

Admirável Mundo Pós-moderno: que futuro para a educação?

Brave postmodern world: what future for education?

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira
Funchal-Portugal

Resumo

Tendo como ponto de partida a metáfora do Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, relembro, através de pequenos recortes, o tempo em que frequentava os bancos da escola primária, para o confrontar com o cenário que atualmente vivemos, apelidando-o de cenário de transição ou ruptura paradigmática. Fundamentando-me em referências teóricas provenientes não só das ciências humanas e sociais, como das ciências ditas “duras”, caracterizo o nosso tempo como o da “mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica”, propondo que este novo cenário do Admirável Mundo Pós-moderno provoque uma ruptura curricular, ou seja, uma viragem de foco, a que nos habituámos ao longo dos últimos séculos da Escola.

Palavras-chave: Pós-Modernidade; Ruptura Paradigmática; Inovação Curricular.

Abstract

Taking Aldous Huxley's metaphor of the Brave New World as a starting point, I recall, through small cuts, the time I used to go to the primary school benches, to confront it with the scenario we currently live in, calling it the paradigmatic transition or rupture. Based on theoretical references coming not only from the human and social sciences, but also from the so-called “hard” sciences, I characterize our time as that of “ethical-philosophical, political and ideological miscegenation”, proposing that this new scenario of the Brave Postmodern World causes a curricular rupture, that is, a shift in focus, to which we have become accustomed over the last centuries of the School..

Keywords: Postmodernity; Paradigmatic rupture; Curricular Innovation.

Introdução

Inspirando-me na metáfora do Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, esta reflexão visa, a partir de uma vivência pessoal aqui partilhada, confrontar dois tempos distintos, em ruptura paradigmática, para deles extrair as implicações na Educação e na Escola, em geral, e no Currículo, em particular.

Apenas para lembrar, Admirável Mundo Novo (*Brave New World*, na versão original em língua inglesa) foi um best-seller de Huxley, publicado em 1931, que narrava uma possibilidade de futuro em que as pessoas, criadas de forma artificial, num Centro de Incubação e Condicionamento, e agrupadas em Alfas, Betas, Gammas e Deltas, eram condicionadas a viverem felizes e a trabalharem para a produção em massa, de acordo com as características de cada casta. Tomavam “soma” (uma droga), para se sentirem bem física e psicologicamente.

O enredo gira à volta das angústias que assaltam John, o Selvagem, filho duma mulher que se tinha perdido numa visita a uma Reserva de Selvagens no Novo México, quando estava grávida, tendo aí vivido durante vinte anos. Ao fim desse tempo, John é descoberto por um outro casal (Bernard Marx, um Alfa-Mais e Lenina Crowne, uma Beta-Mais), que tinha ido à reserva, curioso por conhecer outra forma de vida, onde existisse família e emoções. Levado como troféu para a civilização, John, tendo-se apaixonado por Lenina, é levado a se posicionar sobre o ser ou não ser (primitivo ou civilizado, rejeitado por uns e idolatrado por outros), acabando por não resistir à sua nova vida e se suicidar. Esta distopia (ou antiutopia) tinha como cenário um chamado Estado Mundial regido pela ética do capitalismo, cujo deus era Our Ford (trocadilho com Our Lord).

Quinze anos mais tarde, Huxley, num novo prefácio ao livro (edição de 1946), refere que o tema do Admirável Mundo Novo não havia sido o progresso científico, propriamente dito, mas o progresso da ciência no que diz respeito aos seres humanos. Daí que tenha escrito que:

Um Estado totalitário verdadeiramente ‘eficiente’ será aquele em que o todo-poderoso comité dos chefes políticos e o seu exército de diretores terá o controlo de uma população de escravos que será inútil constranger, pois todos eles terão amor à sua servidão. Fazer que eles a amem, tal será a tarefa, atribuída nos estados totalitários de hoje aos ministérios de propaganda, aos redatores-chefes dos jornais e aos mestres-escolas. (HUXLEY, 1998, p. 15)

Ao responsabilizar diretamente a comunicação social e a Escola, enquanto dois grandes aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1983), pela formação dessa população de escravos, Huxley não podia deixar de me provocar enquanto acadêmica que analisa o fenómeno educativo de um ponto de vista macro.

