

(Pós) modernidade, ética e educação

Ana Pedro*

Resumo: O objectivo deste trabalho consiste em examinar a relação entre modernidade, pós-modernidade, ética e educação, bem como os principais limites e desafios que se lhes colocam.

Com efeito, a importância de se *re-pensar* a educação neste novo contexto de pós-modernidade advém da confrontação quotidiana com novos discursos científico-tecnológicos interpretativos da realidade, da impossibilidade de não reconhecer as profundas transformações que configuram aquele novo paradigma de racionalidade, e cujas consequências ainda não conseguimos imaginar na totalidade, bem como da emergência de um *novo* pensar ético.

Na construção de uma visão moderna baseada na racionalidade crítica dos projectos que erege, opera-se um reducionismo daquela ao ser restringida à sua dimensão científica.

Contudo, esta hegemonia da modernidade não se livrou de críticas contundentes. O esgotamento da racionalidade moderna é brandida desde Nietzsche a Heidegger, a Jurgen Habermas, Horkheimer e Adorno (Escola de Frankfurt) e a Michel Foucault, François Lyotard e Gilles Lipovetsky para os quais, a razão moderna é considerada como uma grande ilusão e responsável pelos terríveis desastres praticados em nome da ciência e do progresso.

Neste debate entre modernos e pós-modernos, a questão fundamental residirá, em nosso entender, nas consequências que poderão advir para a actual crise da educação e para a crise de valores e do aparecimento de várias éticas, num mundo marcado por um pensamento fortemente neoliberal.

Quais serão, então, as novas tarefas da educação neste novo contexto?

De acordo com o pensamento de Habermas, é possível uma educação ética das novas gerações com base na razão e no agir comunicacionais. À educação caberá, por isso, sensibilizar as novas gerações, desde a mais tenra idade, para o problema da ética como fundamento da vida humana e ajudá-las a formar uma nova consciência axiológica, crítica e reflexiva do mundo que as rodeia; um cidadão que participe activamente nesse seu processo de formação.

Palavras-chave: pós-modernidade; educação; ética.

Post-modernity, ethics and education

Abstract: The aim of this paper is to examine the relationship between modernity, post-modernity and ethics, and also their implications, challenges and bounds concerning each of them.

We believe that the importance of rethinking teacher training stems from the daily confrontation with new reality interpreting scientific-technological discourses, and from the impossibility of not recognizing the profound transformations that configure this new paradigm of rationality, and whose consequences one cannot yet fully imagine, and from the emergence of a new ethical thinking.

* Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. E-mail: ana.pedro@ua.pt

In the construction of a modern vision based on the critical rationality of the projects that it sets up, this rationality is sometimes restricted to its scientific dimension. Nevertheless, this hegemony of modernity has not been spared strong criticism. The collapse of modern rationality has been discussed from Nietzsche to Heidegger, from Jurgen Habermas, Horkheimer and Adorno (the Frankfurt School) to Michel Foucault, François Lyotard and Gilles Lipovetsky who consider modern reason as a great illusion and who see it as responsible for the terrible disasters practiced in the name of science and progress.

In this debate between modern and post-modern, the fundamental question will reside, to our mind, in the consequences that may have an impact in the current crisis of education and in the crisis of values and also in the development of several ethics, in a world strongly influenced by neoliberal thought.

Which is, then, the new role of education in this new context?

According to the thinking of Habermas, new generations can have access to an ethical education, if it is based on reason and in communicational acting. Education would have as its role, therefore, to sensitize new generations, from their youngest age, to the problem of ethics as the foundation of human life and to help them build a new ethical consciousness, critical and meditative of the world that surrounds them; a citizen that would actively participate in his/her own training process.

Nevertheless, we consider that this task does not belong exclusively to school but to the whole of society, which aims to become increasingly democratic.

Keywords: Post-modernity; education; ethics.

1. O contexto da modernidade¹ e da pós-modernidade

O que é modernidade? Como uma primeira aproximação, digamos simplesmente o seguinte: o termo ‘modernida-

de’ refere-se a modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII e que adquiriram, subsequentemente, uma influência mais ou menos universal (Giddens, 1998:1).

¹ A par do conceito modernidade surgem outros conceitos afins, tais como, modernismo e modernização, mas que divergem do sentido do primeiro. (Hargreaves,1998). Tal deve-se ao facto de, no início, a modernidade associar numa mesma experiência *modernismo* e *modernização*. No entanto, à medida que a modernidade se foi generalizando e tornando num princípio legitimador indiscutível da experiência, estes conceitos foram obtendo a sua autonomia noutras áreas com as quais se passaram a identificar. Assim, enquanto *modernidade* se refere a uma experiência caracterizada por um conjunto de rupturas face aos valores e às normas tradicionais, as quais perdem a sua natureza indiscutível e deixam, conseqüentemente, de se impor a todos com a mesma força de obrigatoriedade, *modernismo* reporta-se a um movimento estético - a que corresponde a uma modalidade de gosto nos diferentes domínios da arquitectura e da arte (literatura, pintura, música) e a um movimento ético. Caracteriza-se, sobretudo, pela sobrevalorização da experiência do presente, pelo imperativo da invenção incessante de novos modelos estéticos e, ainda, pelo domínio da representação do fluido e do efêmero sobre o perene e o transcendente. Por sua vez, no domínio ético, manifesta-se na procura constante de novos modelos e de novas normas de comportamento a par da mudança e das transformações do presente, motivada pelos desafios que as inovações técnicas colocam ao homem. No que diz respeito à modernização, trata-se de um processo técnico e económico marcado pelo imperativo de renovação. De um modo geral, podemos afirmar que a estrutura uniformizadora do pensamento e do conhecimento associada à modernidade resultou da apologia da Ciência, construtora do pensamento objectivo e da crença na tecnologia instrumento de dominação, quer ao nível do ambiente natural quer ao nível da condição humana.

A Modernidade está associada a um conjunto de ideias e atitudes perante o mundo de autonomia, liberdade, primado da subjectividade, primazia e centralidade do indivíduo como sujeito de direitos e de decisões, pluralismo e ideologia, confiança na hegemonia da racionalidade da ciência e da tecnologia para explicar os fenómenos da natureza e da cultura, e cujas consequências ainda estamos longe de poder avaliar com todo o rigor, predomínio cada vez maior da informática - pautadas por um constante exame crítico da razão e por uma tendência permanente que apontam para um dinamismo e uma mudança incessantes.

