

EDU

PERSPETIVAS  
E DESAFIOS

MARIA FORMOSINHO  
JOÃO BOAVIDA  
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

ÇÃO

IMPrensa DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

**Maria Formosinho**

Universidade de Coimbra

## **CRISE NA EDUCAÇÃO: DILEMAS E DESAFIOS**

### **Introdução**

Se na contemporaneidade esmorecem os discursos triunfantes sobre a capacidade redentora e socialmente mobilizadora da Escola, importa que nos interroguemos, na continuidade de reflexões de há muito entretecidas, sobre os potenciais fundamentos do sentimento generalizado de *crise*, que acompanha a deserção das esperanças iluministas postas na educação. Como relembra Sacristán (2002, p. 47), se a utopia pedagógica perdeu credibilidade tal decorre dos ataques endereçadas ao autoritarismo das práticas formativas, ao reconhecimento das funções discriminativas do currículo oculto e à desmistificação da voracidade controladora da escola, que fizeram suspeitar do seu poder de libertação pessoal. Neste concerto de críticas e suspeições que recaem sobre a instituição escolar alinham-se, ainda que por distintas razões, diferentes vozes, umas representativas de um certo conservadorismo religioso, outras mais desencantadas com o ritmo da inovação, que destacam a profusa mas insuficiente qualidade do ensino, evidenciando as limitações do próprio sistema institucional para operar transformações dinâmicas dentro das novas exigências postuladas por uma educação de massas. Numa versão mais extremada, as críticas endereçadas à instituição escolar questionam a sua relevância social e apelam à desescolarização (I. Illich, 1971); de forma menos radical, e sustentada empiricamente, as teorias da reprodução (Bourdieu, 1964; Bourdieu & Passeron, 1970) evidenciam os mecanismos institucionais e pedagógicos que servem de sustentáculo à reprodução da diferenciação social, induzindo o insucesso

e o abandono escolar nos grupos mais desfavorecidos ou, então, a escolha de fileiras menos prestigiadas.

Paradoxalmente, no início da segunda década deste novo século, a sociedade que se tornou ávida de credenciação, contrariando as profecias da desescolarização, vê colapsar o otimismo em torno do poder socialmente transformador da instituição escolar. Nesta falência de expectativas, a que a própria reflexividade crítica e os estudos empíricos compelem, projeta-se cada vez mais a Escola como um subsistema social, assumindo-se plenamente que os efeitos dinâmicos da sua ação transformadora permanecem condicionados por outras configurações societais de recorte mais amplo.

## **1. Educar sem projeto: O fim das metanarrativas fundacionais na emergência dos novos tempos**

Diríamos, assim, que o sentido de crise em torno da educação torna-se figurativo e cumulativo das denúncias e críticas emanadas em momentos sucessivos e de quadrantes diversos relativamente aos vários disfuncionamentos de um sistema que se foi ampliando, a jusante e a montante, ao mesmo que se fragilizava por força desses mesmos ataques dirigidos tanto às políticas educacionais quanto ao âmbito pedagógico e organizacional da sua concretização. Verdade, ainda, que impulsionada pela própria lógica de expansão que a movia, desde há meio século, sustentada na teoria do capital humano (Schultz, 1961), a ideologia escolar vê goradas as suas previsões na nova conjuntura económico-liberal que desregulou os mercados financeiros, tornando cada vez mais precárias as condições de contratação salarial.

Remeta-se ou não esta condição para os efeitos perversos da globalização, a precaridade crescente que atingiu a generalidade dos sectores profissionais, mesmo os mais especializados e prestigiados, vieram solapar certos pressupostos que haviam inspirado as políticas de expansão escolar, alavancadas numa esperança de mobilidade social, através da educação, que se defrauda. Por tal razão, sabota-se um discurso triunfalista em torno da instituição pedagógica, ao mesmo que se eleva a necessidade de

credenciações no mercado de trabalho e o abandono escolar é encarado como um problema maior de inadaptação nas nossas sociedades de informação. E se neste novo contexto necessariamente se reforça a dimensão profissionalizante e utilitária da instituição escolar, torna-se imperativo rever e revalorizar o discurso moderno sobre a educação para que o sentido utópico desta se não esvazie e a Razão se não extravie nos contornos meramente economicistas do mercado liberal. Como afirma Sácristan: “Será reto del futuro el lograr que el lugar creado en la vida de todos los sujetos por la educación institucionalizada sea llenado com fines com sentido próprio” (2002, p. 48). Neste sentido, haveria que reformular o discurso pedagógico, não só no que à sua dimensão pragmática e tecnicizante diz respeito, mas também repensando-o nas suas funções teleológicas, de forma a tornar emergente a necessidade de novos *metadiscursos* sobre a educação que possam, por um lado, questionar alguns dos postulados do pensamento pós-moderno, e, por outro, revitalizar a própria indagação heurística das novas configurações sociais e culturais que confrontam a educação e a escola. Para tal, importa percebermos, para além das várias críticas pedagógicas e suspeições políticas, as causas substantivas que erodiram os pilares edificantes do projeto cultural da escola, retirando-lhe a base legitimadora de sustentação. Nesta medida, somos obrigados a refazer todo um itinerário a que a modernidade deixou de dar enquadramento dinâmico, pela falência dos seus próprios projetos, mas que a educação em si mesma não pode dispensar, porque fazê-lo obrigaria a denegar-se.

Como afirmámos já, a “crise educativa” advém da incapacidade do sistema institucional para responder adequadamente a uma educação de massas (tratar-se-á, neste caso, de uma incapacidade intrínseca ao próprio sistema), mas relaciona-se igualmente com a desorientação axiológica e a hiperbolização da incerteza que são as marcas vivenciais da contemporaneidade. Invocando a fraseologia de Lyotard (1989), diríamos que as *metanarrativas*, que organizavam e homogeneizavam o pensamento coletivo, perderam o seu poder fundacional e, nesta medida, forçoso é que o próprio discurso pedagógico se relativize por diluição de um certo monolitismo religioso secundado, ainda, por formas de desconstrução epistemológico-filosófica que fizeram abalar o paradigma racionalista-

-positivista que originou o desenvolvimento das próprias áreas ou disciplinas de suporte das Ciências da Educação.

