

*Dizemos de um tempo situado no tempo e na história. Esse é um modo de conceber e de construir nossa história no conjunto das verdades e lutas que vamos construindo em tempos reais. Cada vez mais, vamos tomando consciência de que participamos de uma grande construção com as condições de possibilidades que nos são dadas, reconhecendo que "a história torna-se história daquilo que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades" (VEYNE, 1998, p. 268).*

**Genaro Galli**

**Nívia Margaret Rosa Nascimento**

**Paulo Fossatti**

**Silvana Neumann Martins**

# Impacto da pós-modernidade na educação

## *The impact of post-modernity on education*

GENARO GALLI\*

NÍVIA MARGARET ROSA NASCIMENTO\*\*

PAULO FOSSATTI\*\*\*

SILVANA NEUMANN MARTINS\*\*\*\*

### Resumo

Este artigo procura tecer reflexões sobre o impacto da pós-modernidade na educação e tenta responder a questionamentos emergentes com o intuito de auxiliar na minimização de angústias que perseguem os educadores. Primeiramente é apresentada uma breve fundamentação teórica sobre a modernidade e os paradigmas emergentes. Após, são tecidas reflexões de autores atuais sobre a educação do presente e do futuro, com destaque para o impacto desse novo paradigma em educação e suas decorrências para a educação formal. O presente trabalho não ousa encontrar respostas; busca, sim, levantar interrogações e encontrar caminhos que possam auxiliar na resolução dos problemas que cercam a administração da educação, entrelaçando vivências e perguntas, ainda em construção.

### Palavras-chave:

Pós-modernidade; Educação; Paradigmas emergentes.

### Abstract

This article tries to reflect upon the impact of post-modernity on education, and attempts to give an answer to emergent controversies. It intends to minimize the anguishes that bother many educators. It starts with a concise theoretical base on what is meant by modernity and its emergent patterns. This is followed by reflections on education, both current and future, by authors acting in the present time, with emphasis on the impact of this new pattern of education, and its consequences on formal education. This study does not dare to meet with solutions; it tries, of course, to

\* Doutorando da PUC/RS; Mestre em Administração e Negócio pela PUC/RS; Docente da ESPM/RS; ggalli@espm.br

\*\* Doutoranda da PUC/RS; Mestre em Educação pela UFSCAR; Docente da Fundação UEMS, Pró-Reitoria de Ensino; nivia\_margaret@hotmail.com

\*\*\* Doutorando da PUC/RS; Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS; Diretor do Centro Universitário La Salle, Canoas/RS; fossatti@delasalle.com.br

\*\*\*\* Doutoranda da PUC/RS; Mestre em Educação pela PUC/RS; Docente do Centro Universitário UNIVATES/RS; smartins@univates.br

rise inquiries and open paths that may help to solve the problems that encircle education management, interlacing lived occurrences with questionings still being built.

## Keywords:

Post-modernity; Education;  
Emergent patterns.

## Introdução

No texto a seguir, procuramos tecer uma reflexão sobre o impacto da pós-modernidade na educação. Num primeiro momento, apresentamos breve fundamentação teórica sobre a modernidade e os paradigmas emergentes. Num segundo momento, tecemos reflexões de autores atuais sobre a educação do presente e do futuro, com destaque para o impacto desse novo paradigma em educação.

A grande questão que nos move a escrever este artigo é o fator paradigmas emergentes e suas decorrências para a educação formal. Não ousamos encontrar respostas. Buscamos, sim, levantar interrogações que nos auxiliem a problematizar a administração da educação, entrelaçando vivências e perguntas, ainda em construção.

Vivenciamos um hibridismo, além da lógica cartesiana, de outros tempos da ordem subjetiva emergente. O desassossego gerado pela angústia em ter de enfrentar e lidar com esses tempos materializa-se em questões que assim expressamos: como administrar a coabitação desses tempos? O que

dizem de nosso modo de ser na atualidade? Serão eles uma forma de controle? Como falar de nossas práticas pautadas pelo tempo de uma maneira mais exata possível? Registramos aqui, nas palavras de Paul Veyne, nosso desejo de empreender esforços para compreender as práticas, inclusive as nossas, enquanto pessoas e educadores, como realmente são.