É em *As Consequências da Modernidade* que Giddens (1998:3) caracteriza a sociedade moderna desenvolvendo uma interpretação sobre as descontinuidades do desenvolvimento social, através de mudanças, as quais, *nos últimos três ou quatro séculos...têm sido tão dramáticas e de impacte tão vasto que o nosso conhecimento de períodos de transição anteriores apenas de forma limitada pode ajudar-nos a tentar interpretá-las.*

Para além disso, essas descontinuidades a que o autor se refere e que separam as instituições sociais modernas das ordens sociais tradicionais, são ainda caracterizadas pelo facto de poderem ocorrer consoante o ritmo da mudança (verificável em todas as esferas a uma velocidade extrema), o alcance da mudança (as interconexões de diferentes áreas geram ondas de transformação social a nível global), e a natureza das instituições modernas (a modernização não ocorre de um modo uniforme pelas diversas regiões do globo); (Giddens,1998:4).

Por sua vez, em *A condição pós-moderna*, Jean-François Lyotard (2003:12) refere que o período da modernidade tem sido regido pelo poder de certas metanarrativas, no-

meadamente, hegelianas e marxistas que procuraram explicar tudo à luz de uma única teoria ou princípio, e que o *pós-moderno é a incredulidade em relação às metanarrativas*, pelo que há a necessidade de valorizar as “pequenas narrativas”.

Para Touraine (1994), as duas categorias fundadoras dos tempos modernos são a racionalidade e a subjectividade, categorias aparentemente contraditórias, mas que se completam mutuamente, na medida em que o ser humano procura avançar através da ciência e da racionalidade, mas também pretende afirmar-se enquanto sujeito, com toda a sua subjectividade: *a razão e o Sujeito, que podem realmente unir-se, e que o agente desta união é o movimento social, isto é, a transformação da defesa pessoal e cultural do Sujeito em acção colectiva dirigida contra o poder que submete a razão aos seus interesses. A modernidade é refractária a todas as formas de totalidade, e é o diálogo entre a razão e o Sujeito, que não pode ser rompido nem terminado, que mantém aberto o caminho da liberdade* (Touraine, 1994:394).

A experiência moderna denota, assim, a vivência de uma certa ambivalência associada à emergência do sujeito, entendido não só enquanto elemento autónomo, mas também como elemento de sujeição ao imperativo ditatorial do novo e da mudança. Desta duplicidade, o sujeito moderno experiencia uma *consciência dilacerada* (Lipovetsky,1989,1994).

Quando este imperativo ditatorial procura transformar a diferença em norma, incorre num paradoxo lógico que faz equivaler todas as diferenças elegendo-as como a norma, geradora de um contexto propício ao aparecimento da pós-modernidade.

Mas, é a partir do momento em que a experiência tradicional perde o seu sentido fundador e atinge o seu limite máximo,

i.é, o estado de *an-arquia* (no sentido etimológico do termo, de algo que se perdeu ou de que se esqueceu o sentido, ou ainda, o fundamento originário da sua razão de ser, a *arque*) que a modernidade se instala, exigindo um novo processo fundador de sentido(s).

Ao romper com a ordem transcendente² que serve de fundamento à tradição, a modernidade situa no horizonte da própria história o sentido para a experiência do sujeito estando, por isso, associada a uma consciência de *solidão* do homem, devido ao sentimento de abandono dos deuses e, desse modo, estar completamente entregue ao seu destino num mundo onde, não raras vezes, a injustiça e a maldade são recompensadas, ao passo que a justiça, a verdade e a bondade estão acompanhadas por infelicidade e solidão.

A *crítica* constitui outro aspecto dominante caracterizador da modernidade associado à natureza racional do fundamento das opiniões e das decisões, tanto na esfera do saber como nas esferas política (Habermas, 1998), estética e ética (Lipovestky, 1994,2007)

Por outro lado, no mundo moderno, verifica-se a passagem de uma visão cosmocêntrica para uma visão antropocêntrica da realidade que conduz à descoberta da subjectividade, da autono-

mia, da livre escolha pessoal, da liberdade e da consciência dos direitos fundamentais que assistem o ser humano.

Para Hegel³, o princípio do mundo moderno reside na liberdade da subjectividade, na sua superioridade, mas também na sua vulnerabilidade à crise, na medida em que o mundo é, simultaneamente, um mundo do progresso e de espírito alienado de si próprio. Por isso, Hegel propõe o poder unificador da intersubjectividade contra a raiz autoritária da razão.

No entanto, para Heidegger (1993), devido à compreensão pré-ontológica do Ser, segundo o qual, é o mundo que institui, em primeiro lugar, o contexto a partir de cuja compreensão nos podemos deparar com o ente, o ser humano, está originariamente comprometido na relação de mundo, no qual não existe um eu isolado, mas sim um *eu-com-os-outros*, em que a pessoa humana se define pela transformação reflectida de si e do seu meio ambiente.

No entanto, apesar da valorização da subjectividade, em que o ser humano se assume como o autor da sua própria história, e adquirida, finalmente, a consciência da sua influência decisiva enquanto factor de acção e de transformação de si e do mundo, instaura-se uma tendência cada vez maior do individualismo, do consumismo e do egocentrismo, eivado de um narcisismo do sujeito excessivamente preocupado consigo mesmo, exaltador do consumismo materialista como objectivo máximo de vida, facto que comporta um extremo empobrecimento das relações pessoais e sociais.

² Depois das lutas religiosas que caracterizaram, no início, o processo de secularização, a modernidade adopta o princípio da tolerância como princípio regulador da convivência entre os homens, apesar de estes poderem continuar a defender opiniões divergentes e de professarem credos diferentes. A este ideal moderno de tolerância está associado aquilo que Max Weber (1864-1920) designava por pluralismo dos valores. É neste sentido que a modernidade era por si designada de *desencantamento* do mundo, devido à perda das referências mítico-religiosas que, para o homem da tradição, conferiam sentido e coerência à sua experiência e ao seu destino.

³ <http://www.mundodosfilosofos.com.br/hegel3.htm> Conjunto de textos de Hegel sobre a dialéctica hegeliana, o Senhor e o escravo e concepção dialéctica da história e da filosofia. Consultado a 15/12/07.

