

A IDEOLOGIA DA PÓS-MODERNIDADE E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Dra. Isaura Monica Souza Zanardini  0000-0003-2626-3840
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: O objetivo do presente artigo é apresentar elementos a respeito da articulação entre o que chamamos de ideologia da pós-modernidade e a política educacional que vem sendo implantada no Brasil desde os anos 1990. Para tanto, procuramos desenvolver reflexões a respeito do pós-modernidade a partir de autores que comungam desta perspectiva e de autores que estabelecem um

diálogo crítico com a mesma. A política educacional no Brasil em sua articulação com a ideologia da pós-modernidade é tratada a partir de autores que realizam pesquisa neste campo e do Relatório Jacques Delors que embora tenha sido publicado no início dos anos 1990, representa ainda um referencial importante para a definição do papel da educação na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; educação básica; pós-modernidade.

THE IDEOLOGY OF POSTMODERNIT AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT: This paper presents elements about the articulation between the so-called ideology of postmodernity and the educational policy that has been implanted in Brazil since the 1990s. Therefore, we reflect on post-modernity based on authors who share this perspective and authors who establish a critical dialogue. The educational policy in Brazil, in its

connection with postmodernity ideology, is dealt with by authors conducting research in this field and by the Jacques Delors Report, which, although published in the early 1990s, still represents an important reference point to define the role of education in the contemporaneity.

KEYWORDS: Educational politics; basic education; postmodernity.



A análise da articulação entre a política educacional brasileira implementada a partir da década de 1990 até os nossos dias e a ideologia da pós-modernidade, tomada aqui como expressão ideológica do atual padrão de acumulação do capital, que engendra no bojo dessa ideologia o neoliberalismo e a globalização, ampara-se no entendimento do caráter de totalidade desse processo, o qual pressupõe e exige a globalização do conjunto das relações sociais, onde a educação ocupa um papel fundamental.

Compondo esse caráter totalizador, as críticas colocadas no contexto do neoliberalismo vão além da ineficiência do Estado na regulação da economia e das políticas sociais, e atingem as posturas metodológicas e epistemológicas que também davam sustentação a esse Estado. No atual estágio de desenvolvimento do capital, essa sustentação vem sendo realizada pela ideologia da pós-modernidade.

A produção teórica da pós-modernidade pode ser apontada, a partir das leituras que realizamos, como resposta a uma suposta crise dos pressupostos da modernidade. No entanto, é preciso considerar que a chamada crise dos pressupostos da razão moderna não é estabelecida a priori, muito menos desarticulada de um quadro mais amplo que se configura a partir do final do século XIX. Para desvelá-la, é preciso considerar o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista que, ao longo de sua constituição, vem sofrendo crises e desenvolvendo estratégias para reafirmar-se.

É possível situar a construção da ideologia da pós-modernidade a partir da década de 1960ⁱ, mais precisamente na década de 70, quando, saindo da chamada Era de Ouro, o capitalismo enfrentou uma crise de superprodução e necessitou desenvolver um conjunto de estratégias capazes de recuperar o poder financeiro, a capacidade produtiva e incrementar uma ideologia capaz de enfrentar as premissas postas pela esquerda, que pretendiam a superação do



capitalismo e o desenvolvimento de projetos igualitários de sociedade, tais como o comunismo e o socialismo.

Nessa direção, a ideologia da pós-modernidade, tal como a da globalização, não é uma criação da década de 90, mas uma produção teórica e metodológica engendrada a partir da década de 60, e que veio constituir-se na lógica cultural do capitalismo em sua nova fase, como considera Jamenson. Logo, a pós-modernidade vem contrapor-se aos pressupostos da modernidade não porque essa teria sido um estágio do pensamento que chegara ao fim, mas porque estariam estremecidos os pressupostos do chamado capitalismo concorrencial, como classifica Warde (1984), e desse modo o conjunto de pressupostos epistemológicos, sociais, políticos e culturais que o sustentariam.

Esse quadro colocava então, a necessidade de constituir novos pressupostos capazes de sustentar o capitalismo financeiro que se desenvolveria a partir de então, e protegê-lo de análises que pudessem desembocar em projetos de superação, em direção a perspectivas de igualdade social; tratava-se de construir pressupostos capazes de contribuir com a racionalidade do modo de produção capitalista.

