobre a pós-modernidade:

“A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação a idiossincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias e serviços, finanças e informações triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade” (Eagleton, 1998: 7).

De fato, a pós-modernidade pode ser considerada um novo tipo de capitalismo (Harvey) ou um novo tipo de industrialismo (Jencks), registra Kumar (1997:131). É verdade que podemos notar uma superposição entre o antigo e o novo regime industrial, mas tal se passa somente em nível estético e não mais operacional porque “*por mais que as sociedades modernas possam reter seus antigos princípios – e os próprios termos pós-moderno e pós-industrial indicam uma certa continuidade – esses princípios funcionam em um novo ambiente*” (Kumar, 1997:132).

O próprio conceito de *pós-industrialismo* não pode ser interpretado em seu sentido ontológico, porque nunca houve, na história do capitalismo recente um grau tão elevado de industrialização e de modo tão generalizado. O processo industrial recente aumentou substancialmente a produção de bens a partir das novas tecnologias associadas. É por isso que o conceito de pós-industrial, no sentido dado por Kumar, opera em um ambiente pós-fordista, ou seja, “*uma reindustrialização pós-industrial baseada em alta tecnologia, em empresas que preferem novas localizações em áreas suburbanas ou ex-urbanas(...). Empregos e pessoas deixam as grandes cidades. Pequenas cidades e aldeias são repovoadas. A ênfase agora é em projetos em pequena escala, ligando pessoas a bairros e objetivando cultivar o ethos de determinados lugares e culturas locais*” (Ibidem;133).

O impacto operado pelas novas tecnologias à escala produtiva e retroalimentação entre ciência e técnica em nível da criação ou reinvenção de novos produtos para um mercado ávido por novidades tem desencadeado, ao longo das últimas décadas, uma espécie de “redução da experiência” vivida à pura presencialidade, ou melhor, a “uma série de presentes puros e não relacionados ao tempo”(Harvey:57), oportunizando o desencadeamento de uma nova cultura da imagem, do espetáculo efêmero, ainda que intenso.

Algumas características marcantes do pós-modernismo, segundo seus teóricos:

- Perda da continuidade histórica (ênfase na presencialidade efêmera);
- Perda de projetos futuros (utopias);
- Descontinuidade;
- Perda da profundidade (fixação nas aparências, nas superfícies, nos impactos imediatos que, com o tempo, não tem poder de sustentação;
- Fragmentação;
- Colapso de horizontes temporais;
- Preocupação com a instantaneidade (em parte devido às tecnologias. P.ex.: mídia, multimídia, etc.);
- Rejeição da idéia de progresso;
- Reprodução e não produção (“A ficção do sujeito criador cede lugar ao franco confisco, citação, retirada, acumulação e repetição de imagens já existentes”(Harvey:58);
- Des (referencialização) do Real (Ferreira dos Santos)

Certamente, não se esgotam aqui as características do pós-modernismo e que, segundo seus autores, permeiam a subjetividade do indivíduo. Podemos concordar ou discordar no todo ou em parte com essas notações, mas é muito difícil, senão temerário, não admitir que há uma crise instalada em relação ao paradigma que deu abrigo ao Iluminismo, no racionalismo inscrito na modernidade.

Com acerto, Antonio David Cattani nos adverte sobre a importância de atentarmos para a existência de positivities incontestáveis em relação à emergência da pós-modernidade, isto é:

“A referência à pós-modernidade é obrigatória no debate sobre o conteúdo e o significado das transformações contemporâneas. O que, inicialmente, parecia ser um inconsistente

modismo, uma reedição de percepções niilistas, instalou-se nos anos 90 como uma sólida concepção das práticas humanas, como uma filosofia que se manifesta em várias áreas do conhecimento”(Cattani, 1996:18).