Pretendo, por isso, com este artigo, partilhar um pouco da minha preocupação com a Escola dos nossos tempos na sua relação com os fins últimos a que se propõe, situando-nos num plano sistémico mais elevado, ou seja, no das opções político-filosóficas e sociais que marcam a Educação e a Escola, em geral.

Isto porque, em qualquer planeamento deliberado e consciente para uma determinada ação, quer no mundo empresarial, político, científico ou pedagógico, existe sempre uma etapa prévia: a da observação do meio, para diagnóstico da realidade onde terá lugar essa mesma intervenção. Ora, com a Escola, enquanto espaço de intervenção pedagógica intencionalmente organizada, não podia ser diferente. Importa por isso questionarmo-nos sobre o contexto marcado pelo tempo onde ela atuou e onde ela atua, ou seja, a unidade espaço-tempo abreviadamente rotulada de Tempos. Serão os nossos Tempos os mesmos do nascimento da escola pública?

Ora, para nos apropriarmos desses Tempos, proponho ao leitor uma viagem ao nosso imaginário coletivo, tendo por base um registo autobiográfico.

Tempos modernos

De facto, ao olharmos para trás, em imagem recuperada de um álbum de fotografias a sépia, ou imagem meio desfocada de um filme mudo, a preto e branco, projetado em lençol na parede do fundo da sala, vemo-nos mais jovens, mais fortes, belos e saudáveis... vestidos, calçados e penteados de forma que achamos agora esquisita; ou descomplexadamente despídos, deliciosamente descalços e totalmente despenteados, sem regras ou responsabilidades, sujos, mas felizes, como só as crianças podem ser!

Vemos também a nossa cidade com muito menos edifícios, quase nenhuns arranha-céus, menos ruas alcatroadas e poucas iluminadas; tínhamos as nossas brincadeiras ingénuas, à porta de casa, depois das aulas: era despir a bata branca, que nos tornava a todos iguais (e que se devia manter imaculada para o dia seguinte) e ir para a rua saltar à corda, jogar ao pião, às escondidas, à bola, ou cantar à roda; qualquer coisa servia para inventarmos um jogo: um anel, um lenço, uma pedra...; subíamos árvores, sonhando que

Admirável mundo pós-moderno: que futuro para a educação?

éramos o Tarzan ou a Jane... colhíamos frutos diretamente dos galhos e comíamos-los, sem os passarmos por água, pois não havia pesticidas...; cuidávamos de patos, galinhas, cães e gatos e era uma alegria ver as ninhadas quando nasciam...

O futuro podia ser delineado com segurança: casamento e filhos, e com sorte, um amor para toda a vida. Os mais ousados poderiam sonhar com uma casa, um curso e um emprego, também para toda a vida. Era um tempo de ordem, estabilidade e permanência. E esse tempo era todo nosso. A pequena rua, onde se brincava e se partilhavam as primeiras confidências adolescentes, era todo o mundo e esse mundo era todo novo para ser explorado, novo para ser vivido!

O tempo foi passando e o “meu”, como o “teu”, o “nosso” mundo deixou de ser a tal pequena rua, em torno da qual tudo girava: deixou de ser a rua ladeada de lojinhas, onde se comprava a quilo ou à unidade e se embrulhava em papel de jornal; deixou de ser a rua onde as mães se encontravam, enquanto os pais trabalhavam fora de casa; a rua onde se comentavam as notícias que chegavam pelo aparelho de rádio, que alguns (poucos) podiam ter, colocando-o em destaque nas modestas salas de visitas; a rua onde se organizavam bailaricos, ao som de um gira-discos que algum fortunado da vida tinha trazido, bailaricos onde se serviam limonadas e laranjadas...