Desse modo, podemos afirmar que os principais aspectos da pós-modernidade têm em vista a contestação das chamadas metanarrativas, dos princípios epistemológicos, filosóficos, políticos e culturais produzidos no contexto da modernidade, enquanto parte do movimento do capital. Nessa direção, diante do desgaste dos pressupostos da modernidade entendida como uma forma de organização social, uma dada concepção de mundo que se articula a diferentes elementos: urbanização, ciência, tecnologia, industrialização, etc (Cf. ORTIZ, 1998/1999), teria sido necessário engendrar a pós-modernidade.

Peixoto (1998), que desenvolveu pesquisa sobre a condição política na pós-modernidade, aponta como seus principais representantes Lyotard – que questiona as metanarrativas e afirma a necessidade de uma tecnociência, união



do pensar e do agir tendo em vista a resolução dos problemas da modernidade - e Baudrillard – para o qual o espiritual assume valor de troca, e ocupa-se do aspecto cultural como força produtiva.

Essa autora destaca as análises de Jameson, Harvey e Sousa Santos como importantes para o entendimento da condição pós-moderna, uma vez que a entendem como produto do desenvolvimento do capitalismo, que teria engendrado a modernidade, e estaria agora engendrando uma condição pós-moderna.

Jameson é considerado, pelo conjunto de obras consultadas, um autor controverso uma vez que embora não abandone os pressupostos do referencial marxista e considere a necessidade de apego a uma perspectiva de investigação totalizante, aponta a possibilidade de resistência ao capital a partir da perspectiva pós-moderna. Para ele, a resistência encontraria espaço no desenvolvimento da cultura proposto pelos teóricos da pós-modernidade. Anderson (1999) insere Jameson dentre os chamados marxistas ocidentais que estariam preocupados com as questões que se referem ao método e que teriam se ocupado com o desenvolvimento de análises no âmbito da cultura, que assumem um forte caráter político no atual estágio do capitalismo. De acordo com Anderson, Jameson teria se ocupado, em seus estudos, com a ancoragem do pós-modernismo nas transformações do capital, com o exame das alterações do sujeito e com a ampliação do raio de investigação cultural.

David Harvey também considera o desenvolvimento da perspectiva pós-moderna no bojo do movimento de reafirmação do capital, e a necessidade de permanência da análise marxista. Este autor traz uma importante leitura da condição pós-moderna e de sua articulação à racionalidade capitalista na medida em que relaciona os aspectos da pós-modernidade à chamada passagem do fordismo para a acumulação flexível, necessária para a resolução da crise de superprodução que teria se estabelecido por volta da década de 70 do século passado. Em sua análise, essa passagem comportaria novas formas de relação



com as categorias espaço e tempo, constituindo o que ele chama de nova compressão tempo-espaço, que teria sido favorecida pelo desenvolvimento, dentre outros fatores, da tecnologia, que atingiria o espaço produtivo, das comunicações e do transporte. Harvey chama a atenção para os efeitos dos pressupostos políticos e econômicos que acompanhariam essa nova relação de compressão espaço-tempo, mas também para a necessidade de atenção ao conjunto de conhecimentos produzidos pela pós-modernidade.

Em sua análise, na pós-modernidade viceja a sociedade do descarte, que significa “... mais do que jogar fora bens produzidos [...] significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de ser e agir” (HARVEY, 2000, p. 258). Essa perspectiva de sociedade implicaria na “... necessidade de aprender a trabalhar com a volatilidade que torna difícil qualquer planejamento a longo prazo” (Idem, *ibidem*, p. 259).

Já Sousa Santos, embora como Jameson e Harvey considere a pós-modernidade um produto do desenvolvimento do capitalismo e aborde a sua amplitude, seria, paradoxalmente, em nossa análise, um importante representante do movimento pós-moderno, e contribuiria assim para a sustentação do ideário neoliberal, e particularmente para a reforma da educação básica implementada no Brasil na década de 1990. Na obra “Um discurso sobre as ciências” (2003), apresenta reflexões sobre a crise do paradigma moderno de conhecimento e aponta, em linhas gerais, um novo paradigma que estaria presente na ciência pós-moderna, o que ele chama de “um paradigma prudente para uma vida decente”.