Para além disso, tudo é questionado⁴, problematizado e sujeito a uma diversidade imensa de interpretações sobre o mundo, a sociedade, os valores, a vida e a identidade, no sentido em que nenhuma perspectiva moderna passou a ser considerada como única em validade e legitimidade fundacional ou passou, sequer, a ser considerada como inquestionável e a única interpretação correcta. Todavia, esta situação é igualmente responsável pelo aparecimento de crises subjectivas onde a maior parte das pessoas se sente insegura num mundo confuso face à imensidão de possibilidades de interpretação e onde o ser humano, segundo Kierkegaard (2002), se encontra perdido no labirinto do progresso mecânico, desamparado e quase desesperado: a sua única esperança reside, então, na compreensão da existência.

Com a modernidade, percebe-se também que a liberdade é constantemente mediada por uma outra realidade concreta relativa ao espaço e ao tempo, i.é, por referência a uma corporeidade e a uma história humana específica e particular de cada um. Neste sentido, a liberdade é sempre limitada e circunscrita não só ao espaço individual, mas também ao espaço ocupado pelo outro, o que impõe, inevitavelmente, a aceitação de regras. Mas, se por um lado, alcançamos um grau muito maior de liberdade individual, por outro, caímos no risco de considerar os outros como objectos e instrumentos.

Com o advento da época moderna, enfatizou-se a concepção racionalista do ser humano como *res cogitans* e consciên-

cia-de-si, num dualismo da ideia racionalista do ser humano diferente do dualismo platonico, pois, a *res cogitans* separa-se do corpo como *res extensa*, não para se elevar até à contemplação do mundo das Ideias (*Fédon*), mas para melhor conhecer e dominar o mundo (*Discurso do Método*).

É, então, sobretudo a partir de Descartes, que o interesse das discussões se centra mais no sujeito enquanto *cogito ergo sum* transformando-se em juiz da verdade, em que a reflexão e a análise crítica passam a ser profundamente valorizadas.

Todavia, o Iluminismo, ao exacerbar o sentido da emancipação humana, caiu num sistema de opressão em nome da liberdade humana. Por isso, Nietzsche (1987) afirma que a razão não é mais do que a vontade perversa de poder, ambição essa que a razão oculta.

Devido a essa sede de poder, Horkheimer e Adorno em *A dialética do esclarecimento*⁵, enveredam por um cepticismo perante a razão, na medida em que consideram que quer a economia capitalista quer o estado moderno tudo reduzem ao horizonte limitado da racionalidade: em última análise, tal significa reconhecer que a razão é potencialmente destruidora, não faltando, para isso, exemplos: desde os campos de concentração e esquadrões da morte, às duas guerras mundiais e às ameaças de aniquilação nuclear (Hiroshima e Nagasaki).

As análises da Escola de Frankfurt evidenciaram, assim, as terríveis consequências da razão científica que, quando abandonada a si mesma renunciando à sua força crítica, chega a justificar até a exploração do ser humano.

⁴ Para Giddens (1998), o facto de as sociedades modernas terem atingido um estado de elevada reflexividade permitiu-lhes analisarem-se retrospectivamente (modernização reflexiva), pelo que, não é de admirar que, à luz dessa reflexividade, os modelos tradicionais de desenvolvimento das sociedades criem problemas e gerem dilemas tão fundamentais que questionam qualquer movimento de acordo com esses princípios.

⁵ Bailão, a. 2007, A dialética do esclarecimento: o olhar crítico de Adorno e Horkheimer sobre a história do homem. (<http://chacombolachas.wordpress.com/2007/12/02a-dialectica-do-esclarecimento-o-olhar-critico-de-adorno-e-horkheimer-sobre-a-historia-do-homem/>). Consultado a 13/01/08.

2. Pós-Modernidade⁶: alguns limites

Mas, se a modernidade trouxe grandes conquistas marcadas pela construção de um

mundo mais democrático, pela defesa dos direitos humanos, pelo avanço técnico-científico, entre muitos outros aspectos, nem sempre estes avanços corresponderam

⁶ Antes de manifestarmos a nossa opinião relativamente à problemática da modernidade/pós-modernidade, gostaríamos de apresentar alguns pontos característicos da pós-modernidade sintetizados por Azevedo (1993), necessários à sua compreensão: 1. a pós-modernidade surge pela invalidação histórica e cultural das grandes análises (Giddens, 1998). As perspectivas filosóficas, políticas ou religiosas típicas da modernidade que pretendiam dar uma visão unitária e integrada explicativa dos diversos fenómenos, passam agora a constituir meras narrações estilizadas e não objectivas da realidade em consequência dos eventos históricos, entretanto, registados (totalitarismos, dizimação de populações, ..). Instala-se, assim, um ambiente de suspeita quanto às ideias da modernidade, pela falência das utopias criadas. O desejo de escapar a um mundo duro e de cuja transformação já não se tem esperança, é exacerbada a individuação, a fuga da realidade, a falta de ideais comuns, bem como a falta de sentido da vida. 2. na pós-modernidade, emerge uma ruptura com os grandes modelos epistemológicos, e as suas pretensões de verdade, objectividade e universalidade. O determinismo das leis da natureza, como refere Prigogine (1996: 26-27), foi posto em questão. Esse modelo, teve um imenso sucesso. *A explicação de qualquer fenómeno natural, em termos de leis deterministas, parecia estar à disposição e, uma vez que contássemos com essas leis básicas, daí derivaria todo o resto (a vida, nossa consciência humana) por simples dedução. Com isso, as leis é que existem, não os eventos.* A descoberta das instabilidades reconhecida nos vários sistemas, o conceito de caos, de probabilidade, a consideração da irreversibilidade do tempo, entre tantas mutações em conceitos antes formulados como certezas, abrem uma nova perspectiva da natureza. As diferenças sócio-humanas também emergem como factos, bem como, a variabilidade humana, as heterogeneidades, e não as unicidades, tal como Morin (1996:46-47) explica: *Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia. A consideração da existência do sujeito, sua reposição nas ciências humano-sociais que vem se processando sob variadas formas, trouxe a implicação necessária de se considerar o princípio da incerteza nas vidas e na história humanas.* 3. Uma última característica da

era pós-moderna: *minimiza o sentido emancipador da história que o moderno dá ao homem, através dos mitos do progresso, da salvação e da construção da própria história. Não é negado este sentido, mas sua unicidade (Azevedo, 1993:91).* Com a intensificação da fragmentação da realidade social e cultural desencadeada pelas tecnologias, pela comunicação de massa, pela informação instantânea e sem possibilidade de proceder a qualquer reflexão de natureza mais profunda, resvala-se para uma multiplicidade de sentidos sem sentido e para a perda de referências mais sólidas. Conforme Moraes (2000:212), encontramos-nos numa *nova era quando a produção da cultura tornou-se integrada à produção de mercadorias em geral: a frenética urgência de produzir bens com aparência cada vez mais nova.* O impacto instantâneo prevalece sobre os significados e a falta de profundidade de grande parte da produção cultural actual é posta em evidência.