E aquele meu novo mundo encontrava-se bem organizado.

Havia os bons e os maus. Sabíamos bem quem eram os bons e quem eram os maus, a partir dos livros dos quadrinhos e das cowboyadas. Os bons eram geralmente altos, espadaúdos, brancos e louros; os maus eram feios, baixinhos, gordos e escuros. Portanto, os cowboys eram os bons e os índios, os maus. Pensava, só para mim, por que os índios seriam sempre os maus...

Havia também os pretos e os brancos e uma “raça” intermédia, a dos mestiços ou mulatos. Perguntava-me eu também se, não sendo nem preta, nem branca, nem resultante da fusão do preto e do branco, o que seria então? Onde ficaria eu, enquanto filha de pais indianos? Talvez na escala hierárquica, logo após os brancos?

Na minha cidade, como em todas as outras, havia também homens e mulheres. Aos homens tudo era permitido. Azar o meu de ter nascido mulher! Eram eles que deviam dar o primeiro passo para me pedir namoro (e eu devia mostrar-me sempre desinteressada). Eram eles que me convidavam para dançar (“A menina dança?”) ... Eram eles que tomavam sempre a iniciativa. Mas, por outro lado, tinha a sorte de nunca ir de pé no machibombo

(ônibus), pois havia sempre um cavalheiro que me ofereceria o seu lugar, mesmo se fosse eu a última a entrar. Tinha também a sorte de nunca ser eu a pagar o milk-shake e a sandes mista no Café Nicola, pois estaria em causa a masculinidade de quem me acompanhasse.

Da mulher esperava-se também determinado comportamento, unanimemente aceite: devíamos ser dóceis, meigas, submissas, verdadeiras fadas do lar. “Noiva, Esposa e Mãe” era o nome de um livro que me inspirava nas mil e uma maneiras de tirar nódoas de um tecido, preparar uma boa refeição, pôr os talheres na mesa, receber visitas, etc. Havia regras para tudo, e uma mulher que se prezasse não podia fazer má figura. Nada de gestos bruscos, nem sons grotescos. Devia saber estar sentada, de costas direitas e joelhos bem juntinhos...

Quanto à política, não tínhamos nada a dizer. O Estado tomava conta de nós: construía estradas, pontes, escolas, hospitais, quartéis, igrejas e monumentos; provia as nossas aposentadorias; cuidava de nós se adoecêssemos, quando deixássemos de trabalhar por velhice ou acidente... Era um Estado Providência, paternalista, que nos encarava como filhos.

O Estado (Novo) pensava também por nós, libertando-nos do pesado trabalho de pensar. Não havia isso de partidos de esquerda e de direita. Éramos nós e os outros. Nesses outros estavam incluídas todas aquelas designações terminadas em “istas”: comunistas, socialistas, maoístas, trotskistas, terroristas. Nós e os outros. Nós defendíamos as nossas províncias ultramarinas e a coesão nacional, de Minho a Timor, admirando os Estados Unidos da América; os outros inspiravam-se na União Soviética, e alguns outros ainda, na China, defendendo a independência do que apelidavam de “colónias”.

Nós íamos à Igreja todos os domingos, confessávamos, comungávamos, tínhamos catequese, participávamos nas procissões de velas e fazíamos peditórios para ajudar os pobrezinhos. Todos nos conheciam, pois a vida era escrutinada... Mas também não havia qualquer problema, pois não tínhamos nada a esconder. Havia, no entanto, quem o tivesse: por exemplo, tinham a esconder os que não concordavam com o regime político de então, os que não concordavam com a guerra colonial, com a tortura, a prisão política, etc. Mas, nem sussurrado, se podia referir a isso. Estava bem impregnado nos nossos espíritos que “as paredes têm ouvidos”. Bastava apenas sermos bem comportados, que a vida nos correria tranquila.

Admirável mundo pós-moderno: que futuro para a educação?

Este era o meu (nosso) mundo novo, moderno, que se vai esbatendo na memória, com imagens cada vez menos precisas, para dar lugar a um outro novo mundo, de cores mais fortes e garridas, porque ligadas ao momento presente.

