



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Roratto, João Manuel

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 519-532

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

João Manuel Roratti

Resumo

Este trabalho discute conceitos de modernidade e de pós-modernidade, com base em pensadores como Habermas, Chaui, Bauman, Oliveira, Boff, entre outros, para entender como eles repercutem na sociedade contemporânea, particularmente no que se refere às mudanças de valores sociais e, em particular, como essas transformações interferem na educação. Essa nova realidade provoca rupturas nos processos escolares, fazendo com que as estratégias familiares e institucionais sejam determinantes na inserção do educando no processo global. Mesmo na pós-modernidade, que nega que haja qualquer coisa de universal, como afirma Daniel, pode-se encontrar aspectos positivos de referência para o sistema educacional, como o respeito pela diversidade, o valor igual para todos os seres humanos, a tolerância e o respeito pela liberdade alheia, pela criatividade, pela emoção, como também pela intuição. A educação não pode abrir mão de seu papel de, compreendendo os novos tempos, adequar-se às necessidades do ensino, para com o uso de uma ética humanizatória, tornar as relações menos competitivas e mais humanas, os cidadãos mais preparados para o mundo do trabalho, com competências e habilidades para criar e encontrar caminhos de realização.

Palavras-chave: Modernidade; Pós-modernidade; Educação.

Modernity, post modernity and the consequences for education

Abstract

This paper discusses concepts of modernity and post modernity, basis on scholars such as Habermas, Chaui, Bauman, Oliveira, Boff, and others, so as to to understand how their thought impact contemporary society, particularly with regard to the changes in social values and, in particular, to how those changes interfere with education. This new reality disrupts the educational process, making the family and institutional strategies to be crucial in inserting the pupil into the global process. Even in postmodernity, which denies the existence of anything universal, as argued by Daniel, you can find positive references within the educational system, such as the as respect for diversity and the equalness for all human beings, tolerance and respect for the freedom of others, creativity, emotion as well as for intuition. Understanding the new times, education can not give up its role in adapting itself to the needs of teaching, using an humanizing ethic.

* Professor do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria. Doutorando em Educação na Universidade Católica de Brasília. Distrito Federal, Brasil.

João Manuel Roratto

making the relations less competitive and more human; causing people to be better prepared for the workplace, with skills and abilities to create and find ways of realization.

Keywords: Modernity; Postmodernity; Education.

Introdução

Questionar o papel da escola hoje significa considerar as transformações que estão atravessando as sociedades no mundo atual e como essas mudanças se refletem nos espaços nacional, regional e local. Diferentes autores explicam as transformações estruturais da sociedade, que, com diferentes abordagens, concordam que está em curso um processo de reestruturação das relações sociais, dos marcos reguladores da ação dos indivíduos e das instituições, portanto, da ética.

Habermas, por exemplo, entende que se vive hoje um tempo de continuidade da modernidade e ressalta a importância dos filósofos à crítica das patologias sociais. Bauman prefere nomear a realidade de hoje de modernidade líquida, uma metáfora em oposição à idéia da modernidade anterior na qual as relações sociais, econômicas, financeiras, políticas estavam solidamente estruturadas. Cháui percebe que estamos vivendo uma crise dos valores morais pela nova conformação da sociedade.

Pretende-se encontrar no pensamento desses autores aspectos importantes para entender como as alterações que ocorreram no final do século XX levaram à ruptura da organização cêntrica do Estado, ao desestruturar o modelo de sociedade e a debilitar todo o arcabouço institucional associado à organização do Estado. Esse estudo também procura compreender como as mudanças repercutem nas relações da sociedade com o indivíduo, particularmente porque os enfoques econômico e político passaram a ser determinantes nas relações de poder, ao colocar o mercado como regulador das decisões mundiais, inclusive no que se refere à educação.

Assim, é essencial que todo o profissional de educação entenda as transformações do nosso tempo para se posicionar adequadamente nos espaços públicos onde atua, de forma consciente e sabedor do que essas transformações representam para ele e para todos que gravitam em torno dele, pois os problemas e o enfrentamento dos desafios decorrentes da presente realidade são questões relevantes para solucionar o que é considerado socialmente necessário.