Reconhecendo, é certo, a hipostasiação normativo-prescritiva do próprio conceito de modernidade, é na sua configuração histórica que o devemos apreender para lhe delinear os traços distintivos. Na obra já clássica – *Modernidade e tempo: Para uma leitura do discurso moderno* (1990), Miguel Batista Pereira, tornando compreensível a rutura cultural que os tempos modernos consomem, assinala a *Querelle des Anciens et des Modernes*, suscitada, em 1687, numa sessão da Academia Francesa, como um ponto alto dessa consciência crítica suscitada pela nova mentalidade que brotava desde o Renascimento. Nas palavras do autor, “rompia a consciência de um tempo presente, novo e transitório, que não se pautava pelo carácter paradigmático da Antiguidade e ostentava, relativamente a esta, um sentimento de superioridade alicerçado na convicção de que o primado do presente no ponto de vista das ciências de Descartes e Copérnico arrastaria naturalmente uma maior perfeição da arte dos modernos” (1990, p. 6).

Na verdade, se tanto a Reforma Protestante como a *Aufklärung* e a Revolução Francesa pretenderam outorgar uma autonomia emancipatória ao indivíduo só possível pelo processo de secularização, posto em marcha desde o Renascimento, o próprio *experimentalismo* fundador da ciência moderna, que fez da experiência dos factos o critério primaz da verdade, contribuiu para essa secularização que se destaca como um traço constitutivo da mentalidade inauguradora da Modernidade. Foi, com efeito, através da instituição de procedimentos sistemáticos e controlados para o conhecimento da Natureza, como figuram consagrados no *Novum Organon* de Francis Bacon que se começa a delinear uma separação distintiva entre metafísica e ciência, definindo-se os limites da especulação no que ao conhecimento da natureza se refere. Sendo a Astronomia uma das áreas pioneiras da ciência moderna, foi neste âmbito, aliás, que se suscitou o grande confronto com a autoridade teológica, pela abjuração que Galileu foi obrigado a fazer das suas teses perante a Inquisição.

Norteadas por critérios experimentalistas, a Ciência moderna despoletou a revolução técnico-industrial que o mundo ocidental virá a conhecer, recusando a especulação na procura das causas explicativas dos fenómenos,

conceptualizadas segundo princípios de objetividade que creditam à razão uma dimensão universal, no abandono de todas as crenças confessionais particulares. Tornando-se uma das construções que serviram de sustentáculo ao otimismo do racionalismo moderno e onde o exercício da razão universal mais expressivamente se consubstanciou, o desenvolvimento científico torna-se apanágio da Modernidade e do modelo de Progresso que o mesmo potencia. Com efeito, é pelas descobertas científicas que se começam por reportar à Astronomia e Física que as mentalidades europeias se vão distanciando do modelo da Antiguidade, tomado até então como paradigma, e relativizando o próprio valor da imitação. Pode dizer-se que sem se atingir, ainda, uma consciência generalizada do princípio da mudança nas concepções dos séculos XVI e XVII, como se denotará no Setecentos, a novidade introduzida pela Ciência, promove o sentido do valor epocal e suscita a introdução de uma experiência nova no curso histórico.

Se o desenvolvimento científico não faz senão consagrar o movimento de autonomização da Razão face aos ditames da Fé e da tradição que a agrilhoam, tal não acontece sem que seja devolvida à filosofia uma reflexão sobre a própria racionalidade que lhe subjaz. As dissensões gnoseológicas entre empiristas e racionalistas que percorrem o século XVII, e que o criticismo Kantiano procura superar, traduzem a necessária auto-observação de uma razão emancipada que duvida criticamente de si mesma, segundo os princípios infundidos por Descartes. Porquanto se a ciência examina e interroga a Natureza, tornando previsíveis os fenómenos, a atividade heurística que lhe é subjacente torna-se um reflexo especular da atividade diacrítica que se pretende estender a todos os domínios, na ideação progressista da *Aufklärung*. Esta concepção de progresso assumido como *leitmotiv* da ação coletiva faz conceber o sentido do tempo como irreversível e unifica a concepção que se entretetece da história e das suas metas.

Deste modo, se o homem moderno se projeta num futuro que antecipa melhor, tal fica a dever-se a uma confiança renovada na perfectibilidade humana que o faz secularizar a esperança escatológica cristã. Por efeito desta esperança, que invoca a Razão como fundamento, a trajetória moderna projeta-se em novas conquistas nos planos científico, político, social

e económico-industrial, arquitetando o legado cultural que nos coube em tradição. E se a produção industrial faz tornar visível a crescente capacidade operativa humana, por acumulação de objetos e técnicas, é para a empresa de se transformar a si próprio e às instituições político-sociais que cria que o homem iluminista verte as suas esperanças utópicas. Como explica Baptista Pereira (1990, pp.78-79), “a visão teleológica da melhoria progressiva submetia-se ao imperativo prático de uma moralização do futuro, onde reside o Bem Supremo ou o Reino de Deus. Este progresso ético é a condição transcendental e histórica que funda e legitima a atividade política e é regra de todas as ações”.

A noção de Progresso como conceito matriz do ideário iluminista torna-se, pois, o diapasão aferidor do estado civilizacional. Na verdade, é quando o conceito se singulariza e amplia que se torna claramente uma categoria interpretativa do devir histórico, conferindo-lhe um sentido unitário, que faz figurar a Razão moderna como homogénea e hegemónica. E assim, na fratura dos próprios paradoxos que potencia, a Modernidade que aspira à emancipação acaba, por efeito da figuração unívoca que faz da marcha do tempo, a legitimar formas de poder e colonização interna e externa mais tarde denunciadas.

Se o ideário iluminista do Progresso faz aspirar Kant (1795) a uma paz perpétua e leva Hegel (1837) a conceber a história como a expressão dialética de concretização do Espírito Absoluto, tal significa que cada tempo epocal passa a ser subjetivamente vivenciado como a projeção de um futuro antecipado. E assim é que assumida como guia do processo histórico, a noção de Progresso imbuíu de esperança o futuro, determinando a leitura dos vários acontecimentos históricos, interpretados nas suas singulares vicissitudes, como elementos necessários de uma ordem hierarquizada na sucessão do tempo e em crescente espiral. Em correspondência direta com tal noção, a intenção ilustrada de fazer passar todas as produções pelo crivo da razão impulsiona, em todos os domínios, uma renovação resultante da crítica inovadora que pontificou na mentalidade filosófica e científica do século xvii e tornará sedutor, no Setecentos, o sentido meta-histórico e político de *revolução*. Da figuração da Revolução Francesa, vista como a matriz de instauração de uma nova ordem político-social, desprendem-se

perspetivas que marcam indefetivelmente a marcha histórica dos novos tempos e fazem perceber, com acuidade, os paradoxos que impregnam a modernidade ocidental, sabotando as suas esperanças utópicas.