Em sua análise, uma das razões da crise do paradigma moderno estaria inscrita no fato de que a produção teórica que o sustenta não estaria acompanhando as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. Para sustentar a denúncia do caráter obsoleto desse paradigma, afirma que essa



produção teórica é o resultado de estudos de pensadores que viveram entre o século XVIII e os primeiros anos do século XX. Chama a atenção, nesse caso, para o descompasso entre conhecimento científico e as transformações da sociedade contemporânea; não questiona, porém, que as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas produzidas nessa sociedade têm em vista a manutenção de um modo de produção que se constitui, se consolida e impera no mesmo período em que produziram os tais cientistas.

A respeito de Sousa Santos, inscrito no chamado pós-modernismo inquietanteⁱⁱ, entendemos que, embora ele proceda a críticas ao neoliberalismo e a lógica do capital que teria engendrado a ciência moderna, e que, no bojo dessas críticas traga considerações que parecem se identificar com considerações feitas por pesquisadores marxistas – como, por exemplo, quanto à lógica de eficiência cultuada pelo mercado, a precarização dos direitos dos trabalhadores, a privatização dos serviços sociais, a denúncia da ciência posta a serviço do capital – o que ele chama de industrialização da ciência, a sua perspectiva acaba por sustentar e reforçar, num aparente paradoxo, o neoliberalismo, e, portanto, as reformas das instituições sociais, particularmente as educacionais.

Subjacente a sua crítica ao modo de produção capitalista, escapam-lhe aspectos importantes no que diz respeito às relações sociais desiguais que o produzem, quando não considera, por exemplo, a luta de classes que permeia esse modo de produção, o que o leva à grotesca equivalência entre capitalismo e socialismo.

Embora Sousa Santos aponte a pós-modernidade como resultante do desenvolvimento capitalista, parece não discutir ou ignora que, assim como a modernidade, ela é engendrada no bojo do capitalismo, e que vai ganhando terreno no mesmo contexto em que o capitalismo produz mecanismos/estratégias para sair de mais uma de suas crises. A pós-modernidade e a sua defesa da inconstância dos fatos, da efemeridade, de uma nova racionalidade, se alastram



articuladas ao mesmo contexto em que se materializa o neoliberalismo e a lógica do mercado; isso ele parece não considerar.

Na medida em que apenas se questionam as transformações que são desenvolvidas no bojo do capitalismo, sem, contudo tocar no “*calcanhar de Aquiles*” desse modo de produção; a desigualdade nas relações de produção e no mecanismo do processo de exploração que o consubstancia, acaba-se por contribuir para sua reprodução e manutenção. Então, mesmo que intentem ser críticos ou não, os representantes desse “novo paradigma de ciência”, entendemos a pós-modernidade como produção teórica que legitima e assegura a materialização dos interesses do capital em seu estágio contemporâneo; a globalização.

Em linhas gerais, na ótica pós-moderna haveria uma crise dos paradigmas teóricos e metodológicos produzidos pela ciência moderna no século XIX. Dentre os principais aspectos da pós-modernidade podemos apontar a negação da história e o desapego à teoria. Há, como afirma Moraes (2003), um recuo da teoria, que aponta para um movimento que prioriza a eficiência, o pragmático e a construção de um terreno consensual tomando por base à experiência imediata ou, como declara Peixoto (1998), revela o objetivo de desembaraço da teoria, contrapondo-se a qualquer intento de precisão conceitual.

Em meio a ideologia da pós-modernidade há o desprezo de análises que estejam voltadas para a totalidade e para o entendimento da realidade, uma vez que estas estariam comprometidas com o desfilamento do movimento do capital, e, deste modo, poderiam fundamentar/embasar projetos ou perspectivas de emancipação social. Tais perspectivas assumem, para a pós-modernidade, uma postura homogeneizadora que Lyotard classifica como metanarrativas. A crítica às chamadas metanarrativas intenta justificar-se pelo fato de que o contexto em que vivemos seria marcado pela inconstância dos fatos, não cabendo então, a



definição de uma postura única de investigação, de um único olhar sobre a realidade.

Nessa perspectiva, encontramos a crítica ao marxismo, uma vez que este representaria, na ótica pós-moderna, uma postura totalizante, já que estabelece um ponto de partida estrutural para a análise do objeto de conhecimento, chocando-se com a complexidade da realidade, marcada por processos dinâmicos e pela inconstância dos fatos, desconsiderando o indivíduo e os pequenos grupos. De acordo com Noronha:

Para os pós-modernistas o “sistema” – uma vez que o capitalismo, ao se globalizar, criou espaços difusos e desorganizados – não permite um ponto de partida estrutural (modo de produção) para a compreensão da realidade e para a produção do conhecimento. A consequência deste modo de pensar é a tendência a analisar a realidade de forma anistórica, fragmentária e sem relações, onde o individualismo em todos os níveis suplanta os interesses comuns e de classe (2002, p. 35).