Modernidade e pós-modernidade no pensamento de Habermas

Habermas analisa os conceitos de modernidade, modernismo e pós-modernidade propostos por diferentes pensadores, como Weber, Durkheim, Mead

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

e Coleman. Para ele, Max Weber concebeu uma relação íntima entre modernidade e o racionalismo ocidental que surgia na Europa percebida por meio da evolução das ciências, nas artes e nas relações sociais.

As modernas ciências empíricas, a autonomização das artes e as teorias da moral e do direito fundamentadas a partir de princípios levaram aí a formação de esferas culturais de valores que possibilitaram processos de aprendizagem segundo as leis internas dos problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, respectivamente (HABERMAS, 1998, p. 13)

A transposição dessas mudanças para o cotidiano levou à modernização do modo de vida, determinada não apenas por estruturas da teleoracionalidade, mas, segundo Durkheim e Mead, pela universalização das normas de ação e de uma generalização de valores que desvinculavam o agir comunicacional de contextos extremamente limitados e lhe abriam amplos campos de opção e também por modelos de socialização orientados por uma formação de identidades de-eu abstratas que forçavam o adolescente a uma individualização.

Nos anos 50 e 60, a palavra modernização foi estudada como término de um período que se referia a um feixe de processos cumulativos que se reforçavam mutuamente:

[...] à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação das identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e formação escolar formal, referem-se à secularização de valores e normas, etc. (HABERMAS, 1998, p. 14)

Para Habermas, a teoria da modernização produz uma abstração no conceito de modernidade de Weber quando dissocia a modernidade das suas origens na Europa e utiliza essa abstração como um padrão neutralizado espaço-temporal de processos de desenvolvimento social em geral. Coleman, citado por Habermas, vê nessa ruptura uma vantagem para o conceito de modernização, generalizado pela teoria da evolução, no sentido de libertar a modernização da ideia de completude e perfeição – um estado final – para lhe dar uma idéia de seus seguimentos pós-modernos. Essa abstração criou as condições para que a expressão pós-modernidade passasse a ser corrente entre os especialistas em ciências sociais.

Com respeito à pós-modernidade, Habermas questiona se as correntes de pensamento que advogam esse novo tempo não estariam mais uma vez em nome de um adeus à modernidade, tentando apenas revoltar-se contra elas.

João Manuel Roratto

fundamentando seu discurso na continuidade do modernismo em pensadores que discorreram profundamente sobre o tema.

A pós-modernidade e a crise dos valores morais

Evidentemente que os efeitos dessas transformações percebidas por Habermas não são apenas conceituais. Elas se refletem em toda a sociedade contemporânea, em particular no que Chauí (1992) denominou de crise dos valores morais. O sentimento dessa crise, na visão de Chauí,

[...] expressa-se na linguagem cotidiana quando se lamenta o desaparecimento do dever ser, do decoro e da compostura nos comportamentos dos indivíduos e na vida política, ao mesmo tempo em que os que assim julgam manifestam sua própria desorientação em face das normas e regras de conduta cujo sentido parece ter se tornado opaco. (CHAUI, 1992, p. 345)

Na filosofia contemporânea, diz Chauí, a crise transparece na existência simultânea de três linhas de pensamento sobre a ética apresentada por Agnes Heller, ainda que se excluam reciprocamente, mas cuja presença simultânea constitui o sintoma da crise dos valores morais: a *nihilista*, baseada no relativismo historicista e na etnografia e que nega a existência de valores morais dotados de racionalidade e de universalidade; a *universalista-racionalista*, de origem iluminista, que afirma a existência de uma normatividade moral com valor universal porque fundada na razão; e a *pragmática*, que considera que a democracia liberal tem sido capaz de manter com suficiente sucesso os princípios morais da liberdade e da justiça no que tange às decisões sobre a vida coletiva.

Para Chauí, alguns estudiosos nomeiam a crise dando-lhe o nome de pós-modernidade. A modernidade, nascida com a ilustração, teria privilegiado o universal e a racionalidade, sido positivista e tecnocêntrica, acreditado na continuidade temporal da história, em verdades absolutas, no planejamento racional e duradouro da ordem social e política, e teria apostado na padronização dos conhecimentos e da produção econômica como sinais de universalidade.