*“Foucault não descobriu uma nova instância, chamada prática”, que era, até então, desconhecida: ele se esforça para ver a prática tal qual é realmente, não fala de coisa diferente da qual fala todo historiador, a saber, do que fazem as pessoas: simplesmente Foucault tenta falar sobre isso de uma maneira exata, descrever seus contornos pontiagudos, em vez de usar termos vagos e nobres (VEYNE, 1998, p. 251).*

Escrevemos sobre práticas de nosso tempo regidas por um emaranhado de tempos. Acreditamos que estamos imersos em práticas que, nas bordas do invisível, produzem em nós a sensação de controle de nosso tempo cronológico e que vão tecendo nossos jeitos de ser.

Porém, junto a um mundo que parece nos capturar em seus horários, cronogramas e calendários, procuramos nos movimentar no interior de nossos limites. Ou, na metáfora de Veyne (1998), vamos aprendendo a arte de tosquiá sem arrancar a própria pele, como é o caso da construção deste artigo sendo tecido em conjunto, em vários recortes de tempos – em meio a tantas ebulições vividas.

Dizemos de um tempo situado

no tempo e na história. Esse é um modo de conceber e de construir nossa história no conjunto das verdades e lutas que vamos construindo em tempos reais. Cada vez mais, vamos tomando consciência de que participamos de uma grande construção com as condições de possibilidades que nos são dadas, reconhecendo que “a história torna-se história daquilo que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades” (VEYNE, 1998, p. 268).

Sentimos também que o momento atual, embalado pelos novos paradigmas, é favorável, na medida em que nos lança desafios para pensarmos sobre as grandes ou pequenas questões humanas emergentes no presente, como, por exemplo, a concepção de sujeito, seus regimes de verdades e modos de subjetivação. Tempo que, a exemplo de práticas desterritorializantes, pode apresentar-se como uma ferramenta útil para problematizar a tragédia humana contemporânea no dismantelamento do homem do conhecimento, das certezas absolutas, apontando para novas condições de possibilidade, acolhendo-o como companheiro na viagem do desassossego contemporâneo.

Dessa forma, para além de um suposto controle cronológico, as possibilidades de criação em tempos pós-modernos poderão demarcar terrenos, inventando formas singulares de ocupação do tempo com fios invisíveis da criatividade e curiosidade, singulares desta época, instaurando novas formas de

inserção no mundo, muito ainda separado pelas barreiras invisíveis das verdades cristalizadas.

## I. Ciência, modernidade e pós-modernidade

Antes do advento do Modernismo, na Idade Média, a ciência aristotélica esteve fundamentada na fé, ou em uma mistura de fé e razão. Foi preciso que morresse mais de um quarto da população europeia, com a chamada peste negra, para que alguém se desse conta de que havia um equívoco naquela forma de ver o mundo e as coisas naturais do mundo. Alguns intelectuais do ocidente iniciariam então um caminho novo, o caminho da razão, na tentativa de conhecer e controlar o mundo além do homem.

Essa época, com início no século XVI, foi chamada Idade da Razão ou Era da Revolução Científica, que, no intuito de controlar o mundo natural, escravizou a natureza. Conforme Capra (2006), os estudiosos a colocaram a seu serviço ou a serviço de suas novas conquistas e a escravizaram, legitimando a idéia de que o homem enquanto observador neutro não ocupa espaço no universo conhecido e, portanto, não existe na História, está isento de valores e perspectivas.

Ao operar objetivamente, lança-se mão de um raciocínio abstrato, baseado na redução e separação das partes constituintes do todo para reuni-los novamente a partir de leis de causa e efeito. Nesse sentido, as explicações situam-se em René Descartes (1986), quando teorizou a separação da mente

e da matéria nas suas eloqüentes expressões que tanto impressionaram a humanidade, como “Penso, logo existo” (ou no latim “Cogito, Ergo Sum”), ao conceber o mundo como algo mecânico e dividido em duas partes: uma parte de sensações (interna) e outra parte objetiva de fenômenos naturais.