Para melhor expressar essa noção de que haveria uma inconstância de fatos que caracterizariam a realidade, vale citar a explicação de Sousa Santos, ao contestar a definição de um “olhar único” posta pela modernidade, melhor dizendo, de uma abordagem metodológica única:

Recorrendo à teoria sinérgica do físico teórico Hermann Haken, podemos dizer que vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos. Assim olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambigüidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que habita (2003, p. 14-15).



A pós-modernidade critica, portanto, uma suposta rigidez estabelecida pela modernidade, e coloca-se contrária a qualquer explicação única, definindo a incerteza como natural e legítima. Propõem, segundo Maffesoli (1994, p. 35), um pensamento do “também”, um pensamento conjuntivo que afirma “isto e aquilo” e não “isto ou aquilo”.

Na ótica pós-moderna, o sujeito não teria uma identidade fixa, permanente, e estaria aberto a mudanças. De acordo com Goergen (2001), a partir da análise de Lyotard: “... qualquer forma de pensamento que aspire a um fundamento passa a ser vista como consequência de uma perversa tendência totalitária e ideológica (como são qualificadas as metanarrativas pelos pós-modernos) escondendo o caráter essencialmente efêmero da realidade e das linguagens que lhe dão forma”.

Em contraponto às chamadas metanarrativas e a qualquer perspectiva de análise da realidade com base na razão moderna e na categoria da totalidade, os pós-modernos propõem a necessidade de se estabelecerem novos olhares sobre a realidade, uma vez que a forma de pensamento típico da modernidade estaria pautada apenas no uso da razão, privilegiando a observação científica em detrimento de outras formas de conhecimento, tais como aquelas expressas na emoção e na cultura. A respeito do descarte da epistemologia característica da modernidade, Moraes afirma que:

Procedeu-se a uma verdadeira sanitização na “racionalidade moderna e iluminista”, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas a verdade, a objetividade, enfim a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós” os “neo” os “anti” e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias. (2006, p.156).



A pós-modernidade, guiada por uma perspectiva niilista em relação aos pressupostos construídos pela modernidade e, desse modo, conformada às necessidades produtivas e ideológicas do mercado, estabelece o princípio da fragmentação, da celebração das diversidadesⁱⁱⁱ – o mercado é heterogêneo – da flexibilidade e a negação de todos os elementos que se refiram à organização dos indivíduos enquanto classe (ignora os conceitos de classe social e Estado, por exemplo, que seriam sob a ideologia pós-moderna, abstrações sociológicas), uma vez que o único elemento aglutinador das diferenças, como coloca Baudrillard (apud PEIXOTO, 1998), seria o mercado; afinal, na sociedade globalizada tudo se transforma em mercadoria e a sociedade é constituída de múltiplos sujeitos que desenvolvem diferentes papéis nas diferentes organizações das quais fazem parte.

Na análise de Noronha (2002, p. 32), a pós-modernidade estaria levando a história, a luta de classes, a identidade de classes e a possibilidade revolucionária a se volatizarem. Em lugar da identidade de classes, os pós-modernos trabalham com a idéia de identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia e sexualidade. A partir de Eagleton, é possível dizer que as noções de identidade de classes não teriam razão de existir porque “... o sujeito como produtor (coerente, determinado, autogovernado) teria cedido lugar ao sujeito como consumidor (instável, efêmero, constituído de desejos insaciáveis).” (1998, p. 27)

A partir da análise da obra de Lyotard, Peixoto (1998) considera que, na pós-modernidade, a preocupação não é mais com a verdade, que teria sido o critério fundamental da modernidade; não há preocupação em estabelecer que tipo de pesquisa poderá levar à verdade, mas que tipo de pesquisa funcionará melhor e a ciência não depende mais da lógica, despreza a preocupação estrutural e tem um caráter pragmático.

Diante de tais considerações, podemos afirmar que, apesar da crítica aos pensadores modernos e às metanarrativas, o que faz a pós-modernidade é



estabelecer, como antídoto o veneno, pois paradoxalmente e de modo que se intenta definitivo, propõe uma meta narrativa: o neoliberalismo.