Em contrapartida, a pós-modernidade privilegiaria a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras da cultura; teria afirmado o pluralismo contra o fetichismo totalizante e enfatizado a fragmentação, a indeterminação, a descontinuidade e a alteridade (o “outro”: mulheres, homossexuais, negros, índios, crianças, idosos, sem-teto, religiosos), recusado as “metanarrativas”, isto é, filosofias e ciências com pretensão de oferecer uma interpretação totalizante do real, como o mito futurista da máquina, o mito comunista do proletariado e o mito iluminista da ética racional e universal.

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

Lyotard (2000) entende que na pós-modernidade o conhecimento científico entra em crise, pois enquanto a ciência moderna estava embasada no consenso, na eficiência, na certeza e no determinismo, a ciência pós-moderna se legitima pelo paradoxo e pela parologia (novas formas de consenso que a ciência pós-moderna busca). "A ciência pós-moderna torna-se uma espécie de ciência do descontínuo, do catastrófico, do caótico, do complexo e do paradoxal" (LEMOS, 2008, p. 65).

No mesmo sentido da análise desses autores, Gomes (2005) também refere que na pós-modernidade

[...] tendem a ser rejeitados os sistemas filosóficos que oferecem algum tipo de padrão universal, como é o caso das obras de Smith, Freud, Hegel, Comte e Marx. Encotra-se, pois, sob forte crítica as mencionadas tipologias bipolares que opõem o tradicional e o moderno, como as de Tönnies, Durkheim e Parsons, da mesma forma que paradigmas que apontam para uma seqüência linear de estágios para todas as sociedades. (GOMES, 2005, p. 76)

A pós-modernidade fala em descentramento, declara o fim da separação moderna entre o público e o privado, em proveito do último sobre o primeiro. Os objetos são descartáveis, as relações sociais e pessoais têm a rapidez vertiginosa de um *fast food*, o mercado da moda é dominante e a moda regida por um mercado extremamente veloz quanto à produção e ao consumo.

A modernidade, ao inventar a ideia do indivíduo livre, tornou problemática a ideia dos valores éticos universais, pois o centro organizador passou a ser o mercado e, com ele, o indivíduo livre se relaciona através do contrato, produzindo alterações no campo ético:

[...] as paixões tidas como vícios que a educação moderna corrigiria, tornam-se sinônimos de interesse e utilidade, e já não podem ser afastadas pelo simples respeito aos valores racionais, pois o movimento passional dos interesses e das utilidades torna-se o cerne da racionalidade moderna. (CHAUI, 1992, p. 351)

Mas como continuar a definir a virtude pelo domínio racional da vontade sobre as paixões? pergunta Chauí. Para ela, existem dois caminhos e ambos nas dois para a ética moderna: o caminho clássico, e depois ilustrado e liberal, no qual se verifica a utilidade de cada interesse e fazê-la (a utilidade) o critério de manutenção ou exclusão das paixões, erigindo em valores morais àquelas paixões que são úteis para os novos interesses econômicos, sociais e políticos. O segundo caminho, também ilustrado, é aberto por Kant: trata-se de separar o reino empírico das necessidades e dos interesses e o reino transcendental

João Manuel Roratto

da liberdade e da finalidade “age tendo a humanidade como fim e não como meio” – não tratar os sujeitos como coisas – e “age como se a máxima de tua ação pudesse ser realizada por todos os homens e por qualquer homem”).

Para Chaui, relativismo e universalismo nos legam uma dupla moralidade: aquela que os fins justificam os meios e, aquela que exige a adequação racional ou a proporção entre meios e fins, e que leva à discussão do problema moderno da relação entre ética e política, a primeira colocada pela modernidade como na esfera privada e a segunda, como da esfera pública.

O conflito que atravessa a separação entre o público e o privado e que tem atormentado os moralistas antigos e modernos pode ser resumido na pergunta “os fins justificam os meios?”. Um dos divisores de águas que a modernidade traçou entre ética e política foi dado pela balizaposta por essa pergunta. Para Chaui, no caso da ética, os meios precisam estar de acordo com a natureza dos fins, logo, para fins éticos, os meios precisam ser éticos; já na política, a resposta tende a ser positiva ao estabelecer uma diferença entre meios e fins, exigindo-se que haja alguma proporção (ou racionalidade) entre eles, ou seja, na política todos os meios são bons e lícitos, se o fim for bom para a coletividade (rouba, mas faz).