A reflexão da educação enquanto processo de formação humana tem, portanto, um encontro marcado com a compreensão da constituição da *noosfera*³ que, colonizada pelas crenças, valores, mitos, representações, imaginários, etc., recoloniza simultaneamente as práticas culturais humanas, numa espécie de intersubjetividade transubjetiva. A pós-modernidade, como um conceito situado na subjetividade das práticas humanas, traduz ao mesmo tempo a racionalização do processo produtivo industrial em escala mundial e a crise instalada no âmago da filosofia e das ciências. Crise no âmbito do “capitalismo tardio” expresso na forma consagrada de *neoliberalismo*, “reestruturação do capital”, “reengenharia gerencial/administrativa”, em outras palavras: crise do capitalismo. Crise no âmbito das ciências e da filosofia, também expressa como crise da razão ou dos fundamentos últimos do real, ou seja, crise epistêmica. A nossa compreensão, ainda que provisória, é de que se trata de uma única crise, ainda que com derivações distintas (crise estrutural do capitalismo com manifestações em nível da noosfera), que a é crise da representação do real. Insistimos: a crise da representação do real tem uma base objetiva – o neoliberalismo – e uma base subjetiva – em nível da noosfera.

2. A Educação no ambiente pós-moderno

A crítica ao movimento iluminista não é recente. Ela data do próprio século XVIII e avança pelo século XIX, onde inúmeros autores conservadores, defensores do *ancien régime* criticaram a assunção da razão e do racionalismo a um patamar inusitado (Cattani) “e viam, no ideal de aperfeiçoamento humano, na crença do progresso, ameaças à humanização e ao equilíbrio social” (Ibidem:19).

³ O termo *noosfera* criado por Teilhard de Chardin nos idos de 1920 é adotado por Edgar Morin para designar a esfera ou reino da cultura. Vivemos, segundo Morin, “em um universo de signos, símbolos, mensagens, figurações, problemas, mas que, por isso mesmo, são os mediadores necessários nas relações dos homens entre si, com a sociedade, com o mundo. Nesse sentido, a noosfera está presente em toda visão, concepção, transação entre cada sujeito humano com o mundo exterior, com os outros sujeitos humanos e, enfim, consigo mesmo. A noosfera tem certamente uma entrada subjetiva, uma função intersubjetiva, uma missão transubjetiva, mas é um elemento objetivo da realidade humana”(Morin, 2001:140).

O movimento iluminista teve como propósito a emancipação do homem ocidental do “reino das trevas”, da ignorância, do mito, da fantasia. O seu propósito era que o povo tivesse acesso à educação formal e não apenas os privilegiados, os *bem-nascidos*, os nobres. Havia no movimento um horizonte de construção de um novo mundo, um ideal de igualdade, fraternidade e liberdade de cunho universal, onde “todos nascem iguais” e “o homem é bom por natureza”.

Se a noção de modernidade é guiada pelas idéias de verdade, universalidade, essência, fundamento, igualdade, razão e assim por diante, é porque ela contém dentro em si um projeto definido de um novo humano. Exacerbando o poder da razão em conduzir a humanidade a uma mundo de plena realização de suas potencialidades, exaltou a ciência e a técnica como instâncias mediadoras da busca da felicidade terrena, onde o conhecimento teria um fim instrumental para garantia do domínio sobre os preconceitos e sobre o meio ambiente natural, a natureza.

Surge a grande indústria, o proletariado e a luta pela conquista de direitos, justiça social e dignidade. A indústria de massa, o fordismo, o controle do tempo, os sindicatos. As classes sociais, a burguesia e o proletariado distinguem-se claramente. Greves, manifestações sociais são inibidas e violentamente oprimidas pelas milícias do estado burguês. As escolas imitam o gerenciamento das fábricas, produzindo, preparando corpos e mentes adaptáveis, dóceis ao comando fabril. Horário rígido, controle, popularização do relógio, silêncio absoluto, palmatória, autoridade do professor inatacável, inquestionável. Pedagogia do silêncio do aluno (aquele que não possui luz) e da única voz autorizada, a do professor (aquele que professa), em seu estrado superior, severo, iluminado. Escola com ênfase em conteúdos, currículos distintos: ao proletariado basta a instrução básica. Conhecimentos decorados. Acríticos. Castigos. Condecorações. Honra ao mérito. História dos grandes homens, heróis, ilustres. Sabatinas.

