

PERFIS DE HOMEM, FORMAS DE CONHECIMENTO E REFLEXÃO PEDAGÓGICA

*Sérgio Pereira da Silva**

Este ensaio busca fornecer subsídios antropológicos e epistemológicos imprescindíveis à introdução do debate pedagógico. Para tal, buscaremos a descrição dos perfis de homem e das formas de conhecimento hegemônicos nos diversos modos de produção, ao longo da história do Ocidente.

Acreditamos que estes produtos históricos, aqui apresentados de forma didática, constituíram-se a partir das necessidades concretas dos indivíduos, na luta pela subsistência, em períodos históricos específicos. Entretanto, esta alteridade não significa que um perfil de homem e uma forma de conhecimento ficaram circunscritos ao seu tempo de origem.

Pelo contrário, não raro, somos hoje surpreendidos por atitudes ou comportamentos influenciados pelas diversas concepções de homem e pelas muitas formas de conhecimento, num mesmo dia, por exemplo. No cotidiano escolar, como ilustração, ora revelamos conceitos de disciplina, metodologia ou poder inspirados nos mitos, ora os problematizamos sensíveis às suas contradições históricas, ou mesmo, exibimos exigências técnico-cientificistas em torno destes temas. Ou seja, se por um lado acreditamos que a gênese destes produtos históricos obedeceu a uma evolução, por outro, há uma manifestação sincrônica dos mesmos, nas mais diversas relações sociais entre os indivíduos.

Assim sendo, qualquer utilização deste texto precisa precaver-se das interpretações lineares, absolutas ou descontextualizadas, que engendrariam posturas contra as quais nos colocamos.

Partimos do pressuposto de que conhecer é o processo de apreensão da realidade, entre um sujeito e um objeto histórica e socialmente determinados, e que esse processo caracterizou-se de diferentes formas, ao longo da história do Ocidente. Acreditamos, também, que as formas de conhecimento, assim como os perfis de homem, são produtos históricos, originados na atividade produtiva intencional, ou seja, no trabalho humano.

Compreendemos que conhecê-los é importante porque a prática pedagógica atual revela resquícios ou predomínio de diferentes epistemologias e suas respectivas concepções antropológicas.

* Mestre em Educação Brasileira e Professor de Filosofia da Educação UFG/CAC

1. O homem e o conhecimento míticos

A primeira forma de conhecimento que será abordada é a mítica. A interpretação comumente atribuída à consciência mítica revela um homem assustado ante uma natureza hostil. Descreve-o irracional e dependente dos deuses na construção de sua identidade. Segundo Aranha (1992), o papel do mito é mais que explicar a realidade, é acomodar e tranquilizar o homem diante de um mundo hostil e assustador. Vacilante, o homem mítico recorrerá ao sobrenatural para explicar o sentido dos fenômenos humanos e naturais.

Jefferson Ildelfonso da Silva, inspirado no Materialismo Histórico, sugere uma outra interpretação. Segundo este autor, o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, torna o homem primitivo, ainda em estado predatório, muito dependente das condições da natureza que busca controlar. A sobrevivência desse homem era condicionada à sua ligação ao grupo, onde tomava consciência de si como indivíduo do grupo. Comenta Silva: "O mito manifesta-se aí como a primeira verdade do homem que se encontra frente ao mundo e age sobre ele para criar as possibilidades reais de sua própria existência". (1988:32)

Assim, através do mito o homem constrói uma identidade cósmica e social, onde se situa como ser produtivo, num universo natural, prenhe de forças misteriosas. A gradativa produção de instrumentos e o controle do fogo são compreendidos como produtos da interferência e ajuda dos ancestrais, assim como dos rituais de magia. O poder do homem de intervenção na natureza é compensado por forças estranhas, reforçando sua dependência ao social e ao sobrenatural. Não quer dizer que o homem mítico seja irracional. De fato, o mito não se resume em princípios lógicos, mas está cheio de significado fundado no cotidiano de luta pela sobrevivência. Tem, pois, uma racionalidade própria, em torno de uma "unidade cósmica", que sustenta o grupo ideológica e existencialmente.