Porém, o que está acontecendo na atualidade sugere que a separação entre meios e fins parece não se confinar à política, invadindo o interior da ética e é isso que surge como perturbador ou como “crise dos valores”.

Ao apegar-se a questões momentâneas, passageiras, em que tudo pode ser, desde que satisfaça ao indivíduo, onde o que não é mais útil deve ser descartado, a pós-modernidade deixa de considerar valores, tradição e essência. Dessa forma, tudo é efêmero, transitório, e o que importa é a oportunidade real, que não pode ser desprezada, o que importa é o hoje, é o agora.

Desse modo, conclui Chaui,

[...] o pós-modernismo faz a opção pela contingência. E, com ela, opta pelo fragmentado, efêmero, volátil, fugaz, pelo acidental e descentrado, pelo presente sem passado, pelos micropoderes, microdesejos, microtextos, pelos signos sem significado, pelas imagens sem referentes, numa palavra, pela indeterminação que se torna, assim, a definição e o modo da liberdade. (CHAUI, 1992, p. 356)

O efêmero, o transitório e o líquido

A coerência do pensamento filosófico de Chaui também pode ser percebida nas ideias sociológicas discutidas por Bauman. Ao analisar o comportamento atual da sociedade, Bauman (2001) a define por meio de uma metáfora

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

como “sociedade moderna líquida”, que levou ao desaparecimento das utopias centradas na sociedade e, inclusive, a noção de “sociedade boa”. A sociedade, diz ele, hoje é fluída, pois tudo escorre, inunda, transborda, vaza, os líquidos não são contidos. Com isso, os valores sociais e os laços humanos das comunidades ficam enfraquecidos pela forma como a economia está organizada, isso repercute na educação, nos laços sociais e na vida cotidiana.

Na sociedade moderna líquida, os ganhos individuais não podem ser solidificados em bens duradouros, porque os ativos se convertem em passivos e as capacidades em incapacidades quase de forma instantânea. Por esse motivo, como bem coloca Slavutzky (2004), o grande problema de hoje não é a disfuncionalidade, mas a fragilização dos indivíduos – suicídio, ansiedade, depressão, medo dos desastres ecológicos, o medo dos pais, medo da Aids, medo de envelhecer, medo do desemprego. A modernidade tinha confiança no futuro, agora temos a dúvida.

Desse modo, o viver na sociedade descrita por Bauman também assume o mesmo desenho, e este está sempre sendo retocado, pois não manteve sua forma nem seu rumo por muito tempo, ou seja, vive-se uma vida precária vivida em condições de constantes incertezas, uma “vida líquida”.

A vida líquida é uma vida devoradora. Atribui ao mundo a todos seus fragmentos animados e inanimados o papel de objetos de consumo: ou seja, de objetos que perdem sua utilidade (e, por conseguinte, seu brilho) sua atração, seu poder de sedução e seu valor) no transcurso mesmo do ato de serem usados. Condiciona, além do mais, o julgamento e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo ajustando-os ao padrão de tais objetos de consumo. (BAUMAN, 2006, p. 18-19)¹

No contexto da sociedade moderna líquida, a educação e a aprendizagem, para serem de alguma utilidade, devem ser contínuos, permanentes e efetivos durante toda a vida, de modo que as pessoas possam ir ao encontro das suas metas vitais com um mínimo de recursos e confiança em si mesmos, com a esperança de alcançá-las. Mas existe, no entender de Bauman, outra razão ainda mais importante, para a educação contínua,

Não se trata de adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado das mudanças do mundo, mas de fazer com que esse mundo tão rapidamente cambiante resulte mais acolhedor para a humanidade. Essa é uma tarefa que também precisa de uma educação contínua ao longo de toda a vida. (BAUMAN, 2006, p. 167)²

Bauman nos convida a praticar a arte da vida, ou seja, fazer da própria vida “uma obra de arte” em estado de transformação permanente, pois ao no-