Como escreve Peter Wagner na sua análise sociológica da modernidade, “entre as ideias e as instituições da modernidade existe afinidade, mas não identidade (1997, p. 29), o que significa que a modernidade, enquanto realidade histórica, só parcialmente cumpriu com os desígnios da autointerpretação da normatividade que lhe era inerente. Daí os retratos tão descontraídos da modernidade, que justamente mais não fazem do que aprofundar as potenciais contradições resultantes da sua genealogia mental, como assinala Foucault (1975), ao evidenciar que a *praxis* moderna, incorporando uma tensão entre o intento de emancipação do sujeito e a intenção de controlo, tenderá a reforçar tanto as práticas educativas quanto as de vigilância e exclusão. Se, com efeito, o Sujeito figura na sequência da afirmação cartesiana como a substantividade ontológica da modernidade, é na figuração universal da Razão que o mesmo é entendido, segundo uma “mathesis” redutora que torna unívoca a interpretação da sua dimensão antropológica e histórica.

Nesta perspetiva, e nas palavras de Weber, “o conceito de *repressão da utopia liberal*, do controlo e da limitação das suas consequências é de capital interesse para qualquer compreensão da modernidade” (1997, p. 32). Ou seja, se é reconhecido que, na sua facticidade, as instituições não cumpriram com os desígnios do projeto da modernidade, há igualmente que entender que, para além das contradições inerentes ao distanciamento entre o discurso e a *praxis*, a própria linha do projeto, na sua complexidade, incorporava a ambiguidade com que a realização histórica o confrontou. Foi, aliás, nesta linha de análise hermenêutico-crítica que Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1947), M. Marcuse (1964) e Michel Foucault (1963; 1975) prosseguiram ao contestarem a inteligência instrumentalizante da razão moderna, denunciando, por tal facto, a aliança comprometedora entre a razão instrumental e as formas organizadas de controlo social que sujeitam os indivíduos, numa indissociável conexão entre os discursos científicos e o poder. Se liberdade e controlo/sujeição se assumem, assim, como facetas da mesma modernidade ou das múltiplas



modernidades, que o ideário iluminista configurou, é um facto que o próprio conceito de Progresso, que sustenta esse ideário, vai incorporar uma dimensão histórica e antropobiológica com o evolucionismo de Darwin. Com efeito se, para a técnica moderna, o progresso se inscreve numa lei serial em que o produto ulterior supera o precedente segundo os critérios da própria técnica, e torna evidente o processo cumulativo que lhe é inerente, a nível orgânico parecem inscrever-se mudanças orientadas num sentido anti-entrópico que se referenciam a mecanismos adaptativos que regem as interações com o ambiente e fizeram progredir o homem na escala animal. Ou seja, a própria diferenciação das espécies implica uma dimensão histórico-evolutiva que permite uma hierarquização das características ou traços referenciada a critérios empiricamente comprovados que a própria evolução torna evidentes.

Verdade é que se no plano biológico o Homem começa, por influência das correntes evolucionistas do século XIX, a autopercecionar-se como fruto de uma dada evolução, no plano sociológico e cultural a própria ideia de educação começa a ser representada como força motriz da transformação individual e coletiva que há que propulsionar. Emanada deste projeto de autotransformação que o sujeito moderno reivindica, a edificação escolar consolida-se e readquire novo sentido perante as crescentes exigências sociais despoletadas pelo desenvolvimento industrial e técnico do final do século. Nas suas intenções metateóricas e práticas, o movimento da Educação Nova, que vai lançando as bases de uma Pedagogia Científica no dealbar do século XX, vai claramente incorporando, como legado, a utopia progressista que a vocação ilustrada da modernidade patenteou. Se não fora como realidade tangível universal, pelo menos como paradigma normativo da sociedade ocidental que informou os discursos e reflexões que se foram entretecendo em torno da renovação escolar.

Não será, pois, por acaso que o discurso científico sobre a educação emerge com intenções reformistas, num contexto sócio-histórico que as solicita. Querendo fundar a prática pedagógica nos conhecimentos psicológicos sobre a criança, a Escola Ativa provocou uma rutura epistémica e prática com o modelo educativo tradicional, que se revelava inadequado às necessidades laborais e ao sentido do progresso a que a

sociedade almejava na transição de século. Como escrevemos já (2006, p. 233), esta rutura consignada como uma “revolução pedocêntrica”, na expressão de Claparède (1920), foi conduzida quer em nome da cientificidade, quer assumindo uma racionalidade normativa que figurava o projeto da Modernidade. Acontece que as novas realidades tecnológico-sociais e ideológicas, que marcam o tempo presente, tendem a fraturar os pressupostos dessa racionalidade, suscitando novas imagens reflexivas do indivíduo e da sociedade. Nesta medida, somos obrigados a refazer todo um itinerário a que a modernidade deixou de dar enquadramento dinâmico, compreendendo que é a própria tradição cultural inaugurada com o Iluminismo que agora nos exige uma refundamentação do projeto educativo, continuando a marcha por si inaugurada, mesmo que noutros moldes. Ou seja, torna-se, sem dúvida, necessário repensar o próprio horizonte utópico, para que nos remete, em última instância, qualquer projeto educativo, no contexto das mutações históricas contemporâneas que indiciam hoje a falência do projeto modernista na sua representação metateórica.

## **2. Da crise à utopia: repensar a educação no contexto da pós-modernidade**

Se na gênese do pós-moderno não há propriamente uma continuidade histórica, como assinala David Lyon (2005, p. 33), verdade é que a denúncia das contradições da modernidade encontra raízes longínquas e serve de referência. Não sendo nossa intenção apreender as várias facetas em que o pensamento pós-moderno se exprime, somos remetidos ao eixo da sua configuração, se percebermos que, como afirma David Harvey (1996, p. 27), “no começo do século XX, e em especial depois da intervenção de Nietzsche, já não era possível dar à razão iluminista uma posição privilegiada na definição da essência eterna e imutável da natureza humana”.

Na “morte” anunciada de Deus antecipa-se a efemeridade caótica da “vontade de poder” que dilui a racionalidade iluminista ordenada pela ciência e pela moral, atribuindo uma função crucial à estética e à arte. Como escreve Maria José Cantista (1984, p. 43), “o artista é o verdadeiro metafísico,

captador da *tragicidade* do real, e, portanto, do carácter ilusório, secundário e instrumental da individuação apolínea: cristalização superficial de um fundo irrepresentável, absolutamente voluntarioso, puramente energético”.

