

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS: O DESAFIO DA ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sara P. D. Almeida*

Samara P. D. Almeida**

Juliana S. de Borba***

Luís Henrique P. Ramalho****

Resumo: A pós-modernidade trouxe mudanças significativas na sociedade, acarretando na necessidade de um novo processo educacional para responder aos desafios na relação ensino e aprendizagem. O presente trabalho apresenta reflexões acerca da educação na pós-modernidade, questionando se o conhecimento que chega aos alunos, especialmente por meios tecnológicos, lhes asseguram a aprendizagem nas práticas educativas e se esse sentimento desenfreado de possuir o saber, de estar informado e atualizado é um reflexo da globalização. Pensa-se como a escola vivencia este desafio de reinventar o processo educacional em um espaço de socialização, contemplando os alunos em suas experiências de vida e ao mesmo tempo, de certa forma, corresponder às exigências de uma sociedade capitalista, que se apresenta em muitos contextos como um lugar de competição.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Educação. Ensino. Globalização.

1 A globalização e seus reflexos sociais

*“Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste”
(Secos & Molhados, Primavera nos Dentes.)*

A globalização surge como proposta de aproximar fronteiras, especialmente na educação, visa romper com as desigualdades fazendo uso da tecnologia como sinônimo de

* Graduada em Psicologia- ULBRA. E-mail: sara@trapps.com.br

** Mestranda em Ciências Sociais- UFSM. E-mail: aramas_22@yahoo.com.br

*** Graduada em Ciências Sociais- UFSM. E-mail: julisborba2012@gmail.com

**** Psicólogo, especialista em clínica infantil e Mestre em Educação UFSM. Prof. curso de Psicologia ULBRA/SM E-mail: luishp07@yahoo.com.br

avanço na tentativa de homogeneizar saberes e ao mesmo tempo permitir que recebamos diariamente informações instantâneas para nos manter bem informados, porém essa quantidade exagerada de mensagens/imagens ultrapassa a necessidade e a capacidade de alcançar o ritmo da globalização.

A condição do intercâmbio entre essas fronteiras não é sinônimo de garantia de todos os saberes, visto que entre um espaço e outro as delimitações não são somente físicas, mas ideológicas, e quando imposta uma cultura sobre a outra, desrespeitando a diversidade, faz com que a falta de compreensão impossibilite a troca de experiências. Dessa forma, a globalização se apresenta paradoxalmente, pois ao mesmo tempo em que proporciona grande fluxo de acessos às informações, dando-nos a impressão de possibilidade de conhecermos o todo, também limita a profundidade do nosso saber, questionamo-nos do que realmente podemos nos apropriar? Visto que essa “enxurrada” de informações permanece na esfera artificial da aprendizagem. É nesse contexto que se encontram aluno e professor em meio a uma complexa dinâmica de ensino e aprendizagem.

No mundo sobremoderno, submisso à tríple aceleração dos conhecimentos, das tecnologias e do mercado, é a cada dia maior a distância entre a representação de uma globalidade sem fronteiras que permitiria aos bens, aos homens, às imagens e às mensagens circular sem limitação, e a realidade de um planeta dividido, fragmentado, no qual as divisões renegadas pela ideologia do sistema encontram-se no próprio coração desse sistema (AUGÉ, 2010, p.22).

Augé (2010) ao situar o problema no coração e não nas fronteiras, nos remete ao superpovoamento das cidades que ele chama de uma “mundialização do vazio”, onde os próprios locais vistos como lugares sociais, são espaços de passagens, locais não habitados, onde não há relações sociais, nada é compartilhado, e quanto mais se investe na urbanização e na aproximação entre central e periférico, mais espaços vazios se criam entre eles.

A urbanização exprime, então, todas as contradições do sistema da globalização, do qual se sabe que seu ideal de circulação de bens, ideias, mensagens e seres humanos está submetido à realidade das relações de força que se exprimem no mundo (AUGÉ, 2010, pg. 41).

As ideias de Augé (2010) oportunizam-nos a pensar em espaços que se encontram ao mesmo tempo vazios e ocupados provenientes de um superpovoamento; cita-se, por exemplo, os espaços da escola: bibliotecas, salas de vídeo, salas de estudo e informática, sala de jogos, quadras de esporte, refeitórios, pátio mostram a situação de abandono nesses ambientes pela sobrecarga de demandas de atividades e conteúdos disciplinares para a preparação de provas e

outras avaliações. Grades curriculares excessivas de saberes inundam o cotidiano escolar dos alunos distanciando-os, de certa forma, das relações sociais, como se o espaço fora da sala de aula não proporcionasse a oportunidade de aprendizado e desenvolvimento sociocultural e afetivo aos alunos.

