

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

José Adriano de Freitas Conceição

**AS NUANCES DA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E SUAS IDIOSINCRASIAS NA  
EDUCAÇÃO: SOBRE O DISCURSO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TERRITÓRIO  
EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA**

**JUAZEIRO/BA  
2022**

José Adriano de Freitas Conceição

**AS NUANCES DA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E SUAS IDIOSINCRASIAS NA  
EDUCAÇÃO: SOBRE O DISCURSO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TERRITÓRIO  
EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA**

Trabalho monográfico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas do campus III da UNEB, DCH III, Juazeiro, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia, sob a orientação do professor Dr. Josemar da Silva Martins (Pinzoh)

**JUAZEIRO/BA  
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação 7  
Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

C744n Conceição, José Adriano de Freitas

As nuances da condição pós-moderna e suas idiossincrasias na educação: Sobre o discurso e suas implicações território epistemológico da pedagogia / José Adriano de Freitas Conceição. Juazeiro-BA, 2022.

82 fls.: il.

Orientador: Prof. Dr. Josemar da Silva Martins.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento

CDD: 370.01

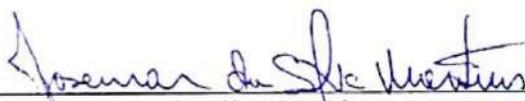
JOSÉ ADRIANO DE FREITAS CONCEIÇÃO

AS NUANCES DA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E SUAS IDIOSSINCRASIAS NA  
EDUCAÇÃO: SOBRE O DISCURSO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TERRITÓRIO  
EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Universidade do Estado da  
Bahia – UNEB/DCH III como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação  
em Pedagogia.

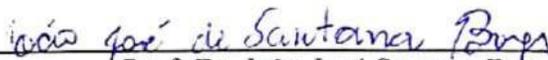
Aprovado em: 20/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**



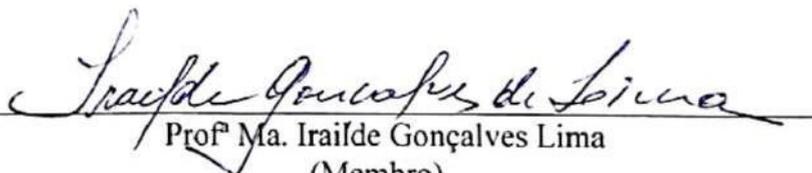
---

Prof. Dr. Josemar da Silva Martins  
(Orientador)



---

Prof. Dr. João José Santana Borges  
(Membro)



---

Profª Ma. Iraíde Gonçalves Lima  
(Membro)

A Deus, eterno e gracioso, que se deleita na sabedoria e discernimento. Ao meu pai, que em sua bravura, sempre me ensinou a ser forte. A minha Mãe que, em sua meiguice, me ensinou a ter esperança.

## AGRADECIMENTOS

Há muitos nomes que merecem os agradecimentos e nem todos caberiam aqui. Por isso gostaria de agradecer e dedicar essa dissertação às seguintes pessoas:

Minha família que sempre me apoiou e me fez ser quem sou. Me ensinou o que é caráter e honestidade através do trabalho duro.

Meu pai, Damião, que sempre me deu o exemplo de responsabilidade, sinceridade, honestidade e das conquistas através do esforço e do empenho. Meu exemplo de bravura.

Minha mãe, Luzanira, porto seguro em dias de tempestade e pilar de sustentação em momentos de desesperança. Me ensinando a ser forte e esperançoso. Meu exemplo de sabedoria.

Aos amigos e colegas que fizeram parte dessa jornada. Com quem partilhamos bons e maus momentos, mas sempre com esperança e foco.

Aos docentes que fizeram parte dessa jornada de formação. Sempre com suas orientações e conselhos de sabedoria do 1º ao 8º período.

A toda a equipe técnica (TI e serviços gerais) e os setores administrativos (gestão e auxiliares) que promoveram um ambiente com excelentes condições de convívio e de gestão e organização que facilitam o processo. Sempre contribuindo para o bom andamento da instituição.

Ao professor Dr. Josemar Martins Silva, o memorável Pinzoh, que orientou essa pesquisa com seus conselhos valiosos e sua vasta sabedoria.

E por último, a mim, que sempre se esforçou e ergueu a cabeça nos dias de desânimo. Pela dedicação nas noites em claro e ignorando os dias de folga. Pelo bom combate que apenas começou.

*Tudo quanto te vier à mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças, porque na sepultura, para onde tu vais, não há obra, nem indústria, nem ciência, nem sabedoria alguma. Ec. 09:10*

## **RESUMO**

A pesquisa está voltada para a análise e produção de ilações acerca das nuances do discurso pós-modernista e suas reverberações no âmbito epistemológico da pedagogia através de pesquisa de cunho exploratório. Buscou-se, pois, refletir, através de uma pesquisa bibliográfica, sobre os primórdios, desenvolvimento e estabelecimento da condição pós-moderna, a semântica de seus conceitos e sua semiótica, dando-lhe uma caracterização geral. Bem como voltou-se para pesquisar a inquietação que o pós-moderno causa no discurso epistemológico moderno para buscar contemplar a formação da área pedagógica e sua relação com o saber na condição pós-moderna, analisando as reverberações, implicações e possibilidades de reflexão no discurso pós-moderno no terreno epistemológico da pedagogia. Para isso, foi recorrido a autores que abordam o tema em sua profundidade como Anderson, Harvey, Lyotard, Lipovetsky, Bauman, Bachelard, Santos, Silva, Foucault, Kuhn, Cambi, Brandão, Avelino e Libâneo. Analisando o conhecimento gerado acerca, buscou-se fazer ilações com o saber pedagógico. Portanto, a pesquisa aborda questões como o que é a condição pós-moderna, como surge e se desenvolve, como migra para o território epistemológico, como essas implicações alteram o paradigma moderno e como tais implicações se estendem pelo território pedagógico. Acerca do âmbito pedagógico, é focado nas possibilidades de mudanças e alterações que o pós-moderno proporciona; enfocando na possibilidade de uma abertura epistemológica para futuras pesquisas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-modernismo; Epistemologia; Pedagogia

## **ABSTRACT**

The research is focused on the analysis and production of conclusions about the nuances of the postmodernist discourse and its reverberations in the epistemological scope of pedagogy through exploratory research. Therefore, we sought to reflect, through a bibliographical research, on the beginnings, development and establishment of the postmodern condition, the semantics of its concepts and its semiotics, giving it a general characterization. As well as turning to research the concern that the postmodern causes in the modern epistemological discourse to seek to contemplate the formation of the pedagogical area and its relationship with knowledge in the postmodern condition, analyzing the reverberations, implications and possibilities of reflection in the discourse postmodernism in the epistemological terrain of pedagogy. For this, we resorted to authors who approach the subject in its depth with Anderson, Harvey, Lyotard, Lipovetsky, Bauman, Bachelard, Santos, Silva, Foucault, Kuhn, Cambi, Brandão, Avelino e Libâneo. Analyzing the knowledge generated about it, we sought to draw conclusions with the pedagogical knowledge. Therefore, the research addresses issues such as what the postmodern condition is, how it emerges and develops, how it migrates to the epistemological territory, how these implications alter the modern paradigm and how such implications extend through the pedagogical territory. About the pedagogical scope, it is focused on the possibilities of changes and alterations that the postmodern provides; focusing on the possibility of an epistemological opening for future research.

**KEYWORDS:** Postmodernism; Epistemology; Pedagogy

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 INDICAÇÃO DO PLANO DE OBRA</b> .....	<b>17</b>
<b>3 PROBLEMÁTICA</b> .....	<b>18</b>
<b>4 OBJETIVOS</b> .....	<b>24</b>
4.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	24
4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	24
<b>5 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>26</b>
<b>6 ASPECTOS DO MÉTODO</b> .....	<b>27</b>
<b>7 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>30</b>
<b>8 ASPECTOS DO DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO</b> .....	<b>34</b>
8.1 <i>Elementos de conceituação da análise do discurso</i> .....	34
<b>9 ABORDAGEM DO DISCURSO, CONCEITO E DESENVOLVIMENTO DA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA</b> .....	<b>37</b>
9.1 <i>Origens do discurso e primórdios do pós-modernismo: sobre as nuances do conceito e sua construção histórica</i> .....	37
9.2 <i>A condição pós-moderna: sobre as nuances do discurso e suas ilações com o saber</i>	

<i>mediante o território filosófico.....</i>	40
<i>9.3 Modernidade e pós-modernidade: exploração de abordagens ligadas às relações dos conceitos de sua literatura vigente e a legitimação estatutária do paradigma epistemológico moderno.....</i>	44
<i>9.4 Revolução individual e o processo de personalização social: transformações ontológicas da efígie humana desencadeadas pelas alterações no paradigma cultural e suas implicações de ilações idiossincráticas mediante a noosfera contemporânea .....</i>	48
<b>10 ÂMBITO EPISTEMOLÓGICO E SEU ENTRELAÇAMENTO COM O PARADIGMA CULTURAL: IMPLICAÇÕES E PONTOS DE ALTERAÇÃO . . . . .</b>	<b>54</b>
<i>10.1 Considerações e implicações epistemológicas contemporâneas na visão de Boaventura de Souza Santos .....</i>	54
<b>11 IDIOSSINCRASIAS EDUCACIONAIS A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA COM ENFOQUE NO TERRITÓRIO DE PRODUÇÃO DE ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NORTEADORES DO FAZER PEDAGÓGICO . . . . .</b>	<b>58</b>
<i>10.1 Sobre os vestígios de existência de uma crise dos paradigmas educacionais: elementos de caracterização e implicações . . . . .</i>	58
<i>10.2 Sobre o conceito de educação e o âmbito pedagógico mediante as nuances da condição pós-moderna .....</i>	60
<i>10.3 Sobre o conceito de educação e a pedagogia como sua teoria e prática.....</i>	62
<i>10.4 Transformação e adaptação do paradigma educacional atrelado ao desenvolvimento do tecido social e as mudanças no âmbito epistemológico.....</i>	65
<i>10.5 Relação entre Educação, modernidade e pós-modernismo.....</i>	69
<i>10.6 As influências da pós-modernidade no âmbito educacional .....</i>	72
<b>11 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>

**12 REFERÊNCIAS .....8**

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo traz uma série de problemas e possibilidades para as ciências e os saberes. Devido às incontáveis transformações que o tecido social sofreu e sofre, não há atalho para fitar o real e figurar as diversas dificuldades que os campos dos saberes precisam enfrentar. Novos comportamentos, novos meios e formas de apreensão mediante o mundo, os multicanais de informação, as crises dos paradigmas, bem como os discursos emergentes e as implicações que os mesmos trazem. Tudo isso traz a curiosidade de como a pedagogia responde às inúmeras perguntas que se acumulam dia após dia e como a mesma pode estabelecer elementos que a norteiam em meio aos “des”, *deslegitimação*, *desconstrução*, *desreferencialização*, que tão de perto a fitam.

Essas são as questões desta pesquisa: em meio à complexidade contemporânea, como educar esses novos indivíduos de multi referências, multimeios, alteros, deslocados, desreferenciados, des-substanciados? Como tornar consistente um discurso de saber quando o mesmo sofre de suas mazelas internas proveniente de um revisionismo epistemológico anacrônico? Como estabelecer bases sólidas para um bom processo de ensino-aprendizagem no mundo do líquido e do efêmero onde os sentidos perdem sua significância? Essas e outras questões nos motivaram a buscar respostas em pensadores que exploram o contemporâneo e que tentam compreendê-lo ao mesmo tempo que o relacionam com a educação.

Dito isso, buscamos explorar nesse trabalho o discurso pós-moderno, entendendo que não é o único modo de apreender, analisar, recortar e assimilar os elementos de caracterização do contemporâneo<sup>1</sup>, mas que possui pontos no seu *corpus* discursivo que nos auxiliam a observar as mudanças sociais que o mesmo proporciona e suas relações com o saber pedagógico. Focamos no pós-modernismo por sua ampla gama de possibilidades e problemáticas que traz para o âmbito pedagógico. Visando observar as inquietações e desafios que vem a surgir na complexidade contemporânea.

Essas potencialidades e problemáticas chamam a atenção para um tema tão vasto e diversificado em observações, mas, e vale ressaltar, com críticas contundentes . Aqui lembramo-nos de Sartre em *o existencialismo é um humanismo* (1984) ao argumentar que o existencialismo de linha laica não buscava retirar todas as crenças e valores intrínsecos do homem reduzindo-o a nada, mas liberar suas potencialidades através de um autoconhecimento profundo com sua base no existencialismo que, por sua vez, abarca o

---

<sup>1</sup> Elementos como a queda das metanarrativas, desreferencialização epistêmica, identitária e cultural, bem como a dessubstancialização do ser.

homem em suas múltiplas facetas, constituindo um quadro geral de suas nuances. Devemos lembrar também de Bourdieu ao dizer uma vez em uma entrevista dada ao programa Pensamento Contemporâneo, exibido em 06/12/2000, após ser questionado sobre sua forma de ver o tema do ensino ser baseado em suas apreensões subjetivas particulares. Responde que uma coisa é dizer como a coisa deve ser, outra é dizer como ela é. Uma das lições mais antigas na filosofia que aqui retomamos para dizer que a condição pós-moderna deve ser abordada como qualquer tema, buscando suas falhas e falseabilidades, mas também observando sua potencialidade epistemológica para contribuição de construção de saber para variadas áreas do ser e da ciência.

Ainda que pareça óbvio, cabe-nos tomar o óbvio um companheiro para que de sobressalto ele não nos surpreenda em determinados deslizes pueris. O que aqui se quer dizer é que busca-se, e o leitor poderá averiguar mais adiante no escrito, analisar com o máximo de atenção o tema proposto à luz de pensadores que se inclinaram acerca do tema e que serão citados no decorrer do trabalho.

Segue a questão que vez ou outra norteia os debates no centro da pedagogia: como educar tais indivíduos dentro de uma cultura orgânica? Como estabelecer bases sólidas onde alicerçar elementos de um discurso que construa saberes coerentes e condizentes com o que é relevante e necessário para sua época? Como educar para quê educar esses novos indivíduos de variados estímulos informacionais e conclamações de espetáculos de uma sociedade de consumo voltada para o culto à performance? indivíduos que passam pela desreferencialização do real e dessubstancialização do sujeito? A isso buscaremos nos ater.

Desde agora exuma-se a compreensão da insatisfação de proporção considerável com o conceito e as ideias que o pós-moderno representa. O pós-moderno não é consenso entre a comunidade acadêmica: apesar de que a produção de material tem sido vasta e de fundamentação consideravelmente sólida. Isso é uma coisa que abordaremos ao seu tempo. O pós-moderno é em si mais uma forma de leitura do contemporâneo que traz elementos que nos permitem lançar um determinado olhar para o atual. A produção literária sobre o tema cresceu de modo considerável no fim do século XX, mesmo tendo nascido no início da primeira metade do século e se cristalizado no final dos anos 50 e teoricamente desenvolvido nos anos 70.

Para essas considerações iniciais, compreende-se que há uma complexidade axiomática envolvendo a raiz do pós-moderno e que suas idiosincrasias fluidas não são

simples de se captar e abstrair. Eis legado ao tema determinados debates e discussões que muito excedem a camada superficial de determinados paradigmas que constroem o núcleo do qual ele jorra e se mistura ao ar repleto de micro estilhaços do presente e do passado, isto é, deve ser analisado em íntima parceria com a história. Em linhas gerais, o pós-moderno é uma análise e abstração do núcleo invisível epistemológico coletivamente construído através de um inconsciente coletivo que em boa parte contribuímos com ações *não intencionais* que raras vezes tomamos como intencionais, uma vez que o cenário panorâmico jaz composto com os mais complexos elementos.

Tais questões ligadas ao pós-moderno na área da epistemologia, nos chamam a atenção pelo fato de que as mesmas causam inquietações no âmbito pedagógico e como seu saber e seu fazer são construídos e alicerçados. A questão de como tornar consistente um discurso de saber quando o mesmo sofre de suas mazelas internas proveniente de um revisionismo epistemológico, faz-se de suma importância para a construção de práticas efetivas e saberes de relevância para o contexto atual.

O pós-moderno pode ser visto, quando muito, através do mosaico que a cultura se transformou, uma cultura-mundo. Estilhaços de diferentes partes da história que se misturam a ideais tantas vezes liquefeitos e gaseificados que se tornam diluídos, reduzidos, condensados e difíceis de se reconhecer. É difícil fixar um olhar para o pós-moderno, é preciso movimento e movimento para alcançar esse movimento (BAUMAN, 2001) . Correr para chegar ao mesmo lugar. Isto é, estar sempre lançando um olhar profundo para a noosfera social de cada época. Agora mais que nunca, pois as imagens são tão rápidas que tudo que temos são um mosaico, uma observação fractal, fragmentada.

Atrelado a isso nos surge a questão de como estabelecer bases sólidas para um bom processo de ensino-aprendizagem no mundo do líquido e do efêmero? Como e onde pisar nesse território traiçoeiro que é o da relação entre a condição pós-moderna e o âmbito pedagógico? Tendo em vista o nível informacional do contemporâneo e seu volume, o que ensinar e como ensinar? Se torna mais uma questão de curadoria que evoca a compreensão que se ensina seres autônomos que buscam o que querem e quando querem. Do que precisam saber? Como estabelecer esse currículo que contemple o que se precisa saber? Quem o define e baseado em quê? Como ensinar esse necessário e relevante? Essas e outras questões movem o desenvolvimento desta pesquisa.

Esse trabalho também visa, atrelado às bases, se assim podemos dizer, do comportamento humano, diante dessa cultura que surge e se manifesta de modo axiomático, explorar o viés do discurso pós-moderno e suas implicações nos elementos epistemológicos do discurso pedagógico considerando as transformações do indivíduo na esfera do subjetivo. Compreende-se claramente as dificuldades existentes na análise de tais paradigmas, pois está prenhe, como os demais campos, ainda mais agora, de tantas dúvidas e contrassensos. Mas, aqui acreditamos que somente através da análise do comportamento do homem em face de sua cultura atual, seus estímulos e respostas nos forneceram a base necessária para o desenvolvimento de um dos pólos de interesse deste trabalho: a efígie humana contemporânea em face da educação, como construir elementos consistentes para um discurso pedagógico coerente e relevante.

Quando lançamos um olhar para a educação, podemos perceber que a mesma está ligada ao seu meio histórico, de modo que analisar um implica analisar o outro. É justamente isso que nos interessa e motiva nesse trabalho. Entender o que se entende por pós-moderno, suas implicações para o âmbito epistemológico e como isso afeta a educação de modo direto. Como isso engloba nossa forma de percepção de modo de apreender, bem como os motivos e objetivos que nos motivam ou desinteressam-nos.

A Pedagogia só pode existir em bases sólidas geradas por uma espécie de metafísica incorporada, sistematizada e organizada por instituições de legitimação epistemológicas, sejam elas de ordem formal ou não. Ou seja, a pedagogia e a educação, como dependentes de uma instituição, seja ela de qual grau for, conclama a uma base de legitimação. A legitimação é justamente um dos problemas apontados por Lyotard (2009) em *A condição pós-moderna*, atrelada ao conhecimento. Certa perda de referencialidade, do núcleo estável e base sólida de onde parte e é gerado o saber. De alguma forma ele se dilui. É nessa esteira que nos interessa saber como a condição pós-moderna afeta a pedagogia, e claro, tudo que isso implica, nos territórios dos componentes auxiliares que nos fornecem subsídios para pensar o fazer educação.

## 2 INDICAÇÃO DO PLANO DE OBRA

A obra está organizada visando analisar as nuances do discurso pós-modernista e suas reverberações no terreno epistemológico da pedagogia. Por isso foi pensado o seguinte esquema de estrutura para uma abordagem que vise a construção de um repertório de exploração preliminar:

Uma *tratativa acerca do conceito de discurso e análise do discurso* para propiciar elementos que favoreçam a análise e o desenvolvimento das ideias abordadas e discutidas. Na obra buscamos abordar a condição pós-moderna como um discurso que se estende por diversas áreas e campos do saber, mas focando no território pedagógico e como este responde às questões levantadas pelo primeiro. Segue daí que julgamos necessário e de suma importância compreender elementos de análise do discurso para uma abordagem mais efetiva e esclarecedora.

Logo após passamos a *analisar o conceito de pós-moderno fazendo ilações com o território epistemológico e seu progresso gradual entre a filosofia*. Buscando refletir sobre os primórdios da condição pós-moderna, a semântica de seus conceitos e sua semiótica, dando-lhe uma caracterização geral. Bem como abordamos as suas nuances e formas de permeação pela cultura.

Seguindo a organização, fazemos *uma ligação entre o pós-moderno e suas reverberações de ordem teórica com o âmbito pedagógico* para que possamos pesquisar a inquietação que o mesmo causa no discurso epistemológico moderno no qual se baseia a educação. Utilizando obras que explorem a relação pós-moderno e pedagogia buscando figurar aspectos de ordem geral que caracterizem as inquietações visadas.