O locus de gestação da consciência mítica são as relações sociais no domínio da natureza, e não simplesmente mitos de transmissão das lendas e relatos pelos mais velhos do grupo. As crianças nascem e crescem nesse processo de produção e reprodução da "unidade cósmica". Não se percebem como individualidades, como sujeitos, no sentido moderno dos termos. A dependência em relação à natureza e o pouco desenvolvimento das forças produtivas não possibilitam a emergência de uma consciência do indivíduo, enquanto individualidade produtiva.

Deste modo, a preponderância do comunitário confere ao homem mítico uma consciência solidária. Afirma Silva:

"O homem mítico - O kamo - existe em sua realidade de solidariedade com o mundo e com os outros. Não se conhece como um sujeito perante um objeto ou perante um outro; vê-se como pertencente a um grupo que é a sua realidade e onde estão as condições de sua existência." (1988:37)

Mas, como o poder do grupo passa às mãos de um indivíduo? De que forma essa consciência comunitária legítima o poder individualizado?

Segundo este autor, com o desenvolvimento da produção e dos meios de trabalhos, foi possível um excedente de produção nas mãos do órgão central e organizador da produção tribal. Estabelecem-se as relações de poder e dominação e as antigas bases materiais da comunidade, o sentido comunitário, dão lugar às estratificações oriundas das novas relações de poder sobre a produção.

A associação entre o poder terrestre (sobre a produção e o grupo social) e o poder dos deuses se dá naturalmente. A religião se fará através de intermediários que controlam as forças da natureza e o sagrado, do mesmo modo como controlam a produção e os bens materiais. Os líderes serão os sacerdotes, os guardiões do sagrado serão os guardiões da produção. Afirma Silva: "os templos estão unidos aos silos" (1988:37).

A consciência mítica atravessou os séculos e os diferentes modos de produção e, ainda hoje, manifesta-se na sua característica mais fundamental, qual seja, sua função unificadora, que encobre a subjetividade e a individualidade na organização e compreensão do Cosmos, alimentando a consciência grupal. Podemos dizer que o mito significou para o primitivo o que a ideologia (no sentido gramsciano) significa para o homem atual.

Entretanto, o efetivo trabalho educacional não deve significar uma ruptura com a consciência mítica. Se por um lado ela pode ser prisioneira das forças de alienação; por outro lado, ela pode significar e ser um instrumento balizador frente ao racionalismo e seus riscos. Neste sentido, alerta Gusdorf:

"O mito propõe todos os valores, puros e impuros. Não é da sua atribuição autorizar tudo o que sugere. Nossa época conheceu o horror do desencadeamento dos mitos do poder e da raça, quando seu fascínio se exercia sem controle. A sabedoria é um equilíbrio. O mito propõe, mas cabe à consciência dispor. E foi talvez porque um racionalismo estreito demais fazia profissão de desprezar os mitos, que estes, deixados sem controle, tomaram-se loucos." (ARANHA, 1992:28)

2. O homem e o conhecimento metafísicos

Muitos autores são unânimes em afirmar que com o desenvolvimento do processo produtivo humano, esses homens, através do excesso de produção que viabilizou o comércio, conheceram outros povos e outras culturas, desenvolveram a escrita, criaram a moeda e as leis, tornaram-se cidadãos da polis.

Ora, o contato com outras culturas, com outras interpretações da realidade, possibilitou aos homens a relativização de seus mitos, seus costumes, sua cultura. Podemos afirmar que a criação da escrita, da moeda, das leis, objetivando racionalizar as relações de comércio e habitação, possibilitou a emergência do pensar racional.

Com a escrita, a moeda, as leis da polis - elaborações racionais que surgem das necessidades materiais e concretas da vida social, buscando formas de relacionamento perfeitas e perenes, na operacionalidade - estavam postas as condições objetivas para o surgimento de conceitos tais como "essência", o "ser", o "princípio da não-contradição", ou seja, uma nova apreensão da realidade, uma outra forma de conhecimento, o conhecimento metafísico¹.

Esta segunda forma de conhecimento tem a idade da filosofia grega. Desde os filósofos pré-socráticos, em Parmênides, sobretudo, havia a preocupação com o ser, com a essência última e fundamental das coisas. Há filósofos, inclusive, que consideravam a metafísica como a filosofia primeira. Ela era descrita através da figura clássica da árvore do conhecimento. Nessa figura, as raízes são a metafísica, o tronco são a física e a matemática e os ramos que saem do tronco são todas as ciências.