Ao ampliar a teoria cartesiana, Isaac Newton tornou claro o conceito de causa e efeito e estabeleceu a base da ciência moderna de que é possível prever com certeza as conseqüências futuras de qualquer sistema ou fenômeno, desde que sejam utilizados instrumentos e medidas adequados. Essa concepção vem reforçando uma ordem social e política da racionalidade técnica, desespirtualizando a cientificidade, pois o foco de conquistas não é o homem e seu bem, mas o poder das descobertas para o avanço tecnológico e controle da natureza. A ciência e a tecnologia passam a controlar o mundo com suas descobertas, enquanto a humanidade perde em humanismo e espiritualidade.

Quanto a isso, Aronowitz e Giroux (1991) escrevem que, desde que a ordem da racionalidade passou a reger as ações no mundo, voltando-se para os interesses do comércio, da indústria e da burocracia, até os laços de família foram modificados ou rompidos, pois os interesses tornaram-se pessoais.

Essa forma de pensar, característica de uma época denominada Modernismo, vem encontrando alguns tropeços e obstáculos, ao defrontar-se com alguns funda-

mentalistas cristãos, defensores da idéia de que essa epistemologia exclui Deus e, portanto, o homem e outros analistas pós-modernos discutem o papel do homem na produção do conhecimento. Os pensadores pós-modernos abordam a questão do conhecimento relacionado ao poder e propõem novos caminhos, nem tão lineares, de chegar ao conhecimento além dos dados e fatos da empiria que, obrigatoriamente, conduzem à comprovação de verdades e certezas.

O Modernismo Educacional tem seu foco de preocupações em uma ordem racional controlada, que acabou influenciando as escolas, as escolas normais de formação de professores a partir de 1840 até o século XX, com o gerenciamento científico.

Vivenciava-se um distanciamento entre professores e equipe técnica nas instituições escolares. Professores e alunos exerciam um papel de executores de tarefas por outrem planejadas, o que lhes roubava qualquer possibilidade de autonomia intelectual. A mente e o intelecto dos homens também foram influenciados pela ciência moderna, com suas inquestionáveis certezas. A fragmentação do fazer e do pensar gerou a divisão de tarefas hierarquicamente organizadas e quantitativamente avaliadas.

Morin (2005) propõe uma reflexão ética e moral sobre as certezas da ciência moderna e da necessidade de um paradigma que contemple o acaso, pois os princípios que explicaram o progresso da ciência

físico-química, possibilitando a ampliação das explicações científicas das ciências físicas, biológicas e sociais, não comportam esse acaso.

Popper (1989), Kuhn (2006), Lakatos (1993) e Feyerabend (1988) têm demonstrado que as teorias científicas possuem uma face não científica, já imersa nas certezas e cristalizada como verdadeira. Popper afirma que as teorias existem como verdadeiras enquanto estiverem adaptadas ao estado de conhecimento da época, fazendo-nos ver a diferença entre doutrina e teoria científica, a qual para ser científica precisa admitir a sua falsidade. Kuhn traz a idéia da substituição do paradigma e de que existem princípios ocultos controladores da organização do conhecimento. Portanto, toda ciência deve interrogar-se sobre suas estruturas ideológicas e sobre suas raízes na sociedade e na cultura.

Contrariando a fragmentação do conhecimento científico, surge o princípio da complexidade, supondo a relação entre as ciências; a comunicação entre sujeito e objeto e a observação e reflexão sobre a real complexidade das nossas vidas e do nosso universo, admitindo como causa dos problemas atuais o domínio do domínio da natureza, que pressupõe dois antagonismos: a ética do conhecimento e a ética cívica e humana.

Nesse sentido, abandona-se a idéia de progresso linear das teorias e seu aperfeiçoamento mútuo,

sugerindo a idéia de comunidade/sociedade científica e os conflitos entre pontos de vista, *themata*<sup>1</sup> e teorias que explicam o desdobramento da ciência evolucionista ou revolucionária, estando a ciência, portanto, fundamentada na complexidade do conflito.