Por fim, depois de estabelecida a ligação entre as características do pós-moderno e contemplando a formação da área pedagógica e sua relação com o saber na condição pós-moderna, analisando as reverberações no discurso pós-moderno no terreno epistemológico da pedagogia; partiremos para *considerações acerca do analisado no decorrer da pesquisa. Almejando elencar pontos de permeação no saber e no fazer pedagógico*.

### 3 PROBLEMÁTICA

Pensar no pós-moderno é tentar capturar um fantasma. Invisível, difícil de definir, em essência intangível. Talvez até por conta dessa dificuldade gera-se uma expectativa em torno do tema que às vezes, por conta da falta de um conceito sólido e isolante, muitos pensadores e pesquisadores acabam desanimando e abandonando a ideia. Todavia, quando pensamos a metáfora do espírito, ideia aplicada ao pós-moderno por Ferreira dos Santos (2004), e que exuma muito o que Hegel (1956) compreende por apreensão do conjunto de normas, o clima intelectual que caracteriza uma determinada época e seus valores epistemológicos e culturais, temos então elementos que nos ajudam a pensar sobre nosso contexto.

Quando voltamos a revisitar a ideia de Hegel (1956), o conceito de *Zeitgeist* desenvolvido a partir da obra *A Filosofia da História*, podemos observar que há uma preponderância à generalização de determinados aspectos que constituem uma espécie de núcleo semiótico que pode ser utilizado como uma lente em que se lê o invisível através da apreensão de limitados vestígios de existências desses elementos. Hegel, quando o observamos da perspectiva da ciência histórica, havia nele um ímpeto de criar um modelo universal que comportasse, em suma, tópicos universais que pudessem ser utilizados para a compreensão do que se entendia por real na época. Cria essa ideia de que, de determinada e limitada forma, podemos aplicar a compreensão do que se busca para compreender sua época e contexto.

O *Zeitgeist* caracterizado como *espírito do tempo* que se alicerça na busca por vestígios do real contemporâneo, apoiado na busca por vestígios pelo fato de que a realidade de determinada época nunca é uníssono, ou mesmo unívoco, mas repleta de discurso variados que por sua vez são tentativas de apreender aspectos que estão espalhados pela noosfera social. Isso será fundamental para podermos relacionar o contexto atual com o território pedagógico. Pois, como buscamos compreender o atual contexto mediante o pedagógico, tal abordagem será fundamental.

Ainda pensando nisso, quando partimos do iluminismo e o prelúdio da consolidação dos núcleos dos paradigmas modernos, amparados pelo primeiro, às ideias hegelianas foram de muita valia para a história e seu fazer científico (SCRUTON, 1982). Pois, o seu núcleo epistemológico era muito frágil, considerando as ideias que buscavam nortear a leitura e compreensão da história. Indo um pouco mais a fundo, podemos dizer, de certa forma, que a

etimologia do vocábulo *história* foi substituída por sua conceituação moderna, naturalmente devido aos avanços na compreensão. Porém, o que se entendia pelo termo grego *historie* era dado como o relatar o acontecido, o que já existiu; e isso atrelado a uma filologia direcionada a um princípio controlador baseado no medo de uma anomia generalizada, o ensino através do mito, naturalmente antes do chamado “milagre grego”. Hegel nos dá uma formação não só inovadora no âmbito da ciência histórica, como também nos ajuda a analisar uma determinada realidade de uma época (RUSSEL, 1957).

Os parágrafos acima foram formulados pensando na ideia de se chegar a esse medo da anomia que sempre permeou a nossa espécie e que direcionou por muito tempo quem pensava a história e a organizava, estrutura as bases morais de uma sociedade, o que nem sempre é efetuado de modo intencional. Aquela pulga chata atrás da orelha de talvez, e só talvez, a nulidade estar por trás de tudo. Levando isso para o território da pedagogia podemos perceber que tal discurso fragiliza em demasia o seu saber e o seu fazer no sentido de que como se orientar sem sentidos alicerçados em metanarrativas quando as mesmas perdem sua força no contemporâneo? A busca de respostas a questões como essa nos motiva nessa pesquisa.

Que a incumbência do fazer-se e fazer o mundo seja da espécie que se ergue do pó das estrelas e da lama desse planeta. E é aí que figuramos o que entendemos por Modernismo. Pensadores como Comte, Durkheim, Weber e Marx, delineiam de modo consideravelmente sólido as características do paradigma moderno (RUSSELL, 1957). Em grande parte, Comte formula um paradigma epistemológico atrelado de modo inseparável da história. De certo modo, ainda buscando um sentido metanarrativo da história, que o mundo organizado dos homens estava indo em uma determinada direção, coisa que não podemos discordar, mas essa direção poderia ser muito bem prevista, preconcebida, como uma espécie de profecia ou visão do futuro. O que vemos aí é que a metanarrativa, de certo modo científica moderna, sugeria que se o passado fosse bem apreendido e soubéssemos exatamente os erros a não repetir, poderíamos gerar fórmulas exatas, engenharias sociais que desenhariam a utopia perfeita do futuro, pois esse seria apenas o resultado do planejado.

O que em grande parte foi um dos pólos norteadores do modernismo, um revisionismo crítico do passado. Isso possibilitou a criação de diversas possibilidades criativas para o período, mas também, de certa forma, consagrou e legitimou, através da revolução científica, os critérios epistemológicos do que entendemos por ciência moderna (SANTOS, 2010). Mais

tarde, em germe, o pós-moderno assombra de modo tímido no momento em que Weber menciona, por conta do avanço do conhecimento científico, o desencanto do místico, o que por sua vez ampara boa parte da vida, dos sentidos e valores milenares e populares.

Um outro ponto que o modernismo investiu de modo incessante foi a crença no progresso como substituto ao sentimento, então decadente, estático da vida e da pós vida. Sempre houve na história humana a crença no metafísico e suas narrativas embebidas em práticas religiosas não só para manter a ordem do mundo, mas também do universo; mas como um modo de responder aos anseios inconscientes que mesmo hoje temos dificuldades de responder (NIETZSCHE, 2001). O modernismo substituiu o numinoso do religioso pelo numinoso do científico. Como uma nova espécie de religião que substitui os considerados antigos e defasados modos por novos moldes que em seu núcleo contém a mesma resposta para o alimento de tais anseios (importante dizer que se fala aqui no simulacro e simulação do científico e não na legitimidade epistemológica em si).

Isso nos leva a notar, de certa forma, que sempre houve pouco espaço para o homem encarar o seu vazio, o nada que o envolve. A queda do firmamento não foi o bastante para que ele visse o nada que o ampara, pois, a modernidade substituiu o luto do firmamento e de Deus pela crença esperançosa na ciência. Até certo ponto isso nos levou a dar passos significativos na compreensão do mundo e de nós mesmos. Contudo, como diz Berman (1986; 1998), a sociedade moderna é uma constante e permanente revolução, uma cultura de fragmentação da cultura, um ciclo de apoptose estético e mesmo epistemológico. Quando vimos o clímax do poder epistemológico e prático no fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo seguiu em derrocada para uma espécie de obsolescência da fé no progresso rígido, sólido de núcleo estático e unilateral e dimensional. Depois seguiu-se o medo constante de uma guerra nuclear varrer a espécie da terra, instaurado pelos EUA e URSS. Isso possibilitou um estreitamento do futuro e um alargamento do presente. Houve, enfim, de modo tímido, a possibilidade do homem de ver a si, nu e em meio às ruínas, isto é, vazio de sentido metanarrativo e, depois do fim da URSS, em meio aos estilhaços da história. Será que no pós-moderno o homem teve enfim o tempo de viver o luto das próprias ilusões? Isso veremos no decorrer da pesquisa.

Bom, o que o modernismo não levava em conta eram as variáveis. Se recorrermos a Hayek (1948) e seus conceitos de *ações intencionais e não intencionais*, entendemos a dinamicidade da cultura e do fazer humano. Continuando a falar de alguns dos principais

pensadores modernos, o que nos mostra isso, de modo concreto, são os pensamentos da tríade Durkheim, Weber e Marx. Durkheim observou que de certa forma a sociedade, algo inerente a nossa espécie, através de suas instituições, estas teriam levado a mesma à anomia generalizada. Porém, vindo da perspectiva comteana, de que a humanidade era pouco madura e isso seria o problema a ser resolvido. Se alguém é jovem e inexperiente, trate esse mal com a verdade e disciplina, como Durkheim (2013), que inclusive pensou seu tratado sobre a educação, *sociologia e educação* nesse sentido, a pedagogia da época segue a mesma ideia. A resposta durkheimiana é que as instituições deveriam, no auge da sua legitimação, prover os elementos que acabariam com a anomia. De certa forma, com o luto de suas ilusões. Buscando motivos para manter a cabeça da humanidade erguida, pois se temia o que poderia daí resultar.

A filosofia ocidental de certo modo seguiu nessa direção até que nos deparamos com Nietzsche (2006) e seu martelo. Ao invés de seguir projetando futuros possíveis para o mundo e seus habitantes, resolve desestabilizar o já existente. Como ele mesmo se classificava, um espírito livre ansiava liberdade e isso o levou a criticar, o que dizia ser as bases em que se alicerçava o pensamento ocidental: Fim, Unidade e Verdade (SCRUTON, 1982). Um golpe pesado para tais pilares que acabam fragilizando a moral já estabelecida que se divide entre o bem e o mal, construído de modo absoluto na Idade Média; as orientações científicas baseadas na Verdade e no Fim, isto é, que se observando determinados preceitos, princípios epistemológicos, chega-se a uma fórmula para o desenvolvimento ativo e seguro das sociedades humanas que em suma, no fim produzem a felicidade e o bem estar do homem. Mas só no Fim, o Futuro é o desejado e procurado, aguardado, contudo, virtual, inexistente como momento.

Esses e mais aspectos apontados por Nietzsche levaram a sociedade a desenvolver mecanismos de controle que esvaziaram a vida do belo, do prazeroso, da vida. Pois renega-se a mesma para aguardar uma futura que em suma, será bem melhor. Acepções cristãs, mas que são, segundo Nietzsche, absorvidas e passadas adiante por pensadores “cristianizados”, isto é, pensadores que mesmo sem saber incorporam a moral cristã achando que desenvolvem algo diferente. A isso, o filósofo responde com um revisionismo realístico que de modo grave e sólido, desconstrói o que foi construído, segundo ele, sobre resquícios de moral pedante e cambiante.

Todavia, Nietzsche também não pôde escapar do ímpeto de criar seu próprio molde de sociedade e homem. Ao utilizar o *ubermensch* para representar aquilo que pode ser traduzido como o *além do homem* (2001) que incorpora a idealização nietzschiana do que seria um homem livre da moral de escravos e tão esclarecido ao ponto de não cair em armadilhas epistemológicas históricas. Um homem que cria o mundo para si e a sua própria moral. Talvez, se ache uma das principais críticas a Nietzsche, o homem criar moral é como um marinheiro prestes a se afogar tentar imaginar e não projetar modos de se salvar. Principalmente na era pós-moderna em que suspiramos por novidades para consumir, viciados pela indústria cultural, não duramos mais que uma semana com uma identidade ou mesmo um código de moral. Uma metamorfose ambulante.

Aliás, a ideia de códigos de conduta ou de moral já não chamam a atenção dos pós-modernos. Uma receita, um código, uma lei ou norma sempre é vista, quando aceita, como algo que deve ser interpretado, buscando em cada canto e centímetro, elementos semióticos que possam ser interpretados. A ideia de seguir um código de valores elementares, fundamentais torna-se uma penúria, pois os ímpetos são efêmeros, poderosos, mais efêmeros, sem fôlego, apenas fortes; como uma corrida de 100 metros. A Bíblia, grandes ideologias e qualquer coisa que pareça uma metanarrativa resulta em uma palavra do momento: *desengajamento*. Por outro lado, quem costuma acompanhar o paradigma pós-moderno e a ciência política, pode se surpreender com o reavivamento das doutrinas religiosas fundamentalistas, seu grande boom por todo o globo. Talvez pelo sentimento oceânico camuflar ou até mesmo entorpecer o sentimento de desorientação, de solidão e de angústia gerado pela responsabilidade de se lidar com o luto das ilusões ocidentais.

Indo um pouco para a direção da epistemologia, um dos pensadores que revisitou as bases epistemológicas modernas do pensamento científico ocidental foi Boaventura de Souza Santos em *Um Discurso Sobre as Ciências* (2010). Olhando para a história vemos que há um desenvolvimento através de um revisionismo embasado em determinadas vanguardas, sejam elas estilísticas ou apenas estéticas. Tal revisionismo levou a novas interpretações do passado e conseqüentemente do futuro. O pensamento moderno surge com o sentimento de que se havia descoberto exatamente o que fazer, através do passado repleto de ingênuos, com o presente para projetar e moldar o futuro de modo a comportar o desejo irrefreável de felicidade do homem. Como aponta Souza Santos (2010), Isaac Newton, Galileu Galilei,

René Descartes, Francis Bacon, Nicolau Copérnico, acabam por delinear as bases do paradigma epistemológico moderno.

Tal produção se expande no momento em que se desenha moldes universais de produção do saber, coisa que corresponde exatamente aos anseios do pretendido na época. A partir daí inicia-se um revisionismo de tudo aquilo que se achava saber. A realidade é ressignificada. Mas o mais significativo é que o ressignificar, o transformar e recriar se torna um vício. É preciso algo novo, sempre novo.

Contudo o que permanece inalterado são as bases epistemológicas da ciência moderna. O autor chama atenção para o fato de que essa inalteração leva ao enrijecimento dos critérios epistemológicos de produção de ciência. Ocorre o que ele chama de *diáspora dos saberes*. Um movimento de reestruturação do núcleo de produção científica. Somente o que pode atender os determinados critérios epistemológicos pode ser considerado saber.

Agora, no atual momento, vemos que há muitas variáveis que extrapolam o paradigma moderno. Não que determinados elementos não sejam altamente refinados e precisos, mas simplesmente usamos formas de anos atrás para uma realidade que há tempos decidiu que sempre iria se transformar e mudar. Apesar disso, a Pedagogia utiliza moldes epistemológicos que, segundo o método científico em seus primórdios, não pode ser considerada ciência, principalmente como positivismo comteano. Tal falta de consideração reverbera por toda a área como abalos a um edifício construído sobre o encontro de placas tectônicas. Um terreno gerado por uma finalidade prática e inerente às sociedades, mas que durante o desenvolvimento das ciências modernas observou as ciências avançarem e nutriu-se do que se era produzido deixando suas bases frágeis e com muitos pontos de ruptura. Talvez seja esse o motivo de termos tanta dificuldade em criar novas ideias originais para a educação e desenvolver novas práticas. Um problema de bases epistemológicas.

Sempre quando vemos alguma novidade na Pedagogia, geralmente é uma ideia que veio desenvolver-se em uma outra área do conhecimento e que se intenta aplicar. O que muitas vezes é um trabalho difícil levando em conta que quando tais novidades se apresentam há uma crítica do que já existe, e sempre quando há uma crítica a determinadas práticas ou saberes pedagógicos todo o edifício treme. Como se sempre estivesse a um passo de jogar toda a trajetória pela janela. Como uma pega varetas que a qualquer toque no local indevido pode fazer tudo ruir. Resta a pergunta, se considerarmos por um instante que a

pedagogia não é ciência, questão espinhosa, sobre quais bases epistemológicas e valorais a mesma se alicerça?

É justamente esse aí que se fundamenta a problemática dessa pesquisa: analisar as construções epistemológicas da pedagogia e os possíveis abalos que o discurso pós-moderno, que traz em sua essência a crítica severa às bases epistemológicas da ciência moderna, provoca no âmbito educacional na qual a mesma repousa. Compreender os caminhos pelos quais o pós-moderno se estruturou e disseminou e como isso chega à pedagogia e influencia sua prática e a construção do seu saber.

## 4 OBJETIVOS

### 4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as nuances do discurso pós-modernista e suas reverberações no terreno epistemológico da pedagogia.

### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre os primórdios da condição pós-moderna, a semântica de seus conceitos e sua semiótica, dando-lhe uma caracterização geral;
- Pesquisar a inquietação que o pós-moderno causa no discurso epistemológico moderno;
- Buscar contemplar a formação da área pedagógica e sua relação com o saber na condição pós-moderna, analisando as reverberações no discurso pós-moderno no terreno epistemológico da pedagogia;

## 5 JUSTIFICATIVA

Aqui buscamos analisar como o pós-moderno se põe como elemento de provocação epistemológica para a pedagogia. Pois o mesmo migra para a filosofia através do território epistemológico, meio que explora a ligação e a sustentação de todas as ramificações do saber. Decorre daí que as bases da pedagogia sofrem um certo abalo ou mesmo um desconforto mediante as críticas contundentes que o pós-moderno desenvolve.

No sentido de que a preocupação dos autores que exploram o território epistemológico da pedagogia, nas últimas décadas, está voltada para a construção e as crises dos paradigmas epistemológicos que a sustentam. Na busca de elementos que permitam rastrear os vestígios de existência das crises. Fazendo isso é possível identificar quais elementos que constituem o *corpus* do discurso pedagógico promovem esse *mal estar do pedagógico na contemporaneidade*.

O discurso pedagógico trava uma batalha com sua caracterização desde há muito. A modernidade trouxe vários elementos que ajudaram na constituição da identidade pedagógica. Elementos como uma permeação do revisionismo epistêmico advindo do estabelecimento do paradigma moderno. Seus contornos começam a tomar forma atrelados a educação que por sua está atrelada às idiossincrasias e respostas da cultura ao substrato que emerge de uma reconstrução da noosfera e um reconfiguração da episteme vigente. Isso faz com que as alterações sejam constantes e permanentes. Surge em meio a essas ondas constantes de sucessões de construir e ruir, do fazer e desfazer.

Como sabemos que a pedagogia se desenvolve de modo inseparável do seu objeto de exploração e fundamentação, faz-se, portanto, necessário que a pedagogia se volte para a tentativa de prover respostas acerca das indagações que se mostram face à época em que se encontra no sentido educacional. Buscar construir elementos que possam ser utilizados para melhorar a prática docente e o desenvolvimento epistemológico da área em si. Decorre daí que isso não pode ser efetuado sem uma análise dos elementos que caracterizem sua época. No bojo dessa pesquisa, intentamos tal ilação inevitável.

Para isso nos é necessário observar a construção do discurso da condição pós-moderna e seus pontos de abrangência. Pois o mesmo se estabelece como elemento de crise de paradigma. Como um substrato das apreensões das mudanças gerais que ocorrem no bojo das crises e reconfigurações dos paradigmas culturais e epistemológicos. Realizando tais análises atreladas ao terreno epistemológico e suas implicações no saber do discurso pedagógico.

## 6 ASPECTOS DO MÉTODO

A natureza do trabalho acadêmico será uma pesquisa e análise bibliográfica, pois trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, cabendo assim a necessidade de reunir o material bibliográfico que existe acerca do assunto e os conceitos e termos cunhados para fruir o tema. Levando em consideração o aspecto da construção de uma base preliminar para futuras pesquisas e discussões envolvendo o tema.

Como o fim primeiro é compreender o discurso pós-moderno e as idiossincrasias que o campo pedagógico baseado no paradigma epistemológico moderno demonstra, será fundamental um tipo de análise que faça-nos adentrar pouco a pouco no tema e conhecer seus elementos mais a fundo. Portanto, nos baseamos para tal exploração nos elementos da análise e investigação do discurso. Acreditamos que tais elementos, com sua abrangência minuciosa e meticulosa, nos auxiliará não só a compor um *corpus discursivo*, mas a explorar o tema com mais possibilidades e aberturas para ilações e discussões.

Com isso, serão analisadas obras de diferentes autores na busca de construções de ideias bases para a compreensão do tema e sua envergadura. Tendo em vista que a análise do discurso vai além da exploração estrutural do texto, mas explora recortes que vão além de obras específicas, focando no tema e a exploração de suas múltiplas referências nos variados meios. Explorando o território semântico dos conceitos poderemos nos apropriar com mais afinco nos sentidos e pontos a serem tratados pelo tema.

Além disso, buscaremos relacionar o conteúdo pesquisado com a educação e seu território epistemológico, estabelecendo pontes e ilações que nos permitam observar como a educação se porta diante de tal condição cultural. Como se organiza, como recebe tais críticas, como vê seus indivíduos, etc.

Isso nos facilitará a inserção no meio e no contexto da discussão em si. Uma leitura exploratória com um enfoque na relação pós-moderno e educação nos levará a darmos passos na direção adequada à pesquisa.

Dito isso, passemos a alguns elementos da análise do discurso que serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

É interessante termos em mente que

Refletir em termos de discurso é, então, necessariamente, articular espaços disjuntos, como já o sublinhava Foucault em *A arqueologia do saber*, quando situava

seu empreendimento entre “realidade” e “língua”, “as palavras” e “as coisas”.  
(MAINGUENEAU, 2015, p. 31)

Isto é, reunir elementos que formem um recorte que vá além do texto e a análise de sua estrutura, mas efetuar a montagem de um *corpus* que sirva para análise de questões específicas. Buscando abordar os sentidos e as implicações existentes dentro do assunto e não somente de um texto. Pois a análise do discurso passa pela compreensão da realidade através do recorte efetuado arbitrariamente; pela língua que não só se estabelece como elemento normativo de um texto, mas que pode ajudar na exploração de ideias e conceitos. Vejamos, pois, dois pontos essenciais para iniciar uma análise do discurso.