Assim, e em nosso entender, qualquer discurso sobre a pós-modernidade resulta ambíguo, dada a sua natureza polissémica, acrescida de alguma polémica. De certa forma, este termo é indefinível, fluido e inconsistente. Inclusivamente, julgamos também que o seu nome é contraditório, uma vez que recorre a uma definição histórica – pós – para denominar um movimento cultural em ruptura com o historicismo. No entanto, na esteira de Azevedo (1993) e Goergen (1997), consideramos tratar-se de uma transição, pois, não conseguimos sair completamente do campo da *modernidade nem conseguimos estar integralmente na pós-modernidade. Com efeito, modernidade e pós-modernidade não se encontram numa relação de superação de uma pela outra, mas numa relação dialéctica (Goergen, 1997:63).*

E, muito embora Adorno e Horkheimer, Rorty, entre muitos outros autores pós-modernos, estejam preparados para romper com a forma de pensar agressiva, que vê a natureza como a coisa a ser dominada e que concebe a ciência e a tecnologia como instrumentos de dominação, não podemos negar que esta ainda é uma forma dominante de pensar da maior parte das elites económicas, políticas e intelectuais do mundo. Não é claro, por isso, que exista uma ruptura da pós-modernidade com o pensamento dominante da modernidade. É neste sentido que, para Harvey (1996), o termo *pós-moderno* não significa uma mudança de paradigma, mas um conjunto de pressupostos, experiências e proposições de um período já existente.

a uma realização profunda do existir humano.

Na verdade, tal como já referimos anteriormente, a crença absoluta na razão, no progresso, no nacionalismo, no capitalismo e no socialismo, tinham dado mostras evidentes de fracasso (fascismo, nazismo, comunismo), pelo que era urgente operacionalizarem-se novas mudanças de paradigma; de um paradigma eurocêntrico, de cunho colonialista, imperialista e capitalista, para um paradigma policêntrico de orientação pluralista.

Contudo, era um facto que o processo civilizacional da modernidade comportava inúmeras consequências nefastas para o sujeito que alteraram significativamente o seu quotidiano, tais como: a possibilidade eminente de uma guerra nuclear, catástrofes ecológicas, explosão demográfica e consequente urbanização caótica e desumanizante, industrialização ao serviço do consumismo, desemprego, ciência e técnica ao serviço da guerra e da violência, actividade económica movida exclusivamente pelo lucro e desmobilização das estruturas reguladoras do Estado.

Daí, o conjunto de críticas que se teceram em torno do processo de modernidade marcadamente caracterizado pela desconfiança da razão, desaparecimento de dogmas, agnosticismo, subjectivismo, pluralidade ideológico-cultural com forte tendência eclética, crise de valores, narcisismo, hedonismo do prazer fácil e imediato, flexibilidade de costumes, permissividade e fragmentação religiosa e, ainda, o consumismo ditado pela nova ordem económica mundial baseada na hegemonia do livre mercado globalizado. Mas, se por um lado, as novas técnicas de comunicação nos aproximaram uns dos outros dando-nos a consciência alargada de pertencer a um mundo só, por outro lado, deparamo-nos com um novo fenómeno, segundo o qual, os média usam a

publicidade não só para vender mercadorias, como também para oferecer política, religião, cultura, sexo, viagens, moda e bens de consumo, pelo que, consumir, passa a ser sinónimo de participação, inserção social e até exercício de cidadania.

Para além disso, o capitalismo adquiriu pretensões de se assumir como o único sistema válido e possível, sem outras alternativas, devido à falência do projecto socialista que, tal como se realizou na Europa do Leste, desabou, com consequências inevitáveis ao nível da perda de alguns direitos sociais anteriormente adquiridos, da flexibilidade, da subcontratação em condições desumanas, do desemprego, dos baixos salários e dos deslocamentos. Ora, tais factos, como sabemos, reduzem enormemente as possibilidades de uma maior justiça social ao mesmo tempo que os sujeitos são friamente seleccionados em função do mais apto, possuindo valor de meras mercadorias.

Com a pós-modernidade, dá-se, então, o reconhecimento da impotência e da falibilidade do pensamento e da razão e é rejeitado o conceito da ideia clara e distinta⁷.

⁷ É neste sentido que se verifica, na literatura e na pintura, uma ênfase do irracional, do non-sense. As ciências sociais, por sua vez, recusam qualquer princípio ou regra sócio-cultural universal, e na filosofia, esta atitude traduz-se no nihilismo e no relativismo. Para um estudo mais aprofundado sobre a genealogia da pós-modernidade pode consultar-se Hall (1999.34-46), o qual refere cinco cortes epistemológicos principais que tiveram forte impacto no descentramento do sujeito cartesiano e na posterior elaboração da noção de pós-modernidade, a saber: a) Marx; b) Freud, com a releitura lacaniana do seu sujeito; c) Saussure, com a ideia de que a língua é um sistema social e não individual; d) os movimentos do final da década de 60, como o Feminismo, e, por fim, e) Foucault, com a noção de poder disciplinar como regulador dos comportamentos dos sujeitos. Souza; S. Modernidade, pós-modernidade e educação: como começar segunda-feira de manhã? (<http://www.elton.com.br/FSDB/TI-FSDB-Esp-Texto1-Souza.pdf>). Consultado a 15/12/07.

Por outro lado, na sociedade-mercado, o Outro é facilmente considerado uma ameaça levando a que cada um se encontre nos limites da sua subjectividade, conduzindo ao esquecimento do outro ou, em casos-limite, à sua rejeição. Sucede, então, que as batalhas de outrora deram lugar às guerras culturais de hoje que ocorrem entre culturas estranhas entre si, em que todos, brancos e negros, homens e mulheres, adeptos de uma religião ou de outra, ou mesmo sem religião, nada mais são que inimigos.