Assim, a ciência pode ser denominada, como o foi por Popper (op. cit.), como uma sociedade democrática; o autor afirma não existir uma verdade em ciência, sendo a única verdade a aceitação dessa investigação democrática. A dialética e as contradições proporcionam a eliminação dos erros e o progresso científico. Há, portanto, necessidade de se ter noção humanista, ética e responsabilidade científica pela sociologia da ciência, que não existe. Há, sim, alguns caminhos como a *tomada de consciência crítica* ou a reflexão sobre os efeitos da ciência, apesar dos pesos burocráticos, e a *necessidade de uma ciência da ciência* que estabeleça a comunicação entre sujeito/objeto, entre os diversos campos da ciência e entre fatos e valores.

Sobre a ciência ética, Morin (op. cit.) apresenta algumas teses sobre suas observações: a primeira é a de que a autonomia dos julgamentos de valor acabou; a segunda versa sobre a necessidade de desenvolvermos uma ciência nova, que comporte a autoconsciência; a terceira é a de que a noção do homem ou homo é muito complexa, bioantropológica e biossociocultural; a quarta é a de que o desenvolvi-

<sup>1</sup> *Themata* é o plural de *thema*, vocábulo proposto por Holton para representar o tema da imaginação científica como preocupação fundamental, não podendo ser reduzida ao cálculo e à observação (Morin, 2005).

mento da ciência, principalmente a biológica, obriga-nos a redefinir a noção de pessoa humana; a quinta é a de que os problemas éticos são problemas de conflito de valores e, finalmente, a de que é necessária uma moral provisória.

O acontecimento, quando confundido com contingência ou singularidade, foi perseguido pelas ciências físicas, humanas e sociais, sendo questionado pela Física no momento em que as ciências humanas começam a se moldar segundo um esquema mecanicista. A Física transforma-se e questiona a história e o acontecimento. Talvez fosse necessária essa perseguição para evitar-se a aleatoriedade e o risco no início do desenvolvimento da racionalidade científica, confundindo-se com o idealismo. Assim também o materialismo (marxismo escolástico), ao supor coincidências do real com a lógica, dispensando as possibilidades de eventualidade e aleatoriedade, adquire o mesmo *status* do racionalismo idealista.

Após as experimentações da microfísica e da biologia moderna, o acontecimento é reabilitado. Assim como os sistemas possuem uma dimensão cosmo-bio-antropológica, o acontecimento também, devendo por isso ser integrado a este para se vislumbrar uma ciência do devir.

O sistema é a raiz da complexidade, no sentido de que, se concebermos o ser, a existência e a vida como sistemas ou organizações, estaremos desabrochando para outro paradigma científico, o da complexidade, ou para uma

nova organização de pensamento e ação ao fazer ciência, analisando o objeto e seu contexto dentro de sua complexidade. Esse paradigma supõe ações conscientes e de auto-controle, para além da computação e da elaboração dos dados; supõe responsabilidade e articulação entre meditação e prática social.

Segundo Giroux (2000), conhecimento pós-moderno numa visão crítica admite questionamentos e auto-análise frente à sociedade, transformando-se e transformando situações sociais impeditivas do desenvolvimento da justiça e da igualdade econômica e social.

## **II. Revisitando paradigmas**

A mudança de paradigma, nas Ciências Sociais, ocorreu após a mudança de paradigma nas Ciências Exatas, principalmente na Física, após a descoberta da imprevisibilidade da natureza – tão bem explicada e descrita pelas Leis de Newton.

As raízes da evolução social não se situam numa mudança de idéias ou valores, mas nos fatores econômicos e tecnológicos. A dinâmica da mudança é a de uma interação dialética de opostos decorrentes de contradições que são intrínsecas a todas as coisas. As estruturas sociais são construídas dinamicamente, por isso, são mutáveis e não mecânicas.

Uma palavra que vem sendo muito utilizada – e, infelizmente, até mesmo para justificar as mazelas do mecanicismo – com o fim de discernir a sutil mudança da socie-

dade a partir de uma nova maneira e/ou de novos *insights* sobre a forma de se compreender o mundo é a palavra paradigma. Essa palavra, geralmente, é utilizada no contexto de mudança de paradigmas, ou seja, a mudança de um conjunto de idéias básicas generalizadas e compartilhadas sobre a maneira de funcionar do mundo para novas possibilidades de entendimento do real, mudando-se ou ampliando-se o entendimento convencional do real. Esta palavra foi popularizada pelo físico Thomas Kuhn (2006) em seu livro “A Estrutura das Revoluções Científicas” .