O primeiro é a ideia de “*discurso*”, termo que significa a manifestação do uso da comunicação em diversos níveis voltados para o fim da junção, assimilação, compilação, coesão e união de elementos dispersos que formem um a semântica de uma mensagem ou mesmo explicitação de ideias e visões acerca de determinado tema, assunto, contexto e ideia; pode nos dar variadas possibilidades de análise, assimilação e reflexão acerca do desenvolvimento e minúcias dos temas abordados na pesquisa. Manifesta pois um fenômeno comunicacional, mas ao mesmo tempo constitui uma espécie de princípio agrupamento de sentidos. Como um ponto de assimilação e difusão de apreensões e significações do real.

O discurso, pode, portanto, em sua acepção cultural, ser visto como, no uso linguístico, uma dimensão comunicacional. Também como uma unidade linguística “*transfrástica*”, isto é, constituído de um encadeamento de frases. Em outras nuances, pode ser visto como organização, como forma de ação. Sendo o mesmo interativo, contextualizado, um enunciado por um sujeito, assumido, uma construção regida por normas e socialmente construtor de sentidos.

O segundo ponto é o conceito de “*corpus*”, que pode ser entendido como um recorte proveniente de textos, trechos, frases e conceitos. A partir de onde o analista irá abstrair e construir significados voltados para um tema específico. Isso possibilita ao pesquisador alargar suas possibilidades de análise e de abordagem de ideias e sentidos; pois tal abordagem permite ir além do texto em si e analisar conceitos, ideias e implicações de modo metucioso e minucioso.

Os analistas do discurso não estudam obras; eles constituem *corpora*, eles reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou aquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais recorrem.  
(MAINGUENEAU, 2015, p.39-40)

O *corpus* vai além da delimitação textual, não foca na análise do texto, mas nos sentidos que determinadas ideias e questionamentos exumam e exigem. Constituído-se em uma criação por parte do analista, um recorte, um modelo. Uma junção de dados e informações que podem ser analisados para responder a um questionamento específico.

Além da exploração desses dois conceitos, lançaremos mão dos níveis complementares de categorização que são divididos em três pontos necessários à abordagem da análise do discurso. Sendo o primeiro a *reflexão sobre o sentido e os efeitos das categorizações*; que são essencialmente utilizadas pelos diversos tipos de usuários para determinar os sentidos aplicados a determinados conceitos e ideias específicas com vista a serem abordados. O segundo consiste em *repertoriar e classificar as atividades discursivas* com o fim de estabelecer as bases do *corpus discursivo*. Por fim, o terceiro visa *categorizar os tipos de unidades* que constituem os elementos, conceitos, termos e ideias de determinada questão específica.

Levando tais conceitos em consideração, nesta pesquisa, faremos uso para compor a análise e estabelecer nossa discussão acerca do assunto.

## 7 REVISÃO DA LITERATURA

Os autores que nos auxiliarão serão diversos, tendo em vista a quantidade de elementos que contribuí para a formação do discurso pós-moderno. Serão elencados autores que ajudaram na construção e difusão do pós-moderno, bem como pensadores relacionados com a epistemologia e as relações do campo com a pedagogia.

Como descrito nos objetivos específicos, um dos primeiros passos será analisar as nuances históricas e seus elementos constitutivos na construção do discurso. Serão descritas a seguir as obras com suas ideias gerais que serão analisadas no decorrer do trabalho..

(1) *As Origens da Pós-modernidade*, escrita por Perry Anderson (1999), historiador inglês professor atualmente na Universidade da Califórnia em Los Angeles. Na obra há uma divisão no mínimo didática que esclarece ponto a ponto o surgimento e desenvolvimento e cristalização do discurso. O autor elenca elementos históricos e mescla-os com a exploração semântica de cada termo e conceito. Além disso, como historiador, não se isenta da crítica acerca de determinadas ideias que possuem um fundo frágil e gerador de mais questões. A obra possui uma intensidade que aqui nos será muito útil no desenvolvimento da pesquisa. Destarte a riqueza de detalhes e fatos históricos nos ajudam de modo indelével a alicerçar a narrativa numa chave que nos permite rastrear cada detalhe ao longo da explanação.

No que concerne aos *primórdios*, o autor desenvolve as minúcias historiográficas da origem do pós-moderno, isto é, o contexto intelectual em que emerge, quem o utiliza o conceito pela primeira vez e em quais sentidos, como foi visto e em que meios veio a circular. Já no quando trata do *desenvolvimento* do conceito de condição pós-moderna, elenca como o conceito passa de uma *aplicação circunstancial* para um desenvolvimento teórico por volta dos anos 1970. Por fim nos apresenta sua *cristalização*, como passou a ser visto no meio acadêmico e intelectual. Quais questões decorrem daí e como é visto na contemporaneidade.

(2) *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural* de David Harvey (2008). Formado em Geografia pela Universidade de Cambridge, atualmente é professor da City University of New York. Nessa obra o autor busca efetuar uma exploração que passa pela filosofia e perpassa a história. A riqueza de detalhes acerca do tema é profunda e muito precisa. A análise do professor Harvey é focada na pós-modernidade como condição histórica leva-o a observar e explorar as transformações estruturais da cultura e seus aspectos capilares.

Em um primeiro momento estabelece uma *categorização conceitual* acerca dos termos moderno, modernismo, pós-moderno e pós-modernismo. A diferenciação semântica elaborada pelo autor nos deixa claro que há muitas ciladas quando nos propomos pensar sobre as implicações do pós-moderno. Havendo diferenças sutis no que concerne o termo e seu contexto. Diferenças carentes de um olhar mais detalhado e minucioso para seus elementos.

Aborda ainda a *transformação político-econômica do capitalismo*. O que é um ponto fundamental para se compreender os elementos de transformação em diversas esferas que sofrem a permeação do pós-moderno. Seguindo na esteira dos elementos fractais que constituem o quadro político e econômico que corrobora para o desenvolvimento de determinadas ondas que vão aos poucos transformando a culturas no âmbito das sociedades democráticas sustentado pelo capitalismo na sociedade da modernidade tardia.

Aborda também a experiência do *espaço-tempo*, mediante a nova condição cultural, com o auxílio de elementos que surgem com o novo paradigma de crise, alterações significativas. Tanto no âmbito da realidade social, quanto na esfera político-econômica. Trazendo com isso novas formas de se apreender o real e suas diversas implicações nas demais esferas do social.

(3) *A condição pós-moderna*, escrita por Jean-François Lyotard (2009), onde apresenta a ideia da condição pós-moderna dentro de um discurso filosófico voltado para o território epistemológico. O autor aborda conceitos que nos introduzem o pós-moderna nas ciências, suas possibilidades e problemas que ele levanta. Será uma obra fundamental para que possamos entender como o discurso foi construído e como ele se dissemina entre as ciências.

Na obra em questão o autor trata de temas como o saber nas sociedades informatizadas, onde desenvolve uma discussão voltada para o modo de apreensão e mesmo permeação do saber no âmbito de uma sociedade com variados meios de acesso à informação e com configurações de relacionamento com o mesmo diversificadas. Explorando a transformação e as idiosincrasias que o contexto despende para tal relacionamento.

Aborda também a questão do problema da *“legitimação”*. Onde o mesmo é visto pela perspectiva epistemológica da crise dos paradigmas. Decorrendo daí a ancoragem para a migração do discurso pós-moderno para a filosofia e delineando teoricamente seus contornos. A questão da legitimação está ligada à exploração do estatuto da ciência moderna e sua ligação com as metanarrativas de legitimação discursiva. Para a pesquisa tal exploração e

discussão do tema é de fundamental importância, tendo em vista a questão de que boa parte da problemática está aí contida.

Discute ainda a pragmática do saber narrativo e do saber científico. Posto na esteira de compreensão da ciência como discurso, traz a perspectiva de que a mesma utiliza outros discursos como elemento fundante da base do seu estatuto de legitimação. Isto é, uma pragmática do saber narrativo. Onde a mesma estabelece critérios nas narrativas que geraram os critérios epistemológicos do paradigma científico moderno que, a medida do seu desenvolvimento, realizou um corte epistêmico cunho controverso: utiliza as narrativas como meio de legitimação dos seus critérios, mas seus critérios não aceitam as narrativas como meio de legitimação da construção de um saber. Essa discussão nos é preciosa por suas implicações e ilações com outras questões que almejamos desenvolver ao longo da pesquisa.

Chega também a discutir a “*deslegitimação*”. Compreendendo o conceito como desdobramento da perda de credibilidade dos grandes relatos. Seja ele no sentido especulativo ou mesmo de emancipação. Posta tal implicação na equação torna-se necessário lançar um olhar ao epistemológico e as bases de determinados saberes. Levando em consideração sua formação, desenvolvimento e estabelecimento.

(4) *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*, escrita por André Lemos (2004), engenheiro e mestre em política de ciência e tecnologia, pós-doutor em sociologia. A interpelação do autor acerca do tema é muito original e peculiar, a abordagem de Lemos tem uma perspectiva totalmente responsabilizante da ação humana no surgimento e desenvolvimento da cibercultura, bem como nas ideias pós-modernas. Tal espécie de “responsabilização”, nos leva a ter uma base mais coerente para se estudar as transformações sociais e culturais e como, atrelado a isso, desenvolve-se a construção de implicações concernentes a fusão das novas tecnologias da informação e comunicação ao contemporâneo fazendo que com isso surja uma nova forma de relação com tais meios: uma cibercultura.

Isso nos ajuda a observar as mais variadas perspectivas possíveis, também a explorar as mais diversas hipóteses acerca do discurso e seus elementos que envolvem a ligação do conceito de pós-moderno e modernismo. Sendo essa uma construção efetuada pelo autor para poder situar sua discussão em terreno que possibilita elencar seu *corpus discursivo*, de modo didático através de uma diferenciação categórica conceitual.

Bem como traz também elementos das mudanças ontológicas desencadeadas pela alteração do tecido social e pontos importantes acerca da cultura contemporânea e a cibercultura. Descrevendo de modo metodicamente rigoroso a relação dos comportamentos e percepções contemporâneas com a cultura cibernética que muito influi no comportamento

atual. Tendo implicações de fundo extremamente rico para a discussão pedagógica e seu posicionamento frente às indagações concernentes ao tema.

(5) *A crise dos paradigmas e a educação*, organizado por Zaia Brandão. Onde a organizadora explora temas muito ricos para a perspectiva desta pesquisa. Pois a exploração da crise dos paradigmas atreladas ao modernismo e seus elementos fundantes nos dão uma visão das possibilidades de abordagens e das questões que constroem e fundamentam o discurso.

A começa tratando acerca da *crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade*. Sabemos que o paradigma moderno se instaura como alternativa de crise, ou melhor, como fundamentador do discurso de crise e necessidade da emergência de um novo paradigma. Com isso, entendemos que é de suma importância, como é descrito na obra, compreender como o mesmo surge e se instaura, mais tarde entrando em crise.

Por aí podemos explorar como surge a *crise dos paradigmas em educação*. Ao explorar o surgimento do paradigma moderno e sua permeação nos diversos ramos do saber e sua influência na cultura, podemos entender como o mesmo afeta a educação diretamente. Dando-nos assim elementos para compor um corpo de discurso que nos permite figurar como as implicações na educação advindas dessa nova condição cultural pode nos ajudar a construir melhores práticas pedagógicas.

## 8 ASPECTOS DO DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO

### 8.1 Elementos de conceituação da análise do discurso

A respeito da definição do conceito de discurso, buscamos aqui embasamento no discurso que foi apresentado por Foucault em 02 de Dezembro de 1970 na sua posse de cátedra no Collège de France. O texto integral traz elementos que Foucault discute acerca do conceito de discurso, mas bem mais voltado para uma compreensão epistemológica, isto é, como ele se dá e se desenvolve e mantém entre o saber.

Tal texto foi selecionado pelo fato da complexidade que envolve o conceito de pós-moderno: sua transposição para o campo da filosofia e das ciências. Uma compreensão epistemológica do discurso nos auxiliará a compreender de uma melhor forma as possibilidades de analisar o conceito de pós-moderno.

Foucault (1996) inicia falando sobre a produção do discurso por uma sociedade. Menciona elementos que são utilizados de modo muitas vezes inconscientes para a produção e desenvolvimento do mesmo. Dizendo que

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (1996, p. 8-9).

O autor nos mostra que ao mesmo tempo que surge o discurso, brota com ele seus elementos de controle e manutenção. Entendendo-o, nesse sentido, como não apenas um produto, mas como um fenômeno orgânico processual que é dotado de poder e também submetido ao mesmo.

Para Foucault, o discurso é uma dispersão, sendo coeso por elementos que não se ligam por uma unidade. Também é importante lembrar que o autor cunha o conceito de *regras de formação*. São deliberações que estabelecem a determinação de elementos específicos da explicação da dispersão, isto é, a busca pela regularização. Definindo o discurso como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva (BRANDÃO, 2004).

O discurso é fenômeno por que surge do social com fins de compartilhar determinadas ideias que serão veiculadas pelo oral que incorpora o significado de determinados ideais e anseios. Orgânico porque é um fenômeno que se transforma e muda de rosto, ainda que mantendo a essência, no social. Por fim, processual pelo fato de dever ser monitorado e

regulado durante sua ação, evitando determinados pontos que possam por esse próprio sistema de regulação em perigo.

Sobre esses elementos de controle e procedimentos de *exclusão*, Foucault prossegue:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Podemos ver aqui alguns procedimentos de regulação do discurso que o mesmo elenca. O primeiro é a *interdição*. Controle do que se é dito. Processo usado para evitar que determinados indivíduos tenham a possibilidade de falar e pôr em veiculação ideias que não serão convenientes para quem detém em poder e os procedimentos de exclusão, seja grupo ou instituição atuando através de deliberações arbitrárias.

O segundo ponto está ligado à ideia de *separação e rejeição*. Para o filósofo, quando a necessidade arbitrária de impugnar o discurso com o fim de vetar determinadas apreensões acerca da realidade, seja ela social ou não, recorre-se à segregação. Como o exemplo desenvolvido pelo autor ao citar a separação da razão e loucura, o discurso do louco é descredibilizado. De semelhante modo é o que ocorre no processo de interdição quando se trata de separar e rejeitar: exclui-se o inconveniente.

O terceiro a *vontade de verdade*, a dualidade entre verdadeiro e falso. Segundo Foucault, o pensamento Ocidental e seu discurso, seja em quais esferas for, busca a vontade de verdade. Tal ideia estaria guiando a formulação dos discursos e suas finalidades. Uma busca pela verdade última. A construção de um discurso que contenha elementos livres de dúvidas e incertezas, um discurso puro, longe do ceticismo e de equívocos. Uma pressão e uma coerção para a construção nessa direção.

O filósofo ainda nos fala sobre a ideia e definição de disciplina:

Disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. (FOUCAULT, 1996, p.36).

Aqui Foucault (1996) apresenta a ideia de uma *disciplina* como um instrumento de controle de produção do discurso no sentido de que há um determinado poder que se estende pelo campo do saber e regula sua produção. Monitora suas revoluções internas com o fim de revitalização mas não um rompimento drástico dos elementos que constituem sua identidade, sua base.

São estabelecidas regras de produção. E isso se liga de modo direto ao tema de pesquisa pelo viés da estipulação de critérios epistemológicos do paradigma moderno. A necessidade de controle sempre foi uma tônica constante na modernidade, o que se inicia com o rigor estabelecido pela cristalização do método científico. Onde a escolha de modos mais assertivos de produção abraçaram certos critérios característicos para considerar determinado saber uma ciência, e todo o restante que não atendem a tais critérios findam por partir em Diáspora (SANTOS, 2008).

Vemos aí uma manifestação nítida do controle da produção do discurso pela disciplina. Um jogo de poder. Disciplina do método científico. Que o leitor não se engane, não há aqui juízo de valor.

De que forma isso é relevante? O discurso pós-moderno é irreverente, ele possui formas não muito claras, nem mesmo contornos bem definidos, somente leva a sério as pós-tônicas das metanarrativas modernas, isto é, valoriza aspectos e elementos gerais, vestígios da mudança de paradigma cultural em face aos pontos de caracterização do moderno. Pois para De Onis, segundo Anderson (1999) o pós moderno não seria sua negação, mas de certo modo sua conservação, isto é, ele principia pela conservação de determinados elementos dentro do modernismo que foram migrando para o território supra simbólico, sua saturação e conseqüentemente sua diluição de signos e reassimilação. A busca por manter os princípios "primeiros" do modernismo é que causaram seu deslocamento de tempo. Nesse sentido, compreender os elementos que regulam o discurso, sua "*regras formadoras*" é de fundamental importância.

## 9 ABORDAGEM DO DISCURSO, CONCEITO E DESENVOLVIMENTO DA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

### 9.1 Origens do discurso e primórdios do pós-modernismo: sobre as nuances do conceito e sua construção histórica

Buscamos abordar uma obra que se preocupasse com as minúcias do conceito em tratativa. Depois de pesquisas efetuadas, chegamos ao livro de Perry Anderson intitulado *As Origens do Pós-moderno* (1999). A obra do autor nos foi de muita valia no processo de investigação pelo fato de tratar de aspectos muito precisos acerca da historiografia do conceito. Seu primeiro uso, seu contexto, desdobramentos e ilações. Primórdios, cristalização, compreensão e efeitos posteriores. Observemos uma passagem do autor:

"Pós-modernismo", como termo e ideia, supõe o uso corrente de "modernismo". Ao contrário da expectativa convencional, ambos nasceram numa periferia e não no centro do sistema cultural da época: não vem da Europa ou dos Estados Unidos, mas da América hispânica (ANDERSON, 1999, p. 09)

Segundo Anderson (1999), a primeira vez que o termo foi utilizado por um pensador foi realizado distante do centro cultural da época, isto é, não adveio do âmbito habitual de construção de vanguardas do pensamento e conhecimento. Ao mesmo tempo que podemos observar que o conceito se desenvolveu na "periferia", como diz o autor, trouxe também uma visão inovadora sobre o fenômeno da modernidade e seu desenvolvimento. Pois o pós-moderno somente pode ser analisado em relação com o modernismo.

A ideia de *pós-modernismo* surgiu em 1930 no mundo hispânico, uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou Estados Unidos. O termo foi imprimido por Federico de Onís. Segundo Anderson (1999), Federico de Onís em relação ao termo do pós-moderno,

Usou-o para descrever um fluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres. (ANDERSON, 1999, p. 10)

Podemos ver aqui que o autor cunha o termo para comportar novas perspectivas e nuances dentro da literatura e o modo de construí-la. Surgindo do meio literário, nos dá a

impressão que surge como qualquer outro movimento de base literária que mais tarde passa a migrar para o território do saber.

Somente vinte anos depois do seu surgimento é que o termo passa a ser aplicado em um contexto diferente, agora não mais como uma sensibilidade estética, mas como categoria de época. Nesse sentido, o da mudança do tecido cultural, Toynbee, como diz Anderson (1999) tem um papel importante quando publica *Study of History*, uma série de estudos, mas incompletos onde aponta o nacionalismo e o industrialismo como vetores importantes para a mudança cultural da época.

Pois para Toynbee com o enfraquecimento gradual do nacionalismo promovido em certo sentido pelo industrialismo, fazia com que os Estados-Nação fossem cada vez menos auto-suficientes. Tendo em vista que a indústria, buscando expansão explorando mercados internacionais, moldaria a cultura de certa forma e o nacionalismo seria cada vez mais empurrado para comunidades restritas. Segundo Anderson (1999), no referido sentido de Toynbee

Mas sem dúvida a idade pós-moderna era marcada por duas evoluções: a ascensão de uma classe operária industrial no Ocidente e o convite de sucessivas intelligentsias fora do Ocidente a dominar os segredos da modernidade e voltá-los contra o mundo ocidental. (ANDERSON, 1999, p. 11)

Em suma, para Toynbee, como menciona Anderson (1999), o século XX já poderia ser descrito como pós-moderno pelos motivos dantes apontados. Mas o fato é que sua obra, um tanto quanto esquecida por seu caráter profético, foi levada a ser encerrada dentro de uma determinada época específica. Suas conclusões proféticas combinaram-se para isolar a sua obra numa época em que se esperava que fosse menos nebuloso o compromisso de luta contra o comunismo.

O pós-modernismo passaria a ser suprimido por um determinado período de tempo até que Olson passa a empregar o termo e a estética em suas poesias. Isso durante um espaço de tempo até sua poesia passar a ser mais esporádica e sintética. Após isso o termo passa a ser suprimido mais uma vez.