Tempos pós-modernos

A estabilidade dos anos idos do século XX, que nos permitia, como que em “*slow motion*”, parar o tempo e prolongá-lo (“*stretching the time*”), para programar as nossas vidas para daí a vinte, trinta ou mais anos, com pouca ou nenhuma margem de erro, foi dando lugar, como podemos agora testemunhar, a um outro novo mundo de transformações profundas, em “*fast motion*”, em aceleração vertiginosa.

Vivemos agora um momento de mudança, que se opera nas pequenas coisas do dia-a-dia, e a uma velocidade já não supersónica, mas hipersónica. O que era verdade ontem, e nos conferia seguranças, deixou de o ser hoje. O que a ciência recomendava como saudável, num dia, passa a ser ameaça à saúde, no outro dia. O azeite faz bem ou faz mal? O chocolate faz bem ou faz mal? E o vinho? E o peixe-espada? Será que o meu emprego será o mesmo daqui a dias? Onde estarei então a trabalhar? Onde estarei a viver? Com quem estarei a viver? Os nossos filhos singrarão nas suas vidas? Conseguirão eles tirar o curso superior que desejam? Esse curso vai-lhes servir para alguma coisa? O presente corre tão acelerado que nos provoca a angústia do futuro, o tal choque do futuro (TOFFLER, 1970) ...

O nosso novo mundo, moderno, deixou de ser aquela pequena rua, simbólica para todos nós, onde tudo se passava em seu redor. As conversas das mães de habitações vizinhas, enquanto bordavam ou estendiam a roupa lavada ao sol, dão lugar agora a *chats*, diálogos em *msn*, *facebook*, *orkut*, etc., diálogos com gente a milhares de quilómetros de distância, que partilham fotos de viagens, receitas culinárias e documentos de trabalho... Diálogos sincopados, por abreviaturas, para economia do tempo: “*time is money*”. Por outro lado, são já poucas as mães que podem se dedicar ao trabalho doméstico, em exclusivo.

A mulher partiu à luta, ombreando com o homem na entrada na universidade e no emprego fora de casa, no desempenho de cargos políticos, como na liderança das instituições. Profissões antes predominantemente masculinas passam agora a ser dominadas por mulheres. A estrutura social, piramidal, altera-se drasticamente. Já não estamos naquela lógica fatalista de reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1970), que dizia que “os filhos dos médicos serão médicos, tal como os filhos dos pescadores serão pescadores”.

As pequenas mercearias viraram grandes superfícies, centros comerciais onde se encontra de tudo, proveniente de todos os cantos do mundo. E se isso não acontece, sempre se pode fazer uma encomenda *online* do artigo que se deseja, na cor preferida, e com os contornos e detalhes, segundo o gosto de cada um.

A economia passou a ser global. Com o fim da Guerra Fria, mais concretamente a partir da queda do muro de Berlim (1989), derrubaram-se barreiras políticas e, conseqüentemente, económicas, aproximando os mais de 400 milhões de habitantes da Europa de Leste e das ex-Repúblicas Soviéticas, e quase 1,3 bilião de pessoas da China e do Vietname. Tendo começado a abrir-se comercialmente a partir de 1978, a China é atualmente o segundo país que mais absorve capitais estrangeiros, depois dos Estados Unidos da América.

As crianças deixaram de subir às árvores e já não brincam à roda ou ao esconde-esconde, com tanta segurança, à porta de casa, pois os perigos de rapto, violência, droga, pedofilia, e outros, espreitam a cada instante, deixando os pais inseguros. Mas por outro lado, a sua superproteção pode torná-los meninos de estufa. Já não há lugar para a esfoladela no joelho, nem para a constipação por se estar mal agasalhado... Comem *fast food* (hamburgers da McDonald's, pizzas da Pizza Hut, frango da Kentucky Fried Chicken, ou sanduíches da Pans & Company) e bebem Coca-Cola e Sprite, estejam elas onde estiverem.