Kuhn apresenta uma visão contextualizada, em que a comunidade científica é conservadora e resistente a mudanças, sendo considerado ciência apenas o que os cientistas aceitam por consenso. Kuhn propõe uma visão dialética do conhecimento científico e chama de “ciência normal” as mudanças evolutivas, e de “revolução” as mudanças de paradigmas mais profundas.

A palavra paradigma significa, portanto, um modelo ou um conjunto das formas básicas e dominantes do modo de se compreender o mundo e uma sociedade ou mesmo uma civilização – do modo de se perceber, pensar, acreditar, avaliar, comentar e agir de acordo com uma visão particular de mundo, numa descrição mais aceita, culturalmente repassada pela educação, do que seja a nossa realidade, numa bem-sucedida maneira de ver, ver-se, vermo-nos no mundo, que é culturalmente transmitida às novas gerações.

Vivemos numa era em que o triunfo capitalista estabelece algumas idéias como sendo “naturais”, tais como a competitividade e a eficácia tecnológica; em que o acúmulo de conhecimentos técnicos tão amplamente cultivados e incentivados, dentro do contexto de uma sociedade industrial e tecnicista qual a nossa, é o processo comum para se atingir o progresso geral; e em que as únicas avaliações válidas são as dos balanços contábeis sobre mercadorias, muitas vezes pouco ou nada importando o desenvolvimento humano ou a preservação da natureza, a não ser se esta trouxer lucros imediatos.

Boaventura de Sousa Santos (1987) afirma-nos que nem Descartes foi tão cartesiano quanto o consideramos. Para Santos, o conhecimento se dá entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, sempre procurando uma ciência prudente para uma vida e consciência decentes.

Para Santos (1987), a natureza das revoluções científicas que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade que é sempre dinâmica, mutável e complexa, ela própria é revolucionada pela ciência. O paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Ao longo do século XX, novas



descobertas em diversos ramos da ciência produziram um desvio radical nos conceitos de natureza, realidade e epistemologia. De grande importância nesse processo foram a teoria da relatividade, a mecânica quântica, a descoberta do DNA e — já na segunda metade do século — o desenvolvimento das teorias do caos e da complexidade.

O conceito de realidade, que nesse século foi mecânico, será muito provavelmente o orgânico deste século XXI. Torna-se evidente que os avanços no conhecimento da natureza e dos seres, na forma de obter-se conhecimento, na comunicação e na tecnologia em geral estão rapidamente transformando a forma de viver e de pensar da humanidade. Uma idéia fundamental nesse contexto, originária da pesquisa em sistemas complexos adaptativos, é que o aprendizado é o fio condutor do processo evolutivo da humanidade. Isso vem sugerir que a idéia de aprendizado deverá desempenhar papel de grande relevância na concepção de desenvolvimento social, especialmente em economias emergentes como a brasileira, acelerando a transformação do que hoje se denomina escola em um ambiente educacional mais rico, articulado e produtivo.

Para Morin (2005), os diversos trabalhos de Popper, Kuhn e Lakatos assinalam como traço comum o fato de mostrar que as teorias científicas, como os *icebergs*, têm enorme parte imersa, que não é científica, que é a zona cega da ciência, indispensável, entretanto,

ao desenvolvimento dessa mesma ciência.

### **III. Pós-modernidade e tecnologia**

Vivemos um tempo singular da tecnologia perpassando o cotidiano. Época de mudanças, descon continuidades e incertezas, tensões e conflitos. Segundo Carneiro (2001), vivemos a passagem de uma sociedade estável para uma sociedade instável na qual o futuro domina o passado.

A partir da segunda metade do século passado, a expressão “Pós-Modernidade” passa a ganhar força entre filósofos e estudiosos. O Pós-Modernismo surge como uma crítica ao Modernismo, vem expressar que estamos entrando em uma nova era, em que os modelos epistemológicos do Modernismo, com suas pretensões de verdade e universalidade, são questionados.