Essa realidade é oriunda das exigências da escola e das famílias, pela compreensão que vigora na educação hoje, de que quanto mais informação os alunos receberem, mais condições terão de ascenderem economicamente e ocuparem os melhores lugares no mercado de trabalho, àquele de maior status social. Acreditando na unicidade do saber, tendo a escola como órgão que ensina, e os alunos como sujeitos que aprendem e não percebendo esse processo como uma troca de saberes, se ignora a vivência dos alunos, essa lógica é por vezes reproduzida dentro de casa por pais que sobrecarregam os horários dos filhos com cursos de: Inglês, espanhol, balé, dança, guitarra, violão, informática, etc.

Nessa perspectiva, condiciona-se àquelas famílias que não têm possibilidades de proporcionar essas atividades aos filhos se sentirem inferiorizadas, acreditando que esses não terão oportunidades de competir com crianças e adolescentes que passaram por cursos de formação. Afirma-se que a globalização produz acesso a muito conhecimento, porém há que se dizer que não determina o sucesso pessoal e econômico de alunos em suas vidas futuras.

A construção da identidade na formação do aluno nas relações sociais e culturais vem sendo atravessada por uma ordem tecnológica globalizada, ultrapassando o método, o aprendizado e essencialmente a relação educando/educador; afastando-os e isso vem ocorrendo de modo progressivo, pois a distância entre os saberes se dissolve ao mesmo passo em que se apagam as diversidades. Nesse novo contexto de acultramento entendido como sendo proveniente da pós-modernidade o professor precisa encontrar algo que lhe permita acessar seus referenciais teóricos agregando um outro material (trazido pelo aluno) e desse modo, facilitar a aprendizagem dando sentido ao processo de construção desse conhecimento entre fronteiras.

Porém, se esse aluno traz inúmeras informações sem um referencial de lugar, ou melhor, ele o trás de um *não-lugar*, atravessado pela globalização, que segundo Augé (2003) perdemos na história devido ao excesso de acontecimentos, onde não se sabe mais quais são os fatos sociais relevantes, pois todo acontecimento até o menos expressivo é acessível devido ao alcance da tecnologia, fazendo com que aluno e professor tornem-se meros expectadores na aceleração do tempo, as muitas informações chegam de forma instantânea não permitindo que haja processamento de sentido dos fatos, isso o autor chama de

supermodernidade, referindo-se a necessidade de dar sentido ao presente e ao passado, como condição de uma superabundância (para dar sentido ao pós- modernismo que dá ideia de progresso; porém, anula os significados) perdem-se inúmeras possibilidades de construção e processos de aprendizagem, deixando esse espaço vazio, onde não estamos, e onde não estamos não existem relações sociais.

2 O desafio da escola na pós-modernidade

A pós- modernidade não pode ser compreendida como uma era de superação temporal, mais do que isso, ela é considerada como um transbordamento da modernidade e de todo o sistema capitalista. O capitalismo do século XIX conhecido por seu processo de trabalho fragmentado e industrial (fordismo) abre espaço para um sistema econômico, político e social cada vez mais complexo e dinâmico. As fronteiras foram rompidas pela digitalização e virtualização de dados e as informações, bem como produtos industriais e culturais circulam livremente por todo o mundo, permeando as relações sociais inclusive dentro das instituições de ensino.

Por terem sido potencializados e sistematizados de acordo com a era pós- moderna que estamos vivendo, os processos de exploração de trabalho e alienação do trabalhador só fizeram aumentar. Segundo Marx (2002) o trabalhador se torna assalariado por vender a sua força de trabalho ao mercado; no entanto, se torna alienado por não se identificar com o produto do seu trabalho e não ter consciência da exploração. Pode-se pensar que é nessa mesma lógica que funciona uma educação onde a preocupação é formar assalariados para responderem às demandas do mercado em nossa sociedade capitalista. As instituições escolares tornaram-se produtoras de cultura e conhecimento seguindo a conduta de oferta e demanda que permeia o mercado. Segundo Souza (2006):

A escola está amarrada ao modelo de sociedade, ao domínio de habilidades para competir no mundo do trabalho. Embora, atualmente, já nem existam emprego com carteira assinada pra todos [...]. Repensar o modelo é um desafio para quem busca analisar a estrutura existente para saber como contrapor ao modelo, de maneira que se consiga propor novas e melhores alternativas de sociedade e de escola (SOUZA, 2006, p. 27 e 28).

O aparelho escolar e o sistema de ensino institucionalizado, não exclusivo de produção e construção de consenso social, se encontram restringidos temporal e espacialmente, enquanto que a dominação ideológica e o auto-doutrinação do capital é contínuo e

permanente, estendendo-se de múltiplas formas e ao longo de toda a vida dos sujeitos dando a ele a falsa ilusão de liberdade, sendo cúmplices de sua própria dominação onde a docilidade política e o assujeitamento vem sendo produzido e controlado dentro do contexto escolar.