João Manuel Roratto

redefinirmos perpetuamente, nos transformamos em alguém distinto do que éramos. 'Transformar-se em alguém distinto' significa

deixar de ser o que se temos sido até então; destruir e remover de cima a velha forma, como a serpente muda sua pele ou um marisco sua carapaça; a rechaçar, uma a uma, as máscaras desgastadas que o fluxo constante de oportunidades 'novas e melhoradas' em oferta têm demonstrado que estão esgotadas, que são demaisido estreitas ou que não têm sido tão plenamente satisfatórias como eram no passado... Quando empreendemos uma 'autodefinição' e uma 'autoconfirmação', praticamos uma *destruição criativa*. Dia após dia. (BAUMAN, 2009, p. 92-93)³

Outros fatores correlatos que interferem no mundo contemporâneo

Para Oliveira (2004), o mundo contemporâneo é marcado por três questões de fundo: o conflito entre o ser humano e a natureza, a globalização econômica e a internacionalização das sociedades.

A primeira se refere à transformação da ética tradicional pela planetarização da civilização técnico-científica ao deslocar a reflexão ética no contexto das relações humanas próximas e recíprocas para lhes dar um alcance planetário. Nesse projeto de emancipação tecnocrática da modernidade, diz Oliveira, a técnica do meio se transforma no fim fundamental, pois o homem contemporâneo pode ter a sensação de ser senhor de seu destino e sujeito de uma ação coletiva destinada a submeter toda a natureza e seu fim. Esse alargamento do horizonte ético leva a um conflito latente na civilização entre o ser humano e a natureza como um todo e indica também um sinal de uma crise mais profunda da humanidade.

A segunda questão que inquieta o ser humano no entender de Oliveira, está representada pela nova configuração das relações internacionais, visualizada por meio das transformações na configuração da vida econômica, que considera o mercado com o único mecanismo capaz de coordenar a sociedade moderna. As características mais marcantes desse processo podem ser encontradas no egoísmo individual e grupal crescente, na criminalidade organizada, no comércio de armas, de drogas, de seres humanos, no terrorismo internacional e na destruição do meio ambiente.

Essa nova realidade levaria ao que Boff (2003) chamou de "obscurcimento do horizonte ético", que resulta numa insegurança muito grande na vida e numa permanente tensão nas relações sociais, agravada pela lógica dominante da economia e do mercado, que se rege pela competição, e não pela cooperação, dificultando desse modo o encontro de estrelas-guias e de pontos de referência comuns.

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

A terceira questão encontra-se no pluralismo societário das sociedades modernas considerado uma das especificidades do momento histórico atuante perante as sociedades tradicionais. Oliveira, citando Habermas, diz que na sociedades tradicionais a moral constituía uma parte das cosmovisões que se radicavam numa interpretação do todo da realidade e se apresentavam como proposta de salvação que constituíam o fundamento integrador dos sujeitos.

Para Boff (2003), duas fontes da moral orientaram as sociedades atuais: as religiões e a razão. As religiões, diz ele, continuam sendo os nichos de maior valor privilegiados para a maioria da humanidade.

A razão, desde que irrompeu, quase simultaneamente em todas as culturas mundiais, no século 6 a. C., tentou estabelecer códigos éticos universalmente válidos. Esses dois paradigmas não ficam invalidados pela crise atual, mas precisam ser enriquecidos, se quisermos estar à altura das intimidações que nos vêm da realidade globalizada. (BOFF, 2003)

A conjugação desses três fatores apontados por Oliveira, em sintonia com o pensamento de Chauí, indica uma realidade em crise, que produz como efeito na sociedade a inexistência de um consenso substantivo sobre valores que possam pautar a vida individual e coletiva. Assim, a solução dos conflitos passa, segundo Oliveira, pelo reconhecimento de regras universais (de uma ética) e de que a responsabilidade dessas regras não depende de um poder privado, mas de um poder público.

A ética é, na opinião de Oliveira, o fruto de uma maneira de configurar as relações dos seres humanos entre si. Para ele, a história emerge neste contexto enquanto espaço da criatividade humana e consequentemente o lugares do pluralismo, da diversidade, sem que se possam descobrir princípios que possibilitem uma hierarquia de valores. Para ele, não existe mais "a Ética", mas uma infinidade de éticas contingentes, limitadas, diferenciadas e sem pretensão à universalidade. Porém, ressalta Oliveira, o caminho da emancipação do ser humano passa hoje pela conquista da particularidade (as éticas), isto é, momento de auto-explicitação do universal sem o qual não se têm critérios para distinguir entre o correto e o incorreto em nossas vidas.