Com o advento da pós-modernidade, ou seja, a referência ao acelerado processo de transformação do modo de produção material a partir da tecnociência associada à produção de mercadorias, à robótica, à informática, à microeletrônica, à flexibilização da produção, gerenciamento e globalização da economia de mercado, bem como a ascensão da burguesia financeira, os grandes banqueiros internacionais, vorazes acumuladores de lucros reais a partir de investimentos virtuais; o aumento populacional acompanhado pela alargamento da

média de vida das pessoas seja a partir dos avanços da medicina, seja pelo saneamento das cidades, enfim, por diferentes fatores envolvidos; a consolidação de um mercado mundial, global, com interfaces culturais, enfim, a complexificação da vida contemporânea marcada pelas rápidas mudanças comportamentais e de valores permite situar a educação num ambiente completamente diverso do início do século XX e mesmo até meados desse mesmo século. Mais recentemente, isto é, a partir dos anos 90, o capitalismo amplia e mundializa seus domínios naquilo que conhecemos como neoliberalismo: privatização (desnacionalização) de empresas estatais, internacionalização da economia, estado “mínimo”, etc. Cattani comenta que

“Nos anos 90, ocorreu a inversão de posições” em relação ao projeto de modernidade que sobrevivia em um segundo plano. “Os metadiscursos, as noções de estrutura e de totalidade, de agentes históricos passaram a ser crescentemente refutados, e variações do pensamento pós-moderno ganharam legitimidade inusitada” (Cattani, 1996:19).

Ainda que o neoliberalismo encontre resistências seja da direita seja da esquerda, e, ainda que *pareça* estar, atualmente, em franco processo de *fragilização*, o certo é que suas raízes conservadoras espalharam-se como rizomas em todas as instituições sociais e “colonizaram o mundo da vida”. Mesmo que os indícios dos sintomas mais brutais do capitalismo tardio se verificaram em fins da década de 80 e inícios da década de 90 (com Thatcher na Inglaterra, Reagan nos Estados Unidos e Collor no Brasil, por exemplo), os seus pilares básicos permanecem sustentando uma economia excludente, empobrecedora e cinicamente necrófila.⁴

É no reino da *noosfera* que a pós-modernidade traduz os efeitos da tecnociência associada ao gerenciamento “pós-fordista” e economia de mercado. O vídeo, a TV, o

⁴ É significativa a observação de Cattani quando nos diz que “As novas formas organizacionais do capital são o suporte concreto para justificar a prática concorrencial e o individualismo exacerbado. O estado de bem-estar, tido, anteriormente, como monolítico, está esmigalhando-se; a rigidez do modelo fordista-taylorista foi solapada, possibilitando o surgimento de um novo paradigma industrial. Na configuração atual do capitalismo, destacam-se: a globalização da economia, a descentralização e a interdependência crescente das empresas, o estímulo ao consumo individualizado, o sucateamento das qualificações e a precarização dos contratos de trabalho. (...) Como em momentos anteriores, as práticas do capitalismo reciclado pelo neoliberalismo não se sustentam apenas pela coação. Elas precisam de legitimidade social, intelectual e moral. A filosofia pós-moderna e o ideário neoliberal atendem a esse requisito, não como mero reflexo das condições materiais ou de sua justificativa, mas como contribuição para a restauração/instauração de um conjunto de valores associados ao desejo de uma ordem social específica”(Cattani, 1996:21-2).

computador, a internet, etc., passam a exercer um enorme diferencial em relação ao modo de ser e de sentir do indivíduo e da sociedade. A crescente dimensão da cultura de mercado, o consumismo e o individualismo exercem uma espécie de retroalimentação da atomização do indivíduo e a resistência de inserir-se, engajar-se politicamente.

“Desde o início do capitalismo, ‘o sentimento deliberado do cidadão de se isolar da massa dos seus semelhantes’ foi exaltado como a essência desejável da liberdade (Tocqueville, 1985:204). O pensamento pós-moderno amplia esse princípio, legitimando a atitude do indivíduo de se encerrar na única realidade que existe para ele: a do seu próprio interesse. O desengajamento político e o abandono da causa pública, contrapartidas naturais desse comportamento, preparam o terreno para o despotismo”(Ibidem:25).