Dentre os aspectos em que a ótica pós-moderna relaciona-se com o neoliberalismo, situa-se a lógica do mercado, que se caracteriza pela inconstância de demandas e, portanto, pela necessidade de flexibilização e de atenção aos anseios da clientela. Esta lógica da “inconstância” exigiria a redefinição das instituições sociais constituídas na modernidade, e que se encontrariam em crise no contexto da globalização.

Pós-modernidade e Educação

É aqui que situamos a política educacional brasileira implementada desde a década de 1990. No bojo dos Programas e Projetos que materializam essa política encontramos uma série de mecanismos/estratégias apontados como capazes de reverter, transformar os fatores internos da escola, que seriam responsáveis pela ineficiência demonstrada via os altos índices de evasão e repetência, e o desperdício de recursos na manutenção da escola, bem como de implementar a reforma do pensamento exigida pelo contexto da propalada “sociedade globalizada”. Para evidenciar essa articulação apresentamos algumas considerações a respeito de três autores que sob nossa análise, traduzem as principais orientações teóricas expressas na política educacional brasileira implementada nessa década. Estamos nos referindo a Guiomar Namo de Mello, Boaventura de Sousa Santos e Simon Schwartzman. Indicamos também, a fim de ilustrar a materialização da ideologia neoliberal na reforma da educação básica, considerações estabelecidas a partir do chamado Relatório Jacques Delors, encomendado pela UNESCO e divulgado no começo dos anos 1990.

Namo de Mello, uma das representantes da social-democracia que se realiza no Brasil e que, portanto, define a política educacional brasileira, defende, por exemplo, a reforma da educação básica, considerando a sua contribuição para



a retomada do desenvolvimento na ótica da globalização da economia, e para que a educação, componente do Estado, desenvolva seu papel ideológico de adequação ao capital, propondo e colaborando para a busca/conquista da cidadania. Segundo a sua análise:

Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (2002, p. 36).

Essa autora, numa acepção social-liberal e pós-moderna, parte do entendimento de que conhecer é: “... dar um passo fundamental na direção da liberdade de pensar, do livre exercício da crítica, do abandono de noções mágicas ou supersticiosas sobre o mundo e as pessoas. Conhecer o mundo é apropriar-se dele e não ser presa fácil da mentira, da ilusão, do obscurantismo, da demagogia, da mistificação, do sectarismo ideológico” (NAMO DE MELLO, 1990, p. 31).

Essa concepção de conhecimento, ao intentar denunciar o obscurantismo e o sectarismo, corrobora e repete a idéia pós-moderna de que haveria uma crise de paradigmas, e propugna a necessidade de se estabelecer um novo paradigma. Conforme destacamos, na proposição de Sousa Santos (2003), “um paradigma prudente, para uma vida decente”. Para ultrapassar o caráter totalitário e obsoleto do paradigma de conhecimento moderno, o paradigma prudente ou o conhecimento científico proposto pela pós-modernidade, deveria ter por fim a contribuição para a felicidade dos indivíduos - assumindo o caráter de um paradigma social - vida decente.

Sousa Santos fala da necessidade de “... perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade” (2003, p. 18). Para apresentar um “contributo positivo”,



o conhecimento deveria partir do senso comum, e romper com ele, transformando-se num “... novo e mais esclarecido senso comum” (SANTOS, 2003, 9). Está presente nessa proposta o caráter pragmático, e de certo modo lúdico, com que este teórico da pós-modernidade fala da necessidade de que o conhecimento volte a ser uma “aventura encantada” (SANTOS, 2003, p. 58) como um conhecimento adequado ao contexto da pós-modernidade.

No “paradigma prudente para uma vida decente”, um paradigma que se diz social, poderíamos identificar a proposta do movimento de rearticulação do capital, de um novo padrão de desenvolvimento que visaria ao alívio da pobreza e ao atendimento das necessidades sociais mínimas. Entendemos que essa proposta se coloca no nível da retórica, e justifica o suposto de que a educação ocupa um papel de destaque no contexto da globalização (Cf. ZANARDINI 2004).