Dentre muitas características do conhecimento metafísico, são fundamentais: a busca das essências; a secundarização da experiência sensível; o princípio da identidade e a perenidade das essências. Tais características revelam um homem que busca desprender-se do mundo empírico, da experiência, e sustentar a superestimação do poder da razão humana. Ou seja, o cotidiano fenomênico não revela a essência última das coisas. A razão humana deve descobri-la.

O princípio de identidade exclui qualquer contraditoriedade no ser. A fixidez que se deduz dessa forma de conhecimento é uma das características

¹ Dentre os conceitos filosóficos que são mais deturpados pelo senso comum encontra-se o da "metafísica". Por este termo são caracterizados os mais diversos fenômenos transcendentais: o ocultismo; o misticismo ou qualquer fato cuja explicação reside no sobrenatural, no mundo trans-empírico. Buscaremos, neste texto, uma caracterização estritamente filosófica.

fundamentais do pensar metafísico. Não há lugar para a contradição nem para a mudança. Nessa perspectiva, constrói-se um perfil de homem e cidadão imutável, perene. Conseqüentemente, são elaborados projetos políticos e pedagógicos que arvoram a perfeição e a eternidade. O objeto desse conhecimento é a essência das coisas como realidade última e fundamental do fenômeno; é não-temporal e não-geográfica. A verdade, assim concebida, não sofre a influência das transformações históricas, é, portanto, a-histórica. É, também, a-geográfica porque, num mesmo período histórico, diferentes culturas, povos, em diferentes relações sociais de produção, têm as mesmas verdades essenciais.

Portanto, a forma de conhecimento metafísica adequa-se bem a um modo de produção tanto escravista, como feudal, para os quais o trabalho manual, próprio dos escravos e dos servos da gleba, não tinha o crédito e o louvor atribuídos às atividades intelectuais. Os princípios de não-contradição e não-historicidade legitimavam uma estrutura social, política e econômica que aspirava perpetuar-se no poder.

O homem ideal é o sábio que, libertando-se das limitações e paixões do mundo material, pode se dedicar às atividades intelectuais, ao ócio e à administração da polis.

O predomínio desta forma de conhecimento estende-se até o final da Idade Média, período em que uma nova realidade econômica, artesanato-comércio-produtos manufaturados, vai se fortalecendo, trazendo consigo outros métodos de apreensão da realidade e um novo perfil de homem.

Na educação, a concepção de conhecimento metafísica manifesta-se em projetos educacionais que não contemplam a realidade e as diferenças culturais onde são implantados. Isto se dá porque as essências são as mesmas para quaisquer culturas, acreditam os pedagogos assim inspirados. Defendem um conteudismo que reproduz a erudição dominante, em nome das verdades essenciais, não-políticas, não-históricas.

Uma observação do fenômeno escolar brasileiro não deixa dúvidas quanto à influência da Concepção Metafísica, ainda hoje, na produção de projetos pedagógicos e políticas para a educação. Nossa convicção baseia-se em sugestões pedagógicas ou inposições que não contemplam as alteridades culturais, em processos não-participativos de produção destas propostas, em metodologias conteudistas indiferentes ao espaço existencial do educando, dentre outras coisas.

3. O homem moderno e o conhecimento científico

A terceira forma de conhecimento é a científica e está presente no projeto iluminista da Modernidade. Esse homem moderno busca libertar-se da tutela da fé religiosa através da razão natural. Busca, inicialmente, os fundamentos para a ciência moderna, através do racionalismo e do empirismo. Este foi, na verdade, o debate inicial em torno de um estatuto epistemológico para a ciência moderna. Sobre esse processo, comenta Severino:

"Ao criticar as pretensões da metafísica, os filósofos modernos mostram que não temos como chegar às essências das coisas. Portanto, se essas essências existirem, nós não podemos conhecê-las. Assim, não há como afirmá-las, pois pressupô-las seria admitir necessariamente uma outra via de conhecimento que não fosse a da razão natural. Assim, a única atitude adequada por parte do homem é dedicar-se ao conhecimento dos fenômenos, abandonando o projeto da metafísica e substituindo-o pelo projeto da ciência."
(1992:99)

O "Cogito ergo sum" (Penso, logo existo), do filósofo racionalista René Descartes, ilustra o nascimento da subjetividade: o homem não precisa mais das revelações divinas, nem dos mitos porque é um sujeito pensante, capaz de descobrir através da razão suas próprias respostas. Descartes acreditava que o ato de conhecer é o que se conhece primeiro. As idéias fundamentais que habitam a consciência são inatas e próprias da natureza da subjetividade. São noções primitivas, originárias, das quais derivam todos os demais conhecimentos.