A noosfera é uma dimensão da realidade cultural (espiritual) do ser humano em que torna possível a existência de idéias (ideologias) como se fossem entes reais. A sociedade capitalista domestica os indivíduos através de seus mitos. “*Certamente, quando os humanos tomam os seus mitos e as suas idéias pela realidade, tendem a crer que a noosfera é o próprio mundo*”(Morin,2001:151). O pós-modernismo ou pós-modernidade favorece o surgimento de um indivíduo/sujeito cuja identidade é vaga, sem história, porque o referente não é mais a realidade, mas o seu discurso, a sua imagem, sua virtualidade. Nesse ambiente, o indivíduo sem história sente-se fragmentado diante da efemeridade do conhecimento, dessubstancializado ante o real, vazio, sem peso próprio em seu universo pleno de imagens de onde retira sua representação, sua identidade provisória. O vácuo deixado pela “perda” dos fundamentos foi preenchido por verdades aleatórias, incertezas e indecisões quanto ao futuro; as certezas e verdades inscritas em metanarrativas ou discursos *totalizantes* já não funcionam mais no ambiente pós-moderno, com exceção das narrativas alçadas à noosfera religiosa, cuja estrutura mítica é aparentemente perene.

As certezas modernas cedem lugar às incertezas nas ciências e na filosofia como modo de ser da prudência de uma razão fatigada pelo excesso de responsabilidade que a *Aufklärung* depositou na finita e inacabada condição humana. Eis o que se passa com a educação atual, no contexto de um mundo temporalizado pelo aqui e o agora, pela presencialidade pura, pelo aspecto fenomenal do espetacular que não preenche as aspirações ou sequer incita a projetar sonhos e utopias: Excesso de virtualidades (TV,

mídia, internet, etc.) que acabam se constituindo em referentes de realidades “mais reais que o próprio real”. Hiper-realidades produzidas artificialmente. Cópias, pastiches, imitações. Novidades efêmeras, logo descartadas. Estética *Kitsch*. Incertezas quanto ao futuro porque o presente é saturado por representações sem um referente real de transcendência diante do instante vivido, numa espécie de melancolia ciosa entre “o não mais e o ainda não”: “*Ora, a condição pós-moderna é precisamente a dificuldade de sentir e representar o mundo onde se vive. A sensação é de irrealidade, vazio e confusão*” (Ferreira dos Santos, 1989:108).

No ambiente pós-moderno a educação depara-se sem o referente objetivo de humanização do humano, quer dizer, a falência da metanarrativa abre espaços para a pulverização do modelo universal de homem e inscreve o local como referente subjetivo ao sabor das motivações do presente imediato. Ainda que os discursos sobre a humanização do humano estejam presentes nas consciências críticas do ato pedagógico parece que o mercado neoliberal disputa espaços subliminares que tendem a privilegiar a formação instrumental do educando.

Pergunta-se novamente e sempre que humano educar (modelo?), em que mundo desejamos viver/conviver/coexistir. Na verdade, são questões distintas, concorrentes e complementares, tal como nos ensina a dialógica moraniana. Assim como na esfera noológica, instância psicofísica do espírito-cérebro (onde é necessária a existência de um espírito para conceber o cérebro que o produz), as idéias tem uma virtualidade própria na autonomia dependente, isto é, podem gerar realidades próprias entrelaçadas, criar suas próprias imagens, contradições e tomarem distância de seus avatares ideológicos promovendo a crítica e a mudança em si mesmas.

Em nível institucional, as tecnologias proporcionam uma nova (mas não inédita) estética do modo de ser da educação no ambiente pós-moderno. Cresce no mundo inteiro a tendência à educação à distância, individualizada, por meio da internet. Alguns teóricos a defendem como garantia contra a violência nas micro-relações nos estabelecimentos de ensino; outros, como apropriação de um mecanismo virtual moderno de facilitação da aprendizagem e da formação profissional. Seja como for, a tendência à informatização da educação é crescente e global além de anunciar que aí se aloja também o vetor de uma mudança estrutural da economia em nível planetário. Imaginar o que isso possa significar

para o futuro da humanidade seria um exercício temerário, de julgamento apressado, de todo inconsistente. O que se pode visualizar com certo cuidado é que está a caminho uma transformação considerável no conceito de subjetividade que pode, eventualmente, atrofiar valores de solidariedade ou reforçá-los num novo patamar noológico, em nova subjetividade. Eis o imponderável.