Paralelamente a este conjunto de factos com os quais lidamos no dia-a-dia, também é possível constatar a existência de situações de evidente respeito pela alteridade e compreensão das diferenças através do aparecimento de vários movimentos sociais (mulheres, crianças, homossexuais, negros, ecologistas), bem como de movimentos de pensamento anti-autoritário, que valorizam a autenticidade, a descentralização, a democratização, o poder da imaginação sobre a materialidade.

Consequência do que acabamos de afirmar, o pensamento pós-moderno constitui expressão inevitável de uma crise relativamente aos modelos éticos convencionais e tradicionais, dada a acentuada pluralidade de concepções e de comportamentos no campo moral, a perda de eixos matriciais comuns, a confusão de valores, num contexto de globalização do paradigma neoliberal, que se vai impondo como se fosse a única alternativa viável (Lipovetsky, 2007).

A estes factos, acresce a enorme dificuldade em responder satisfatoriamente às novas questões que a bioética nos vai colocando, ou ainda, a necessária (re)formulação da resposta para antigos problemas morais.

O homem pós-moderno, orientado pela sua vontade e desejo de autonomia, passa agora a agir somente em obediência a si mesmo (liberdade) e não em relação ao bem e à verdade comuns (princípio da utilidade). Assim sendo, nunca como agora, alguns valores típicos da sociedade moderna, como a liberdade, a dignidade e os direitos humanos, correm permanentemente o risco de desaparecer.

O materialismo exacerbado não tem, pois, em consideração o equilíbrio dos recursos naturais e, incentivado por uma cultura tecnocrática e pela moral utilitarista, vemos instaurar-se cada vez mais uma tendência para avaliar a importância das coisas e das pessoas, com base na sua funcionalidade imediata.

A perspectiva pós-moderna hedonista identifica a felicidade com todas as formas de prazer substituto da virtude. Todo o prazer possível é legítimo, pelo fato de que possa ser experimentado e não porque seja moralmente bom (Lipovetsky, 2007).

A sociedade de hoje organiza-se em função de uma ética individualista em que o mais importante é tirar vantagem de tudo. Não importam, por isso, os graves problemas sociais de pobreza e exclusão, o acentuar da crise ambiental, o desequilíbrio da acumulação de riqueza, o aumento de violência e dos preconceitos sociais, a corrupção, o clientelismo, o autoritarismo, o oportunismo e tantas outras práticas de abuso de poder e ganância irresponsável.

A nossa sociedade assume, assim, uma vertente característica paradoxal, uma vez que a par das dimensões negativas acima referidas, regista-se, igualmente, o aumento de consciência na defesa dos direitos pela dignidade humana (Lipovetsky, 2007).

A globalização⁸ e a informacionalização (Castells, 2007:85), causaram um impacto gigantesco sobre a sociedade gerando, em última análise, uma enorme população excluída.

Por sua vez, devido ao uso da comunicação e dos média, surgiram novas formas de interação no mundo, novas formas de relação social, bem como um novo olhar sobre o outro e sobre si mesmo (Castells, 2007).

Na verdade, as relações que antes eram realizadas face-a-face assumem, agora, características mediáticas, sendo possível relacionarmos-nos com pessoas que estão em lugares distantes do planeta (fenômeno da globalização).

Adorno e Horkheimer (Escola de Frankfurt), consideram que a “indústria cultural”, extremamente manipulativa, é fortemente responsável pelo isolamento a que destina as pessoas, influenciando o seu juízo crítico e racional e submetendo-as, incansável e intencionalmente, à publicidade e ao consumo dos produtos que quer vender.

⁸ *Globalização como conceito se refere tanto à compreensão do mundo quanto à intensificação da consciência do mundo como um todo... A menção à ideia de desglobalização por assim dizer, tentativas de desfazer a compreensão do mundo devemos lembrar que o que correntemente chamamos de globalização é um processo longo, desigual e complicado (Robertson:1992:8-10).* Nessa linha de pensamento, Castells (2007:85,86) adverte-nos ainda mais claramente que se a *globalização e a informacionalização, determinadas pelas redes de riqueza, tecnologia e poder estão a transformar o nosso mundo, possibilitando a melhoria da nossa capacidade produtiva, criatividade cultural e potencial de comunicação, ao mesmo tempo, estão a privar as sociedades de direitos políticos e privilégios... a repentina aceleração do tempo histórico, aliada à abstracção do poder numa rede de computadores, tem vindo a desintegrar os actuais mecanismos de controlo social e de representação política.* É neste sentido que vemos instalar-se o caos, a desordem e a ausência de controlo de cada um sobre as suas próprias vidas, o seu meio, os seus empregos.

A liberdade de escolha não passaria, então, de uma pura ilusão para o consumidor, sendo o conformismo o corolário máximo da indústria cultural. Trata-se, por isso, de obter o lucro a partir da domesticação das populações contemporâneas (Domingues, 1999).

Uma das características da Indústria Cultural consiste na repetição de fórmulas consagradas, como a música popular romântica e as histórias de happy ending; ou seja, não há o conhecimento do ouvinte frente a uma nova música, mas sim o reconhecimento. Mesmo ao ouvir a música pela primeira vez, ela já tem uma fórmula familiar. O ouvinte passa, então, por um processo de reconhecimento, o que faz com que ele aceite e goste desta “nova” música. Com isso as pessoas têm os seus sentidos e desejos entorpecidos, limitando, assim, o exercício da sua sensibilidade (Thompson, 1995).

O consumismo surge, agora, como uma mentalidade dominada pela técnica que pretende transformar-se no seu motor e penetrar no íntimo da vida de todos como um princípio de vida, moldando as pessoas de tal maneira, que estas se deixem seduzir pela procura insaciável e constante de tudo o que é novo, sonho ou desejo; deste modo, o prazer e a felicidade estão sempre para além do que já foi alcançado caindo-se, assim, numa escravização do desejo (Thompson, 1995).

A indústria liberal de bens de consumo e lazer desfigurou as necessidades básicas do ser humano, de tal modo que já nem ele as reconhece, pelo que a satisfação dos prazeres assim gerados estão, uma vez mais, apenas ao alcance de quem tem dinheiro, desvirtuando-se aqueles que estão preocupados em “ter mais” prazer, do que “ser mais”.

Por sua vez, as ameaças ecológicas (a poluição química nos mares suficiente para

destruir o plâncton que renova uma boa parte do oxigénio da atmosfera; o “efeito estufa” derivante dos poluentes atmosféricos que atacam a camada de ozono, a destruição de grandes áreas de floresta tropical que são uma fonte básica de oxigénio renovável; e a exaustão das terras férteis como resultado do uso intensivo de fertilizantes artificiais, entre outros), continuam a constituir uma preocupação secundária guiadas pela procura exclusiva do lucro.