Se a “destruição criativa”, para que remete a figura mítica de Dionísio, entroniza o poder vanguardista do artista, é também o conjunto de referências iluministas, ordenadoras do tempo e da história, que são vorazmente trituradas no niilismo trágico a que conduz a extinção metafísica. Se não podemos, por tal razão, aspirar a uma visão unificadora da realidade, o relativismo axiológico e o pragmatismo tornam-se as únicas respostas possíveis, sendo precisamente essa derrota de um pensamento hierarquizante e organizador que Habermas pretende combater em defesa do próprio projeto setecentista. Aliás, antes de Nietzsche, Marx e Engels (1848) denunciavam já no *Manifesto Comunista*, a tendência autofágica da mentalidade mercantilista que o capitalismo perpetua, fazendo evanescer a solidez ontológica do mundo, em prol de representações ideológicas que sustentam os interesses burgueses. Se a ideia de esgotamento da modernidade se patenteia pois, já nos finais do Oitocentos, na reflexão crítica de certos autores, será na segunda metade do século XX, quando o consumo explode e fazem aparição as novas tecnologias de informação e comunicação, que se observa uma extensiva mudança social e cultural que se identifica com uma nova fase epocal.

Não sendo unívoca a interpretação que é feita da pós-modernidade há, segundo os autores, um conjunto de elementos que indiciam a instauração de uma nova tessitura mental, assinalada, na sua essência, pelo que Lyotard, como já referimos, designa ser a extinção do poder fundador e legitimador das grandes *metanarrativas*. Será, sem dúvida, esta ausência de referência aos grandes relatos laicos ou sagrados que configuram o sentido interpretativo das atividades humanas e do curso da história que servirá de pano de fundo à nova mentalidade, caracterizada pela fluidez do pensamento e pela relatividade axiológica, na impossibilidade de referenciação a uma qualquer transcendência, que permanecia ainda incorporada na razão secularizada da modernidade.

Nesta “travessia do pós-moderno” (Zajdsznajder, 1992), diríamos que, por efeito da conjugação de várias coordenadas sociais, técnicas

e ideológicas, somos confrontados com uma fratura da racionalidade moderna. Como expressivamente evidencia o autor citado, a visão pós-moderna destrói a substantividade epistémica que demarcava os limites entre as áreas disciplinares do saber, as fronteiras entre práticas sociais, e as identidades grupais ou individuais pré-definidas ou autoassumidas. Esta perda de essencialidade decorrente do abandono da possibilidade de referência a qualquer transcendência, atingiu não apenas o domínio do sagrado, como proclamou Nietzsche, ao enunciar a “morte de Deus”, mas o próprio domínio da ciência. É que se é um facto que a ciência abandonou o pensamento metafísico e fez do experimentalismo a base de suporte da formulação das leis, estas não deixam de ser representadas na sua dimensão universalizante, como figurações essencialistas de uma natureza que não muda, captadas por um Sujeito também ele universal, indemne a qualquer influência contextual. Na verdade, a definição do próprio estatuto epistemológico do saber é, na perspectiva de Lyotard, um dos eixos da mutação operada na pós-modernidade, nesta aliança cada vez mais estreita entre ciência e técnica, que dilui a aspiração ao universal, pelo próprio cálculo estratégico e contextualizado a que a técnica obriga.

Se a perda da essencialidade e da fundamentalidade se conotam, assim, com a transição para a pós-modernidade, como sintomas de uma crise da racionalidade, o mesmo pode ser dito, como enfatiza Maria José Cantista (1984), do hiato incolmável entre a *teoria* e a *praxis*, num distanciamento patente entre um saber que se inflete num tecnicismo de recorte positivista e um viver em que a razão se torna átona relativamente aos fins da ação. Evidentemente que esta cisão tem prenúncios históricos, mas atingiu o seu paroxismo na conjuntura presente, fazendo figurar como reducionista a própria racionalidade instrumental que interpreta univocamente o sentido iluminista de Progresso e dilui o sentido da própria ação, na ausência de qualquer referente que não lhe seja imanente. Nas palavras de Cantista, “a desteleologização do mundo, a sua pura quantificação homogênea, reverte sobre a ideia que o homem tem de si mesmo. Ausente a tensão teleológica, fica a simples relação de meios com meios, num indefinido processo que não alcança verdadeiras metas. Se o homem chega a entender-se a si mesmo como meio, então consagra-se

a desorientação” (1984, p. 117). E esta afirmação permeabiliza as várias críticas que se podem fazer à hipertrofia do tecnicismo hodierno, em que a representação do sujeito humano se reduz ao objetualismo fáctico que o anula na sua especificidade de agente livre e construtor da história.

Uma vez que a crise da racionalidade moderna abala a consciência crítica do nosso tempo, é segundo ângulos diversos que a mesma é entendida, havendo autores, como A. Giddens (1994) que apresentam a pós-modernidade como uma radicalização de algumas facetas que já estavam implícitas na própria modernidade, enquanto outros entendem-na como uma rutura que a consuma, no anúncio de uma nova era. Assim, para Pietro Barcellona (1992, p. 15) “a modernização dissolve a estrutura contraditória do moderno, a sua ambivalência entre a assunção forte do indivíduo livre (e produtor de sentido e de ordem) e a racionalidade objetivada na forma do cálculo da relação entre meios e fins (...). A modernização tende a superar as aporias do moderno e, em especial, a tensão entre indivíduo particular (Eu) e o mundo, entre teoria e praxis, entre saber e técnica”. Na sua perspetiva, a pós-modernidade apresentar-se-ia como “o acabamento da modernidade”, pela exacerbação do uso instrumental e funcional da razão, que converte toda a teoria numa “autolegitimação da técnica segundo o critério da eficácia do resultado” (Ibid., p. 16). Artificializando ainda mais o contexto e ritmo da vida humana, graças à informatização que acompanha a fase do “terceiro capitalismo”, a pós-modernidade tende para uma sobrevalorização da lógica produtiva em todas as esferas da atividade, deslegitimando formas mais arcaicas ou comunitárias de vinculação. Perdida a significação primordial da relação ao mundo e aos outros nesta lógica cambial, que outorga aos sujeitos um simulacro de liberdade pela possibilidade de escolha numa paleta pré-definida de opções, o mundo pós-moderno dissolve a historicidade das significações culturais, transformando-as em produções do mercado. Nesta medida, e porque corroída do interior a própria ideia de comunidade, como matriz originária de um tempo histórico que se constrói, “o destino da modernidade, da sua contradição originária, parece cumprir-se no monismo de um sistema funcional e autorreferencial: um sistema capaz de autogovernar-se à margem de qualquer finalidade externa e de

toda a referência a vinculações de conteúdo” (Ibid. p. 28). Ou seja, uma lógica funcional redutora e tentacular, presente já na modernidade, teria ganho novo impulso e forma com a informatização e proliferação dos novos meios tecnológicos de comunicação. Razão pela qual, os *media* se apresentam como formas persuasivas, mas desmaterializadas de poder que definem antecipadamente a margem possível de conflitualidade e homologam discursividades antinômicas que fazem parecer transparente ou tornam individualizante o recíproco antagonismo dos locutores coletivos.