A pequena rua, onde tudo acontecia, deixou de existir. Aquele pequeno mundo novo, moderno, foi destronado por um outro, onde os vizinhos físicos apenas repetem monossílabos indiferentemente corteses. As crianças são encaminhadas para a Escola que tende a ser cada vez mais "a tempo integral". Os avós são muitas vezes esquecidos em lares de terceira idade. O investimento humano, esse vai grande parte para sermos muito bons, os melhores de todos, não naquilo que somos, humanisticamente falando, mas naquilo que temos e podemos. É o Ter e o Poder muitas vezes a sobrepor-se ao valor do Ser.

Nunca tanto como agora, estamos, física ou virtualmente, num outro ponto deste "*shrank planet*", que não o local onde nascemos e brincámos... O conceito de *global village* (McLUHAN, 1962) demonstra bem como o mundo virou aldeia, com toda a gente, em tempo real, a assistir aos mesmos acontecimentos a milhares de quilómetros de distância. As novas tecnologias vieram decididamente romper com a visão do mundo a partir das nossas

idiossincrasias locais e regionais, arrancando-nos, por vezes dolorosamente, do cantinho acolhedor, da zona de conforto que era a “nossa” pequena rua dos tempos modernos.

Transição paradigmática e novas exigências educacionais

Esta mudança, em aceleração meteórica, como temos vindo a constatar através dos curtos *flashes* atrás apresentados, mudança essa simbolicamente retratada pela alteração que sofreu a “nossa” pequena rua dos tempos modernos, tem necessariamente de se repercutir não só nas pequenas coisas do dia-a-dia, nas rotinas, nos hábitos e comportamentos sociais, nas relações pessoais e familiares, como nas estruturas organizacionais, nas novas profissões e áreas científicas, nas missões e estratégias das instituições, nas ideologias político-partidárias que (já não) animam as tensões sociais, nos valores civilizacionais e, acima de tudo, na forma de organizar o pensamento e de encarar o conhecimento, com todas as repercussões que isso terá necessariamente sobre a Educação, a Escola e, em particular, sobre o Currículo.

Numa definição mais ampla, o Currículo é tudo o que se aprende na Escola, após as perdas que se operaram, conforme Goodlad (1979), desde que ele foi idealizado (Currículo Ideológico), passado a escrito (Currículo Formal, Currículo Oficial, Currículo Expresso), entendido pela Escola (Currículo Percebido), posto em prática pelos professores (Currículo Operacional), até chegar ao que foi vivenciado pelos alunos (Currículo Experiencial).

Mas, por outro lado, sendo tudo o que se aprende na Escola, o Currículo também abarca toda aquela parte veiculada de forma sub-reptícia, muitas vezes inconsciente, como os papéis sociais e sexuais, através das atitudes, das relações pessoais, da organização e do funcionamento da Escola, ou seja, muito se aprende também através do Currículo Oculto. Em todo o caso, o cerne do Currículo será sempre o conhecimento que se pretende passar às novas gerações, seja ele entendido como matérias propriamente ditas, atitudes, habilidades, ou competências.

Pretendo com isto dizer que as alterações que estamos a viver no momento atual não podem ser ignoradas por quem lida com as questões educacionais relacionadas com a Escola, em geral, ou curriculares, em particular. Como diz Sousa Santos (1988), vivemos efetivamente, um momento de transição não só dos paradigmas sociais como epistemológicos.

E enquanto pesquisadora educacional, na especialidade de Currículo, afirmo que devemos ter bem a consciência de que neste novo cenário de transição paradigmática, já

não há lugar para as certezas absolutas, nem para a segurança e estabilidade, retratadas na primeira parte desta reflexão. Predomina, pelo contrário, a certeza da incerteza, a dúvida sistemática, uma consciência crescente da descontinuidade, da ruptura e da não-linearidade.

O “outro”, o ser diferente, passa a ser encarado de outra forma, não como menor, relativamente ao “eu”, mas em posição de se estabelecer o diálogo, em plano de igualdade e respeito mútuo.