Para Oliveira, tanto a universalidade (a ética) quanto a historicidade (as éticas) são dimensões essenciais da ação ética. Por isso, uma decisão concreta humana pressupõe um duplo saber: o saber da ordem universal e o saber da situação histórica que é o lugar em que as normas devem se tornar realidade. O saber de ordem universal estabelece o que não pode faltar em nossas ações, o que está excluído *a priori*, o horizonte normativo em que a situação se situa, porém não pode estabelecer positivamente de forma completa o que deve ser feito em diversas situações históricas.

João Manuel Roratto

A nova sociedade e a educação

Para enfrentar os desafios da pós-modernidade se exige uma especialização cada vez maior dos atores envolvidos na solução do que é considerado socialmente necessário. Por isso, é importante convocar os diferentes segmentos sociais, políticos e econômicos para que dialoguem e encontrem soluções para as questões. Mas isso não é fácil.

Tedesco (2004) questiona o porque da dificuldade de se estabelecer esse diálogo. A resposta, diz ele, está na própria realidade: no mercado que aposta no *laissez-faire* e na difusão da cultura como produto, na desconfiança entre os atores tanto externos como internos, no ceticismo sobre a potencialidade da democracia para resolver os problemas sociais. Desse modo, para Tedesco, a participação do Estado ainda é necessária no sentido de avocar para si responsabilidades que lhes são inerentes como o de propor soluções, de intermediar diferentes interesses e de assumir a sua principal responsabilidade que é a de representar os excluídos.

Tiramonti (2004) percebeu que as transformações que ocorrem nas sociedades atuais levam a rupturas nos processos escolares e fazem com que as estratégias familiares e institucionais sejam determinantes na inserção do educando no processo global, pois a fragmentação dos marcos normativos deixa a escola sem referências quanto ao seu papel atual, além do que, o processo de desinstitucionalização gera dificuldades no relacionamento entre a escola e a família e também no estabelecimento de normas internas na própria escola.

O processo interativo agora se estabelece entre as famílias e as escolas para preparar o futuro de seus filhos. Tiramonti identificou dois fatores de estratificação presentes quando do estabelecimento das políticas educacionais, ambos dependentes das condições econômicas das classes sociais. O primeiro se refere ao tipo de trabalho que se aspira e que a escola vai preparar o aluno. Se para aquela forma mais representativa que moldou a modernidade ou se para as novas formas de se viver na pós-modernidade. Nesse primeiro fator de estratificação, o direcionamento educacional estará embasado em duas tendências opostas identificadas por Bauman (2001), mas presentes tanto antes como agora: uma leva à “ética do trabalho” e a outra à “estética do consumo”.

Para Bauman, a ética do trabalho

[...] estimula a troca de lugares entre meios e fins e proclama a virtude do trabalho pelo trabalho, o adiamento do gozo como um valor em si mesmo, e, valor mais refinado do que os valores que se destinava a servir, a ética do trabalho insiste em que o adiamento se estenda indefinidamente. (BAUMAN, 2001, p. 181)

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

O adiamento traz consigo os fundamentos clássicos de Weber sobre a construção do capitalismo na modernidade baseados nos princípios de "arar semear acima de colher e ingerir o produto, o investimento acima do lucro, poupança acima do gasto, a autocontenção acima da auto-indulgência, o trabalho acima do consumo." (BAUMAN, 2001, p. 181).

A estética do consumo rebaixa o valor do trabalho e lhe atribui um papel

[...] puramente subordinado e instrumental de revolver a terra, uma atividade que deriva todo seu valor daquela para que prepara o terreno, e também leva à consideração da abstinência e da renúncia como sacrifícios talvez necessários, mas embaraçosos e corretamente mal vistos, a serem reduzidos ao mínimo. (BAUMAN, 2001, 181-182)

Segundo Bauman, se a ética do trabalho pressiona por uma extensão indefinida do adiamento, a estética do consumo pressiona por sua abolição.

O segundo fator de estratificação a ser considerado na formulação das políticas educacionais se refere ao modo de como as pessoas pretendem se articular com o espaço global, se cosmopolita (ir e vir tendo o ambiente interno como opção) ou permanecer no país como determinismo de classe.