Certo é que a pós-modernidade, ainda que referindo-se a um distanciamento crítico da modernidade, que põe em questão o seu racionalismo coercivo – libertário e contesta a sua trindade laica de progresso, ciência, razão, está relacionada com um conjunto de mudanças sociais que acompanham a disseminação das novas tecnologias de informação. Na perspectiva crítica de Baudrillard (1997), por força da ação dos novos meios de comunicação, encontramos-nos numa situação de “hiper-realidade”, em que esbatida a distinção entre os objetos e as suas representações só nos restam *simulacros*, que não se referem senão a si mesmos. Na perspectiva de Lyons (1999, p. 42), esta autorreferencialidade devolver-nos-ia a uma perda ainda mais radical do que aquela a que faz alusão Max Weber, ao invocar o “desencantamento do mundo” operado pela racionalização moderna. E se, de forma consistente, o pensador francês nos acutila com a ideia da “extinção” do real e da própria tessitura social que nele se ancora, outros investigadores, como Manuel Castells (2004), insistem na transformação do social que tem vindo a ser suscitada pela tecnologia digital.

Sem sombra de dúvida que as novas tecnologias de informação têm implicado profundas metamorfoses a nível cultural, societal e económico, sendo que a emergência da comunicação de massas é um dos aspetos configurativos da cultura contemporânea. Com efeito, a interconexão entre os operantes sociais, económicos, técnicos e culturais deve ser sempre considerada como denota Lyons (1999, p. 45), para quem “a ideia de que há que repensar, rever ou repudiar a modernidade não está desligada das condições sociais reais criadas devida à proliferação das tecnologias informáticas ou das conquistas conseguidas pelo capitalismo consumista”. E, neste sentido, todos se acordam em considerar que a cultura global

que se configura com as novas tecnologias de informação e comunicação exerceu, sem dúvida, uma ação erosiva nas hierarquias culturais estabelecidas entre “cultura de massas” e “cultura de elites”, recompondo uma outra paisagem cultural.

Aliás, de forma visionária, esta mutação cultural provocada pelos *mass media* tinha já extensivamente analisada, na década de 60, por MacLuhan, que havia publicado, em 1964, a conhecida obra *Understanding Media*. Salientando o poder da televisão como meio mediático, por excelência, o conceito de *aldeia global*, que foi introduzido pelo investigador, tornou-se verdadeiramente paradigmático da mutação histórica que havia sido acionada por este novo meio eletrónico, que punha fim ao domínio da “Galáxia Gutenberg”, dominada pela escrita e pelo sentido da visão. E assim se a invenção da imprensa se tinha tornado o pilar da modernidade e o instrumento essencial de formação das mentalidades, a cultura televisiva constituiria um modelo consumado de uma *cultura de massas*, que alguns veem como uma grande evolução social e outros, de forma crítica, consideram constituir um retrocesso cultural. Para Vattimo (1991, p. 12), os meios de comunicação desempenharam um papel determinante no nascimento da sociedade pós-moderna, fazendo explodir diferentes cosmovisões que tornam problemática uma conceção centralizada da história. Devido a esta fraturação, a sociedade mediática não apresenta uma conceção centralizada e unitária da história, constituindo esta impossibilidade o dado fundador da própria pós-modernidade, que deixa de se reger por um ideal ilustrado de emancipação, diluído que se apresenta o próprio sentido da densidade ontológica do real. E é refletindo sobre esta perda que o autor comenta: “Por conseguinte, se com a multiplicação das imagens do mundo perdemos o *sentido da realidade*, como se diz, não é no fim de contas uma grande perda. Por uma espécie de perversão da lógica interna, o mundo dos objetos mensuráveis e manipuláveis pela ciência técnica (o mundo do real, segundo a metafísica) tornou-se o mundo dos produtos comerciáveis, das imagens, o mundo fantasmagórico dos meios de comunicação” (1991, p. 16). Donde, se poderá afirmar, em seu entender, que a realidade é, na figuração dos *media*, o fruto de uma contaminação de imagens, que nenhuma transcendência metafísica

suporta. E se, na pluralidade de vozes que congregam há traços de novas formas de emancipação dos até hoje “silenciados”, há também ecos de trivialização e de uma formatação homogeneizante das mentalidades que são contrárias ao próprio sentido de autonomia dos sujeitos a que a vocação ilustrada aspirava. Com efeito, se como Bauman (2007), nos faz crer, e de um modo não muito diferente Lipovetsky (2004), as novas estratégias de flexibilização se afiguram compatíveis com a sociedade contemporânea de consumo, e a divisão capitalismo / comunismo parece ultrapassada no que foi a queda do Muro de Berlim, importante se torna que o sentido da liberdade se não reduza à exclusiva liberdade de consumo, no esquecimento das novas formas de exploração e opressão que se tornam patentes nas estratégias economicistas do capitalismo neoliberal. E se a reflexão sobre o pós-moderno deambula entre o desencanto e a utopia, interpretada que tem sido por várias vozes, torna-se mais do que evidente que as suas facetas são múltiplas e que a sua leitura nunca pode ser unívoca. Nesta ordem de ideias não deixava David Harvey (1997) de acentuar a fragmentação e a fluidez que a caracterizam e que decerto impedem que o fenómeno possa ser cabalmente compreendido dentro de uma perspectiva puramente marxista, que inscreve a pós-modernidade dentro da lógica cultural de um capitalismo tardio, ou dentro de uma perspectiva que se aliene das forças político-produtivas e obnubile as opções políticas ocultas nas novas tecnologias da informação e da comunicação. Torna-se importante, com efeito, que consideremos como reducionistas as interpretações da pós-modernidade que tendem a assumi-la como uma mera crise identitária sem ter em consideração a conexão dos vários sistemas envolvidos e o fio histórico que a liga à própria modernidade.