Em oposição a esta linha, encontram-se os filósofos empiristas ingleses: Locke, Hume e Berkeley. Para estes, não são inatas as idéias que povoam a consciência, mas produtos das impressões sensíveis, próprias da experiência dos órgãos dos sentidos. A mente é, pois, concebida como uma folha de papel em branco, onde as impressões sensíveis vão registrando suas informações, que, ordenadas, tornam-se idéias. Nessa perspectiva, o inatismo é uma ilusão.

Sem dúvida, das duas concepções, a empírica significa um golpe mais radical na metafísica, porque confere à experiência um papel determinante no processo do conhecimento.

Se, por um lado, o racionalismo é uma forma de conhecimento que situa o homem no âmbito da razão, o empirismo, por outro lado, o situa no âmbito da experiência sensível. Isto não quer dizer que o racionalismo ignore a experiência, mas esta tem as limitações inerentes aos órgãos dos

sentidos. Para o racionalista, a ciência propriamente dita acontece no espírito, no espaço da razão. Quanto à forma de conhecimento empírica, esta considera que a experiência é originária, e o trabalho posterior da razão submete-se a ela.

Immanuel Kant, pensador alemão do século XVIII, procurou fazer uma síntese do debate em torno da questão do conhecimento. Este filósofo afirmava que os conteúdos do conhecimento têm origem nas impressões sensíveis, como diziam os empiristas; porém, esses conteúdos carecem de uma estrutura que os organize. Para a compreensão dessa estrutura, Kant inspirou-se em alguns pressupostos racionalistas. Ao analisar o pensamento kantiano, afirma Severino:

"a forma que o conteúdo assume é fornecida pela subjetividade do sujeito que conhece. Assim, o ato de conhecimento é um ato único, mas complexo, onde os dados empíricos são organizados, ordenados e estruturados por um sujeito lógico. Assim, para conhecer, o homem precisa da experiência sensível, única fonte do conteúdo empírico, mas precisa também de uma estruturação lógica, independente da experiência que organize esses dados empíricos." (1992:104)

A epistemologia kantiana conclui que só o conhecimento científico tem a garantia da razão pura especulativa, ao passo que a *Metafísica* não se sustenta justamente por dispensar a mediação da experiência sensível.

Os debates entre racionalistas e empiristas, assim como a síntese kantiana, situam-se no interior da gênese da ciência moderna e do projeto antropológico burguês: "o homem livre". Cumpre produzir o cidadão defensor das idéias liberais, que constroem a interferência do Estado e das instituições religiosas, deixando espaço para a hegemonia política e econômica burguesa.

Auguste Comte, filósofo francês dos séculos XVIII-XIX, pai das idéias positivistas, foi, sem dúvida, o mais ferrenho defensor da ciência, como tipo de conhecimento e como paradigma para a reelaboração de vários campos do saber, como a religião, a filosofia e a sociologia. Objetivando situar a ciência como o mais avançado nível da consciência, Comte divide a história humana em três estádios. O primeiro estádio é o Teológico. Neste, o homem desarmado e impotente frente à natureza hostil, ignorante de seus fenômenos, busca apoio nas entidades sobrenaturais, às quais atribui a origem dos fenômenos da natureza. Comenta Comte:

"No estado teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais

de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo." (1973:10)

O segundo estágio é o metafísico. Neste estágio, o homem elabora raciocínios lógicos e sofisticados, negando compreender os fenômenos como obras de seres sobrenaturais. Atribui-os a entidades naturais, inseridas nos próprios fatos ou fenômenos. Comenta Comte:

"No estágio metafísico, que no fundo nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um a entidade correspondente." (1973:10)

Por último, no terceiro estágio, denominado de positivo, o homem supera o mito e a especulação, dedicando-se exclusivamente aos fatos. Aqui, só os fatos explicam os fatos. Não há mais lugar para a religião sobrenatural e para a interpretação metafísica. Só a ciência positiva é critério válido de conhecimento. Conclui este autor:

"Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número e progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir." (1973:10)

Encontramo-nos, pois, sob o governo da razão científica. Na realidade, Comte foi um conservador assustado com o "terror" e a "desordem" do movimento revolucionário francês. Apesar de se manifestar explicitamente contrário aos ideais liberais, o que o situa próximo da aristocracia, o positivismo comtiano deve ser compreendido como o desfecho de um projeto epistemológico iniciado, quando a burguesia era apenas uma classe ascendente.