Daniel (2003), ao fazer uma análise do pensamento pós-moderno e seus reflexos na educação, entende que mesmo no pós-modernismo, que nega que haja qualquer coisa de universal, pode-se encontrar aspectos positivos de referência para o sistema educacional. O respeito pela diversidade, o valor igual de todos os seres humanos, a tolerância e o respeito pela liberdade alheia, a criatividade, a emoção e a intuição são aspectos presentes na pós-modernidade e que devem ser considerados pelos educadores.

Além disso, Daniel reafirma que os educadores devem ensinar o rigor intelectual e a plena compreensão dos assuntos. Por meio de metáforas, sugere que a educação deve ser uma janela para a formação de seres humanos competentes na construção de sua vida e tem a função de construir pontes para a formação de cidadãos comprometidos com as comunidades e com o mundo.

A educação precisa ser uma janela que se abre para o mundo. É preciso buscar o potencial de cada indivíduo e desenvolver suas habilidades e o conhecimento que possa ajudar a educação a encontrar seu preenchimento nas várias facetas da vida... A educação precisa também construir pontes entre os indivíduos e a comunidade. Precisa ajudar-nos a aprender a viver em conjunto, a criar redes de relações sociais e a trabalhar juntos nas comunidades. (DANIEL, 2003, p. 39)

João Manuel Roratto

O mundo pós-moderno é um mundo difícil para o jovem e mesmo a educação não parece fornecer elementos de convicção a eles de sua utilidade. No momento em que as opções de êxito profissional e social começam estreitar-se em decorrência da concorrência no mercado de trabalho, do desemprego, da precarização das relações de trabalho para os jovens, “o diploma parece, senão a via real – todos sabem que ele se desvaloriza –, pelo menos a única que ainda oferece alguma esperança”. (PERRENOUD, 1999, p. 63).

Nesse mesmo sentido Bauman também é de opinião que sempre há a esperança de que a educação, mesmo parecendo vulnerável, pode ser utilizada como uma cunha forte o suficiente para desestabilizar e depois eliminar as pressões dos fatos sociais. Por esse motivo, ele destaca que as probabilidades adversas podem ser constrangedoras, mas mesmo assim há esperança.

Não se conhece em uma sociedade democrática (ou, como Cornelius Castoriadis diria, autônoma) nenhum substituto para a educação ou para auto-educação, como meios para influir no curso dos acontecimentos, que possa ser conciliado com sua própria natureza, do mesmo modo que essa natureza não pode ser conservada por muito tempo sem uma ‘pedagogia crítica’, ou seja, sem uma educação que aguace sua ponta crítica, que faça com ‘que a sociedade se sinta culpada’ e que ‘remova as coisas’ removendo as consciências humanas. (BAUMAN, 2006, p. 24)⁴

De mais a mais, o ambiente educacional proporcionará não apenas um espaço privilegiado para a educação formal, do desejado rigor acadêmico, mas também, e possivelmente, dada as características da pós-modernidade, um espaço determinante para a experiência social, que prepara o estudante para confrontar-se com as diversas formas de interações, escolhas, divergências, composições inter-relacionais, aprendizagens indispensáveis para uma atuação satisfatória no momento histórico que exige atuações ora locais, ora globais e a capacidade de reconhecer e criar oportunidades.

Considerações finais

A sociedade contemporânea, caracterizada pelo efêmero, pela transitóridade, pela fluidez, pelas relações de mercado, características da pós-modernidade, remete a educação a um papel de destaque nesse novo tempo, competindo a nós educadores compreender essa realidade e sermos parte esclarecida das discussões e práticas necessárias.

A educação permanente deve fornecer às pessoas a capacidade de compreender a nova conformação da sociedade e também auxiliá-las na perene aprendizagem e busca constante pela sua humanidade e construção da sua felicidade, como contraponto a alguns dos efeitos perversos da pós-modernidade, como a ansiedade, depressão, os medos e a incerteza do futuro.

Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação

Nesse contexto, a educação não pode abrir mão de seu papel de compreendendo os novos tempos, adequar-se às necessidades de ensino, para com o uso de uma ética humanizatória, tornar as relações menos competitivas e mais humanas, os cidadãos mais preparados para o mundo do trabalho, desenvolvendo suas competências e habilidades para criar e encontrar caminhos de realização.