Por outro lado, o desafio da educação no ambiente pós-moderno é justamente reinventar a crítica numa situação fragmentada e tentar reabilitar a noção de pertencimento do indivíduo/sujeito no projeto de um novo universo subjetivo, isto é, cultural, político, social, ético e estético. Devemos desprezar a idéia de que a universalização do conhecimento, o direito de todo o ser humano à educação, ou seja, a educação de massa, se constitua na mediocridade da educação, do conhecimento, do ensinar e do aprender. A idéia de que o acesso do *povo* à educação – o ideal iluminista – possa significar a mediocridade do saber, como queriam os atores do *ancien régime*, dos aristocratas privilegiados, é de todo falsa, anacrônica, irrelevante, ignóbil e pedante. O ideal de igualdade assimilado impensadamente como fator de mediocridade é em si mesmo medíocre e não corresponde aos urgentes apelos à democratização do saber, do conhecimento, da escolaridade com qualidade e para todos em todos os níveis. O ideal da educação *deve ser* o de que não haja nenhum Mozart em potencial fora da escola e que os metafóricos Salieri⁵ não sejam expulsos ou execrados pelo aparato institucional, mas que seja permitido a esses últimos o exercício do direito que possuem por natureza de lutarem contra seus limites ainda não problematizados à luz da autocrítica e que somente a educação com qualidade social pode proporcionar.

São, efetivamente, enormes as dificuldades que os professores encontram em suas salas de aula, atualmente. Igualmente, são enormes as dificuldades de seus alunos em freqüentarem e acompanharem as aulas em uma crise instalada pelo próprio capitalismo. Os professores têm razão em seus reclamos; os alunos, também. A crise da educação *não está* na educação. A crise da educação é tradução imediata da crise de objetivos e saturação do modelo capitalista. Como solucionar pontualmente um problema que é macroestrutural, global, de nível mundial?

⁵ Músico talentoso, mas invejoso e medíocre. O seu talento permitia perceber em Mozart a marca da genialidade.

Institucionalmente, os professores reclamam da falta de atenção de seus alunos; os alunos reclamam da ausência de concretudes/sentidos/significados, enfim, de positivities para a vida dos conhecimentos curriculares e não menos das performances de seus mestres. Os professores reclamam de seus salários; os alunos reclamam da dúvida quanto à aplicação positiva (instrumental?) dos conhecimentos ensinados; os professores reclamam da perda da autoridade em sala de aula, dos esforços muitas vezes não recompensados ou reconhecidos e pensam até mesmo em “desistir” (*bornout?*); os alunos reclamam do autoritarismo exacerbado dos professores; os professores reclamam da paralisia governamental em estimular e promover formas de favorecer a qualificação permanente; os alunos reclamam da insensibilidade de professores em relação aos seus (dos alunos) problemas pessoais. Enfim, a educação no ambiente pós-moderno não se refere mais a um problema situado na relação direta com a industrialização da era moderna, à baixa densidade demográfica, a inexistência de tecnologias de informação massiva, ao modelo fordista-taylorista, onde o controle, a avaliação, a autoridade, o conhecimento, a recompensa ou o castigo estavam a cargo do mestre, do educador, da instituição reprodutiva e conteudista. A par das teorias da educação formuladas desde a década de 20 do século passado, onde o educando começa a ter enfoque diferenciado em relação à autoridade do professor (escolanovismo) e teorias mais recentes adaptadas à pedagogia como as de Jean Piaget (construtivismo), Emília Ferreiro e Paulo Freire, o pós-modernismo comparece como anúncio de uma espécie de descompasso entre o projeto da modernidade instituído pela Razão iluminista (o direito de todos à educação) e o desencantamento de um mundo que não concretizou o seu desiderato enquanto projeto de prosperidade para todos.