Dentre as formas de conhecimento aqui em análise, a positivista é aquela que está em grande evidência na educação brasileira. Vale dizer, o projeto capitalista em hegemonia na sociedade brasileira tem como pressuposto epistemológico uma postura cujas bases fundamentais remontam ao pensamento comtiano, ou seja, produzir o homem moderno e científico, hábil no domínio das ciências da natureza e limitado na compreensão artística, social, econômica e política. No cotidiano escolar, existe uma ênfase teórica em conteúdos científicos e um verdadeiro descaso em relação aos conteúdos das humanidades, inclusive da Filosofia.

4. O homem histórico e o conhecimento dialético

Ao iniciar a caracterização do conhecimento dialético, chamamos atenção para sua condição de radical historicidade. Severino o considera um avanço epistemológico e hermenêutico:

"Isso quer dizer que a realidade não é mais vista nem como um conjunto de entidades metafísicas, eternamente determinadas, nem como um conjunto de entidades naturais, determinadas pelas leis mecânicas da natureza física. Em verdade, ela é tudo isso, mas é ainda muito mais: ela vai se constituindo num processo histórico resultante, a cada momento, de múltiplas determinações e esse movimento de constituição decorre de forças contraditórias que atuam no interior dessa própria realidade." (1992:133)

Quando busca situar a realidade num contexto histórico determinado, o pensar dialético contempla as contradições dessa realidade como aspectos característicos, de fundamental importância para sua compreensão.

O princípio de identidade dá, nessa perspectiva, lugar ao princípio da contradição. Para Hegel, há uma evolução da realidade porque esta carrega em si sua própria negação, forçando novas elaborações e compreensões que ensejarão novas negações e, posteriormente, novas sínteses. Trata-se do esquema "tese, antítese e síntese."

Entretanto, a dialética hegeliana não consegue eludir o mundo das idéias. Por isso, Marx recupera seu caráter contraditório, mas aplica-o à realidade histórica e material. A contradição é observável na história, e esta não é outra coisa senão a história do desenvolvimento das forças produtivas e da luta entre as classes sociais. Uma ilustração deste raciocínio materialista pode ser encontrada na introdução do Manifesto Comunista, onde Marx e Engels afirmam:

"A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta." (1990:08)

Nessa perspectiva, o homem que conhece o faz a partir e em função de um paradigma material e socialmente construído. Não há verdades eternas; há verdades históricas, circunstanciais, portanto, dinâmicas. Do mesmo modo, só se pode falar do homem histórico e em transformação. Assim, esta forma de conhecimento é subjetiva porque é produto de sujeitos de uma determinada classe social, que buscam conhecer; é também objetiva, porque esses sujeitos estão situados num modo e em relações de produção material e socialmente definidos.

Outra característica importante dessa forma de conhecimento é sua concepção da gênese da consciência. Aqui, o homem transforma a realidade material, fazendo história e este processo possibilita o conhecimento de si mesmo. O conhecimento emerge da prática e volta a ela para transformá-la. Não é, pois, o conhecimento que produz a história, como advogam os idealistas, mas a história que produz o conhecimento. Comentam Marx e Engels:

"Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam, também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência." (1991:37)

Esta forma de conhecimento, e sua respectiva concepção antropológica, levam, no cotidiano escolar, à inserção do educando no processo educativo, porque o consideram como sujeito atuante num processo que objetiva não somente tornar acessível a esse educando os conteúdos que possibilitarão uma reelaboração da realidade, mas prepará-lo para interferir nesta realidade, contribuindo em sua transformação.

A educação insere-se, deste modo, num projeto que extrapola a escola, mas que a pressupõe onde cidadãos lutam contra a alienação, em todos os espaços da vida social, e contra a exploração das relações de produção. É o projeto de construção do homem onilateral, o homem novo, numa sociedade nova.