O termo reaparece no fim dos anos 50 no ambiente de esquerda nova-iorquino, utilizados por C. Wright Mills e Irving Howe com a semântica de algo *menos* moderno e não *mais*. Vejamos o que Anderson (1999) diz a respeito:

O sociólogo, de modo mais cáustico, usou o termo para indicar uma época na qual os ideais modernos do liberalismo e do socialismo tinham simplesmente falido, quando

a razão e a liberdade se separaram numa sociedade pós-moderna de impulso cego e conformidade vazia. (p. 18 e 19)

Vemos então que a semântica do termo nesse momento, já toma certas características bem semelhantes de como vemos o termo atualmente. Seus elementos impulsivos, a queda das grandes ideologias e ideais modernos, e o mais interessante, a separação entre razão e liberdade. Mas só depois das considerações de Harry Levin é que o pós-moderno passa a ter uma versão pejorativa.

Se transforma mais uma vez por volta dos anos 60, sempre com um caráter de estranheza. Leslie Fiedler, em conferência promovida pela CIA no âmbito da Guerra Fria, passa a apontar com entusiasmo essa nova categoria de época que em seus desdobramentos na literatura passa a amparar o que ele chama de "*excluídos da História*". Uma geração de mutantes culturais cujos valores - desinteresse e desligamento, alucinógenos e direitos civis - encontravam expressão e acolhida numa nova literatura pós-moderna. Para ANDERSON (1999, p. 19)

Em 1969, a versão de Fiedler para o pós-moderno podia ser vista, no seu apelo à emancipação do vulgar e à liberação dos instintos, como um eco rudemente despolitizado da insurreição estudantil da época, que, ao contrário, não se poderia certamente considerar indiferente à história. (1999, P. 19)

Podemos perceber que o conceito assume a forma de representação de espaço de liberação identitária para uma determinada "geração", como nos diz o autor. Até pudemos ver que o termo ganhou vários rostos durante o passar dos anos, mas sempre com um rosto de mudança, às vezes pendendo para um aspecto negativo da cultura, às vezes beirando ser reconhecido como uma alternativa de origem natural ao modernismo. Considerando tais inferências, ainda nos fala ANDERSON (1999):

O uso nesse sentido do termo "pós-moderno" sempre foi de importância circunstancial. Mas o desenvolvimento teórico é outra coisa. A noção de pós-moderno só ganhou difusão mais ampla a partir dos anos 70. (1999, p. 20)

Podemos perceber com a afirmação do autor que a aplicação de cunho circunstancial é um dos estigmas que se encontram no discurso do pós-moderno até os dias atuais. Tendo em vista que o mesmo se desenvolve no século XX, o território contribui para tal visão instável do conceito; visto que a ciência também desenvolvia crescentemente a ideia de crise de paradigma onde o pós-moderno surge e se instaura como alternativa de elemento de crise.

## 9.2 A condição pós-moderna: sobre as nuances do discurso e suas ilações com o saber mediante o território filosófico

Como vimos o termo pós-moderno vem de outras áreas que não estão diretamente ligadas à filosofia e mesmo epistemologia e que também teve um emprego semântico condicionado ao contexto em que se encontrava. Somente toma forma mais sólida como categoria de época nos anos 70, segundo ANDERSON (1999). No sentido de *condição cultural* veremos LYOTARD (2009) introduzir tal ideia no âmbito da filosofia.

Portanto, aqui veremos algumas obras que tratam sobre a condição pós-moderna e suas características. De início vejamos o que diz LYOTARD (2009) em *A condição pós-moderna* no território epistemológico.

Para o autor um dos pontos que o autor chama a atenção é acerca da *função narrativa e a legitimação do saber*. Onde ele aponta que o paradigma epistemológico moderno optou por preferir o paradigma positivista onde o mesmo está pautado no recurso narrativo onde o mesmo condena tal fonte para a construção legítima do saber. É nesse sentido onde o filósofo indaga: a ciência pode justificar-se por seus próprios meios?

A legitimação epistemológica do saber científico conclama uma história irreduzível para precisar seu estatuto. O saber científico necessita de uma legitimação narrativa, quando as narrativas entram em crise (ceticismo antecipado), a ciência perde sua legitimação estatutária. Visitaremos mais detalhadamente o paradigma epistemológico moderno em outro ponto.

No que concerne a *deslegitimação*, o que SANTOS (2004) nos fala que

Na sociedade contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato da emancipação. (2004, p. 69)

Veremos aqui algumas considerações efetuadas por Jair Ferreira dos Santos (2004) acerca de como o pós-moderno aos poucos foi adentrando a cultura Ocidental das sociedades pós-industriais. O autor elenca quatro pontos por onde o pós-moderno é mais evidente. Os veremos a seguir.

O primeiro trata da integração da tecnologia eletrônica de massa e individual ao cotidiano, segundo o autor, com a finalidade de promover a *saturação* de informação e comunicação, diversão e consumo. Diz que na era do tratamento computadorizado do conhecimento passamos a ter contato mais com signos do que com o real. Isso nos leva a uma

alteração específica da percepção do real, pois temos aí uma questão curiosa acerca do conhecimento. Se o mesmo é um processo, uma relação com o objeto de cognição, no pós-moderno nós nos relacionamos com o abstraído, com o simulacro do real.

O segundo ponto mencionado pelo autor é referente a economia. Segundo o mesmo, a condição pós-moderna vagueia pela sociedade de consumo. Voltado para o consumo personalizado, onde os produtos não tem apenas a finalidade de serem meros objetos, mas são revestidos de valores e sentidos associados a determinadas *identidades de consumo*. O indivíduo pós-moderno almeja personalizar o real, e é justamente isso que o mercado explora ao produzir e divulgar bens e serviços personalizáveis. Busca-se a sedução do indivíduo, apelando para sua moral hedonista. Até aqui nenhuma novidade. A questão está mais alinhada ao consumo por uma *singularidade medíocre*, onde o indivíduo buscando ser singular em sua identidade acaba sendo medíocre ao se moldar aos padrões mercadológicos de consumo. Essa questão merece mais atenção, todavia almejamos discutir a questão econômica de modo mais profundo em outro ponto.

No terceiro ponto o autor menciona o território artístico de onde o pós-moderno começou a tomar corpo. Passando pela arquitetura, pintura, escultura e romance e etc. Segundo SANTOS (2004) a ideia é o desdém ácido da complexidade artística moderna.

Por fim, no quarto ponto é referido a integração na filosofia e estilo de vida em uma tônica de *niilismo, o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida*. Onde o indivíduo acena em um adeus para as ilusões e os sentidos dantes estipulados baseados no alargamento do futuro e estreitamento do passado, onde no pós-moderno a relação é ao contrário. Como diz LEMOS (2004) baseado em Kroker:

o contemporâneo é marcado por cenas de pânico. A cultura pós-moderna é vista como excesso, desperdício, despesa improdutiva. Ela é marcada por um niilismo profundo e pela sedução, sendo uma interface entre o êxtase e a decadência, entre a melancolia das grandes narrativas e o niilismo estático, entre a prisão de corpo e o prazer de corpo, entre a fascinação e o lamento (2004, p. 67).

SANTOS (2004), ao se referir ao ambiente pós-moderno, nos fala o simulacro é muito importante para sua compreensão, pois

Desde a perspectiva renascentista até a televisão, que pega o fato ao vivo, a cultura ocidental foi uma corrida em busca do *simulacro* perfeito da realidade. Simular por imagens como na TV, que dá o mundo acontecendo, significa apagar a diferença entre real e imaginário, ser e aparência. (2004, p. 12)

Como podemos ver na fala do autor a predileção pelo simulacro do real remonta a séculos e não é apresentado como um fenômeno recente. Quando consultamos a obra de BAUDRILLARD (1984) acerca de *Simulação e Simulacros*, percebemos que o cenário saturado de interação com signos provoca uma valorização da realidade e uma certa inversão ao real, signo e significante.

SANTOS (2004) chama a atenção também para a questão das novas tecnologias da informação e comunicação apontando com as mesmas alteram nossa forma de ver e de compreender o real. Considerando-as como meio, nos conta que o meio não altera em certo sentido a mensagem, mas se torna também a mensagem, pois *entre nós e o mundo estão os meios tecnológicos de comunicação, ou seja, de simulação* (1986, p. 13.)

Aponta também que a mensagem deve primeiro nos seduzir e fascinar para depois indignar, isto é, deve primeiro ser transformada numa performance de estetização do real baseada na espetacularização. Para o autor não reagimos fora do espetáculo. Queremos ver, mas não interferir, não agir ativamente, mas termos a ilusão de uma intervenção dinâmica de assertividade garantida. O real tornou-se objeto de personalização estética por diversas vias, seja por apreensão pessoal ou mesmo de releitura imagética por tecnologias e os meios metafísicos que elas geram. Como também reforça LEMOS (2004):

A realidade social torna-se produto de processos de desmaterialização e de simulação do mundo (Baudrillard), impulsionados pelo desenvolvimento de máquinas de informação (os computadores). Como afirma Rouanet, o homem histórico-paranóico moderno morreu, dando lugar ao homem esquizo-conformista (Baudrillard) ou esquizo-anarquista (Deleuze e Guattari), habitando um mundo de imagens hiper-reais: a sociedade do espetáculo (2004, p. 64).

LEMOS (2004) nos apresenta segundo o enunciado acima, uma gama complexa de apreensões acerca do contexto da realidade social no âmbito pós-moderno. Dando-nos o quadro das mudanças de performance dos indivíduos e suas inclinações mediante ao tema, isto é, sua idiosincrasia. Pois para o autor o indivíduo supracitado obedece às enunciações de várias ordens, isso auxilia o indivíduo, segundo o autor a transitar por alternativas à razão instrumental moderna. Onde o conhecimento científico entra em crise após se chocar com as próprias meta-narrativas geradas pelos indivíduos ansiando pela personalização do social.

Outro aspecto do pós-moderno está ligado ao âmbito comunicacional no sentido de que o mesmo está permeando tecnociência aplicada à informação. O uso de diversas linguagens simultaneamente repletas de signos e símbolos codificados empenhados na

geração de diversas mensagens findam por alterar a capacidade de representação do indivíduo, transformando-a numa hiper e descartando o significando.

Pois na pós-modernidade há a manipulação fechada apenas em signos e não em significantes, isto é, em coisas em si, portanto, como diz SANTOS (1986), sua hipersensibilidade é frágil e evanescente.

Na pós-modernidade, matéria e espírito se esfumam em imagem, em dígitos num fluxo acelerado. A isso os filósofos estão chamando de *desreferencialização do real* e *dessubstancialização do sujeito*, ou seja, o referente ( a realidade) se degrada em fantasmagoria e o sujeito (o indivíduo) perde a substância interior, sente-se vazio. (SANTOS, 1986, p.16)

Tais apontamentos acerca da *dessubstancialização do sujeito* faz parte da agenda da filosofia contemporânea com o nome de antiessencialismo, sendo Nietzsche um dos principais representantes, onde se defende a ideia de que a filosofia Ocidental sempre buscou representar o ser com valores e sentidos inerentes e por isso mesmo incorreu em erros e passou a limitar ao invés de potencializar. Toda a discussão de lobos ou cordeiros.

Porém no contexto explicitado pelo autor temos a discussão já conhecida, porém com um elemento a mais, elemento que promove a aceleração do processo: as tecnologias da informação e comunicação e seu meio digital ampliado. O contato com signos e símbolos variados deixou de ser exclusivo de uma pequena massa que buscava a informação e conhecimento por vias epistemológicas tradicionais, agora o grande público pode acessá-la com nulas restrições. Mas ao mesmo tempo que temos um ganho significativo no que se concerne à acessibilidade, temos uma perda considerável na qualidade de informação, cede-se espaço somente para a quantidade sem base. Esse contato com multirreferenciais de signos, de representações do real acaba por permitir ver, ainda que de forma rasa, o indivíduo em perspectiva onde quase sempre o mesmo se vê seguindo valores e sentidos artificiais, onde a solução é persegui-los por escolha, uma atitude plastificada diante dos valores, sem firmeza ou segurança sinceras.

Um outro ponto dentro do pós-modernismo e que lhe confere um rosto radical e que por muitas vezes é tomado como pretensioso por parte de pensadores e pesquisadores é o mesmo conter um *des*. Des, no sentido de estabelecer um princípio esvaziador, diluidor (SANTOS, 1986). um desfazer princípios, regras, valores, práticas e realidades através da saturação do cotidiano repleto de signos.

É interessante ainda considerarmos mais uma fala de SANTOS (2008) sobre o rosto do pós-moderno:

Entendemos ainda que o pós-modernismo é um *ecletismo*, isto é, mistura várias tendências e estilos sob o mesmo nome. Ele não tem unidade; é aberto, plural e muda de aspecto se passarmos da tecnociência para as artes plásticas, da sociedade para a filosofia. Inacabado, sem definição precisa [...] (1986, p. 18)

### **9.3 Modernidade e pós-modernidade: exploração de abordagens ligadas às relações dos conceitos de sua literatura vigente e a legitimação estatutária do paradigma epistemológico moderno**

Aqui discutimos o conceito de pós-modernidade atrelado ao modernismo, pois o primeiro não pode ser discutido sem o segundo. Não obstante, não buscamos discutir a fundo as nuances do modernismo, apenas aquilo que se liga de modo efetivo ao pós-moderno. Este paralelo nos ajudará a compreender determinados pontos característicos do mesmo em relação ao pós-moderno. Para isso, nos embasamos nos trabalhos de DAVID HARVEY *Condição pós-moderna* (2008) e JEAN-FRANÇOIS LYOTARD *A condição pós-moderna* (2009)

Segundo a análise de HARVEY (2008) acerca da passagem do modernismo ao pós-modernismo, é necessário um certo cuidado e muita cautela no que se concerne a apontar determinadas mudanças culturais ações do pós-modernismo. O autor indaga se as mudanças ocorridas nas décadas de 70 em diante podem ser consideradas nesse sentido considerando, sobretudo, os círculos da alta cultura. Se pergunta se o meio acadêmico não poderia ter sido levado pela corrente onda de modernismo. O que de fato são considerações de suma importância para uma boa análise do assunto.

Acerca do conceito em paralelo com o modernismo, HARVEY (2008) nos diz:

Quanto ao sentido do termo, talvez só haja concordância em afirmar que o "pós-modernismo" representa alguma espécie de reação ao "modernismo" ou de afastamento dele. Como o sentido de modernismo também é muito confuso, a reação ou afastamento conhecido como "pós-modernismo" o é duplamente. (2008, p. 19)

Aqui cabe ressaltar que a primeira parte do parágrafo do autor menciona o pós-modernismo com um certo tipo de afastamento do modernismo, coisa que nos seus primórdios não se mostrou de tal forma, mas foi se construindo tal ideia à medida que o discurso se estabelecia. Lembremos que o primeiro a utilizar o termo foi De Onis, segundo afirma ANDERSON (1999) para representar uma certa espécie de *hipermodernidade*. Sua saturação, sua exploração aos mais profundos intentos e nuances.

Agora, considerando a questão do afastamento, de fato esse é um ponto específico dentro do pós-modernismo ligado mais a sua tratativa como categoria de época, coisa que veremos em outro momento neste trabalho. A impressão que se dá, é que o pós-moderno busca a todo custo se desvencilhar do que é moderno, escanteá-lo, utilizá-lo. Todavia o mesmo precisa do moderno, pois é o que lhe confere, em amplo espectro, sentido. O curioso, e é como o autor coloca em um outro momento da obra, o modernismo é um espelho, já o pós, um espelho do espelho. Isto é, o modernismo visava, em um sentido mais oculto, não tão abertamente deliberado, cortar laços, fazer oposição, reação a cultura pré-moderna, e mesmo quando lançava um olhar para o passado tendia a modernizá-lo no processo.

O modernismo em certo sentido 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 (HARVEY, 2008). Para o autor, em contraste com o mesmo, o pós-modernismo se apresenta valorizando a heterogeneidade e a diferença entre as forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. A ideia de desconfiança intensa, fragmentação, e indeterminação marcam o pós-modernismo.

HARVEY (2008) faz uma seleção dos pontos que consolidaram o desenvolvimento e fortalecimento do pós-moderno dizendo que

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 polimorfos em vez da casualidade 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". (HARVEY, 2008, p. 19)

Um dos pontos que o autor elenca que perpassa todas essas referências é a *rejeição as metanarrativas*, pretensões teóricas de aplicação universalizante e atemporal, que flutua por cima do contexto e das mudanças epistemológicas e sociais. O que se alinha de modo direto com o que é pensado por LYOTARD (2009)) ao fazer a passagem do pós-moderno do território artístico ao filosófico. O peculiar é que, como muitos podem pensar, é que não houve essa liberação total dos anseios e mentes humanas, mas a substituição de metasistemas de narrativas geradores de sentido e ofertas de coesão. O modernismo era rígido, fechado em sua ânsia por controle, por pureza, por ausência de contradição; o progresso, a ciência e o controle por sistemas políticos (um outro deus morto) seriam a chave.

Nesse sentido é interessante pensarmos no que diz EAGLETON (2000) sobre a relação Modernismo/ Pós-modernismo:

O pós-modernismo assinala a morte dessas "metanarrativas", cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana "universal". Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche da totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo. (HARVEY apud EAGLETON, p. 19)

Vemos que a afirmativa de EAGLETON (2000) corrobora com HARVEY (2008), e vice-versa, mesmo que em uma concepção um tanto quanto radical. As metanarrativas ocidentais sempre estiveram presentes ao longo do seu processo de desenvolvimento. Agregando sentidos, ideias e comportamentos. No pós-moderno há esse horizonte de possibilidades, mas em uma dança aterradora de fragmentos colidindo e se chocando, quase como um horizonte de eventos. Daí que a impressão que se nos dá, é que pela primeira vez o Ocidente está dado, não só a si (já o estava depois de Nietzsche), mas dado a si e sem sentido, mas não na perspectiva Niilista, mas sem seu tom melancólico; algo mais para um : "ok, tudo bem". Uma indiferença opaca, fria. E é nesse território, o da idiosincrasia do homem Ocidental contemporâneo e seu contexto esvaziado dos sentidos passados que a maioria dos autores do pós-modernismo constroem suas análises.

Passemos agora sobre o território epistemológico.

A ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mais modestamente, como apenas outro conjunto de narrativas. (HARVEY apud EAGLETON, p. 19)

Na visão do HARVEY (2008), a produção de narrativas acerca das relações com o real e suas nuances, que é a produção do saber, no contemporâneo se dispersa mediante os diversos conjuntos de narrativas que surgem de variados meios. Não que haja a descredibilidade do científico por meio dos centros de produção e regulação do saber, mas por meio das massas para quem em suma nunca assumiram as narrativas científico-modernas como base do seu senso comum, que é na íntegra o objetivo mor da ciência. O estigma que surge com a Revolução Científica nunca desaparecerá, sempre haverá o medo do descrédito e rejeição da ciência moderna. A questão é que esse medo, esse cuidado e cautela pode inviabilizar outras questões que podem surgir e que vão além dos instrumentos de produção epistemológicos selecionados por tal paradigma. Para alguns meios, especialmente o

acadêmico, isso é muito difícil de ser superado, ser visto como mais uma narrativa acerca do real, a pretensão universalizante da narrativa científica moderna busca ser a única forma de ver o real explicar-lhe.

Quando consultamos a historiografia acerca da epistemologia, vemos que autores que estão um pouco mais distantes do surgimento do paradigma epistemológico moderno, como Foucault (2007), Bachelard (1971; 1996), Popper (1975; 1976), Thomas Kuhn (1970) e outros, criticam de modo ferrenho o modo de produção do conhecimento moderno por vários ângulos. As principais críticas são focadas no controle exacerbado do modo de produção como resquício ideológico da ânsia de controle moderna, aqui não entraremos aprofundadamente no mérito da discussão epistemológica, pois não é esse diretamente nosso objetivo. Outro ponto, que se mostra em diversas narrativas de tais autores deriva do primeiro, o estigma do controle faz com que a pretensão do eco iluminista no racionalismo ocidental universalizante não permita que qualquer narrativa, não baseada em seus critérios, seja considerada, de fato, produção de saber.

O paradigma epistemológico moderno elenca determinados critérios epistemológicos criados dentro de sua narrativa de fundação para servir como guia as áreas de especificidade de observação e construção de narrativas do real sobre determinadas óticas, as “disciplinas, campos, ou áreas do saber”, o referido é o moderno (SANTOS, 2008). Nas palavras de Boaventura, em seu *Um discurso sobre as ciências*, o paradigma epistemológico moderno cria algo, com esquematização do processo de construção do saber e definição dos seus “instrumentos oficiais” de fabricação, que o mesmo o denomina de Diáspora dos saberes. Em suma é a expurgação das demais narrativas sobre o real que não se pautam em seus critérios epistemológicos.

Quando partimos para a crítica de LYOTARD (2009), acerca de tal fenômeno, o vemos alinhado a questão da introdução da condição pós-moderna na filosofia e isso por meio do terreno epistemológico, quando nos diz que ao mesmo tempo que a ciência moderna defende-se das demais narrativas enquadrando-as em um grupo homogêneo: o senso comum, fundamenta-se em uma plataforma sustentada por pilares frágeis. LYOTARD (2009) chama tais pilares de *estatuto das ciências* nos sentido de serem os fundamentos nos quais as narrativas científicas modernas se baseiam.

Para o autor, o paradigma moderno crítica às narrativas que usem documentos antigos de transmissão de conhecimento verbal, construído sem critérios científicos, o que se torna estranho no momento em que a ciência moderna faz o mesmo, pois seus estatutos bases são inteiramente fundamentados no discurso.