Nesta perspectiva, se a pós-modernidade catapulta uma proposta de revisão da modernidade no que se refere ao seus intentos totalizadores e hegemónicos, verdade é que a modernidade na sua relativização e fluidez não deixa de gerar críticas entre os filósofos como Jurgen Habermas, que intenta uma nova dialética da ilustração contra o risco de uma nova desumanização perpetrada em nome de um individualismo relativizante. Para o filósofo, a modernidade é um projeto ainda incompleto, que haveria que restabelecer nos seus intentos emancipatórios, à semelhança



de Giddens que não considera que a pós-modernidade possa representar uma superação da modernidade propriamente dita, pois não radica num novo projeto. Também Charles Taylor (1992) defende alguns aspetos do legado iluminista se bem que reconheça o que considera serem os males da modernidade. De forma elucidativa, numa revisão sinóptica das análises sobre a pós-modernidade, Lyon (2005, p. 163) considera que “o debate pós moderno obriga-nos a formular juízos sobre a própria modernidade, questionando-se sobre se ao secularizar a providência em progresso a modernidade não terá suscitado um processo em rutura que antecipa o niilismo”. O mesmo autor interroga-se sobre se se torna possível, ainda, pensar no âmbito do marco reflexivo da modernidade, como incitam Taylor e Habermas, ou se não estamos definitivamente compelidos a considerá-la consumada, abdicando do seu intento progressista e conformando-nos a viver numa hiper-realidade associal invocado por Baudrillard. De forma subtil e irónica, interroga-se sobre se esta nova era não constitui uma espécie de recuo aos tempos pré-modernos, com a sua própria sabedoria e dilemas. E de forma conclusiva aponta que é possível considerar hoje como atuantes no mundo contemporâneo facetas pré-modernas, modernas e pós-modernas, numa consciência plena de que a pós-modernidade terá ela própria de ser contextualizada historicamente. Uma releitura da sociedade contemporânea obrigaria, assim, ao aprofundamento das próprias contradições do capitalismo tardio, em que a proliferação do consumo cresce concomitantemente com os riscos e a incerteza produzidos pela flexibilização laboral e um crescente desemprego.

Aliás, tornando claro que a pós-modernidade só se pode compreender dialeticamente, há quem auspiciosamente intente fazer emergir o próprio conceito de “transmodernidade” como tentativa superadora da crise pós-moderna. Como escreve Rosa Rodríguez (2004, p.10) o seu fundamento não se encontrará “no conhecimento metafísico da verdade, mas antes no pacto gnoseológico dos sujeitos que constituem uma racionalidade que lhes permite interpretar a realidade e transformá-la”. Com efeito, se a razão se debilitou e a autonomia do sujeito se esvaiu na ação demolidora da crítica pós-moderna, há que intentar definir alguns ideais regulativos que possam configurar uma normatividade teleológica para a atividade

humana, incluindo a atividade pedagógica. Como é evidente, o novo paradigma emergente não pretende figurar como uma panaceia para todas as aporias suscitadas pela “crise” da racionalidade do pensamento moderno, mas inscreve o seu projeto na consciência histórica das experiências trágicas que as visões totalizantes do passado originaram. É, pois, numa cosmovisão que perdeu os seus marcadores ontológicos que a transmodernidade se delinea, tornando-se permeável a uma normatividade que se assume como enquadramento básico de re-estetização da existência. No cometimento que a liberdade nos impõe de fazer da história individual e coletiva um “processo em aberto”, a transmodernidade almeja desenvolver formas de racionalidade plural e estratégica que consubstanciam o intento de emancipação dos indivíduos no novo contexto económico e cultural que é o da atual globalização. Deste modo, a contínua presença de fluxos e conectividade que descentraliza os espaços territoriais, e deslocaliza o efeito das ações individuais, desenraíza-nos das configurações modernas da própria identidade, intimados que somos a redefinirmo-nos em contextos cada vez mais latos, fluidos e plurais. Ou seja, o horizonte teleológico, para que o discurso metateórico a nível pedagógico deve apontar, não pode, como é evidente, dissociar-se da análise da realidade político-social nem olvidar os recursos tecnológicos operantes na conjuntura presente, como não pode também olvidar o legado cultural que a própria Ilustração nos deixou como herança.

### **3. Das novas configurações sociais e culturais aos novos desafios para a educação: Rumo a um novo conceito de humanismo pedagógico**

No sentido de pensar os novos desafios que se colocam à educação, podemos dizer que somos hoje confrontados com referenciais completamente distintos que apelam à necessidade de eclosão de um novo “humanismo” pedagógico que oriente a sua reflexão emancipadora para as exigências sócio-históricas da contemporaneidade. Como marcas historicamente inovadoras que singularizam a nossa época podemos destacar como relevantes para a educação: a crescente informatização das ativi-

dades laborais, propiciada pelos novos meios tecnológicos; a crescente multiculturalidade das sociedades, resultante dos fluxos migratórios; a crescente importância do conhecimento como fonte de produtividade económica. E acima de tudo o crescimento exponencial da comunicação através das redes sociais informatizadas, que podem vir a desempenhar um papel relevante na criação de uma consciência coletiva que agregue consensos em torno de determinadas questões.

Torna-se evidente, já hoje, que o fenómeno da *mundialização* ou globalização tem vindo a afetar de modo significativo os processos de educação e formação. Encarado numa perspectiva mais otimista que apontará para o horizonte utópico de um sentimento identitário de planetarização ou numa perspectiva mais crítica que denunciará a crescente hegemonia dos poderes económicos ocultos, o facto é que o fenómeno da globalização se recorta com uma incidência crescente na organização dos sistemas educacionais e nas próprias ideias que podem vir a ser determinantes na formação em geral. Com efeito, se se denotam ainda notórias assimetrias no acesso à educação entre os países tecnologicamente avançados e os países ditos subdesenvolvidos, a imposição de uma escolaridade obrigatória para as massas tem vindo a emergir como um processo de difusão global fortemente condicionado pela influência de organizações internacionais de cariz governamental, e não governamental, e podemos afirmá-lo, também, pelas próprias pressões económicas de um mercado laboral mundializado que tenderá a procurar mão-de-obra qualificada a preços cada vez mais baixos. Assim é que, de forma sensível, a pressão da mundialização dos mercados, em convergência com a ação dos organismos internacionais, tem vindo a padronizar as disciplinas e conteúdos curriculares (A. Teodoro, 2003). Denunciem-se ou não as falácias inerentes a esta normatização, suportada por estudos comparativos, verdade é que a própria aplicação internacional de testes comparativos para avaliação dos conhecimentos escolares pressupõe, necessariamente, índices de convergência relativamente aos objetivos didáticos e aos conteúdos programáticos que devem ser lecionados a uma determinada faixa etária.