Acaso, erro, desvio ou desordem, termos que no passado eram banidos do discurso científico, são agora valorizados. Para Morin (1990), estamos perante uma nova ordem que contempla igualmente a desordem; uma nova ordem que rejeita a divisão maniqueísta e cartesiana, arrumada em razão e emoção; em direita e esquerda; em homem e mulher; em negro e branco. Como tenho vindo a alertar:

Poderá a área dos estudos curriculares ignorar todo este alvoroço epistemológico quando o currículo lida com o conhecimento? Poderá ele assumir as certezas e as seguranças veiculadas até à data pela escola, através de um currículo “científico e tecnológico”, disciplinarizado e desenhado a partir de uma única referência étnica, racial, cultural, económica e de orientação sexual (Sousa, 2015), se estamos num tempo de “mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica”? (SOUSA, 2016, p. 22).

Poderíamos pensar que esta ruptura de paradigma tem a ver particularmente com as ciências sociais e humanas, que “terão” uma visão muito particular do mundo. Mas é toda a ciência que é ressignificada, com a participação das próprias ciências “duras”.

Hubble (1889-1953) provocou uma revolução, em 1929, quando conseguiu provar que a Via Láctea não era todo o universo... antes pelo contrário, que o universo se encontrava em plena expansão, comprovada pela existência de nebulosas de outras galáxias que se afastam de nós a velocidades tremendas. Daqui à teoria do Big Bang de Gamow (1904-1968) foi um passo.

Será, no entanto, Einstein (1879-1955), que inicialmente resistira à ideia de uma origem cósmica, a pôr em causa os conceitos newtonianos de espaço e tempo independentes, apresentando a ideia de espaço-tempo como uma única entidade geométrica, com a sua teoria da relatividade (relatividade especial em 1905, e relatividade geral, em 1915, em que acrescenta os efeitos da gravidade).

Admirável mundo pós-moderno: que futuro para a educação?

Bachelard (1993), quando se refere à era do novo espírito científico, em contraposição à fase pré-científica e científica, diz claramente que é essa primeira data (1905) a marcar o nascimento da “era do novo espírito científico”, pois a relatividade einsteiniana vem definitivamente alterar conceitos básicos que se julgavam até então inalteráveis, abrindo caminho a abstrações e raciocínios mais audaciosos.

São eles a mecânica quântica de Planck (1858-1947) e as teorias probabilísticas, a mecânica ondulatória de Broglie (1892-1987), o princípio de correspondência e o de complementaridade de Bohr (1885-1962), o princípio da incerteza de Heisenberg (1901-1976) e muitos mais que trouxeram consigo uma nova concepção da física que vem já contemplar as irregularidades, as desorganizações e as desintegrações, e reconhecer a interferência incontornável do sujeito na observação, derrubando assim uma visão absoluta do que é a “realidade”.

As teorias científicas passam, deste modo, a ser encaradas como uma “possível” leitura da “realidade”, válida apenas até surgir uma outra explicação melhor e mais adequada. Karl Popper (1984) defende a ideia de que “toda a ciência assenta em areia movediça”, pois segundo o seu princípio de falsificabilidade, uma teoria só é científica se for passível de ser refutada.

Há agora apenas 3 leis a respeitar: a lei do “geralmente”; a lei do “aproximadamente”; e a lei do “depende”. A própria filosofia da matemática, a partir do teorema da incompletude (também chamado de teorema da indecidibilidade) de Kurt Gödel (1906-1978), reconhece que o rigor da medição matemática, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de seletividade. Existe sempre alguém, subjetivo, que procede à seleção de um instrumento, um método, um teste, em detrimento de outro.