Segundo Colom (2004), nas últimas décadas do século XX, abriu-se passagem para a idéia de que a modernidade estava esgotada. Em conseqüência, surge uma corrente de pensamento que se encarregou de evidenciar o porquê do fenômeno e descobrir as causas da aparente inoperância do Modernismo.

O Pós-Modernismo é marcado por uma descrença no racionalismo do Iluminismo. A ciência deixa de ser a única forma do saber válido e passa a ser apenas uma das formas de saber. Os grandes modelos epistemológicos, com suas pretensões de verdades universalmente aceitas, dão lugar para a indetermina-

ção, a descontinuidade, o pluralismo teórico e ético, a proliferação de modelos e projetos (AZEVEDO, 1993).

Vale ressaltar que o termo “pós-moderno” não encontra consenso entre os autores. Giles Lipovetsky (2004) adota o termo “Hipermodernidade”, pois destaca que o termo “pós-modernidade” já ganhou rugas, tendo o mérito de salientar uma mudança de direção, uma reorganização em profundidade do modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas. Santos (1987) adota a expressão “Paradigma Emergente”, destacando que o conhecimento nesta nova era deve ser total e constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Independente da nomenclatura adotada, os autores concordam que o tema é complexo e multifacetado, que resiste a uma explanação reducionista e simplista.

Essa nova alternativa à modernidade apresenta profundas mudanças sociais. Essas mudanças acarretam o surgimento de uma sociedade com novas necessidades. Colom (op.cit.) ressalta que essas manifestações ocorrem no campo do pensamento, das tecnologias e do conhecimento. “Essa revolução tecnológica fez com que o saber se transforme no sustento da informação que é por sua vez o sustento da sociedade” (ibid., p. 71). Surge a sociedade tecnológica, da informação, da transmissão instantânea de dados. Na visão de Colom (ibid.), a tecnologia possibilitou a imediatização, a funcionalidade

máxima e o pragmatismo radical. Essa revolução tecnológica fundamentada na informação fez com que o valor da filosofia e da ciência desaparecesse em nome do utilitarismo. Na educação formal, os impactos da tecnologia são inúmeros. Podemos citar a agilidade na busca de informações que a internet proporciona, a adoção dos recursos audiovisuais que permitem ilustrar com maior clareza os conteúdos e as diversas contribuições que a tecnologia trouxe para viabilizar o ensino à distância, permitindo que a educação estenda os seus limites físicos e chegue a comunidades que não têm acesso a todos os níveis da educação formal.

Mas também existem outros impactos dessa proliferação tecnológica. Podemos citar a perda do poder dos docentes sobre o controle do ato educativo, que por vezes está nas mãos dos tecnólogos, dos especialistas em mídia e por vezes está nas mãos dos alunos, principalmente do caso dos Hipermidias (BERTRAND E VALOIS, 2001).

#### **IV. Impacto da pós-modernidade na educação**

Se, num passado recente, acreditava-se que ensinar era transmitir informações, hoje “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p. 118). A abrangência e a profundidade dos

conhecimentos exigidos no contexto atual têm representado um imenso desafio às escolas de educação básica e às instituições de ensino superior, responsáveis pela educação formal dos indivíduos.

Percebe-se que a passividade cultivada pelo condutismo empirista e a conformidade sugerida pela crença inatista há muito foram superadas pela dinamicidade do movimento complexo, pelo questionamento das verdades instituídas e pela fé no potencial criador e inovador da mente humana. A cultura do individualismo e da conformidade precisa ser substituída pela liderança, pela ação transformadora de realidades, pela compreensão dos fenômenos que regem as relações humanas e pela capacidade de construir um referencial viável e efetivo de si mesmo.

Com uma aguda crítica ao pensamento cartesiano na Biologia, na Medicina, na Psicologia e na Economia, Capra (2006) explica como a nossa abordagem, limitada aos problemas orgânicos, levou-nos a um impasse perigoso, ao mesmo tempo em que antevê boas perspectivas para o futuro e traz uma nova visão da realidade, que envolve mudanças radicais em nossos pensamentos, percepções e valores.