Além de ser parte na formação de pessoas competentes e felizes, a educação deve auxiliar na construção de canais de comunicação entre o indivíduo e a comunidade. Em constante transformação, o homem, distinto do que era na modernidade, adequa-se às novas oportunidades, reinventando-se, para fazer frente às exigências sociais contemporâneas e ao mercado de trabalho. É necessário que a educação, mais do que compreender, transforme-se para estar apta a participar da formulação de uma base ética necessária, mesmo nesse contexto complexo e dinâmico.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Vida líquida**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- _____. **El arte de la vida: de la vida como obra de arte**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BOFF, L. Como fundar a ética hoje? **Folha de São Paulo**, 16 jun. 2003.
- CHAUI, M. Públco, Privado, Despotismo. In, NOVAES, Adauto (ORG). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 345 - 390.
- DANIEL, J. **A educação em um mundo pós-moderno**. Brasília: Unesco, 2000.
- GOMES, C. A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 2. ed., 1998.
- LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LYOTARD, J. F. **La condición postmoderna**; informe sobre el saber. 7. ed. Madrid: Cátedra, 2000.
- OLIVEIRA, M. Ética e éticas. **Revista de Educação AEC**, Ano 33, jan. 2004, nº 130.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

João Manuel Roratto

SLAVUTZKY, A. **A nova sociedade**. Porto Alegre: Zero Hora, 15 mar. 2004.

TEDESCO, J. C. Por qué son tan difíciles los pactos educativos? **Revista Iberoamericana de Educación** nº 34. Buenos Aires. p. 17-28, 2004.

TIRAMONTI, G. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. In: TIRAMONTI, G. (compiladora). **La trama de la desigualdad educativa**: mutaciones recientes en la escuela media. 1 ed. Buenos Aires: Manantial, 2004.

Notas

¹ La vida líquida es una vida devoradora. Asigna al mundo y a todos sus fragmentos animados e inanimados el papel de objetos de consumo: es decir, de objetos que pierden su utilidad (y por consiguiente, su lustre, su atracción, su poder seductivo y su valor) en el transcurso mismo del acto de ser usados. Condiciona, además, el juicio y la evaluación de todos los fragmentos animados e inanimados del mundo ajustándolos al patrón de tales objetos de consumo. (BAUMAN, 2006, p. 18-19)

² No se trata de adaptar las aptitudes humanas al ritmo acelerado de los cambios del mundo, sino de hacer que ese mundo tan rápidamente cambiante resulte más acogedor para la humanidad. Ésa es una tarea que también precisa de una educación continua a lo largo de toda la vida. (BAUMAN, 2006, p. 167)

³ Dejar de ser el que se ha sido hasta entonces; a destruir y sacarse de encima la vieja forma, como la serpiente muda la piel o un marisco su caparazón; a rechazar, una a una, las máscaras gastadas que el flujo constante de oportunidades 'nuevas y mejoradas' en oferta ha demostrado que están agotadas, que son demasiado estrechas o que no ha sido tan plenamente satisfactorias como lo eran en el pasado... Cuando emprendemos una 'autodefinición' y una 'autoconfirmación', practicamos una destrucción creativa. Día tras día. (BAUMAN, 2009, p. 92-93)

⁴ No se conoce en una sociedad democrática (o, como Cornelius Castoriadis diría, autónoma) substituto alguno a la educación o la autoeducación como medios con los que influir en el curso de los acontecimientos que pueda ser conciliado con su propia naturaleza, del mismo modo que esa naturaleza no puede ser conservada por mucho tiempo sin una "pedagogía crítica", es decir, sin una educación que afile su punta crítica, que haga "que la sociedad se sienta culpable" y que "remueva las cosas" removiendo las conciencias humanas. (BAUMAN, 2006, p. 24)

Correspondência

João Manoel Roratto – Universidade Federal de Santa Maria. Faixa de Camobi, Km 9, Prédio 5, Campus Camobi. CEP 97105-900 – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: jmroratto@hotmail.com

Recebido em 18 de junho de 2010

Aprovado em 09 de agosto de 2010