O que pretendemos dizer é que o paradigma prudente de conhecimento, proposto pela pós-modernidade, e poderíamos dizer pela globalização e pelo neoliberalismo, estaria exigindo, entre outros aspectos, a implementação de uma política educacional capaz de reformar a educação, visando a sua adequação ao cenário cultural e econômico que está sendo delineado, reinterpretando assim os fatores que estariam “desviando” a escola do curso da racionalidade desejada. Essa necessidade de adequação está presente na proposta social-liberal:

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e eqüitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa, constituem matérias-primas vitais para o desenvolvimento e a modernidade. Os países industrializados mais adiantados deslocam, assim, as prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos, para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Esse descolamento faz com que a educação escolar adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com eqüidade social (NAMO DE MELLO, 2002, p. 30).



A fim de ultrapassar o caráter tido como totalitário do paradigma de conhecimento moderno e sustentar uma proposta de conhecimento capaz de contribuir para a felicidade dos homens, e logo, para uma nova perspectiva de valorização do homem, tal como proposta no contexto da pós-modernidade, Sousa Santos propõe o paradigma de conhecimento pós-moderno, definido a partir dos seguintes princípios: 1) todo o conhecimento científico-natural é científico-social, 2) todo o conhecimento local é total, 3) todo conhecimento é autoconhecimento, 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Nesse sentido, estaria sendo indicada uma reforma da educação capaz de desenvolver no espírito humano a capacidade de resolver problemas, de produzir um espírito criativo e flexível para sobreviver aos desafios postos pela modernização da sociedade. Seria preciso, portanto, implementar uma reforma do pensamento. De acordo com Morin,

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Quanto mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que fosse capaz de estimular o emprego total da inteligência geral, ou melhor, dizendo, do espírito vivo (1999, 13).

A respeito dessa preocupação com a educação e o seu papel na construção de um “paradigma social”, cabe destacar que os documentos e textos que analisamos, expressam concepções de educação e de conhecimento que os apontam como responsáveis pelo aumento da produtividade, redução da pobreza, exercício da cidadania e inserção do país na "sociedade globalizada". Essas



concepções, num aparente paradoxo, que na verdade indica a tarefa ideológica que é desempenhada pelo pensamento pós-moderno, retomam um postulado da modernidade, a Teoria do Capital Humano, proposta por Theodore Schultz nos anos 50/60.

Namo de Mello confirma essa valorização do capital humano, ao declarar que: “É a população como um todo, e não mais uma elite de iniciados, que precisa aprender os códigos instrumentais para a leitura de um mundo novo, em permanente mutação. O salto educacional do conjunto da sociedade irá, talvez, determinar as diferenças entre países, quanto à produtividade e competitividade” (2002, p. 37).

Na análise de Shiroma, Moraes e Evangelista, as reformas empreendidas são justificadas, portanto, pela idéia de que, na sociedade do conhecimento,

[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas (2002, p.12).

O que se tem como proposição cognitiva expressa na política educacional brasileira sustentada pela ideologia da pós-modernidade, mais do que a definição de conteúdos e conhecimentos básicos, que correspondam a uma determinada concepção de formação geral, é a valorização da capacidade de aprender a aprender, de adquirir informações/conhecimentos, de interpretar e resolver os desafios colocados em uma sociedade que estaria em permanente mudança. De acordo com Schwartzman, “A escola moderna deve ser, acima de tudo, preparação para a vida num mundo em constante mudança, onde o que conta mais é a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e de crescer continuamente, e



não a aquisição de uma habilidade técnica qualquer que se torna obsoleta de uma hora para a outra” (1991, p. 58).

Simon Schwartzman, ao lado de Guiomar Namó de Mello, vem sustentando a característica social-liberal da política educacional brasileira. Num texto emblemático para a análise dessa reforma “Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade”, propõe uma crítica à pós-modernidade e faz a defesa de alguns ideais da modernidade que não estariam sendo contemplados. Defende que a educação era importante para a modernidade, querendo dizer que não o é para a pós-modernidade. Mas, nesse caso, quem executaria o papel da educação na pós-modernidade? O próprio Schwartzman, cai em contradição, em suas críticas à pós-modernidade, e acaba revelando os rastros de sua própria tendência pós-moderna, ao apontar/responsabilizar, pela crise educacional, como também o faz Namó de Mello, fatores internos à escola, sem questionar o capitalismo e suas condições desiguais de reprodução da existência.