Norteados por padrões internacionalmente reconhecidos, o modelo globalizado de educação, que tende crescentemente a impor-se, é isomorfo

do próprio esforço de *didatização* da atividade educativa. Esta didatização, sendo fruto do próprio desenvolvimento das Ciências da Educação, tenderá a impor-se como uma configuração das várias atividades formativas, postulando que estas se rejam por uma planificação antecipada de objetivos e estratégias criteriosamente planificadas. Admitindo que alguns efeitos já sensíveis do fenómeno da globalização possam ser potencializados, de forma dinâmica, no sentido de uma crescente planetarização, haverá que reconhecer também os riscos inerentes a uma política económica neoliberal de expansão do mercado educativo. Por tais razões, haverá que sopesar no espectro dos desafios que se perfilam à educação, no século XXI, as dimensões positiva e negativa de um fenómeno como a *globalização*.

É para todos evidente que este fenómeno, sendo de cariz económico-político, foi possibilitado e induzido pelas novas tecnologias de informação como a Internet, que permitem a comunicação imediata entre entidades e organismos situados em distintos espaços geográficos do Globo. Redimensionando o espaço político-geográfico de forma a potenciar o conceito de *aldeia global* referenciado por McLuhan, as novas tecnologias de informação têm vindo a ter um impacto social que inevitavelmente nos levará a um redimensionamento das próprias instituições e práticas no domínio educativo. Todavia, não podemos esquecer que, sendo um fator de primeira importância na estruturação das identidades individuais, o acesso universal à educação escolar figura, no Ocidente, como um triunfo do projeto ilustrado de emancipação dos indivíduos que não poderá ser questionado, de forma alguma, por uma visão meramente mercantilista da educação.

Não obstante todas as críticas endereçadas à instituição escolar, foi o projeto educativo moderno que intentou valorizar a educação como uma ação sistemática e planificada, substituindo às hierarquias de origem social, a hierarquização da formação que gerou uma sociedade mais aberta e dinâmica. Como relembra Gimeno Sacristán (2002, p. 44), este é um legado cultural de que nenhum discurso sobre a educação pode prescindir na contemporaneidade, mesmo havendo antes que acentuar a maior latitude de funções dos sistemas educativos formais, por imperativo das crescentes exigências sociais. Sendo nóculo de uma prática política e não um mero processo técnico-instrumental, a educação escolar

tem de ser perspectivada nas múltiplas conexões com as várias formações sociais estabelecidas, para lá das próprias fronteiras institucionais.

Sem dúvida que, na atual sociedade de informação, a escola vê-se cometida a funções cada vez mais complexas e com uma exigência imperativa de formar profissionais adaptados a um mercado laboral cada vez mais instável e com menor amplitude integrativa. Frente à emergência de um “pensamento único” que nega qualquer hipótese alternativa ao modelo capitalista neoliberal, a reflexão pedagógica tem de rumar entre os escolhos de um darwinismo social para onde a projeta a lógica do mercado mundializado e a opção integradora de um projeto ilustrado que falha, no entanto, nas várias vicissitudes da sua concretização (F. Imbernón, 2002, pp. 76-78). Por isso, as instituições educativas têm que potenciar uma socialização do conhecimento, dentro de parâmetros reflexivos que não sejam os do mero consumo cultural nem os de uma preparação profissionalizante que minimize a dimensão cívica da formação. O discurso metateórico da pedagogia não pode, em caso algum, deixar de evidenciar a natureza social do conhecimento, enfatizando a indissociabilidade do cognitivo e do social na construção da inteligência, segundo os próprios desígnios das propostas de Vygotsky. Autodefinindo-se no discurso plural duma lógica multicultural, a escola não pode postular objetivos de “normalização” que não contextualizem os contextos sociais de interação que demarcam as diferenças de cultura.

Ao figurar um projeto emancipatório para a educação não pretendemos, pois, impor qualquer forma de pensamento hegemónico ou colonizador, mas sim recuperar formas de humanismo que articulem discursos críticos segundo uma lógica que não dilua a própria racionalidade da ação na expectativa fundada de projetar historicamente a atividade dos próprios pedagogos e educadores. A escola tem imperiosamente de ser pensada para a complexidade das nossas sociedades de informação, em processo de globalização e, nesse sentido, o modelo escolar tem de ser delineado como heterogéneo, multissocial e multicultural (Formosinho & Reis, 2010). No marco de um “realismo utópico”, a educação escolar tem também de ser perspectivada como uma emanção crítica às formas de socialização propiciadas pelo universo mediático. Se a escola deve contribuir para a formação de

um discurso crítico e reflexivo sobre a realidade circundante, é imperativo que forme os alunos para a análise crítica das informações que, de modo informal, lhe são vinculadas pelos *media*. Na verdade, a omnipresença mediática ao enclausurar o sujeito contemporâneo num simulacro de realidade dá suporte à razão débil dos tempos pós-modernos, tornando evanescente a densidade ontológica do real. Promovendo um pensamento homogéneo, a cultura mediática inculca e legitima valores imediatistas, individualistas e hedonistas que inevitavelmente sabotam o próprio sentido ético das democracias fazendo esquecer a dimensão comunitária e produtiva da cultura.

## **Conclusão**

Reivindicar a singularidade da natureza da educação escolar torna-se crucial se pretendemos recuperar o sentido humanista do discurso pedagógico moderno, pois só a escola tem capacidade para suscitar, de forma generalizada, uma análise reflexiva e crítica, incentivando um processamento hierarquicamente organizado da informação. Com efeito, se a influência da instituição escolar poderá, nalguns casos, tornar-se menos patente que a dos *media*, facto é que só através da educação formal poderão as crianças e adolescentes fomentar um pensamento autónomo que as leve a priorizar a reconstrução de vínculos gnoseológicos com o contexto social e natural envolvente, de que dimanam uma produção crítica de sentido. A crescente virtualização do real produz efeitos na sociedade e no sistema cognitivo humano que há que não minimizar, ao fazer-nos aceder a modalidades de experiência representativa outrora desconhecida e que dilatam o poder dos nossos sentidos. O risco está na alienação a que essa virtualização do real pode conduzir, na fragmentação heteróclita de imagens que suscita e no solipsismo individualista que pode promover. Com os riscos que lhe são inerentes, a crescente virtualização do real faculta-nos, todavia, a dimensão do progresso científico-tecnológico de que somos hoje beneficiários. Podemos considerar que o ritmo acelerado desse progresso comete à escola responsabilidades éticas cada vez mais desafiadoras e exigências acrescidas no campo da formação intelectual.

