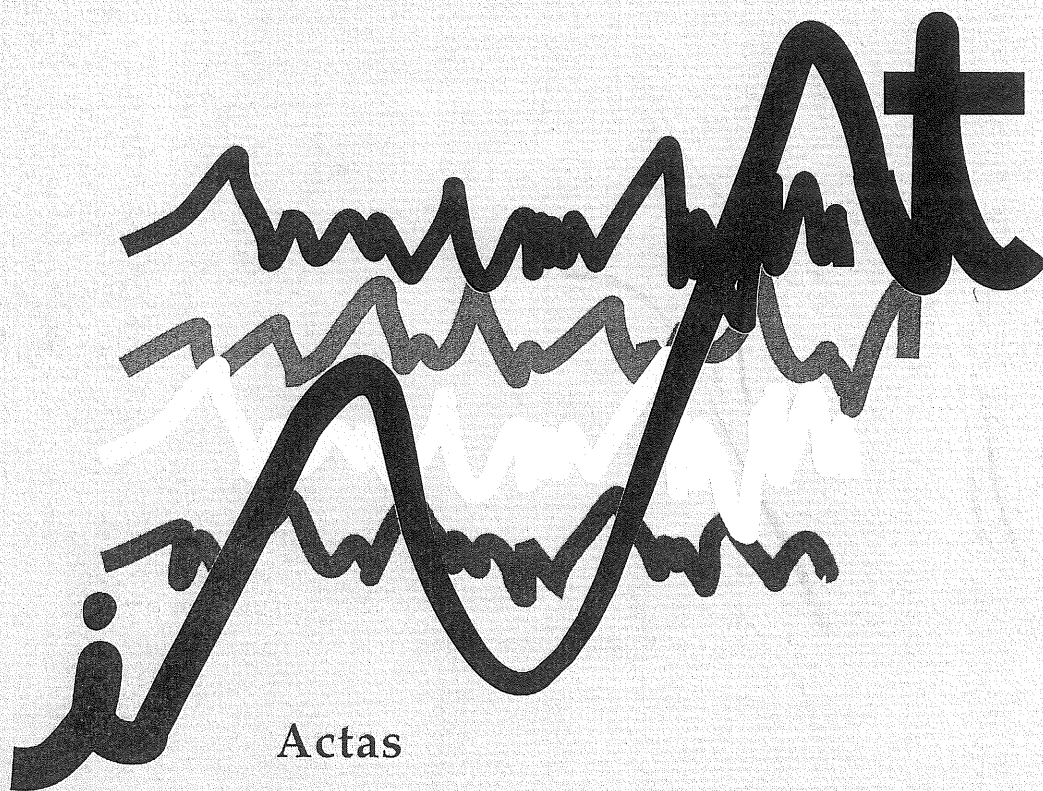


(R)EVOLUÇÃO DAS IDEIAS E TEORIAS PEDAGÓGICAS

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

(Coordenação)



Actas

**(R)EVOLUÇÃO DAS IDEIAS
E TEORIAS PEDAGÓGICAS**

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

(Coordenação)



Alma Azul

Título
(R)evolução das Ideias
e Teorias Pedagógicas

Coordenador
Ernesto Candeias Martins

Edição
Alma Azul
Coimbra | Castelo Branco
Maio 2006

ISBN: 972-8989-10-5

Dep. Legal: 242078/06

Impressão
Gráfica de Coimbra, Lda.

Índice

3 **Preâmbulo**

9 **Memorando Histórico da Filosofia de Educação da SPCE**

Manuel Ferreira Patrício

14 **A Relevância e o Sentido Prático da Filosofia da Educação**

Ernesto Candeias Martins

CAPÍTULO I: Da Axiologia Educativa aos Direitos Humanos

39 **Horizonte Problemático da Axiologia Educacional à Entrada do
3.º Milénio**

Manuel Ferreira Patrício

53 **Comentário ao "Horizonte Problemático da Axiologia Educacional
à Entrada do 3.º Milénio"**

Cassiano Reimão

77 **Análise ao "Horizonte Problemático da Axiologia Educacional à
Entrada do 3.º Milénio"**

Manuel Joaquim Loureiro

CAPÍTULO II: A Epistemologia de Habermas e a Modernidade

85 **O Projecto Epistemológico de J. Habermas: a Sua Incidência na
Educação**

Maria de Sousa Pereira Coutinho

102 **Habermas e o Retorno à Modernidade**

Ernesto Candeias Martins e José Rafael

CAPÍTULO III: Pós-modernidade e Contemporaneidade

- 119 **Filosofia da Educação e Contemporaneidade Educativa**
Adalberto Dias de Carvalho
- 129 **O Imaginário Educacional da Pós-Modernidade**
Alberto Filipe Araújo, José Augusto Ribeiro e João Bento Mesquita
- 156 **A Educação na Construção da Contemporaneidade**
Manuel Matos

CAPÍTULO IV: Pedagogia e Educação ao Longo da Vida

- 169 **A Transformação da Pedagogia no Contexto da Educação ao Longo da Vida**
José Ribeiro Dias
- 184 **Procurando Estatuto para a Educação de que Andamos à Procura**
João M. Boavida
- 206 **Reencontrar Um Novo Estatuto para a Educação**
Maria das Dores Formosinho

CAPÍTULO V: Temáticas Educativas

- 215 **Construção da Cidadania, Como Valor e Como Prática, Através da Acção Pedagógica das Escolas**
Maria Eduarda do Nascimento Moniz dos Santos
- 232 **Da Ruptura à Emergência das Teorias Pedagógicas**
– Novas perspectivas
Ernesto Candeias Martins
- 248 **Realidades, Paradoxos e Utopias na Educação e Formação de Professores**
António Camilo Cunha

- 252 **Contributos para Uma Reformulação Axiológica e Epistemológica das Teorias e Práticas Pedagógicas**
Ângela Bonifácio Vítor
- 255 **A Educação na Cultura da Pós-Modernidade**
Ernesto Candeias Martins
- 275 **A Mudança Cultural a que Chamamos Pós-Modernidade: Valores em Crise vs Novos Valores**
Ana Paula Castela
- 285 **As Escolas de Krishnamurti como Espaço de Experimentação Vivencial de Educação Correcta – Um Novo Modelo Relacional.**
Maria Teresa Gonçalves dos Santos
- 297 **Descrição e Resultado do 2.º Ano de Uma Experiência de Ensino na Área da Compreensão de Textos em Ciência**
Maria Helena Salema e Sandra Afonso
- 307 **O Olhar da Educação nos Contextos da Complexidade**
Ernesto Candeias Martins
- 331 **Avaliar Resumos de Textos em Ciências: Validação de Um Instrumento de Classificação**
Maria Helena Salema, Sandra Afonso e Mariza Temporão