5. O homem e o conhecimento pós-modernos

Antes que se coloque na difícil tarefa de "definir" um perfil para o homem e o conhecimento na Pós-modernidade, convém esclarecer que o pós-modernismo jamais aceitaria a metodologia e a epistemologia que sustentam este ensaio. Com certeza argumentaria que estas reflexões antropológicas e epistemológicas apoiam-se em noções de "continuidade e linearidade históricas", pouco sensíveis às "rupturas e às micro-manifestações de resistência cultural" pela tradicional hermenêutica histórica. A própria distribuição "Concepção mítica... até Concepção dialética" sugere uma interpretação linear e evolucionista inadmissível ao pós-modernismo.

Entretanto, ao definir o perfil e a forma de conhecimento pós-modernos, optamos por manter o referencial teórico que orienta o ensaio desde seu início, ou seja, o materialismo histórico e dialético. Isto por questão de coerência epistemológica e também pelo caráter didático desta exposição.

A Pós-modernidade, assim denominada pelos sociólogos americanos, nos anos sessenta, caracteriza um novo paradigma cultural que iniciou-se com a arquitetura e a computação na década anterior. É considerada um conceito periodizante que marca uma transformação global da sociedade contemporânea a partir de então.

Inicialmente como crítica da modernidade, a Pós-modernidade busca problematizar os determinismos e as teleologias científicas, marxistas e psicologistas, defendendo a morte da Moral, de Deus, da História, dentre outras coisas. Nada mais lógico fazerem esta apologia, uma vez que a desconstrução dos estatutos epistemológicos e o imperativo da descontinuidade (pressuposto desta nova historiografia), relativizam ou impossibilitam quaisquer pretensões sistematizadoras ou totalizadoras. Noutras palavras, os pós-modernos defendem a inexistência de uma racionalidade única, uma moral única, assim como a inexistência de um quadro de referência teórico capaz de esgotar os fatos políticos e sociais. Haveria lugar para a definição de um perfil de homem ou uma forma de conhecimento pós-modernos?

Como paradigma próprio das sociedades pós-industriais, consumidoras da informação de massa, prefere-se a imagem ao objeto, a cópia ao original, o simulacro ao real. Isto porque os signos substituem as coisas, o computador substitui o motor e a moral torna-se hedonista e consumista. O rigor e aprofundidade teóricos, tão característicos das culturas metafísico-cristã e moderno-científica dão lugar ao anti-intelectualismo, ao anti-humanismo, à morte da arte erudita e do saber clássico. Não há mais a

preocupação existencial que justifique reflexões sistematizadoras e criteriosas, mas respostas rápidas, impulsivas, intuitivas, boas para o consumo. É natural, portanto, o ceticismo dos pós-modernos face às pedagogias que enfatizam os conteúdos no processo ensino-aprendizagem.

Nos "shopping centers", coloridos e sedutores, encontramos esse homem consumidor do simulacro, do supérfluo, da fantasia. Consome a arte irreverente ao invés da erudita, o discurso e o "design" ao invés do produto.

No afã de negar as totalizações e os determinismos das "metanarrativas modernas", a Pós-modernidade institui a desconstrução epistemológica, moral e antropológica. Ou seja, não há lugar para um método de conhecimento, uma ética e um perfil de homem definidos, e sim a irrupção do espontaneísmo, do niilismo e do relativismo. O discurso pós-moderno, entretanto, não apresenta nenhuma alternativa clara. Insiste num raciocínio implicitamente normativo de libertação que prima por determinar os pontos aos quais se opõe do que aqueles aos quais apóia. Assim sendo, afirmam Rice e Burbules:

"não é surpreendente que essa tradição tenha sido mais convincente em apontar as limitações e as contradições do modernismo que em formular alternativas positivas" (Apud SILVA, Tomaz T. da. L993:180)

A morte das utopias modernas provoca um neo-individualismo gerador de desmobilização e despolitização. Produz-se uma certa "deserção social" que insere as massas num processo narcisista, onde as macro-batalhas modernas dão lugar às micro-batalhas (dentre as quais as do sujeito que se debate num divã em busca da compreensão de seus conflitos existenciais). Ou mesmo, este indivíduo defende pequenas causas inseridas no cotidiano, tais como as lutas das associações de bairro, a defesa do consumidor, das minorias raciais, sexuais e a ecologia. Não há mais como arregimentar os "guerreiros", as massas revolucionárias. Afirmam Deleuze e Guattari:

"A revolução não virá mais da massa reunida no partido ou no sindicato, grandes totalidades. Ela se fará por despedaçamento, anarquia, evitando-se as unidades maiores, as normas e os centros de comandos". (Apud SANTOS, 1986:83)

O conhecimento, por sua vez, fica submetido à ditadura do espontaneísmo fenomenológico. A inexistência de um a priori metodológico, de sistemas universais e totalizadores, situa o sujeito cognoscente (no caso o educando) num processo de desconstrução e reconstrução assistemático

e imprevisível. De certa forma, também porque a descontinuidade, nos moldes estruturalistas, mantém o saber e o sujeito numa passiva atitude de acolher o acontecido.