Uma nova ordem impõe-se agora, relativa e complexa, propagando-se do mundo físico e natural (das ciências duras) para o mundo humano e social. Lyotard é o primeiro a utilizar a expressão “pós-moderna”, com a publicação do livro “La condition postmoderne”, em 1979. Ele explica bem como o estatuto do conhecimento se altera à medida que as sociedades entram na era pós-industrial e as culturas na era pós-moderna. Entendendo o “conhecimento científico como uma espécie de discurso”, Lyotard (1984) considera a pós-modernidade como o fim das meta-narrativas, ou seja, o fim dos grandes esquemas explicativos do mundo, sejam eles ideologias ou sistemas de saber totalitários, como tem

sido a ciência, caindo por terra as verdades absolutas e a ideia de ciência como “fonte de toda a verdade”.

Estaremos nós então numa fase de ruptura ou de evolução da modernidade? Giddens, por exemplo, considera que “Não avançamos para além da modernidade, mas estamos a viver precisamente uma fase da sua radicalização” (2000, p. 35). Também Lipovetski (2004), ao preferir o termo hipermodernidade a pós-modernidade, defende que não houve de facto uma ruptura com a modernidade, como o prefixo “pós” dá a entender, mas uma acentuação de características próprias da modernidade, tais como o individualismo, o consumismo e o hedonismo.

Mas quer se chame de pós-modernidade (LYOTARD, 1984), modernidade radicalizada ou modernidade tardia (GIDDENS, 2000), modernidade líquida (BAUMAN, 2007) ou hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), sabemos que o nosso tempo está marcado pela aceleração vertiginosa da mudança a todos os níveis, sob a batuta das novas tecnologias de informação e comunicação, que vieram trazer um novo sentido à globalização.

Assistimos assim ao colapso dos componentes que formataram a modernidade. E se pensarmos na relação entre a linguagem e o pensamento, diríamos então que a organização mental pós-moderna assenta no chamado “relativismo absoluto”, na dúvida sistemática contra as “presunções universalizantes” (LYOTARD, 1984), ao se pôr em causa a universalidade e a neutralidade da razão. Feyerabend (1924-1994), com o seu famoso “*Against Method*”, rejeita a existência de regras metodológicas universais, por considerá-las tão repressivas quanto os dogmas religiosos ou ideológicos que a ciência dos tempos modernos criticara.

Neste **Admirável Mundo Pós-moderno** em que vivemos, “rápido, comprimido, complexo e incerto” (HARGREAVES, 1998, p. 10), tudo passa a ser relativo: a instabilidade é uma nova forma de estabilidade, a organização contempla a desorganização, a ordem existe porque existe a desordem, a previsibilidade anseia pelo acaso. O pensamento flui, assim, de maneira efémera, descontínua e caótica, num impactante alvoreço epistemológico!

Todavia, contra o cenário tenebroso e deprimente do Admirável Mundo Novo, que Huxley nos legou em tom de alerta, quando acentuou algumas “*driving-forces*”, que se faziam sentir, então, nos anos trinta do século XX, nós, cientistas sociais, pesquisadores educacionais e práticos da educação, nós, comunidade científica da educação, temos de

Admirável mundo pós-moderno: que futuro para a educação?

tomar, nas nossas mãos, as rédeas deste presente, que é já futuro, dando relevo a outras forças e tendências de sentido positivo (e que são tantas!), para um novo paradigma que transporte consigo uma mensagem de esperança para a Humanidade.

Será a Educação e a Escola que, através do Currículo, poderá e deverá apostar, de forma consciente e teleológica, no desenvolvimento de cada aluno como pessoa, na sua integralidade, tendo em vista o seu bem-estar individual, o da comunidade onde está inserido e, acima de tudo, do planeta onde vive.