A Educação na Cultura da Pós-Modernidade

Ernesto Candeias Martins

(IPCB-ESECB)

Introdução

A história consiste na evolução e na sucessão das formas que a vida humana adopta, sendo consequente com as mentalidades do sistema de ideias e crenças que se instalam nas mentes dos homens. Dessas mentalidades dependem os usos sociais, as instituições e as formas de vida

Sabemos que a modernidade apresenta o pensamento, as formas de vida, as manifestações estéticas, as propostas culturais, etc. do liberalismo, aparecidas após a Ilustração que não foi mais do que uma estratégia do Antigo Regime para manter-se em vigência. De facto a modernidade surge no contexto da sociedade burguesa, do liberalismo económico que fundamenta o seu discurso na 'bondade da natureza humana' (Rousseau), desenvolvendo-se à medida que avança a democracia e o capitalismo. É interessante analisar como o naturalismo (pedagógico) se transforma em discurso próprio da modernidade (sociedade liberal), colidindo com a valorização do individualismo (natureza do indivíduo). À ascensão da burguesia (e da educação burguesa), como força social dominante, une-se o discurso naturalista, tão divulgado, por exemplo, nos escritos de Daniel Defoe e J. J. Rousseau e no romantismo (Colom y Mèlich, 1994).

Alasdair MacIntyre (1990), ao reflectir sobre a modernidade, sobre a situação da filosofia (crise) e a sua relação com as outras formas vigentes de interpretar a realidade das sociedades democráticas, debruçando-se sobre os problemas éticos, está convicto que o indivíduo pode receber da reflexão teórica a orientação existencial da que necessita. Essa sua análise parte de três versões de ética: a representada pela Ilustração, vigente sociologicamente no século XIX e XX; a que designa por 'genealogia da moral'

de Nietzsche, e a tomista que defendia a Encíclica de Leão XIII *'Aeterni Patris'*. Por isso, o anti-moderno teria argumentos contra os 'genealogos', como Nietzsche ou Foucault (prescindir da auto-referência), e o pensamento ilustrado (orientação da Humanidade sem dogmas ou superstições).

Creemos que MacIntyre não se dá conta do carácter positivo da modernidade, já que esta se caracterizou por experiências, onde o homem se encontrava instalado. É que a modernidade limitou, mas também permitiu, e haverá que reflectir como o pós-moderno se ajustou a essa situação. O espírito moderno teve a apoteose da subjectividade e do entendimento pela razão (o racionalismo foi a sua essência). Daí que o antropocentrismo, que pretende que a realidade gira à volta do homem e não à volta de Deus, fez com que o homem se encontrasse perdido.

È bem verdade que a modernidade percorreu os séculos XIX e XX, através da crítica e da inovação, fazendo apologia da liberdade natural do homem, e criticando as manifestações culturais que iam surgindo. Esta corrida de revisão e crítica tem os seus correlatos na filosofia, já que depois de Kant, não há pensamento, apenas crítica ao pensamento, e onde prevalece a filosofia do sujeito, entendida como consciência (idealismo filosófico). As consequências do imperialismo da razão foram o triunfo da visão científica do mundo, o apogeu da técnica, o progresso/desenvolvimento e o utopismo revolucionário. O ponto de inflexão constitui a filosofia de Hegel, o idealismo absoluto (apogeu e expressão da crise do mundo moderno) (Habermas, 1989).

O sistema dentro da modernidade surge com propostas que se adaptam e se integram como referentes (culturais). Pois bem, já nas últimas décadas do século passado aparece a ideia de que a modernidade estava esgotada, dando lugar a uma corrente de pensamento que teve o privilégio de destacar o 'porquê do fenómeno' e descobrir as causas da aparente inoperância da modernidade.

Parece, assim, plausível que, com a morte do capitalismo clássico, termina também a sua condição cultural, levando ao aparecimento do novo capitalismo, de novas economias e das denominadas sociedades avançadas (Jameson, 1991). Dessas estruturas surgem uma nova cultura. Daí que as mudanças que se deram na sociedade e nos paradigmas da ciência, a inclusão das novas tecnologias da informação desenhadas pela globalização, a multiculturalidade resultante da mobilidade das pessoas, entre outros referentes, fizeram com que as formas de vida e as manifestações da cultura, se tornassem distintas. Relembramos que a cultura não é mais do que uma série de manifestações da dinâmica e das condições sociais, e que tem impacto na educação e na formação do sujeito.

No seio da mundialização produzem-se fenómenos que combatem ou invertem os valores e os mitos que estavam na base da modernidade. Esta foi progressivamente posta em questão, não só nos seus valores (crença no progresso, na inovação – desenvolvimento, na libertação, na universalidade), como na coerência dos discursos e de uma arte que parecia ter perdido os seus fundamentos e a sua consistência. Por isso, a inflação e o desemprego aumentam, aparecem novidades nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), novas formas de produção e marketing, novas qualificações, uma nova economia, o comércio digital, a mobilidade na diversidade cultural, etc. Doravante surge um pós-modernismo num certo ecletismo que apregoa a ‘inovação – desenvolvimento – tecnologia’, com implicações nas pulsões históricas que marcam novos ritmos da sociedade:

O advento da modernidade (o individual);

O aumento do investimento científico-tecnológico (paradigma tecnológico), com a conseqüente crise de identidades;

A realização e a crítica à modernidade com o aparecimento das TIC, novas energias, novas técnicas comunicacionais, o consumismo, novas formas de vida e de relações;

As transformações em contexto global e local.

Pós-moderno é o mundo que se seguiu ao mundo moderno. Falar dele é falar de esgotamento da modernidade. De facto, proclama-se, de há muito, a pós-modernidade. Trata-se de um termo oriundo do contexto estético (arquitetura da década de 80 do século passado, com a coexistência de diferentes estilos). Deste modo, a modernidade passou a ser negada no seu início, uma história que trouxe progresso e mudanças. Deu-se a ruptura decisiva com a modernidade, já que no dizer de Nietzsche, o ‘*mundo – verdade torna-se*’, uma ‘*fábula, uma ficção*’. Esta é a razão pela qual a narrativa se encontra em vias de desaparecimento (a ficção científica foi a última narrativa da modernidade) (Domenach, 1995).

Será a pós-modernidade a antítese ou a conclusão, ou uma simples pausa da modernidade?

O problema consiste em determinar porque foi e está sendo ou o que vai ser substituído da modernidade. Teremos que ter o cuidado em distinguir o que de facto está acontecendo e o que deveria acontecer.