O pensamento pós-moderno, é ainda, marcado pela provisoriedade e pela efemeridade, no sentido em que se constitui como um processo de rejeição do uno, do imutável e do eterno em direcção à diferença, à pluralidade, à mudança e ao contingente. Tudo é provisório, porque as nossas estruturas de pensamento são instáveis e mutáveis. Tudo é considerado como produto do tempo e do acaso. A contingência é, portanto, o princípio do pensar, de modo que vivemos num mundo consciente de que não há estruturas sólidas e essenciais: o provisório, o efémero e o temporário tornaram-se mais expressivos que o eterno, o imutável e o sublime, pelo que é urgente desenvolver um pensamento que promova uma estratégia inteligente capaz de fazer face à incerteza e à contingência.

Hoje assistimos, portanto, a uma perda do sentido ético, um grande vazio de sentido (Lipovetsky,1989), fruto do homem consumista, bem como à deterioração das relações humanas caracterizada pela indiferença em relação à vida, seja de animais ou de pessoas, sem uma forte ligação com um sentido e com valores que, evidentemente, não devem servir de algemas ou grilhões, mas de ajuda e protecção.

Chama-nos ainda a atenção, o grande pluralismo de valores, numa proliferação do relativismo, sob a égide do “não existe

nada de absoluto”, do “vale tudo”. Mergulhamos, assim, no campo do instável, do banal, do “viver cada instante”, do “aqui e agora” à margem de toda e qualquer referência.

No entanto, a par desta crise de valores, é possível identificar ainda espaços de valorização de liberdade individual que incentivam o sujeito a encontrar critérios para o seu comportamento a partir de si mesmo, da sua razão e liberdade, assumindo uma atitude autónoma e crítica face aos valores tradicionais.

3. Pós-modernidade e educação: desafios e possibilidades

Perante o cenário pós-moderno paradoxal descrito, em que tudo é incerteza, efemeridade, mutabilidade e fluidez, mas também defesa da liberdade humana e autonomia individuais, de que modo é que podemos pensar que estas questões influenciam a educação?

Como educar o homem de amanhã?

Nesta era em que muitos docentes vivem, conscientemente ou inconscientemente, o mal-estar da modernidade (Hargreaves,1998), quais são os desafios que se colocam hoje aos professores ao nível da sua formação? Ao olharmos para a escola actual, verificamos a existência de uma fragmentação do conhecimento, um processo de avaliação por conteúdos, embora sem grande significado para os alunos, facto que a torna menos significativa e menos valorizada, sobretudo se se distanciar da sua função de problematização.

Por sua vez, o professor moderno é preparado para o previsto, o controlável e, qualquer tipo de problematização, ainda que ocasional, provoca tensões enormes e é considerada uma ameaça à virtualidade do seu papel e da sua função, sendo objecto de eliminação pelo poder.

Assente numa cultura de homogeneidade, a escola da modernidade apresenta uma homogeneização a vários níveis - dos professores, das disciplinas e da organização curricular - onde os saberes se apresentam de um modo mais ou menos estático e hermético e o professor não sente grande necessidade de renovação dos conhecimentos nem de formação contínua (Barroso, 1995).

Deparamo-nos, assim, com uma escola caracterizada por uma organização pedagógica que visa a homogeneização dos alunos e a uniformização das práticas educativas (Barroso, 1998:13), onde a autoridade do professor assenta em saberes mais ou menos estereotipados, permanentes, imutáveis e indiscutíveis, mais dirigidos à memória do que, propriamente, ao desenvolvimento de competências e capacidades, transmitidos vertical e homogeneamente aos alunos⁹ Em suma, uma escola que ainda se podia dar ao luxo de preparar os seus filhos para viver numa sociedade semelhante à sua (Leite & Orvalho, 1995:27).

E, se é um facto que para a escola da modernidade era suficiente o tipo de formação existente, dada a perenidade do paradigma epistemológico em que assentava, com a época da pós-modernidade, as grandes mudanças sociais, políticas e económicas entretanto verificadas (Touraine, 1994; Giddens, 1998; Lyotard, 2003; Pourtois & Desmet, 1999; Hargreaves, 1998), as TIC e, consequentemente, a nova contingência dos saberes, passaram a exigir aos professores uma correspondente atitude de permanente reflexão-acção, baseada no diálogo, no reconhecimento da contingência e da

problematização das questões, procurando a sua articulação com os problemas da vida quotidiana.

Um exemplo do que acabamos de referir, prende-se exactamente com os desafios/dilemas que a escola actual enfrenta, e que põem em questão tanto a sua possibilidade como a sua capacidade de ser desejada. Assim, como é que, apesar de defendermos uma escola democrática que promove a formação de indivíduos para que pensem e se comportem de forma autónoma, racional e criativa, esse ideal ainda está tão longe de ser atingido?

Para Terrén (1998), a resposta a esta questão, encontra-se no facto de se estarem a verificar simultaneamente alterações nos planos económico (trabalho), político (participação) e cultural (valores, crenças e tradições) e que afectam profundamente a forma como a educação pública, racional e democrática, por sua vez, está a enfrentar o desafio da condição pós-moderna. Algumas dessas reacções são a indiferença, o relativismo e a desmotivação.

Que efeitos é que a percepção do ambiente hostil às formas tradicionais de trabalho podem ter sobre o campo da educação?

O facto é que, quando colocados perante a ideia de um futuro marcado pela incerteza quanto à obtenção de emprego na área em que se pretendem formar, muitos jovens, desanimados, desistem de continuar a elaborar projectos para o futuro.

Por outro lado, em relação àqueles que já se encontram a trabalhar, a sua grande maioria sente-se desmotivada, porque sabe que, dadas as circunstâncias actuais de forte instabilidade económica, o seu emprego não irá durar sempre.

Todavia, ao afastar cada vez mais as pessoas do âmbito relacional do trabalho verifica-se uma forte desvinculação social, pois, em vez dele, é o desânimo e a

⁹ Costa, V. A formação contínua na pós-modernidade (http://www.Cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo8/elo8_28.htm). Consultado a 10/12/07.

desmotivação que traçam as trajetórias de cada um (Castel,1995); ora, tal facto, é extremamente empobrecedor, na medida em que desqualifica os indivíduos do exercício da sua própria cidadania. (Terrén,1998). Trata-se, em última análise, de uma cidadania negativa.