Enfim, para LYOTARD (2009) uma das grandes questões que a condição pós-moderna traz é justamente o problema da legitimação. A questão colocada pelo filósofo, e que se evidencia como uma das questões que diferem a modernidade da pós-modernidade, é a perda da crença nas metanarrativas, isto é, surge uma certa desconfiança pois as mesmas passam a ser vista como meras narrativas no meio de várias. Um certo tipo de revisionismo se volta para os estatutos da ciência moderna e busca-se os seus sentidos. A questão passa a ser: o que legitima o saber moderno? O que o torna o único a representar e definir o real?

#### **9.4 Revolução individual e o processo de personalização social: transformações ontológicas da efígie humana desencadeadas pelas alterações no paradigma cultural e suas implicações de ilações idiossincráticas mediante a noosfera contemporânea**

O Ocidente com sua busca por individualização ou mesmo uma busca de uma consciência existencial básica rompendo com o instituído desde os séculos VII e VIII, findam por criar um sistema de revolução cotidiana de alta intensidade em meados dos anos 1950. Uma busca por renovar sempre e de novo os recursos e elementos que moldam e estipulam a esfera individual, uma revolução individual constante e permanente.

Como diz o sociólogo polonês, Zigmunt Bauman em *modernidade e holocausto* (1998), a sociedade moderna é irremediavelmente autocrítica. Isto é, suas bases e alicerces foram fundados e estabilizados na decomposição e flutuação da construção de tais fundamentos. Não que se apegue a uma observação superficial do que viria a ser os alicerces metafísicos e até físicos em si, mas justamente os discursos que legitimam tais sistemas geradores de balizas ou norteadores sociais. Uma dúvida constante e uma determinada desconfiança se apoderam do indivíduo moderno, fazendo olhar com certa estranheza para aqueles estatutos que legitimam determinado saber ou princípio social. Inicia-se aí uma fase de lenta decomposição da cultura que este indivíduo está inserido. O que é assimilado de modo mais preciso na arte e se espalhando por diversas outras extensões da cultura.

E é nessa decomposição lentamente sistemática, um revisionismo crítico, uma expansão até a exaustão das possibilidades dos ideais modernos que desencadeiam uma nova forma de compreensão da esfera individual. Cria-se aí uma flutuação proveniente da atmosfera de desconstrução. Uma flutuação que mais se assemelha às consequências da bela Sêmele de Tebas, amada por Zeus mas fulminada por sua real forma e gloriosa presença. Ficar ali exposta a tal brilho, a tal poder e causticante calor fez com que ela ficasse ressequida, carbonizada pelo que viu e pelo que sentiu. A energia que emanava de Zeus

findou por carbonizar Sêmele, no que apenas restou sua prole: o famigerado Dionísio, o deus do vinho e dos desejos e impulsos naturais e portanto selvagens, realmente humanos por baixo de tudo criado pelo social.

Aqui podemos utilizar o mito da origem de Dionísio para transferir para nosso intuito nessa exploração, a ideia da busca curiosa pelo que guarda o sentimento de que pode ser-nos nocivo e até destrutivo, todavia almejamos ver, sentir e prosseguir com as consequências da busca. Como a curiosidade pela nudez nos primeiros estágios do desenvolvimento. Sêmele sendo aqui uma imagem da humana que busca explorar as fronteiras e extremos da cultura e do saber é fulminada de tempos em tempos, mas não desvanece, não sucumbe em meio às ruínas, mas as incorpora de formas e arranjos cambiantes, desajeitados, mas que marcam a idiossincrasia humana através dos tempos. Assim como só resta Dioniso, que é retirado do corpo carbonizado de sua mãe e é gestado na coxa de seu pai Zeus, o indivíduo moderno depois de fulminado prossegue como um Dionísio que está imbuído em um desejo de aversão às convenções sociais e os estatutos epistêmicos modernos, as amarras sociais da sociedade disciplinar de Foucault e da sociedade da repressão de Freud. Há então essa busca por decompor aos mínimos átomos e partículas da cultura e ver, numa tentativa de vivisseção para compreender sua anatomia sem receios, repressões e até mesmo com certa indiferença. O surgimento dessa condição, aqui nesta alusão representada por Dionísio, é mencionada por LIPOVETSKY (1983) ao dizer nas seguintes linhas:

[...] considerando, com efeito, que o universo dos objetos, das imagens, da informação e dos valores hedonistas, permissivos e psicologistas que lhe estão ligados geraram, ao mesmo tempo em que uma nova forma de controle dos comportamentos, uma diversificação incomparável dos modos de vida, uma flutuação sistemática da esfera privada, das crenças e dos papéis, ou, por outras palavras, uma nova fase na história do individualismo ocidental. (LIPOVETSKY, 1983, P.07)

Brota no Ocidente um processo de personalização da vida social. Isto foi, a muito custo, devido o período histórico que viveram, introduzido, claro que com outros nomes e abordado por outras esferas por filósofos e pensadores de diversas áreas e correntes de pensamento, como Kierkegaard (2010; 1974), Nietzsche (1991; 2001; 1973) e Foucault (1975; 1979) e mais recentemente e mais bem aceito e baseado nas ideias foucaultianas, Bauman em seu *A arte da vida* (2009).

Após a decapagem da cultura em suas mais diversas esferas chega a vez das balizas morais que sustentam determinadas idiossincrasias sociais. Se observarmos com calma, veremos que o Ocidente abraça metanarrativas na busca de coerência e coesão social, na

busca de manter íntegra a sociedade tendo em vista que o principal combustível humano é o sentido. Daí vai-se de sistema em sistema de ideias para ofertar aos componentes da sociedade modos de ver o mundo e modos de se comportar na sociedade. O problema é que tais sistemas produzem, a longo prazo, uma certa flutuação moral, ou mesmo existencial. Isto é, as ideias perdem sua viçozidade e intensidade depois que exploradas com afinco. Busca-se observar e experimentar até onde determinados sistemas e ideias podem nos levar. A flutuação seria então o "cansaço" ocasionado pelo desgaste da metanarrativa. Evidencia-se aí, novamente, a busca pelo novo, pelo inédito.

Nas sociedades da modernidade fluida vemos que, depois da morte de Deus o mundo continua prenhe de sentidos e valores, mas agora, mais que nunca, percebemos que são valores plastificados, artificiais, crer passou a ser, agora com mais desnudamento, uma questão de escolha. Pode-se até fingir, mas o fingimento consome muita energia, o que se torna desagradável. Após a queda da sociedade disciplinar observamos paulatinamente a morte do querer. A liberdade se espalha por todas as ruas e becos, se desnuda diante de milhões, mas mesmo assim continua-se a brochar diante dela. O *Übermensch* que cria seus próprios valores é de fato uma espécie, não só pós mas mesmo um super homem, um herói. Pois não teme a liberdade e as infindáveis possibilidades que se mostram ante si. O que não tem nada que ver com o indivíduo contemporâneo.

Kierkegaard (2010; 1974), Nietzsche (1991; 2001; 1973) e Foucault (1975; 1979) queriam explorar o tema da vida e da liberdade até às últimas consequências. Mas é fato consumado que nem todos os indivíduos chegam tão facilmente ao nível de compreensão cósmica que eles exumam para uma perenidade existencial e portanto, social. Há diversos empecilhos que tomam o caminho e se tornam barreiras a consumação dessas visões. A questão é que o bicho homem não segue receitas, e se segui-las, as altera com uma pitada disso ou uma pitada daquilo.

Tais pensadores apontam doses cavalares de soluções densas que devem ser diluídas para a assimilação. E é justamente isso que ocorre. Pois nas sociedades atuais observamos a flutuação de sentidos gerados pelo Ocidente e a tentativa de assimilação dos mesmos. LIPOVETSKY (1983) comenta que

À medida que as sociedades democráticas se desse a sua inteligibilidade revela-se à luz de uma lógica nova, a que chamamos aqui o processo de personalização, sendo que este não pára de remodelar em profundidade o conjunto dos setores da vida social. (LIPOVETSKY, 1983, P.07)

Quando analisamos a descrição de OAKESHOTT (2016) acerca das transformações dos sistemas democráticos e suas idiossincrasias no território da concepção individual, uma busca por coesão e coerência, podemos ver elencado ali uma manifestação do misto do fenômeno da coesão social de Durkheim, mas também um elemento orientador e normatizador da vida privada, do comportamento, do *ethos*. Em um outro trabalho intitulado *políticas da fé e políticas do ceticismo*, a ideia de que há sempre a busca sedenta por um sistema norteador, organizador, integrador e sustentador das sociedades como um todo é aprofundada na concepção de que foi legado a esfera política o papel dos deuses, de Deus, do grande condutor ao mundo melhor e mais livre de contradições e angústias. Todo o ímpeto e energia das religiões que na maioria das vezes é a ânsia ardente da busca por amparo, por sentido, por conforto é transferida para a política, na esperança de que ela possa resolver os problemas que outros sistemas fracassaram em solucionar.

Daí vemos a explosão de crença cega, talvez até desconfiada, mas desesperada nos valores dos sistemas políticos-ideológicos do século XX. A era dos extremos, na visão de HOBBSAWM (1995) onde temos os valores e signos de determinados regimes e assumirem de fato a essência das reverberações reais das ideias defendidas. Não foi somente um experimento, mas uma crença real no progresso, no avanço do gênero humano e suas sociedades. Uma luta pela imposição de tipos e modelos de sociedades ditas melhores. Uma guerra sobre visões e concepções de um mundo melhor. O que realmente nos faz pensar se de fato a busca por um mundo melhor nos leva a um homem melhor.

O que quer se expressar aqui é a ideia de que por mais que se mude o modo em que as sociedades se organizam para prover sentidos, segurança moral e simbólica, e portanto, uma maneira de organizar a vida social e individual, sempre haverá a queda das metanarrativas. Parece ser, para usar um conceito de MAQUIAVEL (2010), *uma das constantes humanas*.

Quando analisamos velhos projetos de uma sociedade perfeita, ideal podemos que a ideia do controle social e individual sempre se faz presente. Desde a *República* do velho Platão, a *Cidade de Deus* de Agostinho de Hipona, a *Utopia* de Thomas More, bem como outras obras que irão delinear a ideia. A ideia de que os homens podem ficar à sua própria mercê parece absurda para a maioria da gama dos pensadores Orientais e Ocidentais. Não entraremos no mérito do essencialismo para descrição da natureza humana aqui por que não nos importa por hora, mas somente a ideia da necessidade de controle social.

Daí o interesse de FOUCAULT (1975; 1979) sobre a *sociedade disciplinar*. Mas ao vemos o desenvolvimento do discurso pós-moderno, se o levamos na perspectiva não de uma pretensão de uma vanguarda de qualquer gênero buscando se impor, mas como mais

uma das diversas tentativas de analisar e descrever o comportamento contemporâneo, podemos perceber na atmosfera um certo misto de luto e possibilidade. Possibilidade não no sentido positivo, mas na sua extensão semântica de que algo pode acontecer. Novas ideias, novos comportamentos e novas formas, isto é, a ausência de formas de orientação individual. Assim nos diz LIPOVETSKY (1983):

O processo de personalização procede de uma perspectiva comparativa e histórica, designa a linha diretriz, o sentido do que é novo, o tipo de organização e de controle social que nos arranca à ordem disciplinar-revolucionária convencional que predominou até aos anos cinquenta. Ruptura com a fase inaugural das sociedades modernas, democráticas-disciplinares, universalistas-rigorosas, ideológicas-coercivas, tal é o sentido do processo de personalização, que seria evidentemente redutor assimilar a uma estratégia de reciclagem do capital, ainda que de rosto humano. (LIPOVETSKY, 1983, P.07 a 08)

Podemos ver nas palavras de LIPOVETSKY (1983) que as sociedades de disciplina, de controle social, de ideologias coercitivas perdem seu vigor na contemporaneidade. Há que se ter em vista que a questão não é a alegação de que elas não têm poder algum ou mesmo não exerçam influências no social atual, mas pelo contrário, elas influem, mas ninguém leva muito a sério pois existem elementos que minam e enfraquecem determinadas disposições de grupos que se agregam ao redor de determinadas identidades que ao participar de diversos grupos e ideias no contemporâneo acabam por aceitar as contradições de posicionamentos e de perspectivas. A ideia do discurso da verdade, a ideia da vontade de verdade no discurso (FOUCAULT, 1996) já não é mais um imperativo rigoroso e norteador da energia social.

O que vemos no trecho citado de LIPOVETSKY (1983) é a ideia de que o que entendemos por *queda metanarrativas com seus princípios universalizantes* (LYOTARD, 2009) é justamente o reconhecimento de que tais princípios, que tais ideias, tais símbolos, signos e semânticas manifestados por esses discursos não são o bastante para comportar todas as nuances cultura humana, racionalizá-la de forma a enquadrá-la dentro de determinados moldes/sólidos ( que se estabeleçam como verdade universal e estática para toda a eternidade e funcionem em todos os tempos para todos os homens ignorando o espaço e o tempo.

Negativamente, o processo de personalização remete para a fratura da socialização disciplinar; positivamente, corresponde à instalação de uma sociedade flexível assente na informação e na estimulação das necessidades, no sexo e no levar em conta os «fatores humanos», no culto da naturalidade, da cordialidade e do humor. (LIPOVETSKY, 1983, P. 08)

A ideia de levar as ideologias com certa cordialidade e humor é uma idiossincrasia manifestada da confrontação com das fraturas que vimos brotar das ruínas, das quedas das grandes ideologias. Não dizemos aqui seu fracasso, mas sua insuficiência em compreender a cultura humana, de dar-lhe rumos adequados às suas potencialidades, de se adequar ao período histórico e até mesmo de entender que foi justamente sua obsessão por controle que resultou em seu descrédito e esquecimento.

Aqui mais uma vez retornamos ao mito da origem dionisíaca para utilizar sua reflexão a tanto já entendida pelos gregos. A ideia de que não se pode controlar demais esse ser de nuances e impulsos animais e selvagens, que isso de certa forma encontra caminhos para se manifestar. Dionísio é retratado como um deus que sempre buscou a redenção do nome de sua mãe e o reconhecimento paterno, bem como fazer parte do panteão grego. Mas o que de fato chama a atenção no imaginário grego ao conceder determinados atributos à divindade é a ideia de que ele tinha certo descontentamento com a ordem social vigente, a sociedade. A divindade entendia que apesar do homem ser um *animal social* (ARISTÓTELES, 1991) é também um animal de desejos selvagens. Que no fundo tentam escondê-los e seria essa uma das missões da divindade: trazer isso à tona com suas artimanhas. Quem sabe não seja daí que Freud tenha tirado parte da inspiração para suas ideias?

Ainda levando adiante esse pensamento, olhamos para a obra de Freud sobre *Mal-estar na civilização* (2010) onde ele descreve seu pensamento acerca da sociedade e seu sistema de pesos e contrapesos para sustentar uma ordem face às pulsões e desejos humanos reprimidos pelos mesmo. Sendo para o pensador elementos que suprimem tais impulsos para que a ordem possa se desenvolver e permanecer. A ideia de inadequação no meio social já havia sido cogitada por outros pensadores, mas nunca antes posta como um fator de produção de desconforto psíquico. Uma contradição mediante a natureza psicológica do homem. Que o homem anseia por pensamentos e atos que não estejam sempre sujeitos a ordem social estabelecida. Algo que SIMMEL (2009) também concorda, ao escrever *As Grandes Cidades e a Vida do Espírito*. Não com dimensões iluministas como a de Freud, mas na mesma ideia de que o homem é um animal de terno jogado no meio de prédios e carros. Que a *intensificação da vida nervosa* estimula determinadas faculdades do homem causando-lhe certo desconforto e inadequação a ordem social, e principalmente a aceleração social produzida pela modernidade.

BAUMAN (1998) traz a ideia para um outro patamar ao dizer que o mal estar além de relacionado às estruturas societárias e seus elementos metafísicos, também se liga às

metanarrativas ou a queda delas. Um desconforto relacionado a perda de referencialidade, de normatização e a abertura vertiginosa a possibilidades gigantescas de escolhas e atitudes.

O ideal moderno de subordinação do individual às regras racionais coletivas foi pulverizado; o processo de personalização promoveu e encarnou maciçamente um valor fundamental, o da realização pessoal, do respeito pela singularidade subjetiva, da personalidade incomparável, sejam quais forem, sob outros aspectos, as novas formas de controlo e de homogeneização simultaneamente vigentes. (LIPOVETSKY, 1983, P. 09)

LIPOVETSKY (1983) nos mostra que as regras coletivas e morais, os princípios éticos pautados nas grandes narrativas modernas passam a ser não só revisionados, mas vistos como sem muita relevância para servir como *modus operandi*, como guia para a vida prática. Além disso, a normatização heterogênea passa a não ter a mesma energia devido ao processo de desvalorização social. Abrindo assim espaço para novas formas de controle e de

## **10 ÂMBITO EPISTEMOLÓGICO E SEU ENTRELACEMENTO COM O PARADIGMA CULTURAL: IMPLICAÇÕES E PONTOS DE ALTERAÇÃO**

### *10.1 Considerações e implicações epistemológicas contemporâneas na visão de Boaventura de Souza Santos*

Para compreendermos melhor as questões ligadas ao campo epistemológico e a relação com os impactos da pós-modernidade no mesmo e suas reverberações na pedagogia é importante fazermos uma abordagem do paradigma epistemológico moderno e suas críticas atuais. Somente assim poderemos entender em quais pontos as alterações são mais significativas e como isso se reflete no processo de ensino-aprendizagem.

Boaventura de Souza Santos (2010) faz uma exposição clara e contundente acerca de um tema de factual importância. Fala sobre o modelo científico moderno que ele chama de paradigma dominante, e logo em seguida relata sua visível e inevitável crise; a crise do paradigma dominante. Por fim mostra que aos poucos surge um novo modelo, uma nova revolução científica está por começar, chamada no texto de paradigma emergente. No decorrer de sua exposição ele deixa de maneira clara e objetiva seu principal objetivo, onde se utiliza, como ele anuncia já no início, de uma visão anti-positivista, isto é, que se opõe a visão positivista rígida, restrita e fechada epistemologicamente. Defende que já não há um porque de sustentar tal visão compartimentista, mecanicista e obsoleta; pois vários avanços e sinais dados pelo modelo científico atual denuncia sua fragilidade e limitabilidade.

O paradigma dominante, exposto por Souza Santos (2010), é o modelo de racionalidade moderno que teve sua origem na revolução científica do século XVI, e que hoje é um modelo mundial. Ressalta que esse novo paradigma rejeita e repudia o senso comum, que foi banido junto com outros conhecimentos considerados não confiáveis e classificados não racionais. Sendo assim, um modelo totalitário e que nega os outros conhecimentos que não se pautarem por seus princípios epistemológicos. Esse modelo ganha peso nas teorias que se seguiram à revolução científica, teorias que deram uma nova visão de mundo e realidade. Desse modo se tornou o modelo e modo sublime de se chegar ao verdadeiro conhecimento, enredando até em um certo dogmatismo.

O paradigma divide-se em conhecimento científico e em senso comum, onde o conhecimento científico expulsa e enxota o senso comum. Segue-se também a separação entre natureza e homem, sujeito/objeto. Onde se rejeita a experiência, por ser subjetiva e duvidosa. Preza-se a adoção de um conhecimento claro e objetivo: a matemática como modo de se chegar a um conhecimento mais profundo e confiável. Com isso a matemática como método de racionalidade mais confiável, provoca sérias mudanças na ciência moderna: entre as quais a primeira é: conhecer é quantificar, o rigor científico afere-se pelo teor das medições. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. A segunda é: A redução da complexidade. Surge o método analítico, que visa dividir para depois estabelecer relações sistemáticas entre o que se dividiu. O autor ressalta que esse modo de observação ou aplicação de racionalidade, não tem nada de natural. Ainda assim é nela que se assenta a ciência moderna.

A descoberta das leis da natureza, onde repousa na visão mecanicista do mundo, pois considera a posição e o tempo como sendo absolutos. A visão mecanicista repousa na ideia de constância dos fenômenos, onde não se considera modulações e variações; portanto tudo ocorreu no passado também se repete no futuro. Porém o autor segue dizendo que com toda essa metodologia mecanicista sendo aplicada na natureza e gerando uma nova ótica do mundo, surge então a ideia de aplicar o mesmo modelo na sociedade, mesmo tendo como foco de estudo o homem, a visão rígida, compartimentista e mecânica permanecem. Seguindo o modelo das ciências naturais, o positivismo cria duas formas de conhecimento científico, as ciências formais e as ciências empíricas. Porém surge várias dificuldades e obstáculos para consolidar as ciências naturais como ciência, pois havia muitos pontos que não contribuem para o critério de cientificidade; onde Boaventura relata os principais, que são:

- Não possuem teorias que permitam abstrair do real, para depois de modo metodologicamente controlado, obter a prova adequada.
- Não podem estabelecer leis universais, pois os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados.
- As ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis, pois o ser humano é capaz de mudar seu comportamento através do conhecimento que se obtém sobre ele.
- Os fenômenos sociais são subjetivos.
- As ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se dos valores que informam sua prática em geral.
- A necessidade é um método próprio.