Reconhecemos que a pós-modernidade desenvolve e impele até ao limite as tendências constituintes da modernidade. Prolonga a ‘*morte de Deus*’ pela ‘*morte dos*

ídolos que se instalaram no lugar deixado em vazio. A secularização total, reclamada pelos pós heideggerianos, completa a descristianização que acompanhou a era moderna. O questionamento pós-moderno da modernidade mantém-se moderado, é um pensamento débil (Vattimo) e, para dizer a verdade, a pós-modernidade é mais uma constatação do que uma contestação. Constatação da auto-destruição da modernidade que deixou de acreditar nos seus valores, após tê-los repudiado, constatação dos totalitarismos e genocídios.

Em consequência, afirmamos que na pós-modernidade surge uma sociedade (do conhecimento, da aprendizagem, da informação, etc.) com novas necessidades e exigências, incluindo as de nível educativo/formativo, geradora de uma nova cultura e de novas formas de saber e pensar, de acordo com a realidade envolvente e com as necessidades que se manifestam, por género e por gerações. Tudo isto acontece mediatizado pelo surgimento das novas tecnologias.

Não estamos seguros de que a força dos pós-modernos advém da sua fraqueza. Mas o pós-modernismo, tal como o existencialismo (Sartre), deve o seu êxito mais à sensibilidade, a um modo de vida do que à (s) sua (s) teoria (s). Somos pós-modernos sem o sabermos. Nesta situação apostamos numa nova pedagogia como construção que proporcione uma lógica dinâmica e inovadora (saberes, conhecimento), o fim das certezas, das ilusões (progresso versus história) e do determinismo (cientismo explicativo) e promova a consciencialização e intencionalidade (fazer projectos, novo projecto antropológico), novas relações na base dos valores ético-morais e de uma cidadania global (Klappenbach, 1990).

Trataremos de analisar na nossa exposição um trevo de questões surgidas deste novo cenário que é a pós-modernidade. Na primeira folha abordaremos alguns dos novos referentes nessa filosofia pós-moderna. A segunda folha de questões do trevo retrata os outros fundamentos da teoria (educativa). Por último, na última folha incidiremos sobre a educação na cultura pós-moderna. Deixamos para o leitor as reflexões finais sugeridas das nossas conclusões, construindo, assim a quarta folha desse possível trevo da temática abordada.

O papel da(s) filosofia(s) da educação nesta pós-modernidade será o de antecipar-se aos pensamentos e práticas futuras. Caso contrário, ficará reduzida a um mero comentário ('doxa'), a uma subsecção da história que não inventa o terreno comum à inovação, à criatividade, ao desenvolvimento dos vindouros (Colom y Mèlich, 1994). Essa invenção futura localiza-se também no papel da escola, na ética cidadã (valores),

no acesso ao leque de escolhas, com consenso e abertura (liberdade), com um novo humanismo e com novas responsabilidades humanas.

1. Novos referentes na filosofia pós-moderna

É evidente que a nova alternativa à modernidade tem, de momento, sedimentadas as suas manifestações no pensamento, nas tecnologias (estamos na era da 'sociedade informacional', como diz M. Castells, ou simplesmente na sociedade digital) e no campo do conhecimento. Desta evidência factual levanta-se-nos esta interrogação:

Será que, na pós-modernidade, a epistemologia sofre mudança(s), originando novas formas de abordagem narrativa da realidade?

À primeira vista bastará que analisemos o papel e o impacto que têm a tecnologia e o pensamento na pós-modernidade para dissecarmos os caminhos das possíveis transformações epistemológicas.

Antes dessa análise questionemo-nos sobre se é possível tratar da filosofia pós-moderna. Será a pós-modernidade a deterioração do filosófico?

Pensadores como Lyotard, Vattimo, Lipovetsky, Finkielkraut, Giddens, entre muitos outros, mostraram uma nova forma de entender a filosofia, já que o pensamento moderno reage à Ilustração do século XVIII, à filosofia que acredita na 'Deusa Razão' e no sentido único da história. Rousseau, Kant, Löwith e até Hegel podem considerar-se os filósofos protótipos da modernidade.

O projecto ilustrado da modernidade para Habermas (1989) não pode ser negado nem superado, mas sim completado, já que os intentos superadores da modernidade fracassaram e ficaram ancorados na filosofia do sujeito (hegelianismo de esquerda e direita, Nietzsche, a teoria crítica de Horkheimer e Adorno, Heidegger, Derrida, Bataille, Foucault, Castoriadis, Luhmann, etc.). Para Habermas (1989) o que se esgotou foi o paradigma da filosofia da consciência e, por isso, nos propõe a teoria da 'razão comunicativa' que, sendo uma teoria útil para fundamentar uma sociedade democrática não significa que proporcione um fundamento adequado da 'verdade'.

Outra análise é a de A. Heller e F. Fehér (1989), discípulos de Lukács (Escola de Budapeste) e seguidores da tradição da esquerda hegeliana (repudiam o comunismo como falsa metafísica da questão social), que apostam num ideal ilustrado que permite elaborar uma teoria da justiça apoiada na universalização dos valores da vida e da liberdade como valores constitutivos da modernidade, complementados com o

princípio da igualdade, a racionalidade comunicativa e a teoria das virtudes cívicas. Aqueles filósofos, ao adoptarem uma nova condição cultural, consideram o pós-modernismo como uma etapa na evolução cultural pós II Guerra Mundial etapa que se seguiu ao existencialismo e à generalização da alienação, que os levam a insistir na salvação da modernidade através da hermenêutica das ciências sociais. Mesmo destacando a esperança no destino histórico de Europa, Heller e Fehér impedem a superação do relativismo correndo o risco de refazer explicitamente um relativismo cultural absoluto.

De facto, reconhecemos que a obra de Nietzsche (por exemplo, *'A gaia ciência'*, onde afirma que 'Deus morreu') abre as portas do abismo pós-moderno, considerando a modernidade como a recuperação da velha tradição surgida em Sócrates e Platão (Vattimo, 1986: 144-146). Deixou, pois, de haver uma referência comum, um fundamento axiológico, fazendo irromper o niilismo.

A imagem da realidade ordenada racionalmente na base de um fundamento (metafísica) era um mito tranquilizador próprio de uma humanidade primitiva (Vattimo, 1990: 80-83. Já não há verdade filosófica, mas verdades; já não há um só sentido da história, mas cada qual constrói o seu sentido histórico (história de vida), já não há uma filosofia da educação mas sim filosofias da educação e a razão, velho instrumento filosófico, deixa de ter a vigência predominante. Esse Deus que era o horizonte do homem (o sentido de Deus cristão ou como todo o mundo supra-sensível de Heidegger, o mundo das ideias de Platão, o ser transcendental de Kant) parece que foi apagado. A 'morte de Deus' significa ontologicamente que o ser é ente, que o ser é o que aparece, é presença (Heraclito com a expressão 'Tudo flui' varreu o 'Ser é' de Parménides). De facto, a 'morte de Deus' associa-se à 'morte do homem', do sujeito moderno. Este sujeito epistemologicamente fica superado nas nova filosofias pós-modernas, pelo 'sistema' (Luhmann) ou a 'estrutura' (Foucault).