Que pode, então, a educação fazer perante este conjunto de desafios?

Uma forma de os suplantar poderá estar na (revisão) da ideia de aprendizagem, eixo central do trabalho escolar, que passe a remeter o conjunto de preocupações e objectivos não só para a formação, mas também para a preparação para a vida activa.

Neste sentido, trata-se de desenvolver estilos de ensino mais participativos, que favoreçam o diálogo e a negociação, em vez de se basearem no simples princípio da autoridade assimétrica, em rotinas não questionadas e pré-estabelecidas - que possibilitem o desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais, criativas e participativas, bem como de iniciativa permitindo, deste modo, uma integração mais activa capaz de ajudar a lidar com a flexibilidade e a descontinuidade que, certamente, os espera¹⁰.

E o que dizer da indiferença, da apatia, do desafecto político, da desconfiança quanto à forma como a política funciona? Ou, mesmo, da fragmentação cultural a que constantemente assistimos, geradora de novas exclusões que afastam, assim, um determinado grupo de pessoas da vida e da participação cívica?

Que desafios se colocam à educação nestes casos?

Em nosso entender, é fundamental restabelecer o exercício da cidadania activa através de uma intervenção e de uma participação mais democrática dos alunos na vida política escolar, ainda tão deficitária, como forma de ajudar a vencer as inércias de uma cidadania representativa que, hoje em dia, tendem a ser exploradas pelas orientações neoliberais. Da mesma forma, é igualmente fundamental insistir nas práticas de inclusão capazes de dar lugar a uma cidadania mais activa e interventiva numa sociedade que se pretende que seja cada vez mais democrática. A diferença principal reside, então, no *modus faciendi* que considera que as relações de poder, entendidas na perspectiva foucaultniana (1998), são questionáveis, desnaturalizadas, devendo ser verdadeiramente analisadas, discutidas e desconstruídas.

Todavia, e este é um facto importante, não se trata apenas de reconhecer a existência dessas relações de poder nem tão somente de as compreender, pois, nesse caso, teríamos novas dicotomias.

Como adverte Freire (1999), a questão não reside somente no facto de termos consciência da opressão, mas de possuímos um saber crítico relativamente à mesma inspirada numa prática experiencial, (*conscientização*), a qual não pertence exclusivamente ao domínio da consciência logocêntrica, mas ao da reflexão epistemológica e da capacidade de problematizar criticamente o “dado”.

Assim sendo, o fim das certezas científicas, geradora de insegurança, transmite aos professores uma necessidade cada vez maior de reduzir tais incerteza, acompanhada da necessidade de procurar outras fontes de actualização de conhecimento, seja através de uma formação contínua e permanente, seja através da formação ao longo da vida (Delors,1996), numa atitude

¹⁰ Gatti, B. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século (<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>), Consultado a 15/12/07.

de permanente reflexão-acção. O modelo do *professor reflexivo*, avançado por Schön (1983), Perrenoud (2002), Alarcão e Tavares (1996), entre tantos outros, impõe-se, portanto, como um paradigma absolutamente necessário.

Também para Habermas (1992), é possível sair deste contexto limitador e contraditório que são as condições instauradas pela modernidade, através da sua proposta, a teoria da acção comunicativa e do que designa de “razão comunicacional” ou razão dialógica.

Em seu entender, basta mudar o centro de referência, e instaurar-se uma racionalidade detentora de consciência reflexiva e de racionalidade dialógica, em que a sua validade assenta na argumentação racional e não na vontade arbitrária do sujeito.

Dado que a escola não pode manter-se alheada à formação de uma cultura de respeito pela dignidade humana, de valores como a liberdade, a justiça, a igualdade e a solidariedade, aquela deverá ser reconsiderada como uma organização democrática, onde o diálogo, no sentido habermasiano do termo, deverá visar acordos significativos que só serão justos se respeitarem certos princípios¹¹.

Esta atitude dialógica que a educação deve fomentar potencia o aparecimento de uma consciência crítica, o reconhecimento dos outros como interlocutores válidos com direito a expressarem os seus interesses, o desenvolvimento de capacidades de participação num colectivo, a procura de uma decisão final que expresse interesses universalizáveis, através da obtenção de *consensus*.

Em última análise, a escola, como organização dialógica comunicativa, não pode

ficar indiferente aos princípios de justiça, à igualdade e aos direitos humanos face à diversidade e à pluralidade.

O diálogo aparece, então, como a condição *sine qua non* para a participação de todos no diálogo (em condições de reciprocidade), pois é através dele que se consegue a racionalização dos argumentos.

Deste modo, Habermas proclama uma racionalidade processual entregue unicamente à força racional dos seus argumentos, livre de quaisquer constrangimentos, interiores ou exteriores, os quais alcançam validade a partir do momento em que todas as pessoas que afecta conseguem pôr-se de acordo democraticamente.

Constatamos, assim, que a ética habermasiana se caracteriza por uma preocupação que recai sobre o fundamento da validade das normas, numa discussão prática, na qual tomam parte todas as pessoas nela implicadas. E é graças a este procedimento de validação das normas que estas podem vir a obter um reconhecimento intersubjectivo.

Todavia, não se trata de um consenso qualquer mas, como já adiantamos, de um consenso “fundado” sob determinadas condições definidas pelas regras da argumentação. Para além disso, embora não menos importante, o princípio da ética do discurso, tal como Habermas o entende, impede que se possam ver especificados determinados conteúdos normativos em nome de uma autoridade filosófica e de os fixar, definitivamente, em nome de uma qualquer teoria moral (Pedro, 2007).

Deste modo, propõe uma importante e necessária reformulação do princípio categórico a partir dos paradigmas da lógica da comunicação: em vez de impor a todos uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, devo submeter a minha máxima a todos os outros a fim de exa-

¹¹ Habermas refere-se aos princípios de sinceridade, de inclusão de todos os interlocutores, todos os interesses devem estar sujeitos à revisão argumentativa, respeito pela diferença do outro.

minar, pelo discurso, a sua pretensão à universalidade.