Essa nova visão inclui conceitos de espaço, de tempo e de matéria, desenvolvidos pela Física subatômica; a visão de sistemas emergentes de vida, de mente, de consciência e de evolução; a correspondente abordagem holística da Saúde e

da Medicina; a integração entre as abordagens ocidental e oriental da Psicologia e da Psicoterapia; uma nova estrutura conceitual para a Economia e a Tecnologia; e uma perspectiva ecológica e feminista.

Como diz Morin (2005), atualmente, as grandes disjunções e separações nos campos da ciência – entre as ciências naturais, entre as ciências humanas – fazem, por exemplo, com que não possamos compreender a nós mesmos, nós que somos seres culturais, psicológicos, biológicos e físicos.

Ensinar não é a mais antiga das profissões. É, no entanto, uma profissão de mudanças e de cada vez mais amplas e diferentes expectativas. O ensino é uma atividade humana, um trabalho baseado em interações entre pessoas e, por isso, complexo e desafiador.

A Educação se apresenta num movimento entre a conservação e a inovação. As demais instituições também vivem desafios permanentes pela reorganização em redes e em ambientes cada vez mais inteligentes, procurando atender a uma geração do século XXI, presa à ideologia da novidade (narrativa do futuro) em detrimento da memória do passado.

A pessoa passa a ser agente de mudança no resgate de sua subjetividade constituída em um mundo virtual e digitalizado e no desafio pelo conhecimento, numa sociedade pluralista com nova cultura a caminho.

Nesse cenário, a educação procura ser: ação promotora e iniciadora de valores; projeto prospectivo de

uma cultura; síntese entre a visão cultural e a inovação educativa; passagem do indivíduo para o ser pessoa na tentativa de garantir as aprendizagens fundamentais. A Teoria da Educação apresenta-se com corpo teórico coerente, contudo não dá conta de uma produção de sentido (integração da inteligência, da afetividade e do desempenho social). Bertrand, Valois e Jutras (1998) destacam a espiritualidade e a ecologia pedagógica no desenvolvimento de aprendizagens significativas e estruturação da personalidade.

A Educação do Futuro (ou já do presente) apresenta características de sinergia ambiental harmônica com a sinergia pessoal e espiritual. Conforme Carneiro (2001), temos 6 tipos de aprendizagens fundamentais: condição humana; vivência da cidadania; cultura matricial na plenitude de seus matizes integradores; processos de informações e organização do conhecimento; identidade vocacional; construção de sabedoria na síntese entre conhecimentos codificados e tácitos. Em síntese, é preciso aprender com qualidade.

O resultado do relatório para a UNESCO (DELORS et al., 2006), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresenta o cenário da educação mundial a partir das políticas educacionais. Trabalha sobre três eixos: horizontes, princípios e orientações para a educação.

Chama atenção para o clima de "arena global" em que a humanidade está inserida. Destaca o com-

promisso com o desenvolvimento humano, além do econômico e tecnológico. Dá ênfase à formação do professor, à formação das pessoas e das sociedades. Para tal, aposta no papel político dos governos em assumir tempo e políticas educacionais no desenvolvimento de pessoas e sociedades. Concebe a educação como ato de amor para com crianças, jovens, adultos, famílias, comunidades e sociedades, com destaque para o respeito aos direitos universais das pessoas; o progresso da ciência e da tecnologia; o crescimento econômico, tecnológico e pessoal; o desenvolvimento sustentável, bem como a globalização dos problemas e também das alternativas. Trata ainda da grande máxima de aprender a viver juntos na mesma casa, o planeta Terra.

Delors et al. (2006) acreditam numa educação que se desenvolve na metáfora da viagem para o conhecimento, meditação e autocrítica, construindo destino comum para a humanidade numa ética que desenvolve o todo social, econômico e pessoal, esculpindo uma nova sociedade calcada na formação continuada para todos. Destacam ainda o esforço pessoal para o novo, para um destino coletivo, com entidades locais e internacionais implicadas com a educação em sentido amplo. Para além da informação, educação é trabalho em equipe, qualidade, é resultado de políticas públicas, nas quais o papel das autoridades torna-se fundamental. É cooperação internacional com ações em rede para

difundir inovações e sucessos em educação planetária.