Parece que o presente, o momento tem uma primazia para o homem, frente ao passado ou ao futuro. Valemo-nos do presente, pois cada momento é único e não há esperança no amanhã, no 'depois de'. Além disso, não há projecto, porque não há sujeito para nele se projectar. A própria crise da ideia de história, como diz Vattimo (1990: 75-77), entranha a ideia de progresso e os próprios valores antigos tendem a perecer. Não há outro SER que a pura presença. Este contexto de admissão da transcendência (o ser não transcende os entes), de aceitação da realidade do Absoluto, não é possível na filosofia da pós-modernidade. Por isso, o Ser deixa de ter estruturas

estáveis para o pensamento (Vattimo, 1986: 10-12). Tudo é relativo. Se existe uma certeza absoluta, será o absoluto da relatividade. Claro está que os crentes continuam a embrenhar-se na transcendência do seu Deus e à volta dele criam o seu projecto e as suas expectativas de vida.

As características constitutivas da ideologia da pós-modernidade são para Jameson (1991) as seguintes:

- Uma nova superficialidade presente na teoria contemporânea, na nova cultura da imagem;
- Debilidade da historicidade (a modernidade tem o seu final ao não descobrir uma visão unitária da história);
- Uma nova plataforma emocional;
- A missão política da arte na mundialização ou globalização (capitalismo avançado);
- As relações com as novas tecnologias (TIC).

A pós-modernidade é principalmente uma filosofia que desvela o derrubamento dos velhos ídolos, o que causa repercussões no âmbito ético-moral (os imperativos categóricos já não são referência). Os valores sociais e cívicos e os valores morais entrelaçam-se sem estabelecer fronteiras entre eles, e as teorias científicas vêm-se atingidas pela filosofia da pós-modernidade, afectando o propósito positivista de um saber científico coerente, autónomo e transcendente, alterando o de Kuhn (*Estruturas das Revoluções Científicas*) de aproximação das ciências naturais às ciências humanas (Vattimo, 1990: 130-133). As ciências exactas passam a depender do social. A segurança da ciência, o poder da razão e a certeza do pensamento e do indivíduo são falsos ídolos que foram desmascarados pela pós-modernidade.

Voltemos ao ponto inicial da tecnologia conformar um dos sustentáculos do pensamento actual. Se alteramos as condições do saber, mudamos o sentido do saber e o próprio saber, fruto das transformações na sociedade. Assim, se a sociedade muda, como assistimos, não há dúvida que mudam as condições pelas quais o saber emerge. Foi o surgimento das novas tecnologias (TIC) que possibilitou tais transformações. A sociedade tecnológica é a sociedade da informação ou sociedade digital, da transmissão instantânea dos dados, e onde a história desaparece, já que fica reduzida à memória de chips nos computadores. Esta revolução tecnológica fez com que o saber tenha depreciado a filosofia (explicações transcendentais), quanto a ciência. O saber, ao fundamentar-se na comunicação e informação, reduz-se à linguagem.

O saber passou a ser o sustento da informação que, por sua vez é o determinante da actual sociedade. O valor da ciência desaparece, passando o valor do saber a fundamentar-se no utilitarismo, no conhecimento de novas linguagens, nas novas redes de distribuição da informação. As tecnologias possibilitaram a mediatização, a funcionalidade máxima e o pragmatismo radical. A consequência foi que o homem relativizou o absoluto, as verdades imutáveis, substituindo a lógica da moralidade (crença nos grandes valores) e a lógica da razão (crença nas grandes verdades) pela lógica das necessidades ou da satisfação.

Não havendo verdade, nem sentido, também não é preciso a razão, pois cabe ao homem enfrentar esta realidade 'vazia'. Um homem que, diante do nada, terá que se encarregar de criar o mundo (super-homem de Nietzsche) sem a ajuda dos falsos fundamentos (Deus, religião, valores, mitos, etc.). Daí que se diga que, na pós-modernidade, se expressa a filosofia da desconstrução, para utilizar a expressão de J. Derrida. Não existindo nada, só se dá o que é, ou seja, o presente. Só existe o que acontece. Não se dá o futuro porque, de toda maneira, não existe o sujeito e, portanto, também a projecção. Só se dá a pura presença, o relativo, a presença imediata do pensamento. O homem é o único referencial de todas as coisas e a única coisa consistente é o que possibilita o relativismo, ou seja, o sistema.

Por outro lado, o mundo da vida é um modelo de explicação científica que se apoia no estudo da realidade, numa perspectiva analítico-experimental e, no âmbito da teoria sociológica, como cenário das relações interpessoais entre os sujeitos. A ciência procura o conhecimento dos fenómenos da realidade (ciências físico-naturais) ou da sociedade (ciências humanas e sociais). Em contrapartida, a concepção sistémica (sociedade como sistema) analisa a sociedade como estrutura, como uma construção teórica, já que não se estuda o mundo da realidade por meio de uma construção do pensamento (sistema), porque a complexidade das relações sociais impossibilitam uma aproximação real às mesmas.

O mundo da vida defenderia a tradição liberal da modernidade, na qual o homem (projecto humano) se faz, se relaciona, convive e existe por valores. Na concepção sistémica, e para Luhmann, a modernidade morreu e, com ela, o homem, os valores e o humanismo. A teoria seria a forma explicativa, uma construção sobre a base de conceitos, modelos e conceptualizações. São os conceitos que explicam o mundo, são as teorias que lhe dão existência e tangibilidade (só é real o que se pode explicar).

2. Outros fundamentos da teoria na narração da realidade

A teoria é uma forma sistemática que o homem propicia para narrar a realidade. A narração, no âmbito das ciências físico-naturais, estabelece uma análise experimental e objectiva, diferente das ciências sociais e humanas que tem outro tipo de narratividade (não científica), numa necessidade subjectiva na sua proposta cognitiva.

Na realidade, a teoria (científica) é o lugar onde opera a racionalidade, e esta impõe uma ordem, um modo de pensar, de perceber e observar, em que o método científico é o guia da ciência em geral. Não são mais que causalidades dessa própria racionalidade. De tal modo que podemos chegar a concluir que a ordem é o lugar desde o qual a racionalidade operou na modernidade e que faz com que a ciência entenda a verdade, em razão inversa à incerteza. De facto, a ordem é fruto da certeza e vice-versa, por isso, a ciência e a ordem são duas faces da mesma moeda. Por isso, a ciência proporciona um mundo ordenado (racionalidade) e o mundo ordenado resulta da actividade que a ciência gera.