## Bibliografia

- Armaiz, G.G. (2008). *Interculturalidad y convivência. El "giro intercultural" de la filosofía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arregui, J.V. (2004). *La pluralidade de la razón*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Barcellona, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Baudrillard, J. (1997). *Le crime parfait*. Paris: Galilée.
- Bauman, Z. (2002). *A sociedade sitiada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bauman, Z. (2007). *A vida fragmentada. Ensaio sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Bauman, Z. (2008). *Modernité et holocauste*. Paris: La Fabrique Éditions.
- Boavida, J. & Formosinho, M. (2002). Educación, ética y posmodernidad. In *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, n.º 4, pp. 167-187.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Calinescu, M. (1999). *Faces da modernidade. Modernismo, vanguarda, decadência, kitsch, pós-modernismo*. Lisboa: Edições Vega.
- Cantista, M. J. (1984). *Racionalismo em crise*. Porto: Livraria Civilização.
- Castells, M. (1999). Flows, networks, and identities: a critical theory of the informational society. In M. Castells; R. Flecha; P. Freire; H.A. Giroux; D. Macedo & P. Willis (Ed.). *Critical education in the new information age*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Castells, M. (2004). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Carvalho, A. D. (2002). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (2010). *Limiares críticos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne/Genève: Payot.
- Connor, S., (1996). *Cultura pós-moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cook, D. (2004). *Adorno, Habermas, and the search for a rational society*. New York: Routledge.
- Deleuze, G. (1995). *Nietzsche*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições Setenta.
- Eisenstadt, S.N. (2007). *Múltiplas modernidades. Ensaio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Engels, F. & Marx, K. (1997). *Manifesto comunista* (tradução de José Barata Moura). Lisboa: Edições Avante (v.o. 1848).
- Espinosa, E.L. (1999). Notas sobre la sociedad del conocimiento. In F.J.G Selgas & J.B. Monléon (Ed.). *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Flecha, R., Tortajada, I. (2002). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. In F. Imbernón; L. Bartolome; R. Flecha; J. Gimeno Sacristán; H. Giroux; D. Macedo; P. McLaren, T.S. Popkewitz; L. Rigal; M. Subirats & I. Tortajada (Ed.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.

- Formosinho, M. & Boavida, J. J. M. (1999). «Náufragos» ou «astronautas»? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, 1, pp. 5-17.
- Formosinho, M. (2001). Para o repensar de uma ética cívica nas escolas. *Fragmentos de Cultura*, vol. 11, 4, pp. 687-692.
- Formosinho, M. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40 - 2, pp. 225-236.
- Formosinho, M. & Reis, C. (2010). Education in multicultural contexts and the globalization challenge. In A. İşman & Z. Kaya (Coords.), *Proceedings of the International Conference in New Horizons on Education* (pp. 255-261), Junho, Famagusta. Disponível em <http://www.int-e.net/>
- Formosinho, M. & Reis, C. Sousa (2011). A sociedade digital e a (re)construção do humano. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, pp. 477-490.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L' Harmattan.
- Gounari, P. (2009). *A democracia na nova era tecnológica*. Mangualde: Edições Pedago.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harvey, D. (1996). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hegel, G. W. F. (2009). *La Philosophie de l'Histoire*. Paris: Pochothèque (v.o. 1837).
- Honneth, A. (2009). *Pathologies of reason: On the legacy of critical theory*. New York: Columbia University Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments*. Stanford: Stanford University Press (v.o.1947).
- Imbernón, F. (2002). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. In F. Imbernón; L. Bartolome; R. Flecha; J. Gimeno Sacristán; H. Giroux; D. Macedo, P. McLaren; T.S. Popkewitz; L. Rigal; M. Subirats & I. Tortajada (Ed.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 63-80). Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F.; Bartolome, L.; Flecha, R.; Gimeno Sacristán, J.; Giroux, H.; Macedo, D.; McLaren, P.; Popkewitz, T.S.; Rigal, L.; Subirats, M. & Tortajada, I. (2002). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kant, E. (2007). *Vers la paix perpétuelle. Textes et commentaires*. Paris: Vrin (v.o. 1795).
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do colectivo no estudo da cognição*. São Paulo: Papyrus.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hipermodernes*. Paris: Grasset & Frasquelle.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona: Anagrama.
- Lyon, D. (2005). *Potmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyotard, J.F. (1989). *A condição pós-moderna. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Lyotard, J.F. (2003). *The postmodern explained*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Marcuse, H. (2002). *One-dimensional man*. London: Routledge (v.o.1964).
- Martins, F. (2002). *Recuperar o humanismo. Para uma fenomenologia da alteridade em Michel Henry*. Cascais: Principia.
- McGuigan, J. (1999). *Modernity and postmodern culture*. Filadélfia: Open University Press.



- Oñate, T. (2000). *El retorno griego de lo divino en la postmodernidad*. Madrid: Alderabán Ediciones.
- Pereira, M. B. (1990). *Modernidade e tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Sacristán, J.G (2002). La educación que tenemos, la educación que queremos. In F. Imbernón.; L. Bartolome; R. Flecha; J. Gimeno Sacristán; H. Giroux; D. Macedo; P. Mc Laren; S. Popkewitz; L Rigal; M. Subirats & I. Tortajada (Ed.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Editorial Graó.
- Sacristán, J.G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Samaniego, A. R. (2004). *La inflexión posmoderna: los márgenes de la modernidade*. Madrid: Ediciones Alcal.
- Scró, M.R. (2007). *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e emancipação*. Madrid: Cortez Editora.
- Selgas, F.J.G, Monléon, J.B. (1999). *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age. A critical analysis*. Oxon: Routledge.
- Schultz, Th. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, vol. 51, n.º 1 (March), pp.1-17.
- Smart, B. (1993). *A pós-modernidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Taylor, Ch. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard Univesity Press.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, C.A. (1999). Educación, ciudadanía y multiculturalismo. Los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales. In F.J.G. Selgas & J. B. Monléon (Ed.). *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas* (pp. 251-270). Madrid: Editorial Trotta.
- Vattimo, G. (1991). Posmodernidad: una sociedad transparente? In G. Vattimo y otros (1991). *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-19). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vattimo, G. (2000). Dialéctica, diferencia y pensamiento débil. In G. Vattimo (Ed.). *El pensamiento débil*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, P. (1997). *Sociología de la modernidade*. Barcelona: Herder.
- Zagalo, J. A. & Silva, A. S. (2007). O homem planetário e os seus desafios para a educação. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41, n.º 1, pp. 77-86.
- Zajdsznajder, L. (1992). *Travessia do pós-moderno. Nos tempos do vale tudo*. Rio de Janeiro: Gryphus.