A ruptura, ou transição de paradigma que acabámos de descrever, obriga-nos, por isso, como educadores, a uma mudança ou viragem de foco, ao qual nos habituámos ao longo dos últimos séculos da Escola. Para isso, em termos de Currículo, torna-se necessário o seguinte:

1. Uma viragem para a realização de projetos escolares interdisciplinares para resolução de problemas reais, que estão neste momento efetivamente a ocorrer no bairro, município, estado, país ou mundo, ao invés da fragmentação e do mecanicismo disciplinar sem significado pessoal;
2. Uma viragem para o desenvolvimento de competências, através da mobilização de conhecimentos, atitudes e valores, de forma integrada, em vez da mera insistência em conteúdos apenas a ser debitados pelo professor e devolvidos pelo aluno;
3. Uma viragem para o desenvolvimento transversal da consciência ecológica, para uma vida em harmonia com o meio ambiente, ao invés da alienação que permite a exploração dos recursos naturais à exaustão, como se fossem inesgotáveis;
4. Uma viragem para os processos socioconstrutivistas de aprendizagem, centrados na matéria, em vez da preocupação com os procedimentos instrucionais e didáticos das boas práticas de ensino;
5. Uma viragem para a comunicação sistémica, horizontal e grupal, com recurso à língua materna, línguas estrangeiras e literacia digital, ao invés da comunicação linear, vertical e monodirecional, controlada pelo professor;
6. Uma viragem para o desenvolvimento, nos alunos, de hábitos alimentares saudáveis e prática efetiva de exercício físico, como aspeto fundamental do Currículo, em vez de horas a fio sentados em silêncio, como ouvintes, em sala de aula;

7. Uma viragem para a interiorização do conceito de espécie humana (e sua sobrevivência), enquanto habitantes do planeta Terra, em vez da promoção de um nacionalismo histórico exacerbado;
8. Uma viragem no sentido político e pedagógico da inclusão e da equidade, em vez da intolerância que busca a todo o custo a padronização do “outro” diferente, ou então, a sua exclusão;
9. Uma viragem para o trabalho cooperativo e participativo a diversos níveis (alunos, professores, diretores de escola, famílias, comunidade, investigadores e governantes), em vez da apatia cívica e da competitividade alimentada por um individualismo feroz;
10. Finalmente, uma viragem para o reconhecimento da necessidade de tempo, muito tempo, para a livre iniciativa do aluno, quer seja para descansar ou estar genuinamente com os amigos, a conversar, brincar, ou namorar, sem ser de forma organizada pela Escola.

Neste **Admirável Mundo Pós-moderno**, não estaríamos assim, de certeza, a formar uma população de escravos, pois

The concept of “curriculum” should be developed from “predetermined and static” to “adaptable and dynamic”. Schools and teachers should be able to update and align the curriculum to reflect evolving societal requirements as well as individual learning needs (OECD, 2018, p. 7).

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- GOODLAD, J. **Curriculum Inquiry**: the study of curriculum practice. New York: McGraw-Hill Inc., 1979.

Admirável mundo pós-moderno: que futuro para a educação?

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, 1998.

HUXLEY, A. **Admirável Mundo Novo**. Lisboa: Livros do Brasil, 1998.

LIPOVETSKY, G. **Les temps hypermodernes**. Paris : Éditions Grasset, 2004.

LYOTARD, J.-F. **The Postmodern Condition**: a Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1984.

McLUHAN, M. **The Gutenberg Galaxy: The making of Typographic Man**. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1990.

OECD. **The Future of Education and Skills**. Education 2030. Paris: OECD, 2018.

POPPER, K. **L'univers irrésolu: plaidoyer pour l'indéterminisme en sciences humaines**. Paris: Hermann, Éditeur des Sciences et des Arts, 1984.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Edições Cortez, 2009.

SOUSA, J. M. O currículo e a identidade cultural. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G. L.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (org.). (2015). **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo** (vol. 1). Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. p. 171-178.

SOUSA, J. M. Currículo em tempo de mestiçagem. **Revista Estudos Curriculares**. Braga, v. 7, n. 1, p. 14-24, 2016.

TOFFLER, A. **Choque do Futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

Sobre a autora

Jesus Maria Sousa

Professora Catedrática da Universidade da Madeira, com Agregação na área do Currículo. Diretora do curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica.

E-mail: angi@staff.uma.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1931-8858>

Recebido em: 10/01/2020

Aceito para publicação em: 27/02/2020