No âmbito da educação a questão parece-nos paradigmática. Por um lado, devido ao aspecto filosófico da pedagogia, resultante da tradição, sobre o intelectualismo de Herbart e, por outro lado, sobre o neokantismo da escola de Marburgo que sofreu alterações nos finais do século XIX, princípios do século XX, derivadas do experimentalismo (Dewey) que influenciou as metodologias das ciências sociais e humanas, e da especialização das diversas ciências da educação que se apresentavam diante da pedagogia como teorias específicas sobre a educação, formuladas desde as suas áreas de procedência. Pedagogicamente foi-se impondo um modelo de racionalidade, de implementação do conceito de ordem da modernidade, pelo influxo do modelo analítico da ciência que originou uma desagregação da pedagogia para uma diversidade de saberes plurais das ciências da educação. O acto educativo passou a ser analisado por diversas ciências da educação, como a psicologia, a sociologia, a economia, a filosofia, a biologia, etc.

Na pós-modernidade e na cultura social oriunda das novas tecnologias (TIC), a certeza foi perdendo valor, pelo facto de já não haver certezas. A ordem deixou de ser importante no novo contexto cultural. Dão-se verdades em função de objectivos conjunturais e individuais e o retorno do 'eu' passa a ser preponderante. Cada um de nós é referente de si mesmo (anti-humanismo contemporâneo), por isso interessa mais a necessidade, a lógica da necessidade ou da satisfação, que a verdade a lógica

racional (Lipovetsky, 1989). Parece que assistimos ao desaparecimento do pensamento fundacional e ao triunfo das opções e do subjectivismo (Lyon, 1996: 174-178).

Por conseguinte, a teoria de sistemas e as teorias da complexidade apresentam uma tentativa de superar a posição analítica e ordenada da ciência com um enfoque e um discurso em que a racionalidade já não se encontra na objectividade, que é a perspectiva do investigador ao fundamentar o conhecimento, mas sim na consideração subjectiva da complexidade da realidade educativa. Assim, esses enfoques legalizam o saber (pedagógico) em posturas epistemológicas antagónicas às da modernidade: o saber fundacional se transforma em opcional.

Por este motivo, a pós-modernidade evidencia uma crise de interpretação, mudando as narrações que as sustentam. Essa crise de interpretação é mais grave nas ciências sociais que pretendem explicar e dar razões às mudanças sociais (e educativas) produzidas pelo impacto das novas tecnologias (TIC), que fizeram da sociedade um lugar fenomenológico diferente. Numa realidade social contingente, em que a inovação, a mudança e o desenvolvimento evolutivo fazem parte integrante dela, parece que as ciências sociais pretendam dar conta das mudanças ocorridas e compreender a sociedade em mudança. Este é o paradoxo de tentar explicar a contingência, a inovação, a partir da ordem, sabendo que o contingente produz incertezas e indeterminações.

Actualmente, nas ciências sociais e humanas, não se especifica a inovação, porque se produz instabilidade, a desordem, nem o movimento, porque é portador de incertezas (anti-ordem) e desordena a ordem constituída. Nega-se a complexidade, por ser indefinida e por não poder ser abordada por critérios analíticos, próprios da racionalidade moderna. De facto, a inovação, o movimento e a complexidade são os grandes inimigos das ciências sociais e humanas e, por isso, dizemos que a metodologia analítica fracassou.

No entanto, se o social e o educativo se caracterizam por sua fluidez, pelo movimento e, conseqüentemente, por alcançar a inovação, assim como pela sua complexidade, não há dúvida que a eticidade deverá abranger outras posições epistemológicas que possibilitem dar conta de fenómenos que conformam o social. Neste sentido afirmamos que a incerteza, a instabilidade, a indefinição, o indeterminismo são os desafios explicativos que enfrentam o conhecimento social, e até o educativo, já que o social, tal como referimos, é incerto e contingente, instável no plano da ciência e da narração (clássica).

Abordar o conhecimento educativo, e também o social, significa, na sociedade actual, dar conta da inovação, do movimento, do desenvolvimento e da complexidade. De facto, estudamos as questões educativas, analisamos os fenómenos educativos, postulamos as verdades, partindo da racionalidade especulativa, atendendo a autores, teorias ou correntes pedagógicas da modernidade ou, partindo da investigação educacional (experimentação), generalizando e projectando conclusões e resultados, sem ter em conta as diferenças, as correntes de mudança social que concorrem de forma contínua.

Temos em geral a tendência para esquematizar as situações educativas, propor explicações e proposições como se a realidade educativa fosse uma estrutura simples, definível, ordenada e linear, onde alguns efeitos são produzidos por algumas das mesmas causas. Por exemplo, quando queremos estudar o insucesso escolar, concebemo-lo, geralmente, como uma anomalia do aluno e do ambiente familiar e/ou social, mas poucas vezes se envolve no processo educativo a própria educação, como mediadora do insucesso. Esta análise resulta da linearidade da teoria escolar, ao carecer de sentido, pois se o professor/educador educa, se a escola ensina, o insucesso escolar deve ser entendido como excepção de origem externa.

Criámos uma pedagogia que entende a realidade educativa desde hipóteses pré-supostas e que não são hipóteses actuais que tenham a ver com a realidade concreta de hoje. A teoria do conhecimento sobre a educação não proporciona respostas educativas, por isso, os pedagogos, os professores perdem a oportunidade de saber o que é e o que deve ser o conhecimento em pedagogia. De toda a maneira, se sequer da educação capacidade para enfrentar realidades complexas, relacionadas por redes de sistemas (rede global). Provavelmente são necessárias novas formas de pensar a educação num milénio, de facto novo, num mundo diferente, que não tem nada a ver com o da modernidade.

Parece evidente que o social, o educativo são complexos. O nosso raciocínio frente à complexidade continua a ser analítico, eivado da nossa imagem do mundo disciplinar, isto é, enfrentamos sistemas complexos com instrumentos intelectuais e heurísticos do passado, sob uma mentalidade linear que analisa um mundo homogéneo, estável, em que as mesmas causas produzem mais ou menos os mesmos efeitos. Não conseguimos compreender tudo e, por vezes, perdemos aspectos do objecto que estudamos.

E. Morin (1983) admite que o saber científico proporciona incertezas, já que conhecer é reconhecer a complexidade das coisas, pelo que, quanto maior for o

conhecimento da complexidade, mais elevado será o nível de desordem e de incerteza. Daí, que o discurso sobre a educação na pós-modernidade, conjuga complexidade e desordem.