Duarte (2003, p. 14) denuncia o caráter ideológico dessa perspectiva, denominada “sociedade do conhecimento”, na qual o que importa é o como se aprende ou o “aprender a aprender”, interpretando-a como uma ideologia produzida pelo capitalismo: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. [...] é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p. 14). Com o desempenho dessa tarefa ideológica, parecem ocupar-se Simon Schwartzman e Guiomar Namó de Mello.

Na medida em que a “sociedade do conhecimento” articula-se aos fins do capital, fica clara a concepção de criatividade e de conhecimento por ela requeridas:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar



indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

A fim de entendermos essa aparente valorização da forma como se aprende, Duarte traz uma importante contribuição para situar a política educacional brasileira implementada no contexto da pós-modernidade:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2003, p. 14).

Essa perspectiva de reforma “cognitiva” da educação básica desencadeada pela política educacional está presente de modo incisivo no Relatório intitulado *Educação um tesouro a descobrir*, produzido para a UNESCO e organizado por Jacques Delors, que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI entre os anos de 1993 e 1996, que, assim como outros documentos produzidos na década de 1990, também parte do “diagnóstico” dos “graves problemas” que permeiam o mundo contemporâneo. A este documento coube a tarefa de explicitar a concepção de educação básica, em seus aspectos cognitivos, morais e “mantenedores”, necessária para a retomada do desenvolvimento e da “paz mundial”.

É provavelmente em razão dessa tarefa de explicitar os aspectos cognitivos e morais da educação, que o Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, traga de modo mais declarado o discurso pós-moderno de defesa do global – seja



na perspectiva posta por Sousa Santos (2003), de que todo conhecimento é local e total, ou de Morin, de que para pensar localmente é também preciso pensar globalmente (Cf. PENA-VEGA, ALMEIDA e PETRAGLIA, 2001), da necessidade de conhecer e compreender a si mesmo e ao outro, de valorização da cultura e do espiritual, do respeito ao pluralismo, da flexibilidade, da necessidade de um conhecimento científico que “... ensina a viver e traduz-se num saber prático” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 87), da crítica aos sistemas formais de ensino que privilegiam “... o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual” (DELORS, 1999, p. 55).

Esse relatório apresenta os quatro pilares^{iv} sobre os quais deve estar pautada a educação do futuro, quais sejam: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Sob nosso ponto de vista, nesses pilares sustenta-se a perspectiva posta pela pós-modernidade de “reconstrução” do homem que foi produzido no contexto da modernidade, e sustenta-se também a importância do “modo como se aprende” ou do “aprender a aprender” de que tratamos. Esses pilares corroboram também a proposição das novas instituições necessárias à sociedade contemporânea, a partir do pilar “aprender a viver juntos”.

Isto acontece porque, ao valorizar o acesso a uma cultura vasta, mas também a uma capacidade de aprender ao longo de toda a vida, o “aprender a aprender”, tem-se em vista a capacidade de desenvolver competências para enfrentar os “desafios” profissionais da sociedade moderna e, desse modo, “aprender a ser”, o que requer a vida em comunidades, a vivência em grupos ou o “aprender a viver juntos”.

Caberia aqui afirmar que, a partir da reforma do pensamento implementada via a política educacional, implementa-se o desapego teórico, que



abordamos ao apresentar as principais proposições da pós-modernidade. E, desse modo, através da valorização da forma como se aprende, tem-se em vista a formação de um sujeito aberto a mudanças, flexível, e que celebre as diferenças. E, na medida em que se prepara o sujeito para enfrentar com desenvoltura e criatividade as mudanças da sociedade globalizada, a escola valoriza a chamada “Pedagogia das Competências”.

No que se refere ao conjunto de pilares expressos no Relatório Jacques Delors, é possível dizer que haveria, então, um determinado acesso a requisitos básicos da chamada sociedade do conhecimento, espaço da solidariedade e do desenvolvimento de talentos pessoais e coletivos, a preocupação em tornar os indivíduos eficientes, produtivos, e uma responsabilização individual pelo alcance ou não dos objetivos pessoais e coletivos. Há, no relatório, a recomendação de que não se deixe de explorar: “... nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador...” (DELORS, 1999, p. 20).

Esse relatório, com o intuito de favorecer uma educação capaz de preparar os homens para viverem juntos na chamada sociedade mundial elenca o que chama de tensões, que precisam ser resolvidas para que a educação se sustente nos quatro pilares. Seriam essas tensões as existentes entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, as soluções a curto e a longo prazo, a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, o espiritual e o material, enfim.