Segundo Boaventura (2002), as instituições funcionam como espelhos da sociedade, refletindo seu comportamento:

Os espelhos da sociedade não são físicos, de vidro. São conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais. São essas correspondências e hierarquias que permitem reiterar identificações até o ponto de estas se transformarem em identidades. A ciência, o direito, a educação, a informação, a religião e a tradição estão entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que elas refletem é o que as sociedades são (BOAVENTURA, 2002, p. 48).

Para este autor a crise paradigmática a qual atravessamos neste período histórico transformou o espelho em estátua. A estátua existe por si só e não reflete mais nada, pelo contrário, agora a sociedade se coloca diante dela como espelho, refletindo os paradigmas materializados na estátua; desta forma, podemos entender a estaticidade das instituições escolares em meio à quantidade de informação obtida de maneira informal e em outros tantos ambientes.

A educação entendida como forma de internalização de conhecimentos, tem sido utilizada também como forma de reprodução do sistema capitalista, pelo próprio sistema institucional, pois no momento em que o indivíduo assimila como suas as metas impostas pelo mercado, ele condiciona o ensino escolar ao próprio processo de trabalho. Assim, toda a relação social é inerentemente pedagógica; portanto, o pedagógico não pode dissociar-se da estrutura social, inserindo na complexidade dos problemas econômicos, políticos e culturais (GRAMSCI, 1971).

Os processos de ensino aprendizagem nas escolas cumprem como preparar os estudantes/trabalhadores para que possam integrar-se sem conflitos na estrutura hierárquica que define o modelo das relações de trabalho, por que atendem as necessidades da economia capitalista. Sustentam que a educação reproduz as diferenças da estrutura social capitalista, por que é esta que determina o funcionamento do sistema educativo. Nessa perspectiva, Gusmão (1999) considera:

Educar envolve antes de mais nada interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedade tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser

transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (GUSMÃO, 1999, p. 3).

Para os sociólogos Roger Establet e Christian Baudelot (1971) a escola capitalista – como parte do aparelho ideológico do Estado – reproduz mediante complexos mecanismos ideológicos e materiais as relações sociais de produção, o sistema de classes e a dominação burguesa, por conseguinte assegura também, as classificações e hierarquias que produzem as relações sociais capitalistas.

Estes sociólogos sustentam ainda, que o aparelho escolar aparenta ser unitário e unificador – contínuo e complementário em seus diferentes níveis- porém, o que realmente faz é dividir, classificar, selecionar e segregar os indivíduos que transitam por ele, estabelecendo diferenças segundo a origem e a classe. O aparelho escolar divide a população escolarizada em dois grupos desiguais e em dois tipos de escolaridade: uma escolaridade estendida, reservada a uma minoria e uma escolaridade curta que resta à maioria (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971).

O sistema capitalista afirma que o investimento em educação e formação parte do âmbito individual, apontando que a não aprendizagem, a evasão escolar e a repetência são problemas individuais, consequência da falta de esforço, da não aptidão e da falta de vocação dos indivíduos. A teoria do capital humano assume no âmbito político, a forma de justificativa das desigualdades entre classes por aspectos individuais, mascarando a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que tem as diferentes classes sociais. É esta detenção imaginária de um tipo de capital que vem neutralizando as lutas de classe e perpetuando as diferenças sociais, sentenciando os educandos à reprodução medíocre do mercado de trabalho capitalista (SOUZA, 2002).

3 O lugar do aluno na construção do conhecimento

O reflexo da globalização se apresenta diante de alunos e professores, impondo à educação “atores aptos” à manutenção do mercado; desse modo, a escola da década de 70 foi atravessada pela interdisciplinaridade na ânsia de abarcar conhecimentos oriundos das mais diferentes áreas do saber, com isso a pós-modernidade busca dar conta dos novos desafios que permeiam o processo de ensino. Para tanto, é importante destacar que uma educação desvinculada do cotidiano do aluno torna-se obsoleta e dispensável, visto que não leva em consideração as experiências dos envolvidos nesse processo.

Larrosa (2011) considera que, especialmente, para se pensar na educação a relação com a experiência não pode ser entendida como algo banalizado, mas singular que forma e transforma que atravessa e dá sentido ao experienciado, e para isso é preciso que o sujeito fique exposto e se desacomode saindo de seu espaço e ocupando um outro lugar. A experiência é significativa para o aluno quando ele se permite envolver na aprendizagem, pois não se trata de receber o ensino e de apreendê-lo, mas sim de experimentá-lo.