A educação encontra-se num impasse jamais visto em sua historiografia. A um tempo em que *deve* continuar realizando os ideais da modernidade em seus conceitos maiúsculos (verdade, certeza, cientificismo, tecnicismo, funcionalidade, etc.) sob pena de empalidecer a sua função especificamente conservadora de reproduzir os resultados das ciências e técnicas do conhecimento científico e preparar o indivíduo/sujeito para o universo do trabalho, do emprego, da vida social e reprodução em nível da noosfera, ela deve, igualmente, problematizar a realidade posta e formar indivíduos/sujeitos autônomos, responsáveis, éticos e conscientes para a promoção de um novo mundo. Por outro lado, a educação, refém das contradições inerentes à estrutura social em que se insere em nível

global sob a égide reprodutivista/conteudista está despreparada para assumir uma posição epistemológica própria, isto é, de instaurar o seu estatuto próprio e se conceber como sujeito da história e não assujeitada aos processos sociais que direta e indiretamente lhe confere as diretrizes do sistema social como um todo. A educação enquanto um particular no reino do geral pode e deve assumir um papel crítico estratégico na configuração da realidade social (noosfera). Se a educação sempre foi caudatária, refém dos interesses de classes, é oportuno e importante que a ela reconheça seu potencial emancipador não apenas no discurso de caráter científico e filosófico mas, efetivamente, enquanto uma instituição alçada à efetiva transformação social/individual na formação de um novo humano, estrategicamente situado no horizonte de solidariedade entre os humanos, numa nova relação significativa com a vida e a natureza. Numa relação de *complexidade*, ou seja, “num tecer junto” como nos ensina Edgar Morin. É de acreditar-se que a humanização do humano *só será* possível quando a educação emancipar-se da ordem refém de suas contradições em uma sociedade de classe (eis uma provocação repleta de contradições, discutível, provavelmente utópica!), ou quando reconhecer que sua “passividade” é o suporte que dá sustentação à retroalimentação de um sistema que insiste em excluir os indivíduos/sujeitos do direito inalienável à qualidade de vida, à humanização de sua experiência humana, à dignidade de ser e de participar na construção de um novo mundo.

Conclusão

As formas de o ser humano se relacionar em sociedade, consigo próprio, conferir valores, sentidos e significados às suas ações, vivências e projetos constitui uma de suas singularidades diante da natureza. A capacidade de abstrair um elemento particular de um todo faculta ao *homo-sapiens-demens* debruçar-se sobre um determinado fenômeno e analisá-lo pacientemente. O oposto também é verdadeiro, ou seja, o julgamento que faz sobre um determinado aspecto particular do real pode ser compreendido a partir de uma visão de conjunto, de correspondência entre as partes que constituem um todo. Análise e síntese ocorrem como que simultaneamente quando o ser humano busca interpretar racionalmente as formas de ser, estar e se relacionar com o mundo da vida.

É interessante constatar que para o homem grego da antiguidade clássica, o indivíduo/sujeito adquire sua densidade ontológica na medida em que se percebe como parte de um todo maior, a *Polis*. A imbricação entre indivíduo e sociedade/cultura é de tal naturalidade que o homem grego antigo não se concebia separado do coletivo e só passava a existir para si e para os demais enquanto corporificação/extensão da *physis* e do espírito de pertencimento gregário. A ética grega não podia conceber o indivíduo isolado. O conceito de individualismo está longe de ser conhecido por aqueles homens que percebiam o mundo (*cosmos*) ordenado, mítico e racional. A *ágora* significava o espaço privilegiado para as disputas políticas, as relações de cidadania. Sócrates preferiu a sicuta à fuga

oferecida pelos seus discípulos, enquanto aguardava a execução da sentença que o condenara a morte, porque o banimento ou o ostracismo para o grego de então era de tal ordem vexatório e moralmente insuportável que a própria morte era-lhe bem-vinda: a ética de pertencimento orgânico do indivíduo ao coletivo social e geopolítico do homem grego era um fenômeno cultural e de importância ímpar, vital.

Se dermos um salto brutal na história e focarmos o homem do século XVIII veremos que o indivíduo passa a ter uma importância decisiva, por vários motivos. Para o iluminismo o indivíduo/sujeito passa a ser responsável pelas suas ações e seus projetos de vida. O valor maior, agora, recai sobre a liberdade de cada um *decidir livremente* o seu destino. Essa nova ética tem uma importância marcante para o capitalismo, que passa a justificar filosófica e cientificamente a *racionalização* da liberdade individual (autonomia) como estratégia para a justificação da riqueza e da pobreza, do sucesso e do fracasso pessoal.