Num verdadeiro acerto de contas com os sistemas modernos que privilegiam as hegemonias, o método, a ciência pós-moderna problematiza o conceito de Conhecimento e dá voz à diferença, às minorias epistemológicas e ao desconhecido.

Ao negar as sistematizações para afirmar o indivíduo, o atípico, o diferente, a Pós-modernidade propõe uma educação multicultural, ou seja, aquela que leva em conta as alteridades culturais. Portanto, não significa a negação da educação, ou mais especificamente da escola; não existe a pretensão de uma escola paralela, tampouco uma eventual “desescolarização”, nos moldes das pedagogias “progressistas” dos anos setenta. O que se pretende é transformar a escola atual. Afirma GADOTTI:

“Como concepção geral, «a pós-modernidade» defende uma educação para todos, que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (1995:311)

Segundo este autor, explicitamente menos resistente às idéias pós-modernas, o pós-modernismo trabalha mais com o significado do que com os conteúdos sistematizados, prioriza a intersubjetividade e a pluralidade ao invés da igualdade e a unidade. Pelo fato de valorizar o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, contra elementos da educação clássica (moderna), que priorizam a eficiência e a racionalidade, Gadotti considera a Pós-modernidade uma filosofia “neo-humanista”.

Assim, produto do frenesi tecnológico-consumista e do ceticismo originado a partir das grandes tragédias sociais do século 20, o homem pós-moderno define sua face numa cultura que não busca perfis, nem definições. Talvez a Pós-modernidade não passe de uma transitória injeção de relativismo no pensamento ocidental, injeção esta tão própria dos períodos históricos que sucedem às quedas dos grandes sistemas. Talvez uma nova idade, quem sabe? O tempo dirá.

Bibliografia

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- ARANHA, M.L. e MARTINS, M.H. **Filosofando** - Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARANHA, M. L. de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1991.
- _____. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros Passos, 20).
- BUZZI, Arcângelo R.. **Introdução ao Pensar**. Petrópolis: Vozes, 14. ed. 1985.
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973, v.33, p. 09-26.
- CONNOR, Stevem. **Cultura Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973. vol.15, p. 33-80.
- FOULQUIÉ, Paul. **A dialética**. 2. ed. Lisboa: Brasil-América, 1974.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **História das idéias pedagógicas**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4.Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- HEIDEGGER, Martin. **O que é Metafísica?**. Os Pensadores. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973, n. 45, p. 223-62.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra: Sucessor, 1978.
- KAPLAN, E. Ann. **Mal-estar no pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LARA, Tiago Adão. **Caminhos da Razão no Ocidente**: A filosofia ocidental, do renascimento aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. **A escola que não tive... O professor que não fui**. São Paulo: Cortez & Edufu, 1996.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 2.ed. Rio de Janeiro: Edit. José Olympio, 1986.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl e ENGELS, F.. **A ideologia Alemã**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Nova Stella, 1990.
- PLATÃO. Diálogos: **Fédon, Sofista, Político**. São Paulo: Abril Cultural, 1972, v. 3, p. 61-134. (Os Pensadores).
- PRADO JR., Caio. **Introdução à lógica dialética**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.
- REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- RIBEIRO JR., João. **O que é positivismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- RODRIGUES, Neidson. **Filosofia... para não filósofos**. São Paulo: Cortez, 1989.
- SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Pedagogia Histórico/Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Jefferson Ildelfonso da. **Educação e Consciência de classe**: um outro determinante na formação do educador. PUC-SP, 1988, Tese de doutorado.

SILVA, Sérgio Pereira da. **Filosofia no Ensino Médio**: a questão do conteúdo. Dissertação de Mestrado, U.F.U, 1994

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.