No Brasil, é preciso considerar a forte influência desse Relatório, não apenas na concepção de educação básica que se materializa via reforma educacional, mas também na convocação para a solidariedade e cooperação em prol da educação e, através dela, do desenvolvimento social.



É preciso considerar que o Relatório Jacques Delors reproduz um discurso que levanta críticas a alguns riscos e conseqüências da globalização, sem de modo algum questionar o modo de produção que a engendrou. Ideologicamente, o que faz é propor a educação como ferramenta para melhorar o quadro irreversível e definitivo da globalização, através de uma prática de solidariedade, de compreensão e de respeito à diversidade, que possibilite a inserção, a “inclusão” de diferentes indivíduos e países, e deste modo garanta uma convivência harmoniosa no reino do capital globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que esperamos ter evidenciado a partir dos autores e do Relatório Jacques Delors tomado para ilustrar o caráter político e ideológico da política educacional brasileira implementada a partir da década de 1990 até os nossos dias, é que em linhas gerais a mesma é orientada pelos valores da ideologia da pós-modernidade e incorporam o “aprender a aprender” e, portanto, à formação de hábitos, valores, habilidades e atitudes necessários à vida na sociedade globalizada, ou seja, comportam, como recomendado no Relatório Jacques Delors, os conhecimentos e competências elementares como ferramentas para a aprendizagem futura, e conteúdos que dizem respeito à ética voltada para a responsabilidade (Cf. PENA-VEGA, ALMEIDA e PETRAGLIA, 2001, p. 150), a uma dada concepção de justiça social, e de outros elementos necessários àqueles que desejam “aprender a viver juntos”, que efetivamente significa competição, respeito às diferenças individuais enquanto expressão da liberdade individual, esforço pessoal perante um dado projeto coletivo. E desse modo, a política educacional constitui-se como um dos componentes da chamada ideologia da pós-modernidade engendrada pelo capital em um de seus períodos de crise.



REFERÊNCIAS:

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

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialeticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

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

GOERGEN. Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

MAFFESOLI, Michel. In: Moderno x Pós-moderno. Sérgio Paulo Roaunet, Michel Maffesoli. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural, 1994.

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

MORIN. Edgar. **Complexidade e transdisciplinariedade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 1999.

NAMO DE MELLO, Guiomar. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de. **Conhecimento Prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.



ORTIZ, Renato. Da modernidade incompleta à modernidade-mundo. IN: **Idéias:** Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Gráfica do IFCH – UNICAMP, 1998/1999.

PAULO NETTO, José. Apêndice: De como não ler Marx ou o Marx de Souza Santos. In: **Marxismo impenitente:** contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo Cortez, 2004.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade:** a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

PENA-VEGA, Alfredo, ALMEIDA, Cleide R. S., PETRAGLIA, Izabel (orgs.) **Edgar Morin:** ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. In: **Revista Estudos Avançados.** São Paulo: Universidade de São Paulo, IEA, 5 (13), setembro/dezembro 1991.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (org.) **Conhecimento Prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação.** São Paulo: PUC, 1984 (tese de doutorado).

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A experiência paranaense: a democratização e a modernização da escola propostas pelo Banco Mundial. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** Campinas, SP: 2006. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ⁱ Anderson (1999) chama atenção para origens mais remotas da expressão pós-modernidade, dadas principalmente no campo da cultura e da arquitetura, mas considera como marco, como referencial das idéias pós-modernas que se manifestam na atualidade, os movimentos revolucionários da década de 60.



ⁱⁱ A esse respeito sugerimos a leitura de Nunes (In: SOUSA SANTOS, 2004 p. 59) e de Sousa Santos (2000). Sugerimos ainda a leitura de Paulo Netto (2004) onde encontramos uma contundente análise das interpretações de Sousa Santos sobre algumas considerações marxianas e a clareza de que este se inscreve dentre os teóricos pós-modernos.

ⁱⁱⁱ Peixoto (1998, p. 32), afirma que Lyotard apresenta “... a idéia de que a sociedade pós-moderna é a sociedade do heterogêneo que deve conviver entre si; e que heterogênea deve permanecer, uma vez que é palco irreversível da falência unificadora das metanarrativas legitimadoras que elaborava a unidade mediante escalas de autoridade cultural e científica.”

Recebido em: 23/04/2018
Aprovado em: 24/06/2019