As instituições de ensino devem oferecer aos educadores e educandos condições materiais e ideológicas, preocupando-se com a singularidade, proporcionando espaço de produção e construção de conhecimento; a pós-modernidade necessita, mais do que em outras épocas históricas de um ativismo pedagógico e um rompimento com o tradicional que transcenda as fronteiras do processo ensino e aprendizagem e que busque nesse exercício democrático, o que Augé (2010) considera uma “mobilidade no espaço e no tempo”, fazendo com que o cotidiano possa ser reinventado, e que a promoção do educando se dê de forma transcultural, permitindo o acesso e a concretude da vida social e ao mesmo tempo o deslocamento na história com foco no presente.

Segundo Chauí (1984), não é qualquer um que pode pensar, falar ou fazer qualquer coisa em qualquer lugar com quaisquer outros em qualquer tempo e sob quaisquer circunstâncias (isto é, agir só é possível quando predeterminadas as condições que dizem quem tem o direito de pensar, falar ou fazer, com quem, quando, onde e por que). Há que se criar espaços para que os alunos, independente da sua classe social, possam ter mais autonomia porque os que falam por eles podem estar imersos em interesses dominantes e fazerem-se inúteis ao representá-los a partir de suas não necessidades. O fato de supor que os alunos não sejam capazes de possuírem seus saberes configura-se na depreciação do “outro” e na legitimação do seu mediador, que nem sempre está consciente das experiências dos atores representados, mas do seu próprio conhecimento; ignorando dessa forma, as vivências culturais, históricas e políticas, apresentando em sala de aula um saber não condizente com a realidade dos seus educandos.

No contexto pós-moderno do qual se encontra a escola, cercada por exigências tanto do mercado de trabalho quanto das famílias, o professor não pode apoiar a sua ética profissional simplesmente em um plano de aula que visa cumprir uma carga horária, mas é preciso respeitar a cultura identitária dos alunos, sem negar que esse aluno possui um saber que não deve ser esmagado pela correria do curto tempo para o despejo dos conteúdos disciplinares. Para tanto, Freire (1987) considera:

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 101).

O professor/mediador não deve ocupar o papel de protagonismo no ensino; antes deve proporcionar acesso do conhecimento aos alunos a fim de atender o que prevê o PPP (Projeto Político Pedagógico) escolar com sensibilidade na história de vidas dos seus alunos para que os alunos possam ter uma relação de identidade com o saber, instigando-os a construírem o conhecimento e não somente recebê-lo pronto. Faz-se relevante refletir sobre o processo de aprendizagem à medida que o educando encontra o sentido de um determinado saber na sua vida.

Considerações finais

Ao início do século XXI, quando já não se pode delimitar a ciência como única fonte de verdades absolutas e quando se admite que o senso comum e as experiências individuais também configuram conhecimento, cabe perguntar: para que serve a ciência? Para quê e para quem serve a educação? Deve a educação servir a algo ou alguém? Qual o papel do educador e do educando? Pela falta de utopia vivemos o dissabor de um eterno presente, para conseguirmos enxergar nosso futuro é necessário quebrarmos a estátua e reconstruir nossos espelhos, aqueles em que nos refletiremos verdadeiramente e de acordo com a nova trajetória emancipada a partir de um processo educacional construído pelo aluno e pelo professor.

Considerando que a educação não cabe dentro de uma sala de aula, não a educação que é imposta, que não contempla a experiência familiar e comunitária dos alunos, mas a educação que proporciona a ocupação dos *não-lugares* para que se estabeleçam os vínculos das relações sociais que se encontram afrouxados devido a uma falsa exigência estabelecida pelo sistema capitalista.

O desafio da escola na pós-modernidade não é negar as ferramentas educacionais, mas sim questionar quais são as ferramentas necessárias para aproximar os saberes, levando-se em conta as experiências de seus atores, em uma construção mútua para que o conhecimento não seja algo distante, sendo capaz de romper as fronteiras do desconhecido e que ao mesmo

tempo respeite as diversidades, construindo novos lugares de ensino e aprendizagem, a fim de estendermos nossos conceitos sobre a educação.

Referências

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: EDUFAL: UNESP, 2010.

BONDÍA, Jorje Larossa. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

CHAUÍ, Marilena [e outros]. **Política Cultural**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984. (Tempo de Pensar), 190p.

ESTABLET, Roger; BAUDELOT, Christiam. **L'école Capitaliste em France**. Paperback, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUSMÃO, N. M. N. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, nº 107, julho/1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Eloir José de. **Limites e possibilidades para a construção do projeto político pedagógico da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida**. 2006. TCC (Graduação em Pedagogia) – UERGS/ ITERRA, Veranópolis.

SOUZA, José dos Santos. **O recrudescimento da teoria do capital humano**. 2002. (p.01-10) Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m3c2.pdf>>.