Neste sentido, as decisões, numa perspectiva comunicativa, estão nas mãos dos próprios sujeitos implicados, são tomadas por consenso democraticamente, prevalecendo o melhor argumento, que se vai construindo e enriquecendo com a reflexão e a participação de todos os actores no discurso. Deste processo emerge a condição do espaço público, lugar por excelência da palavra. (Pedro, 2007)

É neste sentido que Habermas, autor da ética dialógica, denuncia a actual falta de democraticidade nas relações sociais preconizando, por isso, a necessidade de uma transformação cultural, assente em novas bases teóricas.

O exercício da crítica exige, portanto, um critério e é a partir de uma racionalidade prática, a partir da universalidade da razão e a partir da incondicionalidade do princípio ético, que a ética discursiva se opõe a todo o dogmatismo, oferecendo um critério de validade universal que permite superar a mera vigência fáctica (Pedro, 2007).

Mas, apesar de admirarmos este pensamento precisamente por contribuir para uma vinculação democrática do discurso ético e, assim, ser capaz de melhor e mais adequadamente responder às complexidades da sociedade hodierna, não podemos deixar de identificar, no entanto, algumas das suas limitações, nomeadamente, quanto à forma como este consenso é obtido. Em primeiro lugar, como superar as assimetrias que marcam nitidamente as relações sociais condicionadas que estão, pelos interesses egoístas, pelas lutas de poder e que, inevitavelmente, introduzem conflitos inviabilizadores de consensos? Por outro lado, como assegurar a verdadeira comunicação, o exercício de diálogo racional imprescindível à justificação

argumentativa dos juízos morais conducente, deste modo, ao estabelecimento de consensos, geradores de acordos intersubjectivos?

Deveremos associar a validade ou a justiça de uma norma social a um consenso intersubjectivo sem considerar a sua dependência das pressões e condicionamentos presentes numa discussão, ainda que tal se verifique em condições radicalmente democráticas?

Para além disso, o conceito de comunicação habermasiano pressupõe a imparcialidade, mas não a pode fundamentar, não sendo capaz de resolver o hiato entre as condições ideais de comunicação e as condições reais; i.é, por deixar de lado os aspectos volitivos e dar prioridade somente aos aspectos cognitivos (Ferry, 1996). Todavia, consideramos ser este, efectivamente, o enorme potencial que a educação pode desempenhar, na medida em que uma intervenção no sentido da formação crítica e reflexiva permitirá ao sujeito afirmar-se plenamente na sua cidadania.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os seus programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Coords.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed.
- Azevedo, M. (1993). Não moderno, moderno e pós-moderno. In *Revista de Educação AEC*. 22. (89), 19-35.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: J.N.I.C-Gulbenkian.

- Barroso, J. (1998). Escolas, Projectos, redes e territórios: educação para todos e com todos. In *Cadernos PEPT 2000*. 16. Lisboa: M.E.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses du social*. Paris: Fayard.
- Castells, M. (2007). *O Poder da Identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. II. Lisboa: FCG.
- Delors, J. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Porto: Eds. Asa.
- Domingues, J. (1999). *Sociologia e modernidade – para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ferry, J. (1996). As virtudes da discussão. 209-218. In Morin, E. & Prigogine, I. (Coords.). *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Inst. Piaget.
- Foucault, M. (2005). *A arqueologia do saber*. Coimbra: Almedina.
- Foucault, M. (1998). *A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Eds.70.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goergen, P. L. (1996). A crítica da modernidade e Educação. Proposições. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp*. 7, 2 (20), 5-28.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Lisboa: Celta.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGrawHill.
- Habermas, J. (1998). *O discurso filosófico da Modernidade*. Lisboa: D. Quixote.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: CERF.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Harvey, D. (1996). *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.
- Heidegger, M. (1993). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1991). *Dialética do esclarecimento: escritos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Leite, E. & Orvalho, L. (1995). *O Professor aprendiz*. Lisboa: M.E.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal. Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Eds.70.
- Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: D. Quixote.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lyotard, J.-F. (2003). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Moraes, S. (2000). Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In Santos Filho, J. (Coords.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Morin, E. (1996). A noção de sujeito. In Schnitman, D. F. (Coords.). *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nietzsche, F. (1987). *A gaia ciência*. Guimarães: Guimarães Eds.
- Kierkegaard, S. (2002). *O desespero humano*. São Paulo: Martins Claret.
- Pedro, A. (2007). Globalização, imigração e cidadania: que desafios? 31-46. Pedro, A. & Martins, A. & Fernandes, C. (Coords.). *Actas do Congresso Educação e Democracia: representações sociais, práticas educativas e cidadania*.

- nia. Universidade de Aveiro. ISBN978-972-789-240-2.
- Perrenoud, F. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. S. Paulo: Brasil.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1999). *A Educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Prigogine, I. (1996). O fim da ciência? In Schnitman, D. F. (Coords.). *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Rouanet, S. (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, T., 2000, "A produção social da identidade e da diferença". In Silva, T. (Coords.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. S. Francisco: CA. Jossey.
- Terrén, E. (1998). Cultura escolar e socialización laboral: a representación do traballo nos adolescentes", *Revista Galega de Economía*, 7 (2), 133-156.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Terrén, E. (1999). Postmodernidad, legitimidad y educación. *Educación e Sociedade*. 20 (67), 11-47.
- Touraine, A. (1994). *A crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thompson, (1995). *The Media and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- VAZ, H. (1991). *Antropologia filosófica*. Vol. I. São Paulo: Loyola.

Webgrafia

- Bailão, A. (2007). A dialética do esclarecimento: o olhar crítico de Adorno e Horkheimer sobre a história do homem. (<http://chacombolachas.wordpress.com/2007/12/02a-dialectica-do-esclarecimento-o-olhar-critico-de-adorno-e-horkheimer-sobre-a-historia-do-homem>). Consultado a 13/01/08.
- Costa, V. A formação contínua na pós-modernidade (http://www.Cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo8/elo8_28.htm). Consultado a 10/12/07
- Gatti, B. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século (<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>), Consultado a 15/12/07.
- Hegel (<http://www.mundodosfilosofos.com.br/hegel3.htm>). Conjunto de textos de Hegel sobre a Dialéctica hegeliana, o Senhor e o Escravo e Concepção Dialéctica da História e da Filosofia. Consultado a 15/12/07.
- Rodrigues, A. Modernidade. (<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/modernidade.htm>). Consultado a 16/12/07.
- Souza, S. Modernidade, pós-modernidade e educação: como começar segunda-feira de manhã? (<http://www.elton.com.br/FSDB/TI-FSDB-Esp-Texto1-Souza.pdf>). Consultado a 15/12/07.