No ambiente pós-moderno o capitalismo mantém suas contradições inerentes à propriedade privada dos meios de produção e investe pesadamente em ciência, tecnologias e na cooptação do indivíduo aos valores de mercado. Novos e sofisticados produtos são lançados diariamente no mercado visando ao conforto, ao prazer e à vaidade individual. A televisão exerce uma atração de quase sacralidade, induzindo crianças, jovens e adultos a imitarem atitudes, valores e sentidos sem um referente real. A televisão vende produtos sem que o consumidor saia de sua casa ou apartamento. De um modo geral, cria necessidades, desejos e fantasias acintosamente. Vídeos, CDs e outros aparelhos eletrônicos acomodam os indivíduos em seus lares. A ética pós-moderna inverte a noção de *indivíduo orgânico* do homem grego antigo. Fragmentado, sem importância coletiva, o indivíduo pós-moderno acredita que o consumo de bens e mercadorias o preenche, conferindo-lhe substância interna, densidade existencial. A informação confiável passa a ser mercadoria de luxo num mundo intoxicado de textos avulsos, de verdades provisórias, de interesses efêmeros, fugazes, de mau gosto (Kitsch). O capitalismo em sua versão neoliberal apostou no individualismo, um terreno fértil onde a dessubstancialização do indivíduo encontra um refúgio que o preenche da *nadificação* (sentimento de não ser importante!) coletiva. Contrariamente o homem grego antigo, o indivíduo atual resiste ao gregarismo, ao associativismo, à vida pública, ainda que dependa, *a fortiori*, de relações sociais complexas

e desafiadoras para sobreviver. O universo do indivíduo é agora, por excelência, o recanto de sua subjetividade tensionada pela liberdade-necessidade. Seu lar, recanto ou clausura dissolve-lhe a culpabilidade de sua conduta social refratária numa recatada tranqüilidade em assistir ao mundo pela tela da televisão ou em navegar pela Internet. Esforçando-se por eximir-se de contatos coletivos, crê na sua privacidade como valor fundamental para o resguardo de sua integridade sem saber que aí habita, justamente, o indício de seu vazio existencial, de sua *nadificação* coletiva, de sua dessubstancialização. O prazer que lhe faculta o aparato tecnológico disponível remete o indivíduo ao desprazer do mesmo sentimento que o motivou a enaltecer o seu isolamento como resultado (seja de temor, ansiedade, angústia, incerteza, dúvida e assim por diante) de sua atomização patrocinada pela sociedade na qual se insere.

A educação, na ambientação pós-moderna, deixa-se afetar por essa condição insólita de orfandade do indivíduo/sujeito ante a um *razão* que lhe acenava o caminho para um mundo de felicidade. Mas outras razões emergem justamente no momento em que a fadiga da razão instrumental encontra seus limites no próprio mito que a forjou como única e derradeira mentora da história humana. É por isso que a utopia - cujos coveiros neoliberais acreditam tê-la enterrado em profundo solo do passado – ressurgiu, tal Fênix, de suas próprias cinzas e reinstala-se na história como projeto viável de reconstrução de um mundo melhor, onde a educação pode e *deve* contribuir para a superação de *seus* impasses. A compreensão freireana do *inacabamento* ontológico do humano reabilita permanentemente o olhar da ave que enxerga para além do imediatismo e aponta o seu bico para cima, num claro gesto de que novos caminhos são possíveis na extraordinária aventura da vida. Afinal, como dizia Antonio Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar.*

Referências Bibliográficas:

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

CATTANI, Antonio David. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis,RJ:Vozes, 1996.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FERREIRA DOS SANTOS, Jair. *O que é pós-moderno*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MELLO E SOUZA, Nelson. *Modernidade:desacertos de um consenso*. Campinas-SP: UNICAMP, 1994.

MORIN, Edgar. *O método 4. As idéias: habitat, vida, costumes, organização*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2.ed. Porto Alegre:Sulina, 2001.

STEIN, Ernildo. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: UNIJUI, 1991.