Já na crise do paradigma dominante ele frisa que as novas descobertas e avanços são sinais, sinais de que o modelo de conhecimento científico está obtuso e precisa ser revisto. Sendo assim ele toma as bases teóricas de vários físicos, que como ele mesmo afirma, percebem que as velhas certezas já não são as mesmas. Ressalta que a crise é, antes de tudo, profunda e irreversível. Vivemos em um período de revolução científica que desde já, pelos sinais que o próprio modelo atual produz, se pode especular sobre o emergente. Ele mostra que a crise atual tem condições sociais e teóricas. Pelo fato da noção de limitações e insuficiências estruturais do paradigma dominante, que reveladas pelo próprio conhecimento, se funda em bases frágeis.

BOAVENTURA (2010) usa a teoria da relatividade da simultaneidade de Einstein, para mostrar o tamanho da abertura para uma nova visão. Einstein e sua teoria fazem com que o tempo e o espaço absolutos de Newton deixem de existir. Considera também que as leis da física são, portanto, só probabilidades. Ressalta também que a matemática, modelo racional perfeito e absoluto, admite haver proposições indecifráveis.

Demonstra que os avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, na química e biologia denunciam a necessidade de mudança de paradigma. Entre outras várias teorias as quais usa para demonstrar a necessidade de reformular a visão de mundo que foi adotada, dando assim espaço para novos conhecimentos é a de prigogine, sua descoberta sobre a matéria; que dá uma nova ótica ao mundo da física. Em vez de eternidade/história, em vez de determinismo, a imprevisibilidade, em vez de mecanismo, a interpretação, a espontaneidade e auto-organização, evolução, em vez da ordem desordem, em vez de necessidade, criatividade e o acidente.

Depois de expor o paradigma dominante e sua crise, Boaventura parte para a exposição de um paradigma emergente; onde faz questão de frisar que faz especulações e nada mais, sobretudo inspirados nos sinais do modelo atual. Apresenta através de teses amplas sua concepção sobre o paradigma emergente; onde divide em quatro partes.

Todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social. Ressalta, com base nesse ponto, a inutilidade da separação dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais, essa divisão, segundo Boaventura, se baseia na visão mecanicista do mundo, que é por ele considerada obtusa. Ressalta uma possível característica que é deveras tendenciosa: que o novo paradigma o conhecimento tende a ser não dualista. Um conhecimento que se funda na separação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco consideramos insubstituíveis. A consideração das descobertas psicológicas na física, isto é, a consciência. Dá um novo olhar ao homem, não só mais um ser homogêneo, mas individual e causal.

Todo conhecimento é local e total. Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização, isto é, a realidade é dividida em partes e cada uma se encarrega de analisar sua parcela aparte das outras; surge o mito do “especialista”. Seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que se partilha o real. Chega-se à conclusão de que todo conhecimento disciplinar é um conhecimento disciplinado.

Todo conhecimento é autoconhecimento. Como o paradigma atual não tolera a interferência dos valores subjetivos do homem ou religioso, alude sempre a idéia de sujeito/objeto, onde se observa a natureza; porém sem o homem nela, o ser é mantido fora da realidade no momento da contemplação. Com isso pode-se dizer que a própria ciência é autobiográfica e auto referenciável.

Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. No paradigma dominante o cidadão comum é tratado como um ignorante generalizado, já o cientista um ignorante especializado. Porém, Boaventura mostra a necessidade das ciências dialogarem para uma ampla visão de mundo e realidade, sem margem para a exclusão do conhecimento. Ressalta que mesmo o senso comum sendo às vezes místico e mistificador, é um dos conhecimentos mais importantes, e que muitas vezes é criminalizado pelo conhecimento científico que se construiu.

## 11 IDIOSSINCRASIAS EDUCACIONAIS: A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA COM ENFOQUE NO TERRITÓRIO DE PRODUÇÃO DE ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NORTEADORES DO FAZER PEDAGÓGICO

11.1 Sobre os vestígios de existência de uma crise dos paradigmas educacionais: elementos de caracterização e implicações

Quando passamos a observar de que modo se instaura uma crise nos paradigmas e quais implicações a mesma desempenha no âmbito da educação nos vemos obrigados a correr pela trilha na qual a mesma espalha seus vestígios de existência. Buscando elementos que caracterizam seus moldes e suas aplicações e implicações. Bem como as relações que a mesma estabelece com diversos ramos do saber para sua melhor definição.

Sabemos que é verdade que tal discussão já foi bastante explorada mas que ainda hoje permanecem questões em aberto. Questões como se de fato vivemos em uma transição de paradigmas, ou se mesmo estamos sempre em mudança. O século XX foi um momento bastante fecundo para a discussão da crise dos paradigmas, enriquecendo o debate e o conhecimento acerca do tema. Foi onde justamente surgiu o discurso pós-moderno como instauração de elemento de crise. Uma busca pela substituição dos até então pontos de inadequação do paradigma vigente no contexto.

A intenção de explorar os vestígios de existência de uma crise de paradigma é-nos importante devido ao fato de que tal discussão nos fornecerá uma base para alicerçarmos os elementos de caracterização do fenômeno em si. Tendo isso em vista, passemos agora ao que nos dizem alguns autores.

Em um primeiro momento é importante irmos de encontro ao conceito de paradigma. Sendo o mesmo um modelo, um exemplo de cunho referencial com normas de regulação interna que muito se utiliza de elementos do discurso, sendo um todo razoavelmente coerente que congrega saberes, ideias, pensamentos, estatutos de legitimação epistemológica específicos a uma determinada esfera da cultura; podendo ser o mesmo, de certo modo, autorreferencial.

O conceito é explorado desde há muito na história da filosofia Ocidental. Tendo seu delineamento já sendo construído na Antiguidade Clássica no berço da filosofia. Sendo Platão seu precursor a inseri-lo no âmbito da sua filosofia das ideias. Para Platão o mesmo seria um *modelo*, ou seja uma modelagem metodológica e portanto didática, isto é, um recorte de ideias, de cunho explicativo acerca de determinada ideia de classificação geral ou

mesmo universalizante dentro de um determinado discurso específico (BRANDÃO, 2007). Para Platão seria uma *abstração normatizadora do real*, ou seja, o que temos na mente é uma tentativa de organização do real que se constitui internamente como figuras do ambiente que nos cerca, signos e significantes, realidade e o real. *Imagens construídas pela interação sensível*, logo empírica, da consciência dos elementos do contexto no qual a mesma se insere. O que estaria atrelado, sendo assim, a sua compreensão das *formas e ideias*. O paradigma como a existir portanto, todavia, mais como elemento psicológico do epistemológico.

A ideia de paradigma vai levar um tempo considerável para se desenvolver, sendo novamente abordado apenas dentro do âmbito da filosofia moderna. Será posto em questão pelo físico Thomas Kuhn. Que toma a ideia de paradigma como uma *constelação de crenças*, isto é, um conjunto vasto de conhecimentos e saberes específicos e pautados por critérios normativos também específicos e de regulação que é *compartilhado por uma comunidade* com objetivos definidos e comuns. Possuirá um *caráter exemplar*, ou seja, será tomado como referência discursiva ou mesmo de legitimação discursiva, focado na produção de elementos de base para autorização de produção de proposições referentes a uma realidade específica.

Kuhn traz à tona o questionamento do paradigma epistemológico em loco ao mesmo que analisa a estrutura das suas revoluções internas, decorrendo daí o fortalecimento da ideia de crise dos paradigmas. Uma crise de paradigmas se caracteriza

como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigma, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas. (BRANDÃO, 2007. P. 18)

Para Kuhn há duas causas que desencadeiam as revoluções e, portanto a crise do paradigma, a primeira seria as *causas internas*; sendo a mesma caracterizada como desenvolvimentos teóricos e metodológicos assim como o esgotamento dos modelos tradicionais de explicação. A segunda seria as *causas externas*, que estariam relacionadas às mudanças na cultura, basicamente seria a perda de poder explicativo das teorias face à realidade. Tais causas operam a questão principal da crise de paradigmas que a permanência e a mudança. A questão central que atravessa a crise de paradigma da Ciência moderna é a das relações entre o ser e o advir ou, pode-se dizer, entre a permanência e a mudança (BRANDÃO, 2007).

Agora, como a crise de paradigmas estaria relacionada à educação? Para responder a tal questão utilizaremos o *corpus discursivo* que tecemos até aqui acerca do paradigma para fundamentar ilações.

O primeiro passo seria termos em mente o conceito de paradigma, sendo essa constelação de ideias e saberes. Sabemos que o paradigma epistemológico moderno fundamenta e normatiza a produção do saber segundo seus critérios específicos, sendo assim o mesmo orienta os paradigmas que chamaremos aqui de *compostos*; são paradigmas paralelos ao dominante que utilizam suas bases para fundamentar seu desenvolvimento se valendo de seus critérios, aplicando-os aos seus fins específicos. É necessário passarmos por essa explicação para entendermos que há paradigmas, se assim podemos presumir, em áreas específicas. Como uma derivação dotada de características específicas mas que conserva a essência do paradigma original. Por exemplo, o paradigma epistemológico moderno seria o *simples* e o educacional, que é o que nos interessa aqui, seria o *composto*. As implicações no *paradigma simples* implicam de modo direto no *paradigma composto*.

O segundo passo seria relacionar as causas que desencadeiam a revolução do paradigma. Se para Kuhn tanto as *causas internas* e *externas* são atenuantes a para a formação de crise. Sendo assim, ao relacionarmos tais causas ao *paradigma composto* na educação teremos uma visão mais clara acerca de como essa crise específica se constrói e quais elementos a caracterizam. Portanto, é necessário que sejam observados, não só as teorias educacionais pautadas no paradigma moderno e suas alterações, mas também lançar um olhar para as causas externas que se projetam sobre a educação.

## **11.2 Sobre o conceito de educação e o âmbito pedagógico mediante as nuances da condição pós-moderna**

Para que haja uma ideia clara acerca das características das idiossincrasias à educação na pós-modernidade é de fundamental importância principiar pela abordagem do conceito e depois passar as características do âmbito pedagógico. A literatura disponível acerca do assunto em si não é consolidada, isto é, não é rica e volumosa, mas justamente o contrário, são poucas as pesquisas e tratados concernentes ao pesquisado. Quando passamos para a análise do referido acima, tomamos o pressuposto de que a educação, enquanto fenômeno humano que se estende pelas nuances sócio-histórico-cultural do tecido social e que se transforma quando seu núcleo semiótico é afetado pelas mudanças culturais, isto é, alteração do contexto pautado por determinadas condições este trecho está inacabado. É também

importante ressaltar aqui que relacionado à problemática dantes referida, não buscamos aqui uma resposta pejorativa ou mesmo positiva, pois o que se almeja é a reflexão acerca do assunto.

CALLONI (2013) aponta dois vetores que dificultam a compreensão do conceito de educação no atual momento. O primeiro está ligado a ambivalência semântica na qual o termo está envolto. Para muitos pesquisadores e para grande parte da sociedade a ideia de educação não está clara e com contornos bem traçados. O que se encontra são aplicações conativas que deformam a semântica e o alicerce etimológico do mesmo. Sem uma compreensão clara do conceito de *educere* não há possibilidade alguma de avanço em qualquer sentido que o seja.

O segundo ponto está ligado ao aporte hegemônico construído em torno da educação, isto é, a pretensão universal de inalterabilidade conceitual mediante as culturas alicerçadas sobre as bases dos critérios epistemológicos do saber "válido". *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 (CALLONI, 2013).*

Como infere CALLONI:

Mas se a pós-modernidade é dotada de caráter universal, não somente pelo caráter complexo da totalidade que acima procurei apontar, mas também no sentido de uma racionalidade instrumental que abarca o conceito de "globalidade" ou "mundialidade" do processo produtivo pós-industrial, então podemos inferir que o que está ocorrendo com a Educação é tecido na dinâmica de interações entre o particular e o geral, ou entre a hegemonia do mercado capitalista e a crescente fragilidade do ideário formativo (*Bildung*) do espírito de um povo ou nação, do indivíduo/sujeito. (2013, P.10)

Se na modernidade havia o ímpeto de ideias de verdade, universalidade, essência, fundamento, igualdade, razão, também havia, como diz DURKHEIM (2013) em *Sociologia da Educação*, o ideal de homem, de ser, de indivíduo a ser construído em conformidade com o cenário vigente. O homem moderno deveria se erigir.

Todavia havia um território onde as mudanças possuíam sua determinada velocidade, todavia não tão rápidas quanto a pós-modernidade. Um ambiente onde a sistematização era mais densa, mais rígida e constante. Já no cenário pós-moderno, como já tratamos aqui, as nuances da contemporaneidade trazem diversas características que findam por deslocar o indivíduo mediante um contexto saturado de informações e interações simbólicas que no fim produzem a sensação de vazio e confusão.

*Em nível institucional, as tecnologias proporcionam uma nova (mas não inédita) estética do modo de ser da educação no ambiente pós-moderno (CALLONI, 2013).* O curioso aqui é que o autor além de revisitar a ideia de estéticas de existência de Foucault, a mescla com a revolução midiática que as novas tecnologias da informação e comunicação. Isso nos abre diversas possibilidades de análise. Além das questões que a pedagogia já conhece bem no que se concerne a interação sujeito escola, como o desenvolvimento intersubjetivo, a formação identitária, a interação institucional, e etc. Relações sólidas e estáticas que geram um ambiente de fundo endocultural que auxilia e reforça a formação integral do indivíduo; há novas formas de interação mediadas pelas TICs que levam a um desenvolvimento de características peculiares da subjetividade do ser.

### **10.3 Sobre o conceito de educação e a pedagogia como sua teoria e prática**

Para que haja uma ideia clara acerca das características das idiosincrasias à educação, que em suma é o objeto da Pedagogia, na pós-modernidade é de fundamental importância principiar pela abordagem do conceito e depois passar as características do âmbito pedagógico. Quando passamos para a análise do referido acima, tomamos o pressuposto de que a educação, enquanto fenômeno humano que se estende pelas nuances sócio-histórico-cultural do tecido social e que se transforma quando seu núcleo semiótico é afetado pelas mudanças culturais, isto é, alteração do contexto pautado por determinadas condições este trecho está inacabado. É também importante ressaltar aqui que relacionado à problemática antes referida, não buscamos aqui uma resposta pejorativa ou mesmo positiva, pois o que se almeja é a reflexão acerca do assunto.

Passamos então a definição do conceito de educação. Para tal abordagem lançamos mão da obra de Carlos Rodrigues Brandão, *O que é Educação?* (2007) Na obra em destaque o autor busca construir e desenvolver um panorama onde haja a busca de elementos de caracterização que definem o conceito de educação e sua abrangência. O autor inicia sua abordagem dizendo que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (2007, p.7)

Considerando as afirmações de BRANDÃO (2007) acima, podemos perceber que o fenômeno educacional é desenvolvido no âmbito social das sociedades humanas, sejam simples ou mesmo compostas. Onde as diversas instituições que se formam em seu âmago desenvolvem formas de educação que, mesmo com determinadas características, são de base fenomenológica comum.

Vejamos o que mais nos diz o autor:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2007, p. 9 -10)

Aqui o autor desenvolve elementos que nos auxiliam a perceber determinadas características do fenômeno da educação. A primeira é o seu desenvolvimento por agrupamentos humanos, isto é, onde houver um coletivo de determinada duração haverá o surgimento da educação como fenômeno de propagação de cultura. A segunda está ligada ao desenvolvimento, aperfeiçoamento e difusão epistêmica de uma sociedade ou seus grupos sociais onde há o desenvolvimento de práticas e técnicas de ensino-aprendizagem.

Ou seja, *a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.* (BRANDÃO, 2007, p.10). Atrelado aos sentidos que esta pesquisa utiliza, fica claro até aqui que como fenômeno social a educação é passível de alterações em sua forma de se manifestar mas que mantêm sua essência dentre os mais variados contextos. Como há, segundo os pressupostos e bases verificadas neste trabalho, são estas alterações na forma que buscamos identificar.

Para tal intento é necessário observar também da perspectiva histórica e não somente filosófica. Pois *o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história.* (ARANHA, 2006), p. 20). A compreensão e considerações históricas acerca do contexto onde a educação se insere nos dá uma noção ainda mais abrangente.

Vejamos o que diz ARANHA (2006) acerca do tema:

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política. (ARANHA, 2006, p. 20)

Entende-se com isso que compreender o contexto histórico é fundamental para entendermos as abrangências da educação e suas variações. Seja ela atrelada ao poder, ao social ou ao epistêmico.

Buscamos até aqui observar e compreender algumas características básicas do fenômeno educacional, buscaremos agora abordar o conceito de pedagogia como teoria e prática da educação. Para isso nos embasamos na obra de LIBÂNEO (2010) *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* Onde o autor desenvolve considerações fundamentais acerca do campo pedagógico. Com isso visamos justificar a ideia de tratar da educação e a formação do território epistemológico da pedagogia que flui da ideia de educação.

O autor, para situar a questão do pedagógico, inicia discorrendo acerca do alargamento do conceito de educação. Como vimos acima, é um fenômeno que se desenvolve dentro das sociedades humanas é evidente que quanto mais complexa for a cultura de determinada sociedade, mais complexa e abrangente deve ser o conceito de educação.

Atrelado a ideia de alargamento do conceito de educação a pedagogia, como sua teoria e prática, toma um caráter plurifacetado. *O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal* (LIBÂNEO, 2010). Isso corrobora para seu desenvolvimento plural.

No que se concerne a pedagogia como teoria e prática da educação, o autor nos conta que

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 30)

Decorre daí que é habitual confundir o pedagógico somente com os métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem, quando na verdade ele é bem mais abrangente e multifacetado. Mediante a isso, LIBÂNEO (2010) segue definindo a pedagogia da seguinte forma:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (2010, p. 30)

Podemos perceber claramente pelo que nos elucida o autor que a pedagogia é tratada como um campo do saber e não somente como um conjunto de métodos ou técnicas, ou mesmo apenas um conjunto de práticas. Tais dificuldades que surgem no momento de conceituar a pedagogia impactam de modo direto nos sentidos que o seu discurso pode desenvolver.

A pedagogia não é a única ciência que se ocupa da educação, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Linguística etc., exploram o fenômeno educacional. A questão é que a pedagogia pode operar como ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso faz com que sua abordagem e definição de práticas seja mais rica e melhor fundamentada.

Sem descartar a necessidade da análise epistemológica das ciências da educação ou dos critérios de demarcação do conceito de ciência, parto da ideia de que a Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. (LIBÂNEO, 2010, p. 51)

Tal consideração nos ajuda a desenvolver a ideia de que o objeto de pesquisa da Pedagogia como território de pesquisa e criação epistemológica é a realidade educativa. Tendo isso em mente, ao observar as alterações presentes em tal realidade, novas adaptações e soluções devem ser incorporadas ao seu corpo. Possibilitando assim seu desenvolvimento e avanço.

#### **10.4 Transformação e adaptação do paradigma educacional atrelado ao desenvolvimento do tecido social e as mudanças no âmbito epistemológico**

Compreender as idiosincrasias da educação ao pós-moderno não é tarefa simples. Tendo em vista que o interesse pelo tema é recente, não possuímos distanciamento suficiente para figurar em diversas perspectivas sobre o assunto e portanto, aqui tomaremos por base de análise o que nos apresentam os pesquisadores que se debruçaram sobre o assunto.

A educação como fenômeno cultural se desenvolve de variadas formas dentro de diversas nuances sociais. Sendo um fenômeno estritamente social está ligada de modo indelével ao paradigma sócio-cultural, o que não se precisa especular muito para se chegar à noção de que a mesma se altera conforme as mudanças e revoluções ocorridas no centro do mesmo.

Vejam como a abordagem do conceito de educação se altera mediante o pós-moderno. CALLONI (2013) aponta dois vetores que dificultam a compreensão do conceito de educação no atual momento. O primeiro está ligado a ambivalência semântica na qual o termo está envolto. Para muitos pesquisadores e para grande parte da sociedade a ideia de educação não está clara e com contornos bem traçados. O que se encontra são aplicações conativas que deformam a semântica e o alicerce etimológico do mesmo. Sem uma compreensão clara do conceito de *educere* não há possibilidade alguma de avanço em qualquer sentido que o seja.

O segundo ponto está ligado ao aporte hegemônico construído em torno da educação, isto é, a pretensão universal de inalterabilidade conceitual mediante as culturas alicerçadas sobre as bases dos critérios epistemológicos do saber "válido". *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 (CALLONI, 2013).*

Como infere CALLONI:

Mas se a pós-modernidade é dotada de caráter universal, não somente pelo caráter complexo da totalidade que acima procurei apontar, mas também no sentido de uma racionalidade instrumental que abarca o conceito de "globalidade" ou "mundialidade" do processo produtivo pós-industrial, então podemos inferir que o que está ocorrendo com a Educação é tecido na dinâmica de interações entre o particular e o geral, ou entre a hegemonia do mercado capitalista e a crescente fragilidade do ideário formativo (Bildung) do espírito de um povo ou nação, do indivíduo/sujeito. (CALLONI, 2013, P.10)

Se na modernidade havia o ímpeto de ideias de verdade, universalidade, essência, fundamento, igualdade, razão, também havia, como diz DURKHEIM (2013) em *Sociologia da Educação*, o ideal de homem, de ser, de indivíduo a ser construído em conformidade com o cenário vigente. O homem moderno deveria se erigir.