Segundo a UNESCO (DELORS et al., 2006), saímos de uma comunidade de base para uma sociedade globalizada em escala mundial. Todos somos convidados à Participação Democrática, ao Crescimento Econômico e Desenvolvimento Humano, a vivenciar os quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para Delors et al. (op.cit.), uma nova meta exige superar a noção de qualificação para chegar à noção de competência pessoal, a coletivos de trabalho, à capacidade de iniciativa, ao gosto pelo risco, ao gerenciamento e à resolução de conflitos, à aptidão para relações interpessoais relacionando matéria e técnica, estabelecendo relações estáveis e eficazes entre as pessoas. A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares. Ela é um todo e, para tal, precisamos de novas políticas pedagógicas.

Estamos em um período de crise, no qual espaço e tempo são administrados pelo homem. A atualidade é pautada pelo imediatismo, pelo descarte, pelo hiperconsumo.

Diante de um mundo globalizado e multicultural, como devem ser estruturados os currículos? Deverão ser priorizados os conteúdos locais ou globais? Como podemos dessa forma conciliar o direito à diferença e a manutenção da igualdade? De que forma e em qual intensidade a tecnologia deve estar presente no processo educativo e na formação de professores?

Essas e outras questões resultantes deste período de mudanças de paradigmas pairam no ar e não possuem talvez uma única resposta ou único caminho. Devemos, porém, ficar atentos para que o paradigma a emergir não possa ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente): tem de ser também um paradigma social de uma vida decente (SANTOS, 1987).

A ciência moderna gerou um conhecimento funcional do mundo que alargou as nossas perspectivas de sobrevivência. "Hoje não se trata tanto do sobreviver, mas do saber viver" (ibid., p. 53).

A configuração desse cenário é um rascunho da realidade, traçado superficialmente. Muito mais se precisa considerar e muito mais se precisa compreender. A preocupação de todo educador é, em primeiro lugar, refletir e entender a sua prática e as concepções que norteiam essa prática; mas, como ensinar é um processo interativo, é preciso superar a reflexão solitária e lançar um olhar sobre os fenômenos que ocorrem à sua volta. A interatividade do ensino considera prioritariamente a sala de aula, mas passa também pela compreensão de seu papel na coletividade da ação docente em diferentes níveis de ensino.

Nossas teorias e nossas práticas nos legitimam com contribuição relevante em educação nos dias atuais. Ainda temos uma bela história a construir num contexto que prima pelo crescimento econômico e que, muitas vezes, ignora o de-

envolvimento integral da pessoa.

## Referências

ARONOWITZ, S. and GIROUX, H. **Post-modern Education: Politics, culture and social criticism**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

AZEVEDO, M. de C. Não moderno, moderno e pós-moderno. **Revista de Educação AEC**, Porto Alegre, v. 22, n. 89, p. 19-35, out./dez. 1993.

BACON, F. **Bacon: os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais – Escolas e sociedades**. Lisboa: Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_; VALOIS, Paul; JUTRAS, France. **A ecologia na escola – Inventar um futuro para o planeta**. Lisboa: Piaget, 1998.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARNEIRO, Roberto. **Fundamentos da educação e da aprendizagem – 21 ensaios para o século 21**. Vila Nova de Gaia, Portugal: FML, 2001.

COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DELORS, Jacques et al (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DESCARTES, R. **O Discurso do método**. São Paulo: Coleção Universidade, Ediouro, 1986.

FEYERABEND, P. K. **La ciencia en una sociedad livre**. Buenos Aires: Paidós, 1988.

GIROUX, H. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura política no novo milênio**. In: IMBERNÓN, F. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, I. **Historia de la ciencia y sus reconstrucciones sociales**. Madrid: Tecnos, 1993.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **A Educação no terceiro milênio**. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVI, Especial, p. 001-188, set. 2003.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Fragmentos, 1989.

QUINTANA CABANAS, José Maria. **Teoria de la educación**. Madrid: Dykinson, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 14 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico – o novo paradigma da ciência**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.