Supomos que existe a necessidade de estabelecer a pedagogia por meio da razão complexa, de uma epistemologia comparada ou compartilhada, pensando sistêmica e ciberneticamente os fenómenos educativos (e sociais). O saber pedagógico só aceita para a sua explicação essa 'razão complexa' (no âmbito da teoria do caos), pois, a sustentação teórica do pedagógico se encontra na crítica da razão linear, simples e ordenada. A modernidade, com a sua racionalidade, foi uma dificuldade para a construção teórica da educação.

3. A educação na cultura pós-moderna

Sabemos que a educação não escapou à influência da ideologia social pós-moderna. A falta de fundamento axiológico, inclusive para este milénio, supõe um sinal de crise da educação, quer ao nível formal, quer ao nível não formal ou informal. A acção educativa pós-moderna entrou numa luta pela sua legitimação, simultaneamente ameaçada na sua própria identidade.

É verdade que a escola é moderna e os alunos são pós-modernos (Finkelkraut, 1987: 129-132). Os currículos escolares, os projectos educativos e projectos de turma nas escolas (Agrupamentos de escolas), a legislação e as normas educativas necessitam de pontos de referência e, em qualquer deles, surge a predominância da razão moderna.

Os sistemas, incluindo o sistema educativo, e as relações sociais andam por outros caminhos. À diferença e ao relativismo opõe-se, ainda, a rigidez e a unidade dos planos educativos de formação, à velocidade das mudanças tecnológicas resiste o sentido perene da ciência clássica e, perante o absurdo do desinteresse pelas áreas humanísticas, permanece o desejo de encontrar substratos (espirituais).

A família também não anda muito pelos ajustes, devido às alterações dos seus modelos tradicionais e ao aparecimento de outras uniões ou estruturas de convivência. Ela estruturou-se sob parâmetros da modernidade e é difícil concebê-la de outro modo, já que a família é uma estrutura hierárquica, dominante, repressiva, que outorga privilégio ao futuro, ao projecto (vida), que opera sob signos de justiça e igualdade. Os valores educativos de tolerância e solidariedade reconhecem a sobrevivência da

modernidade da família que, em certo sentido, à escola interessa manter. Contudo, a escola é a última excepção ao self-service generalizado, resultante dos mal-entendidos que a fazem separar dos interesses e motivações dos seus destinatários.

Que alternativas nos restam? Pós-modernizar a escola! Mas não é a pós-modernidade um fiasco para a educação?

Reconhecemos que já no último século se intentou aproximar a escola à comunidade ou sociedade, mas a dinâmica da pós-modernidade vai no sentido contrário da hierarquização, planificação, controlo, avaliação e de outros elementos educativos e valores da modernidade (educação formal). Já dissemos que a pós-modernidade acredita que o saber muda de estatuto ao mudar as condições sociais que o sustentam: se o saber na modernidade estava fundamentado na ciência, na pós-modernidade, o saber fundamenta-se na comunicação ou nas linguagens (cibernética, informática, álgebras modernas, etc.) (Lyotard, 1987, 1988). Se, no contexto da sociedade moderna, a 'inovação, o desenvolvimento e o capital humano' eram as bases, sustentadas pela ciência no desenvolvimento económico e social, na pós-modernidade fundamentamos nas linguagens e nas redes de distribuição (redes de comunicação) que tornam possível a circulação da informação.

A transformação do saber e, inclusive, do que entendemos por 'saber', afecta a duas áreas educativas: a investigação (procura de novos saberes e linguagens) e a transmissão (novo paradigma de aprendizagem de saberes). O saber no futuro não se associará da formação, o que altera o tradicional binómio de Herbart, ao integrar a formação no processo educativo, já que o saber passa a ter um sentido funcional. É por isso que a escola pós-moderna terá que realizar reajustes curriculares em todos os níveis de ensino, quer no âmbito das atitudes e comportamentos, hábitos e competências, como no âmbito dos conteúdos com sentido operativo e prático. Daí que a nova trilogia 'inovação, desenvolvimento e tecnologia' deve insistir na inovação (criatividade) e investigação (Danzin, 1976).

Caminhamos na direcção de uma nova economia, em que a principal actividade e a maioria dos empregos assentam no domínio de competência na área da informação (captar, tratar, emitir e gerir) e na gestão do conhecimento. Portanto, não podemos falar de educação, nem do cultural ou do social como na modernidade. A realidade pós-moderna não exige saber, pelo saber, pois o sistema educativo deve proporcionar competências e inovação, eficácia e eficiência na transmissão das informações consideradas valiosas e no radicalismo utilitarista da própria informação e do conhecimento. Assistimos a uma necessidade do saber.

Por conseguinte, as questões educativas parecem estar apoiadas na eficácia e na utilidade, em que o ensino individualizado e o valor do indivíduo (competências, 'mais-valia') serão providenciais. A destruição (sentido dado por Derrida) da concepção funcionalista da sociedade é típica da sociologia americana e do enfoque dinâmico da teoria crítica ou marxista. A sociedade pós-moderna intui os laços sociais como uma consequência das tecnologias da comunicação. Parece que a interioridade e a intimidade do indivíduo tendem a desaparecer, o que implica maior tempo de isolamento e a conexão às redes telemáticas de informação e uso diversificado de audiovisuais que o mantém ligado ao mundo.

Por outro lado, assistimos a uma mudança no conceito de cultura devido, em parte às mudanças no conceito de ciência e de saber. A construção pedagógica pós-moderna faz com que a 'cultura' institucional não se fundamente na ciência, nem no conhecimento que prevalecia na modernidade, mas sim na aquisição, no domínio, na gestão e na utilização de linguagens na comunicação tecnológica. Na escola, além da transmissão de conhecimento e do novo tipo de comunicação, os alunos terão de conviver com uma concepção de cultura apoiada na experimentação e participação, no sentido do 'estar aí e agora'. Daí que os tipos de saber, principalmente o formal, assentem nas linguagens, e o experiencial, apoiado na participação e experiência directa (coisificação da cultura e dos bens culturais), terão como determinantes os seguintes aspectos:

- Uma cultura fundamentada nos 'mass-média' (meios de comunicação social) e até uma cultura de rua, de bairro ou de comunidade.
- Uma cultura com grande incidência na população em geral (cultura global) que procura o conhecimento real (presente) como experiência vivida.
- Concepção de novas formas de cultura (moda, imagem, publicidade e marketing, desporto, espectáculos, experiências de animação sociocultural, etc.).
- Uma cultura apoiada no experimentar, na participação activa, valorizando-se a criatividade, inovação e a liberdade.
- A projecção cultural que decanta como uma acção vital, dando possibilidade ao hedonismo e ao prazer cultural.

Reconhecemos que, na perspectiva antropológica, a cultura abarca tudo, desde formas de ser e de estar do indivíduo, aos hábitos e costumes de consumo e às formas de se comportar. O termo cultura integra a conexão de 3 significados (produto):

a cultura no sentido das artes, a cultura como civilidade e a vida valiosa (cidadania), e a cultura como sentido e o estilo de vida social (os recursos sociais são os elementos constitutivos do pensamento humano). Estes elementos são essenciais para a sobrevivência e para a realização existencial do ser humano.