Todavia havia um território onde as mudanças possuíam sua determinada velocidade, todavia não tão rápidas quanto a pós-modernidade. Um ambiente onde a sistematização era mais densa, mais rígida e constante. Já no cenário pós-moderno, como já tratamos aqui, as nuances da contemporaneidade trazem diversas características que findam por deslocar o indivíduo mediante um contexto saturado de informações e interações simbólicas que no fim produzem a sensação de vazio e confusão.

*Em nível institucional, as tecnologias proporcionam uma nova (mas não inédita) estética do modo de ser da educação no ambiente pós-moderno (CALLONI, 2013).* O curioso aqui é que o autor além de revisitar a ideia de estéticas de existência de Foucault, a

mescla com a revolução midiática que as novas tecnologias da informação e comunicação. Isso nos abre diversas possibilidades de análise. Além das questões que a pedagogia já conhece bem no que se concerne a interação sujeito escola, como o desenvolvimento intersubjetivo, a formação identitária, a interação institucional, e etc. Relações sólidas e estáticas que geram um ambiente de fundo endocultural que auxilia e reforça a formação integral do indivíduo; há novas formas de interação mediadas pelas TICs que levam a um desenvolvimento de características peculiares da subjetividade do ser.

Tomamos como ponto de partida para uma abordagem do meio sociológico e epistemológico a obra *44 cartas do mundo líquido* do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2011), que mesmo não se tratando de um escrito especificamente sobre a educação, o autor desenvolve um panorama de largo espectro acerca da sociedade da modernidade fluida e que perpassa também sobre o fenômeno educativo. A obra constituída em forma de ensaios e aforismas permite uma maior agilidade na mudança de tema a tema, o que se torna uma conteúdo de extrema riqueza para os intuítos dessa pesquisa.

Aqui lançamos mão do texto intitulado *O mundo é inóspito à Educação? Onde são desenvolvidas algumas considerações na esteira da compreensão da educação na sociedade pós-moderna*. O autor principia mencionando, segundo ele, duas frentes resultantes da marcha do conhecimento moderno ocidental. Sendo a primeira a conquista epistemológica de áreas específicas do saber e do a se conhecer, onde um dos últimos domínios foi o da informação (como já vimos no primeiro momento deste trabalho). *O império que os avanços dessa primeira frente ajudaram a construir foi o da informação, cujo propósito era representar o mundo* (BAUMAN, 2011). Como diz o autor: buscando a representação do mundo através de decomposição do tangível e algo mais abstrato, mais simbólico, sendo construída uma relação íntima com os signos.

A segunda frente já é mais direcionada especificamente a educação onde a mesma se subdivide em duas facetas: a *expansão do cânone da educação*, ou seja, a legitimação estatutária do fundo epistemológico que ampara o discurso educacional e o *aumento das capacidades perceptivas e retentivas dos educados*.

Há uma espécie de ímpeto que remonta aos aspectos de um iluminismo diluído quando se manifesta o que o autor chama de progressão da "*meta final*" de avanço. Onde é desenvolvida a ideia de que a busca por um mapeamento completo com a finalidade de preencher os espaços existentes nas duas frentes levaram ao desejo impetuoso da construção de um modelo que visava prover o indivíduo do necessariamente indispensável e o mais completo e suficiente para a sua habitação social plena. Isto é, *ensinar o tudo* do máximo de

informações tecnocientíficas *a todos*. Substituir o senso comum pelas metanarrativas científicas na busca de coesão e coerência.

Mas BAUMAN (2011) menciona que mesmo tais frentes manifestando e trabalhando em prol do descrito o êxito não é garantido. O território se alarga a cada passo, a cada horizonte cruzado um outro se ergue ao longo ainda maior que o primeiro. As áreas do saber se estendem e alongam cada vez mais em blocos de especificidades fechadas e hipertrofiadas onde a assimilação total é improvável. Sendo um conjunto de alta complexidade de análise e compreensão do mundo que, nesse sentido, se torna cada vez mais o território do desconhecido, do mistério.

O autor segue dizendo que *não só o mundo de que trata a informação, mas a própria informação se converteu no principal lugar do “desconhecido”* (2011, p.104). A atenção é voltada para o gigantesco volume de informação que nos toma todos os dias e que disputam nossa atenção. Uma massa disforme de relatos, anúncios, ideias e tudo o mais que se possa imaginar. A assimilação dessa massa em algo com delimitações que formam um rosto compreensível tornou-se tarefa de uma pequena gama que se dedica a tal finalidade, filósofos, cientistas, etc.

Discussão que também é muito bem explorada por EDGAR MORIN (2005) quando nos fala acerca da compartimentalização dos ramos do saber e sua crescente dificuldade de acessibilidade por camadas de não "especialistas". Onde o mesmo aponta a problemática do isolamento de determinadas áreas do saber ignorando a complexidade que é uma alternativa a tal rumo de separação especialista e de assimilação. Como bem coloca BAUMAN (2011):

A massa de conhecimento acumulado se tornou o epítome da desordem e do caos. Todos os recursos ortodoxos de organização utilizáveis – classificação por relevância temática, atribuição de importância, necessidades que determinam a utilidade e autoridades que determinam o valor – sucumbiram, foram tragados e diluídos no acúmulo de informações, como se atraídos por misterioso buraco negro cósmico. (2011, p. 104 e 105)

Sendo assim é notável que o avanço compartimentado e isoladamente especializante do saber desencadeia uma problemática que ao mesmo tempo que gera possibilidades diversas, cria um universo que se distancia cada vez mais de indivíduos que não possuem o repertório nem as bases específicas necessárias para a assimilação do tal saber. Isso implica, como podemos ver, numa alteração do paradigma educacional que segue seu tecido social vigente.

Diante disso, da transformação e adaptação do paradigma educacional atrelado ao desenvolvimento do tecido social e as mudanças no âmbito epistemológico, podemos ter uma noção das dificuldades e aversões que o mundo contemporâneo ergue diante da tarefa de ensinar. Pois

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. É também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (2011, p. 105)

O distanciamento epistémico aparece diversas vezes quando analisamos o discurso pós-moderno ligado à educação. A alegação em si é um fato. Todavia, devemos estar atentos a essas mudanças e como elas afetam os ramos do saber, gerar elementos que nos ajudem a pensar tais mudanças. Cria quadros que nos auxiliem a ver pontos que construam significado para práticas e compreensões mais bem estruturadas em meio a nova condição. O desafio permanece robusto, mas a pedagogia deve adentrar a questão para se fazer mais significativa.

### **10.5 Relação entre Educação, modernidade e pós-modernismo**

No artigo escrito por SILVA (2001) é explicitado de forma clara pelo o autor que, como já dantes mencionamos neste trabalho, não há a possibilidade de analisar o conceito de pós-moderno desconsiderando o conceito de modernismo. Aqui o autor, na mesma perspectiva, menciona que analisar o educar para o pós-modernismo não pode ser pensado sem antes analisar o educar para a modernidade.

Muito já se discutiu acerca do educar para o moderno. A literatura acerca do tema é ampla e muito bem consolidada. Dito isso, tomemos algumas considerações do pesquisador Franco Cambi acerca das características da educação moderna.

Em um primeiro ponto, CAMBI (1999) toma a modernidade como uma revolução para a educação, devido a sua rápida transformação entre o período de tempo da Idade Média e o Modernismo. Ele assinala o *caráter revolucionário em relação a uma sociedade estática quanto às estruturas econômicas, quanto à organização social e ao perfil cultural como aquela que a precede: a Idade Média*. (CAMBI, 1999, p. 195-196)

A modernidade no que concerne *a formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos* (CAMBI, 1999, p. 198).

Como o próprio autor salienta, ao mesmo tempo que a modernidade estabelece a liberdade como meta, estipula novos projetos culturais normatizados, arregimentados e sistematizados com fins estritos. Isso faz com que a construção de novos sentidos sejam formulados, trazendo, por conseguinte, novas direções para a educação.

Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunaesuae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. (CAMBI, 1999, p. 198)

Vemos, segundo o que o autor nos fala que as alterações do contexto social e histórico no qual se insere o ser promove mudanças significativas no seu modo de ver e portanto de reagir ao mundo. Baseado na busca de novos sentidos.

Mesmo com as mudanças de cunho ontológico, há também, por conseguinte, mudanças no âmbito pedagógico. Como adiante nos fala CAMBI:

Mas mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). (CAMBI, 1999, p. 198-199)

CAMBI nos diz que *toda a sociedade articula-se em torno de um projeto educativo, apresenta-se como uma sociedade educativa, embora eduque para o poder, para a conformação aos seus modelos e aos seus objetivos* (1999, p. 203). Toda sociedade enfrenta seus próprios desafios de ordem prática e epistemológica. Tal enfrentamento se desdobra por várias nuances da cultura, chegando por conseguinte ao território pedagógico, o qual precisa analisar o contexto e prover suas respostas e adaptações. Sempre se cria projetos de educação

Na Modernidade, com o ímpeto da época, cria-se o desejo da *vanguarda* entendida como um conjunto de ideias baseadas na substituição e adaptação dos elementos básicos de determinadas visões aos valores e princípios de um movimento ou conjunto de movimentos. Sempre imbuída em um revisionismo crítico.

Porém, *o sonho vanguardista da pedagogia de ser iniciadora e propulsora do crescimento humano é hoje descartado da memória* (SILVA, 2001). A afirmação de Silva no que se concerne ao ímpeto que a pedagogia conservava noutros tempos, já não possui o

mesmo vigor devido ao contexto no qual a mesma se insere. Contexto que comporta elementos que minam a essência do que torna estável e que produz sentido na ideia. São esses elementos não o meio altamente saturado de informações e mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, mas também as nuances atreladas à economia, como o ultramercado e a ação contínua da publicidade. Que segundo o autor é responsável por cultivar uma atmosfera onde falta lugar para uma reflexão mais estável, mais duradoura, mais demorada. Uma falta de espaço para o cultivo e estabilidade de ideologias (ligação com a saturação das metanarrativas) somente se sustentam pela valorização de tradições historiográficas mais consolidadas.

O que se quer dizer aqui é justamente a questão da relação da impossibilidade de vanguardas na pós-modernidade e os desígnios da pedagogia. O que acaba por mitigar parte do fôlego da área em si. Devemos ter em mente que o pós-moderno remove todo o entusiasmo das ciências e saberes, estes passam por uma espécie de depuração onde restam apenas o indispensável. É aí onde as peculiaridades e questões nunca resolvidas voltam à tona. Um exemplo claro foi a crise de identidade da Filosofia. Quando a mesma adentra o século XX, onde o entusiasmo da ciência é intenso e os saberes começam a se especializar e a migrar da sua área de abrangência, surge a questão: por que Filosofia? Do mesmo modo, a Pedagogia contém questões de cunho epistemológico nunca resolvidas satisfatoriamente. Coisa que se redescobre na condição pós-moderna.

Para a Pedagogia, sua missão de elevação emancipatória, sofre duras críticas no pós-moderno. Pois por muito tempo, e ainda hoje há pensadores que afirmam que essa é a finalidade mor da pedagogia: conduzir o indivíduo e, como dissemos antes, suprimindo-o de conhecimentos e saberes que o coloquem em um grau de independência a tal ponto que o mesmo possa desenvolver-se sem o auxílio constante das instituições educacionais, isto é, obter a autonomia epistemológica e existencial. Porém, outros autores criticam se de fato há uma “missão” ou objetivo concreto na pedagogia, no sentido de que há muito o que se discutir acerca do assunto. E é justamente isso que é criticado no pós-moderno; a questão ainda não foi perfeitamente esclarecida e o que já foi dito acerca do tema é fragilizado pelo contexto da nova condição. Como diz SILVA:

Tudo está aí, indicando o esgotamento do ideal kantiano de “esclarecimento” como “saída do homem de sua menoridade”. O homem que deveria atrever fazendo uso de sua razão para conduzir a cidade e a história, hoje parece anestesiado pelo redemoinho semiótico e tem a TV a parede de sua caverna de Platão. (2001, p. 09)

Segundo o autor menciona que a escola tem, agora, o desafio de recuperar o *fundamento emancipatório* da educação. E recuperar esse fundamento tendo em consideração as características amplas da pós-modernidade. Uma espécie de reorganização dos elementos que formam a estrutura epistemológica que forma o estatuto da pedagogia. Sendo assim *uma vez que esta ética não espontânea, cabe à escola educar para para o “mundo da vida”, educar para a competência dialógica [...]*. (SILVA, 2001, p. 11)

## 10.6 As influências da pós-modernidade no âmbito educacional

O âmbito escolar está condicionado de modo direto ao seu contexto sócio-histórico-cultural. De modo que se há determinadas alterações é necessário que o mesmo se adapte, pois um modelo estático baseado em um determinado ponto da história é em suma inviável tendo em vista que em cada momento histórico o indivíduo se transforma em decorrência das alterações no tecido social. Uma instituição que ignore a dinamicidade do humano estará fadada ao fracasso social.

Possuímos autores que focam no desenvolvimento de discursos que trazem a ligação pós-modernidade e educação, sempre *destacando o atrelamento do discurso pedagógico corrente à visão iluminista da educação, avaliando possibilidades de incorporação de temas da pós-modernidade e buscando práticas alternativas* (LIBÂNEO, 2010). É justamente nessa perspectiva que desenvolvemos a ideia das influências do pós-moderno no âmbito educacional tomando-o como esse meio multifacetado que vai desde a discussão do conceito de educação até os desafios e práticas.

Como diz LIBÂNEO (2010), vale ressaltar , como pressuposto para o apontamento das mudanças que se manifestam, que

Pode-se constatar, claramente, que o ideário pedagógico atual, na versão tradicional, renovada ou crítica, é legítimo herdeira da modernidade, especialmente na sua crença no poder da educação como meio de desenvolvimento da razão para inserção do indivíduo na vida social. ( 2010, p. 185)

Mediante a isso é importante termos noção de que, como diz GIROUX (1993), o pós-moderno não representa uma separação drástica e brusca do modernismo, mas sinaliza mudanças que surgem na realidade social, em uma continuidade, uma direção de um conjunto de condições sociais. Logo, as mudanças surgem, mas elementos do paradigma dominante permanecem.

Outra questão que vale apontar é o fato de que o pós-moderno não é pioneiro na sua crítica à modernidade e seus ideais de educação. Muitos pensadores vêm tecendo críticas importantes aos elementos centrais do modernismo educacional.

Aqui buscamos fazer ligação com o que já vimos no decorrer desse trabalho e como isso pode ser atrelado ao território pedagógico com o enfoque no âmbito educacional. Para isso, começamos vendo o que nos diz BAUMAN (2013) acerca da juventude e educação no pós-moderno.

[...] o obstáculo crucial à efetividade do consistente e do coerente em nossa sociedade de consumidores mediada e orientada pelo mercado: a capacidade onívora dos mercados de consumo, sua fantástica habilidade de aproveitar todo e qualquer problema, ansiedade, apreensão, dor e sofrimento humanos – sua capacidade de transformar todo protesto e todo impacto de “força contrária” em proveito e lucro. (2013, p.17-18)

Vemos aqui que o autor passa a se referir em um primeiro momento sobre a questão do *consistente* e do *coerente* na nossa época. Como vimos nessa pesquisa é de suma importância que o pedagógico seja construído sobre bases sólidas de estabilidade de longo prazo para que possa dar conta do fenômeno educacional de forma abrangente, manipulando-o e desenvolvendo-o.

Porém, no pós-moderno a ideia de consistência e coerência a respeito de discursos e construção de determinados saberes entra em crise, uma época de transitoriedades. Vimos que o conceito de educação se altera conforme o ambiente, mas mantendo suas características essenciais.

BAUMAN (2013) atribui tal costume de transitoriedade ao mercado e nossa sociedade de consumo. Condicionado a indivíduos e criando valores e sentidos que levam a comportamentos ligados a tal fenômeno pós-moderno.

A questão é que, segundo o autor, a ideia de revidar ao condicionamento da tal comportamento também é transformado em proveito do mercado e lucro. Isto é, o protesto, a indignação é absorvida e ampliada como força mantenedora do sistema vigente de condicionamento. Uma forma de performance de luta que não desmantela o sistema, mas o fortalece.

Isso reflete na pedagogia no sentido de como educar seres condicionados para o consumo, orientados para o transitório? Como estabelecer consistência, principalmente epistemológicas, quando as mesmas se tornam produto e, dessa forma, sujeitos a transitoriedade?

## Como segue o autor dizendo que

Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado”. (2013, p.32)

A educação se torna também um produto cultural comercializado em diversos polos das sociedades. Como diversas outras nuances da cultura também. Como percebeu BENJAMIN (2013) ao nos dizer que o mercado, desenvolvido pelo capitalismo, atinge um nível de desenvolvimento que passa a comercializar cultura. Transformando seus elementos em commodities, faz com que seja consumida como um mero produto, vendendo a ilusão do orgânico.

Para BAUMAN (2013) isso afeta de modo direto o jovem e sua forma de ver e contemplar o mundo. Já que ao passo que os mesmos nascem em uma cultura altamente complexa e que possui muitos elementos de representação do real, tem que lidar com o hiperreal mediado por uma visão manipulada pelo mercado orientado para o consumo.

Quando lançamos mão de uma pesquisa que busque compreender as implicações que o discurso da condição pós-moderna desencadeia no ambiente escolar temos algumas características que nos ajudam a pensar com maior reflexividade acerca do tema. Agora, é importante ressaltar que a literatura é escassa e sempre deixa claro que o tema é jovem e que necessita de mais empenho e atenção dos pesquisadores porque os dados se alteram de acordo com o distanciamento epistemológico e histórico acerca do tema.

Depois dessas considerações iniciais, passamos a analisar algumas características do pós-moderno no ambiente educacional e reflexões que os educadores devem fazer nesse contexto.

Para AVELINO (2018) o âmbito educacional é um lugar onde há uma confluência cultural, isto é, onde se encontram diversos indivíduos provenientes de diversos e variados meios. E é justamente por isso que, nesse lugar de encontros da alteridade, pode-se perceber as mudanças culturais paradigmáticas nas discussões que envolvem esse meio. A ideia de campo educacional está ligado à compreensão do meio como ambiente propício à veiculação de ideias e narrativas, onde por conta disso o mesmo torna-se muito visado e desejado. O substrato dessa disputa e a confluência de culturas mostram onde as mudanças são mais significativas. Como diz o mesmo autor:

A escola tem um papel fundamental nessa época pós-moderna, e é nesse espaço em que todos os sujeitos podem colocar em prática a alteridade. Mas, para que isso ocorra, o trabalho pedagógico deve estar voltado às tendências da própria Pós-Modernidade. Contudo, alguns pesquisadores educacionais em discordância com o “novo” buscam as justificativas para o fracasso escolar. (2018, p. 11)

Esse ambiente onde as alteridades entram em contato, nos ajuda a perceber quais alterações e comportamentos vem a se manifestar de tal contato e assim nos dando base para perceber como isso se implica na educação e no meio pedagógico. É necessário que o educador esteja sempre atento a tais manifestações fenomenológicas provenientes de tal contato.

O autor acrescenta que há a necessidade do ensino estar alinhado às tendências pós-modernas para que possa haver uma maior eficácia do processo ensino aprendizagem levando em conta as questões e características do contexto. O que diferentemente das pretensões modernas, o visa fazer levando em consideração o contexto local e suas singularidades para estabelecer ligações com o todo no momento adequado escapando do ideal universalizante iluminista moderno. A ideia de se estar ligado às tendências e o desenvolvimento prospectivo do saber em determinada área sempre foi presente e necessário a um bom profissional de qualquer área. Se o mesmo não buscar se apropriar dos novos conhecimentos e tendências estará fadado ao fracasso, pois em algum momento chegará aos limites e fronteiras do saber de sua área onde ficará limitado, impossibilitado de ir além.

Como diz FREIRE (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. O autor deixa claro que não devemos aceitar o novo somente por ser novo, mas submetê-lo a criticidade. Mas que o educador deve estar alinhado às questões que surgem no seu contexto, não desprezá-las, mas analisá-las. Isso é de fato importante para que se possa ensinar como mais significância e relevância no contexto pós-moderno.

É justamente aí onde entra a ideia de fracasso de AVELINO (2018) ao dizer que alguns educadores por não buscarem atualizarem sua episteme e as tendências da educação, que em suma caminha em relação íntima com o processo sócio-histórico, findam por imputar a culpa do seu fracasso no processo a questões diversas, menos no ponto central da questão: seu isolamento epistêmico.

O autor fala (AVELINO, 2018) da necessidade de incorporar novos elementos no currículo que atendam as necessidades e demandas do contemporâneo:

Para uma melhor aceitação do currículo escolar na Pós-Modernidade é relevante incorporar novos conteúdos, que venha ao encontro as necessidades da sociedade contemporânea e que pode ser correspondido aos projetos educacionais, principalmente aqueles que estão agregados ao meio ambiente, a diversidade cultural, a arte contemporânea, ao voluntariado, a sustentabilidade e a religiosidade. Não isentando o apoio pedagógico e as ferramentas tecnológicas agregadas a aprendizagem e a produção cultural que gira em torno do Cotidiano Escolar. (AVELINO, 2018, p. 11)

É de fundamental importância que se tenha em mente o tipo, ou mesmo elementos básicos das características dos indivíduos que se almeja formar no momento de formular um currículo. Pois o mesmo norteará as discussões e caminhos a serem seguidos objetivando a realização do ideal projetado. O currículo, com isso, é projetado tendo como base elementos metafísicos que são modelos de comportamento e pensamento idealizados gestados no substrato do contexto sócio-histórico de determinada época e sociedade.

Ao passo que o meio se altera, se alteram os elementos básicos da cultura. Elementos como as relações sociais, os modos e meios de produção epistemológica e intelectual, bem como os meios e modos de produção econômicos. O que temos anunciado pelo autor é justamente a necessidade de reavaliar o modo como vemos e produzimos o currículo levando em conta as variadas formas de mudanças que vêm ocorrendo e alterando as diversas nuances da cultura e como nos relacionamos com ela.

Uma outra questão que é levantada no âmbito educacional é acerca da formação e desenvolvimento da subjetividade do indivíduo. Como vimos neste trabalho, a forma como a “individualidade” surgiu no ocidente é bem recente, considerando nossa história. Ela passa por diversas transformações até sofrer uma revolução, como diz LIPOVETSKY (2005). Isso leva a percebermos que tal revolução também afeta o âmbito da educação e o modo como as instituições tratam e percebem os educandos.

Também atrelado ao que já vimos nessa pesquisa, a questão da normatização e a individualidade é um dos pontos que se liga ao tema. A ideia de normatizar o ambiente escolar é habitual a qualquer contexto institucional social, regular o comportamento do indivíduo visando determinados fins não é uma novidade. Temos ligado a questão temas como a indisciplina, questão que por muito tempo atraiu a atenção dos pesquisadores e por um bom tempo, o que muda de figura atualmente. Como diz LIBÂNEO (2010) baseado em Market (1986), que o pós-moderno teria posto em questão orientações tradicionais da ciência da educação, como autonomia, subjetividade e emancipação, valores e sentidos baseados no

iluminismo que, segundo o autor, fez com que a *racionalização teria subjogado a subjetividade em vez de levá-la á autorealização antes intencionada* (LIBÂNEO, 2010).

A questão é que no pós-moderno o ser é levado por um reforço contínuo do desenvolvimento de sua subjetividade em detrimento da intersubjetividade (LIPOVETSKY,2005). O que provém não só das multirreferências que atuam sobre o ser, mas também dos contextos distintos do âmbito escolar dos quais vem os educandos. O problema é como observar essas questões que há muito estão na discussão pedagógica e analisar o que é coerente e incoerente atrelado aos comportamentos dos indivíduos envolvidos nessa condição cultural.

No que concerne a formação de professores a questão é complexa. Cada vez mais é exigido o desenvolvimento de habilidades e competências diversas bem como conhecimentos específicos em áreas que vão além das tradicionais, como tecnologias da informação e comunicação, psicologia, epistemologia, semiótica, etc. Áreas de auxílio a pedagogia que propiciem ao educador não só entender e compreender seu contexto, mas também saber como desenvolver o educando nesse novo meio cultural.

O problema é que a formação do pedagogo sempre possuiu problemas que não foram satisfatoriamente solucionados (LIBÂNEO, 2010). Além disso, o educador também está inserido no contexto da condição pós-moderna. Patinando em gelo fino, seguindo em alta velocidade para manter-se ao menos no mesmo lugar, isto é, no limiar das ideias e questões da sua área específica e sendo desafiado a alcançar o novo que se mostra no horizonte. O mundo contemporâneo não apenas se apresenta como sociedade pedagógica como pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma atuação que os profissionais da Pedagogia não estão capacitados a dar. (LIBÂNEO, 2010)

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição pós-moderna, como uma das visões acerca da contemporaneidade, desenvolve-se atrelado ao prosseguimento da construção epistemológica do Ocidente moderno. Os elementos históricos que compõem sua trajetória são de grande influência dentro do contemporâneo. Abordar tal conceito traz diversas implicações sobre as metanarrativas modernas que até hoje ecoam na cultura.

A literatura acerca do conceito é de amplo espectro. Sua envergadura vai desde uma revisão histórica até uma reverberação contundente dentro do território epistemológico. Terreno que, em decorrência das demandas e questões que envolvem a realidade atual, sofre alterações diversas em variadas das suas nuances. Alterações de alta complexidade que nem sempre são fáceis de perceber sem uma pesquisa profunda e meticulosa.

O quadro fica ainda mais complexo quando visamos compreender as implicações que o pós-moderno despende para o território pedagógico. O campo do saber pedagógico possui suas próprias questões que nem sempre possuem soluções satisfatórias, em parte porque é um campo que ao mesmo tempo que se gera saber o conflita com a realidade cotidiana. Essas características dificultam ainda mais a pesquisa.

O objetivo principal deste trabalho foi voltado para analisar as nuances do discurso pós-modernista e suas reverberações no terreno epistemológico da pedagogia. Questão que, quando começamos a pesquisar o material para submeter a análise, percebemos que sua abrangência é bem maior que o imaginado. O material acerca da relação pós-modernismo e pedagogia não é consolidado; encontramos na maioria esmagadora das pesquisas apenas periódicas sobre o assunto e sempre com um enfoque maior em caracterizar o pós-moderno que suas relações diretas com território pedagógico. Coisa que nos preocupou. Mediante a isso elencamos alguns fatores que dificultaram a pesquisa no seu desenvolvimento:

1º) *A abrangência do pós-moderno como condição cultural.* Quando iniciamos a reunião de obras e artigos que tratavam acerca do tema, vimos que as nuances que eram abordadas possuem uma extensão considerável. Abordar todas elas nesse trabalho de prazo limitado tornou-se complexo. Mediante a isso não chegamos a abordar todas elas, mas apenas construímos bases para futuras pesquisas e discussões.

2º) *A dificuldades de caracterizar a migração do pós-moderno para o território filosófico.* Muito do material corre na esteira de áreas de conhecimento específico, portanto, tivemos que fazer determinado esforço para analisar áreas que não são de formação aprofundada dentro do curso. Buscando dominar conceitos e ideias para passar para a análise

do proposto. Tal cuidado com a meticulosidade fez com que tivéssemos mais tempo do que o planejado.

3º) *As reverberações no território epistemológico decorrente do contemporâneo e suas mudanças de paradigmas.* Compreender tais mudanças requerem uma pesquisa prolongada que passe pela historiografia, mesmo que básica, da epistemologia; coisa complexa de se efetuar. Revisitar alguns autores e suas ideias não foi algo simples de se efetuar dentro do cronograma previsto. Todavia, mediante as dificuldades em vista, optamos por se utilizar para obra de Boaventura de Souza Santos que em si já traça alguns desses elementos básicos.

4º) *A escassez de material relacionando a condição pós-moderna ao território epistemológico da pedagogia.* Pesquisar a formação epistemológica da pedagogia em si já é complexa, ainda mais quando pretendemos relacionar mudanças culturais a alterações no território epistemológico. Não encontramos muita literatura que se dispusesse a assumir tal empreitada. Nesse ponto da pesquisa tivemos que ajustar algumas questões na pesquisa. Tivemos que relacionar as características da educação moderna, entendendo a educação como objeto da pedagogia, com as características do pós-moderno e direcioná-las com base no pouco material que tratam sobre educação e pós-modernidade.

Contudo, conseguimos alcançar o almejado quando ensejamos refletir sobre os primórdios da condição pós-moderna, a semântica de seus conceitos e sua semiótica, dando-lhe uma caracterização geral. Como dissemos no início da pesquisa que o objetivado ao tratarmos da caracterização do pós-moderno se baseava na ideia de analisá-lo pela ótica de uma pesquisa exploratória. Sendo assim, a questão era desenvolver uma exploração das ideias e conceitos acerca do tema para o desenvolvimento de futuras pesquisas. Relacionando tais características a área da pedagogia voltado para a detecção de implicações e ou possibilidades.

Com isso, chegamos às seguintes conclusões:

1º) *O termo pós-moderno voltado para um sentido de importância circunstancial nos primórdios do seu desenvolvimento nos traz uma visão clara das implicações e críticas vigentes.* Essa é uma questão que nos ajudou a perceber como as críticas voltadas à inconsistência do conceito, parte delas, foram construídas. De fato, ao que parece, o desejo por vanguardas no Ocidente fez desenvolver o conceito e suas ideias. O conceito toma mais consistência com o passar do tempo e conseqüentemente aplicação teórica. Sendo empregado como categoria de época após os anos 70, depois de muita crítica, passa a ser um das formas de se ver o contemporâneo. Mas suas críticas, ideias e implicações são de fato muito

interessantes para o território do conhecimento no geral como meio de caracterização cultural.

2º) *A integração da tecnologia eletrônica de massa e individual ao cotidiano promovendo uma saturação de informação e comunicação, diversão e consumo condiciona novas formas de interação social e comportamentos individuais.* O tratamento computadorizado do conhecimento e do conhecimento passamos a ter contato mais com signos do que com o real. Isso nos fez perceber que tal relação com um mundo onde os signos passam a fazer parte do cotidiano alteram, em certo sentido, a percepção do ser. Isso na esfera de espaço e tempo, bem como significação e ressignificação.

3º) *Consumo personalizado e identidades de consumo atrelados às mídias, hoje principalmente as sociais, possuem papel fundamental na formação de ideias e formação de identidades orientadas por valores e sentidos determinados.* Os produtos não tem apenas a finalidade de serem meros objetos, mas são revestidos de valores e sentidos associados a determinadas identidades de consumo. O indivíduo pós-moderno almeja personalizar o real, e é justamente isso que o mercado explora ao produzir e divulgar bens e serviços personalizáveis. Acaba por produzir uma sensação de autenticidade para os padrões de comportamento e sentidos que divulgam em massa. Atrelado a uma coesão social, há a necessidade, por parte do indivíduo de se coadunar aos ideais de comportamento vigente, uma *toxicômania de identidade*.

4º) *Integração na filosofia e estilo de vida em uma tônica de niilismo, o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida.* Onde o indivíduo acena em um adeus para as ilusões e os sentidos dantes estipulados baseados no alargamento do futuro e estreitamento do passado, onde no pós-moderno a relação é ao contrário. Não há metanarrativas que condicionem o ser, mas micronarrativas diversas que desnorream ao vender a ilusão de orientar. O indivíduo pós-moderno sabe que os sentidos são artificiais até certo ponto, só os aderem até o momento que não fiquem profundos demais. A ideia de um ser reflexivo, profundo, que conhece as minúcias dos movimentos que adere e grupos que participa já não existe no pós-moderno. Há no lugar do indivíduo do Renascimento, polido e de desenvolvimento integral, de capacidade de abordar várias áreas do saber, e do sujeito do Moderno, com conhecimento rígido e especialista em determinadas áreas do saber, o ser pós-moderno que tem referências diversas, porém rasas, que possui uma facilidade em ressignificar os sentidos rígidos de narrativas metafísicas ignorando suas contradições internas e orientado pelo consumo, não especificamente de bens físicos, mas de bens culturais, símbolos, metafísicos.

5º) *O desenvolvimento de uma revolução individual e um processo de personalização social.* Este último ponto, pode parecer muito como 4º, porém sua diferença está no fato do desenvolvimento da ideia de que o indivíduo pós-moderno possui uma constante comportamental que é a personalização do real. Evidentemente o ser sempre altera o meio em que vive, esse é um postulado básico, a questão aqui é que isso é feito atrelado a uma estetização da vida. É importante não confundirmos aqui com a questão das *estéticas de existência* de Foucault, mesmo que se pareça muito. Em certo sentido a ânsia pela personalização do real, à exemplo, é como uma versão empobrecida da ideia foucaultiana, busca-se construir uma trajetória ciente dos sentidos, mas de maneira rasa e condicionada por elementos sugestionadores de sentido que se desenvolveram na cultura contemporânea.

Ao pesquisar a inquietação que o pós-moderno causa no discurso epistemológico moderno, vemos que o material já é bem mais abordado e analisado por diversos autores. São pesquisas que se usam do uso do distanciamento epistemológico para analisar a historiografia acerca do assunto, seu desenvolvimento e alterações. Porém, para este trabalho escolhemos fazer uso das reflexões de Boaventura de Souza Santos e seu trabalho na área da epistemologia mediante o contemporâneo. Sua obra contém críticas contundentes e o seu desenvolvimento teórico é muito próximo das ciências humanas, o que nos favoreceu bastante. Ao analisar suas considerações chegamos às seguintes conclusões que nos ajudaram a desenvolver noções das implicações que procuramos:

1º) *Construção do paradigma moderno e a conformação educacional.* A compreensão da construção do paradigma epistemológico moderno foi de suma importância para percebermos como o mesmo orienta, não só as ciências no geral, mas como suas implicações remodelam a ideia de educação e, conseqüentemente, a pedagogia e seus projetos educacionais.

2º) *Implicações na função narrativa e a legitimação epistemológica do saber.* Esse foi um ponto que nos ajudou a entendermos como, atrelado a compreensão do desenvolvimento do paradigma epistemológico moderno, como as questões, demandas e implicações da cultura contemporânea se manifestam e propõem alterações no mesmo.

Quando buscamos contemplar a formação da área pedagógica e sua relação com o saber na condição pós-moderna, analisando as reverberações do discurso pós-moderno no terreno epistemológico da pedagogia, encontramos diversas dificuldades envolvendo o material para se analisar. Questões que tratamos no início desse texto. O fato é que, e a maioria esmagadora dos autores que se debruçaram sobre a questão concordam, ainda não há

distanciamento epistémico suficiente para se fazer conclusões tão assertivas quanto o pretendido.

Ainda assim, mesmo com escassas fontes, buscamos relacionar o tempo todo as pesquisas efetuadas acerca do pós-moderno e suas implicações no território da pedagogia com o conhecimento e características históricas do modernismo pedagógico. Lembrando que ao tratarmos da epistemologia pedagógica, tratamos diretamente do conceito de educação e suas nuances e aplicações.

Ainda assim, chegamos a tais considerações:

1º) *A alteração no conceito de educação e conseqüentemente no fazer pedagógico.* Quando nos voltamos ao pedagógico é importante focarmos em seu objeto de estudo e análise: o fenômeno educativo e seus processos. Tal fenômeno está atrelado a existência de cultura de uma determinada sociedade. Como vimos, ele possui características substanciais, mas outras que se alteram conforme os ideais de determinada época e sociedade. Sendo assim, quando se altera elementos do que se entende por educação também se altera como a mesma se efetiva, ou seja, como a pedagogia passa a operar. Isso faz com que pensemos e repensemos cada vez mais as práticas pedagógicas atreladas ao meio cultural de sua época.

2º) *Transformações e adaptações do paradigma educacional atrelado ao desenvolvimento do tecido social e as mudanças no âmbito epistemológico.* Pesquisar as mudanças atreladas ao desenvolvimento do paradigma educacional ligado ao âmbito pedagógico nos ajudou a perceber as possibilidades e necessidades que o mesmo demanda mediante as mudanças de paradigma cultural. Perceber como as diversas nuances implicam na criação e desenvolvimento de práticas e saberes necessários à educação. Além disso, se abrem questões para pesquisas futuras que nos guiaram na construção de saberes que fundamentam práticas que se adequem ao contexto e exigências do contemporâneo.

3º) *Novas alteridades e demandas para o meio pedagógico.* Pudemos perceber durante a pesquisa, algo que pode parecer óbvio mas que precisa sempre ser lembrado, que os educandos alteram suas percepções, interesses e sentidos conforme altera-se seu tecido social atrelado ao contexto da época. Cabe a pedagogia se adequar não só a buscar elementos de apreensão das formas de percepção dos educandos, mas também fundamentar práticas atreladas às demandas da época. Buscando capacitar o indivíduo para sua individualidade epistemológica, desenvolver sua criticidade e autonomia epistêmica.

4º) *Novas exigências atreladas a condição cultural pós-moderna para a formação docente.* Deve-se ter em mente que a profissão docente sempre possuiu seus desafios de ordem teórica e prática. É legado ao educador o papel de agente explorador da cultura que

instiga a exploração da cultura. Dito isto, eis uma complexa atividade em questão. Pois, não basta somente explorar a cultura como intelectual que é o pedagogo, deve-se gerar possibilidades e meios intencionais para que os educandos também o façam. O pedagogo é um intelectual que deve estar completamente ligado à cultura; o professor está fadado a pesquisar vitaliciamente.

Considerando isso, quanto mais complexa for sua cultura, mais complexa será sua inserção nesse meio e mais trabalhosa sua atuação. No pós-moderno a ideia de desorientação é bem desenvolvida para referir-se aos sentidos, referências e valores diversos que findam por saturar e desnortear o ser. Sempre coube ao educador realizar esse processo de curadoria para servir como guia através da cultura. É demanda para o educador orientar uma sociedade desorientada, sendo que o mesmo se insere no contexto. hoje ainda mais desafios se erguem mediante o educador que vão além da esfera intelectual e formacional. Surge aqui também a possibilidade de futuras pesquisas nesse sentido.

Enfim, mediante ao que temos visto até aqui, fica claro que há a necessidade de se continuar explorando o tema cada vez mais a fundo e de forma meticulosa. Tendo em vista que muito tem a somar para o desenvolvimento da pedagogia e suas práticas educativas.

A construção de tal saber nos ajuda a reforçar o que já se tem construído, mas também ajuda a perceber e rever suas fragilidades. Fomentando sempre a construção de práticas pedagógicas de grande relevância e significância para os educandos de determinado contexto. Estar atrelado ao seu contexto, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que o auxiliem em tal condição cultural; ajuda a pedagogia a não perder seu foco, sua visão e estar sempre evoluindo com trabalho duro.

**12 REFERÊNCIAS:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1990.

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

AVELINO, Wagner Feitosa. **Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação: Influências da pós-modernidade no cotidiano escolar.** Revista *Communitas* v. 2, n. 3 (2018).

BACON, F. **Novum Organum** ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza; Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação.** Lisboa: Antropos, 1991. BARTHES, Roland. **O rumor da Língua.** São Paulo: Editora Brasileira, 1984.

BAUMAN, ZYGMUNT. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **modernidade líquida**. trad. Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BENJAMIN, W. **A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica** (Org. e Prefácio – Márcio Seligmann-Silva), Tradução: Gabriel Valladão Silva, 1ª Edição, Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar** - A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia de Letras, 1986.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 2º ed. rev. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CALLONI, Humberto. **Pós-modernismo e educação: leituras possíveis**. Revista Dialectus, ano1 - n.2, p.221-238, Janeiro-Junho de 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

D'ANGELO, Martha. **Pós-Modernidade: subsídios para refletir sobre a educação**. Est. pedag., Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. trad. Marina Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

EAGLETON, Terry. **As ilusões da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – Nascimento da prisão**. São Paulo: Editora Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. tradução Paulo César de Souza — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GIROUX, Henry. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. in: SILVA, Tomaz T. (org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª edição. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich August Von. 1945. **O uso do conhecimento na sociedade**.” In Friedrich A. Hayek. 1948.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A filosofia da história**. New York: Dover Publications, 1956.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1986.

LEMONS, André. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2º ed. Porto alegre: Sulina, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago - 12a e d. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. **O conceito de angústia**. Traduzido por Álvaro Luiz de Montenegro Valls. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. **O desespero Humano (Doença até a morte)**. Os pensadores. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2 ed., enlarged. Chicago and London: University of Chicago Press 1970.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad.: Sírio Passenti. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Abril Cultural, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratrusta**. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães, 1973.

OAKESHOTT, Michael. **Conservadorismo**. trad. André Bezamant, Editora Âyiné: Belo Horizonte, 2016.

OAKESHOTT, Michael. **Políticas da fé e políticas do ceticismo**. Trad. Daniel Lena Marchiori Neto. 1º ed. São Paulo: É realizações, 2018.

POPPER, K.R. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: EDUSP, 1975.

POPPER, K.R. **A racionalidade das revoluções científicas**. In: HARRÉ, R. (Org.). Problemas da revolução científica. São Paulo: EDUSP, 1976.

RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. trad.: Brenno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

SCRUTON, Roger. **Introdução a filosofia moderna: de Descartes a Wittgenstein**. Trad.: Alberto Oliveira, Luís Alberto Cerqueira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

SIMMEL, Georg. **As Grandes Cidades e a Vida do Espírito**. Artigos LUSOSOFIA: Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno?** São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos; 165) 22ª reimpr. da 1ª ed. de 1986

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo.** In: \_\_\_\_\_ Os pensadores. Tradução de Rita Correia Guedes. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SILVA, Marco. **Educação, modernidade e pós-modernidade.** Revista Perspectiva: São Paulo, n. 18, p. 61 - 67, 2001.