A tudo isto temos que acrescentar, hoje em dia, a indústria cultural que tem um papel importante na produção de bens de consumo. Assim, compreendemos porquê a cultura se converteu num tema do nosso tempo, integrando-se no processo geral de produção de bens de consumo das populações, evidenciando o valor político da cultura.

Por outro lado, a escola transmissora de cultura deve passar a ser o lugar da utilidade e da necessidade, da aprendizagem de ferramentas necessárias para aceder ao mercado de trabalho. Cabe à escola, lugar pluralista (multiculturalidade, interculturalidade) e de formação contínua ('aprender a aprender', no sentido do Relatório da Unesco, de E. Faure, em 1971 e do 'aprender a conviver') associar-se ao sentido permanente da formação dos profissionais (aprendizagem ao longo da vida) nas empresas, nas indústrias e no próprio lugar de trabalho. A bagagem cultural será imediata e vivida tecnologicamente e principalmente com as participações urbanas. É que a cultura será para viver e não para reflectir. A dicotomia é evidente: da aprendizagem específica da alta tecnologia, à cultura, como experiência da vida.

Efectivamente, para se conseguir uma prática educativa e escolar assente nas taxinomias precedentes, haverá que admitir, segundo Alvin Toffler (1990: 288-291), três estratégias básicas de mudança: mudança na estrutura docente actual, o que implica mudança na estrutura organizacional da escola; renovação curricular e de programas dos níveis de ensino; e enfoque inovador do conhecimento para o futuro. A concretização daquelas estratégias, para Toffler, daria uma nova educação e uma nova condição escolar (modelo de escola). Cremos que algumas dessas estratégias para o sistema educativo já foram pensadas ou superadas, como as teses do movimento da desescolarização (I. Illich, Goodman), a organização de aulas, o projecto educativo de escola, a forma organizativa do trabalho escolar na aula ('team teaching'), aulas sem professores dirigidas por computadores (ensino 'on line'), alunos organizados em trabalhos temporais, alunos em equipas de investigação e projectos, contratos de estágio profissional entre aluno, escola e comunidade, etc.

A tendência escolar e metodológica orienta-se para um ensino individualizado, em que os meios de comunicação e as novas tecnologias desempenharam um papel

preponderante no novo modelo educativo. Trata-se de projectar uma escola aberta, flexível e completamente integrada e inter-relacional com as necessidades da comunidade/sociedade, oferecendo soluções e respostas, de modo a que a sociedade/comunidade se inclua ou se integre na escola. Os professores devem adquirir capacidade docente, dentro da escola, lugar de saber e de informação, ensinando a gerir e a actualizar a informação. Por isso, haverá que insistir em novas relações entre a família e a escola, entre esta e a comunidade e o mercado de trabalho. A simbiose entre formação e empresa deverá ser o epicentro da educação e o desenvolvimento futuro.

O conhecimento apresenta-se no cenário actual como o vector determinante do mundo económico e globalizado e da própria realidade em geral. Daí a necessidade de uma formação permanente, uma aprendizagem ao longo da vida, em que conhecer o conhecimento será imprescindível, cruzado com a trilogia 'inovação – desenvolvimento – tecnologia'. Em suma, educação e eficácia, educação e qualidade, educação e decisão e educação e desenvolvimento não deixam de ser binómios conformadores da sociedade.

Concluimos sem concluir

Nesta metáfora da quarta folha do trevo, em análise na nossa exposição pretendemos antever algumas ideias que mereçam reflexão ao leitor.

Em primeiro lugar a civilização pós-moderna abriu um caminho nas considerações da história e nas ciências humanas contemporâneas no final do século passado. Diríamos que o valor das 'maiúsculas' pereceu a favor das 'minúsculas'. Os novos sofistas transformaram tudo o que encontraram no seu caminho de análise. Metaforicamente a aparência devorou o 'SER'. As grandes revoluções modernas, os paradigmas, os mitos, as esperanças nas sociedades justas, valores tradicionais, etc. tudo parece ter concluído. Na verdade, a desconfiança na ciência, na técnica e nas tecnologias, nos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, no universal frente ao particular, etc., fez com que o estado da cultura moderna tocasse no fundo (Giroux, 1981).

Estamos numa nova era, numa nova civilização que abriu carreiros de desespero. A utopia colectiva parece não ter sentido. Os mínimos valores ético-morais conquistaram no nosso discurso os máximos valores, por isso, é uma obrigação falar de 'ética mínima'. O indivíduo solitário, que possui possibilidades de transmitir infor-

mações, não sabe o 'quê' comunicar, porque já não há comunicação, isto é, não há comunicação no sentido de que não é possível pôr nada em comum, que partilhar, porque somos habitantes de uma colectividade em ilhas, em que a cultura pós-moderna é uma cultura de arquipélago (Colom y Mélich, 1994 52-53). Estamos imersos numa heterogeneidade (sociedade da informação, sociedade digital).

È bem verdade que a nossa sociedade actual não vive ausente de valores, já que a pós-modernidade não destruiu o axiológico, mas questionou o seu fundamento absoluto, a referência aos valores e, por isso, surgiram novos valores que, possivelmente, estão órfãos de fundamentação, tais como o hedonismo, o egoísmo, ecologismo, pacifismo, estética 'kitsch', retorno ao local e regional, etc. Parece que a fascinação do pós-moderno é a realidade degradada, o marketing, o império dos meios de comunicação social, as ilhas ou paisagens paradisíacas, as redes e sistemas telemáticos e digitais, os ídolos desportivos ou da moda e cinema, etc. (Jameson, 1991: 12-14). Tudo isto, ao contrário do moderno que teve vocação para a unicidade, a entidade e outros 'ismos' artísticos, numa tentativa de explicação unitária da realidade. Contudo, o moderno foi pouco a pouco decaindo, esvaziando o conteúdo, de tal modo que o realismo se converteu em hiper-realismo, o abstracto em neo-abstracto e as culturas juvenis perderam o ímpeto da procura de 'algo novo'.

A cultura da modernidade foi sucumbindo, esgotou-se em si mesma, dando lugar a novas perspectivas e ao nascimento de uma sociedade e cultura 'PÓS'. A própria Europa perdeu a identidade, passando a ser um mosaico de culturas com a irrupção do multi e interculturalismo. Abandonou-se a colonização, como afirma Finkelkraut (1987: 57-60), pois passou-se a aceitar a idiossincrasia e a pluralidade cultural e linguística.

Parece poder concluir-se que a crise pós-moderna é ela própria uma crise de fundamentação axiológica do Ocidente, da destruição das tradições, do sentido de vida e dos critérios éticos objectivos e até intersubjectivos. Vivemos numa constelação policêntrica das diversas regiões do mundo, numa sociedade pós-colonialista, numa economia pós-capitalista e pós-socialista, numa cultura pós-ideológica, numa religião pós-confessional (comunidade pós-confessional e ecuménica), numa sociedade de serviços e comunicações e num sistema familiar pós-patriarcal (Vattimo, 1990). De facto, a diferença é a categoria sociológica fundamental, constituindo-se a cultura pós-moderna numa cultura pluricultural (a heterogeneidade cultural). Tudo merece ser explicado. O interesse privado adquire um estatuto de público.

A segunda ideia refere-se à característica da pós-modernidade, a de ser uma sociedade da informação e da comunicação generalizada, a sociedade dos meios de comunicação social (mass-media). Estes meios são factores determinantes da transmissão e reprodução de esquemas e dos não valores, isto é, da nova condição do valor na pós-modernidade. É possível que haja uma crise axiológica que, no fundo, não é mais que uma crise antropológica. O sujeito moderno desapareceu. A pessoa ficou esvaída no grupo, na massa, no sistema. Por isso, resulta difícil fazer referência às relações de alteridade, aos processos de comunicação e à educação (Foster y Habermas, 1985).

O indivíduo deixa de se o portador dos valores éticos, o que se entrega com devoção ao encontro com os outros, para ser o que se observa a si mesmo, que procura a realização individual. A moralidade como elemento transcendente ao social desapareceu. O 'outro' não ficou excluído das relações inter-individuais, mas relegado do âmbito do não necessário (me observa). O velho humanismo ilustrado deixa de ter sentido. Por isso, a auto-consciência não necessita, tal como afirmaram Hegel e Marx, de outra auto-consciência para constituir-se, já que é capaz de construir-se na exclusão e no domínio do 'outro' (jogo de máscaras). Como dizem A.J. Colom e J.-C. Mélich (1994), o homem pós-moderno é um zumbi, um astronauta ou um naufrago, pois, ao vivermos num arquipélago antropológico, o valor dessa antropologia pós-moderna é narcisista (Lipovetsky, 1989).

Com a pós-modernidade desapareceu a alienação e a angústia. Estes termos e experiências escapam às vivências do homem pós-moderno. Também o conceito económico das mercadorias se transforma no conceito de informação, de tal modo que o saber tende a substituir o capital como recurso essencial. O capital passou a estar na informação.

A terceira ideia está relacionada como plano da epistemologia ou da teoria do conhecimento. A teoria geral dos sistemas e as epistemologias de complexidade que dela derivaram tomam, na pós-modernidade, o certificado de naturalização no momento de analisar o saber e o seu estatuto. De facto, a teoria de sistemas baseia-se na definição do que é um sistema, entendendo este como um conjunto de elementos em relação, fazendo com que a visão da realidade seja um sistema que possibilita conceber a complexidade.

O enfoque sistémico ou de complexidade pressupõe uma opção alternativa à epistemologia mais adequada à modernidade, apoiando-se no estudo da realidade.

Neste sentido, estamos diante da oposição entre o sistema e o mundo da vida (dialéctica defendida por Luhmann e Habermas). Assim, na actual sociologia ou na teoria da educação podemos falar de modelos ou de categorias de pensamento, quando se faz uma explicação da realidade a estudar (Foster y Habermas, 1985).

Tínhamos observado o paradoxo que não é a presença do homem, nem dos fenómenos humanos, o que explica a realidade social, mas sim a construção sistémica. Aqui se encontra o grande ataque à modernidade e ao humanismo, pois é possível explicar a sociedade e a educação. Nisto difere Habermas que continua a referir-se à sociedade, ao mundo da vida, à relação humanista, cara a cara, à comunicação e ao diálogo, enquanto para Luhmann não existe o sujeito humano, só existe o sistema (anti-humanismo). O homem não pode explicar a realidade, só o sistema. Numa sociedade com homens, o seu estudo científico é impossível, pois o homem leva consigo valores, moralidade e subjectividade e, tudo isso escapa à objectividade da ciência. Em troca, se intuimos a sociedade como sistema, podemos aproximar-nos ao conhecimento dos fenómenos.

Por último, na pós-modernidade os problemas existenciais e sociais deixam de ter lugar, ao estilo de luta de classes, porque o conceito de 'classe' não existe. As tecnologias que dirigiam os processos antropológicos e sociais no início do século sucumbiram, dando lugar a novas tecnologias. Os referentes sociais e culturais passaram a ser outros. Inclusive, os modos de produção passaram a ser modos de reprodução. As vibrações pessoais concretizam-se no desporto, na arte e na música, na velocidade, no rico, na agressividade urbana, etc. Tudo isto provocou uma nova concepção de acção educativa.

Em suma, se a educação é socialização e, como tal, endoculturação, deverá ser crítica da cultura, contribuindo para a sua transformação. Para tal, os professores têm que ajudar os alunos a tomarem consciência das novas exigências e riscos da pós-modernidade (Smart, 1993).

Bibliografia de Referência

- BREZINKA, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea
- COLOM, A. J. Y MÈLICH, Joan-Carles (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós
- CORTINA A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya

- DANZIN, A. (1976). *Scienceet renaissance de L'Europe*. Paris : Chotard
- DOMENACH, Jean-Marie (1995). *Abordagem à modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama
- FORMOSINHO, M.^a das Dores & BOAVIDA, J. (1999). 'Náufragos' ou 'astronautas'? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, n.º 1, pp. 5-17
- FOSTER, H. Y HABERMAS, J. (1985). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós
- GERVILLA, Castillo E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, cultura and process of schooling*. London: The Falmer Press
- HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus
- HELLER, A. Y FEHÉR, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de critica cultural*. Barcelona: Ed. Península
- JAMESON, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós
- LIPOVETSKY, G. (1989). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisb: Relógio d'Água Editores
- LIPOVETSKY, G. (1994). *O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- LYON, D. (1996). *Posmodernidad*. Madrid: Alianza
- LYOTARD, J.F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra
- LYOTARD, J. F. (1988). *Le postmoderne explique aux enfants*. Paris : Éditions Galillée
- KLAPPENBACH, A. (1990). *Ética y posmodernidad*. Madrid: Cátedra
- MACINTYRE, A. (1990). *Three rival versions of moral enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition*. London: Duckworth
- MORIN, E. (1983). *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra
- SMART, B. (1993). *A pós-modernidade*. Lisboa: Publicações Europa-América
- TOFFLER, A. (1990). *El 'shck' del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés
- TOFFLER, A. (1991). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés
- VATTIMO, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa
- VATTIMO, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós