

EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: RUTURAS E DESAFIOS NA PÓS-MODERNIDADE

Data de submissão: 20/01/2025

Data de aceite: 05/03/2025

Arnaldo Jose Dinis Fonseca

Professor Auxiliar Convitado
Departamento de Ciências da Educação
Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação

RESUMO: A transição da modernidade para a pós-modernidade representa uma mudança paradigmática significativa, caracterizada pelo questionamento das grandes narrativas, pela fragmentação do conhecimento, assim como pela valorização da subjetividade e da intersubjetividade. A nossa análise pretende examinar as implicações dessa rutura no contexto educacional, destacando os desafios emergentes na construção do saber, destacando como o mesmo se torna cada vez mais interdisciplinar, dinâmico e contextualizado. Por outro lado, a crescente influência da tecnologia e da globalização no conhecimento também é analisada, bem como o impacto da mercantilização do saber e da performance académica sobre a educação contemporânea. São discutidas, ainda, as críticas ao relativismo epistemológico e ao enfraquecimento de uma base axiológica universal, contrastando-as

com novas abordagens pedagógicas que promovem uma educação mais inclusiva e crítica. Conclui-se que, apesar das incertezas inerentes à pós-modernidade, o contexto educacional contemporâneo oferece oportunidades para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e alinhadas com os desafios sociais, culturais e tecnológicos do presente.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-modernidade, Educação, Conhecimento, Paradigma, Epistemologia, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The transition from modernity to postmodernity represents a significant paradigmatic shift, characterized by the questioning of grand narratives, the fragmentation of knowledge, and the valorization of subjectivity and intersubjectivity. This article examines the implications of this rupture in the educational context, highlighting emerging challenges in the construction of knowledge, which is increasingly interdisciplinary, dynamic, and context-dependent. The growing influence of technology and globalization on knowledge is also analyzed, along with the impact of the commodification of knowledge and academic performance on contemporary education. Additionally,

critiques of epistemological relativism and the weakening of a universal axiological foundation are discussed, contrasting them with new pedagogical approaches that promote a more inclusive and critical education. The study concludes that, despite the uncertainties inherent in postmodernity, the contemporary educational context offers opportunities for the development of more reflective pedagogical practices aligned with the social, cultural, and technological challenges of the present.

KEYWORDS: Postmodernity, Education, Knowledge, Paradigm, Epistemology, Interdisciplinarity.

MUDANÇA DE PARADIGMA: A NATUREZA DE UMA RUTURA

Kuhn (2009) remete-nos para a definição de paradigma como um modelo ou padrão ou, nas palavras do autor, uma “teoria ou conjunto de teorias” (p.245), aceites por uma determinada comunidade científica constituindo-se, assim, e em consequência da sua ampla aceitação por essa mesma comunidade, naquilo que o mesmo autor define como sendo a ciência normal. Contudo, e tal como Assmann (1988) nos recorda, a mutabilidade histórica é uma característica própria de qualquer paradigma pois, constituindo-se como “conceitos-mestres”, num contexto dinâmico da realidade científica em que se inserem têm, deste modo, um prazo de “validade” próprio, mas incerto, até que, decorrente da investigação científica, acabem substituídos por um novo paradigma. Esta conceção de paradigma permite-nos, assim, facilitar abordagem ao conceito de pós-modernidade – tido como o paradigma vigente –, nomeadamente no respeitante às suas características, processo dinâmico-histórico e, considerando o interesse da presente investigação, de uma forma mais focada, os seus “efeitos” no contexto educacional.

Um novo paradigma caracteriza-se, necessariamente, resultar de um processo de rutura com o anteriormente estabelecido. No caso da pós-modernidade, esta surge em contraste com a modernidade, evidenciando fraturas e transformações que marcam essa transição paradigmática. É neste contexto que Shinn (2008), considera que o discurso da sociedade pós-moderna e os fenómenos intelectuais e sociais que a acompanham sugerem que o mundo atual está em contraste radical com o dos últimos séculos, enquanto Adelman (2009), por exemplo, destaca que, no campo da sociologia, nascida como uma “narrativa sobre a modernidade” esta, hoje, enfrenta transformações que exigem novas análises e perspetivas, refletindo as mudanças culturais e sociais da pós-modernidade. Lyotard (2003) ao definir a pós-modernidade como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX” (p.11), já nos deixa, em parte, antever os grandes domínios “afetados” da modernidade.

Vivenciamos, assim, uma era marcada pelo colapso e desaparecimento de muitos dos elementos estruturantes da modernidade. Conceitos como estabilidade, permanência, segurança e certeza perdem sua solidez no cenário contemporâneo, sendo progressivamente substituídos por dinâmicas de fluidez, incerteza e volatilidade, num

processo de transformação paradigmática no qual a previsibilidade dá lugar à fragmentação e ao efêmero (Bauman, 2001; Giddens, 1991). Como apontam Lyotard (1979) e Harvey (1989), a crise das grandes narrativas e a aceleração das transformações sociais e tecnológicas, cada vez mais intensas, intensificam significativamente essa sensação de instabilidade, tornando-a, numa espécie de marca distintiva do mundo atual.

Se a modernidade assentava numa percepção da superior capacidade da razão humana e da própria ciência se imporem, afastando definitivamente crenças ou a “intervenção de valores humanos ou religiosos” (Sousa, 2011), num quadro de racionalidade e objetividade científicas de suporte a um ideal iluminista de emancipação do homem, consistente com um modelo newtoniano-cartesiano de separação do sujeito e do objeto, como entidade distintas; o paradigma pós-moderno emergente radica a sua essência na prevalência de conjunto de incertezas, paradoxos e instabilidades nas mais diversas áreas que, no seu todo, que corporizam e justificam uma rutura em relação ao até então vigente paradigma da modernidade.

Marques (2009), ao considerar a rutura assumida com a tradição ocidental de natureza universalista e racionalista como um dos principais elos que liga os pós-modernos, identifica diversos elementos da modernidade que passam a ser fortemente negados ou criticados neste novo paradigma. Assim, entre esses elementos, destacam-se a centralidade do método científico como via privilegiada para a descoberta da verdade, a separação entre factos e opiniões e, conseqüentemente, a proximidade à verdade que essa distinção implicaria. O autor refere, ainda, como neste contexto, são contestadas, tanto a ideia de que nem todas as perspectivas merecem ser consideradas na sua validade, bem como a da necessidade de submeter conclusões, opiniões e proposições a uma crítica e exame constantes. A busca pela objetividade deixa de ser vista como um objetivo fundamental, e a exigência de que as hipóteses sejam sempre verificadas empiricamente torna-se, deste modo, alvo de contestação. Desvanece-se, assim, a pretensão de definir critérios de objetividade para hierarquizar ideias, valendo as mesmas pelo contexto em que são desenvolvidas – valorizando-se os contextos específicos e locais – ao mesmo tempo que se desvaloriza, a racionalidade como critério essencial, sendo este considerado “demasiado abstracto porque despido de emoção e sensibilidade moral” (Lourenço, 1998, p.184).

Assim, a rejeição, em maior ou menor grau, da essência racionalista e positivista que caracterizava a modernidade manifesta-se na valorização de novas concepções e perspectivas, alinhadas com um novo tempo em que as dimensões social, cultural e económica assumem contornos renovados, delineando o caminho estruturante do conceito de pós-modernidade. Nesse contexto, observa-se, por um lado, uma crescente valorização do sujeito, da sua individualidade e da subjetividade inerente à sua percepção única do mundo. Por outro lado, de forma concomitante, destaca-se a relevância da intersubjetividade

como elemento essencial na construção de consensos e no próprio processo de edificação do conhecimento.

Habermas (1984), enquanto defensor da intersubjetividade, vem contrapor à *racionalidade instrumental* típica das ciências positivistas — enraizada no paradigma newtoniano-cartesiano e na primazia do método científico como via privilegiada para a verdade — uma *racionalidade comunicativa* baseada na interação entre sujeitos na busca de consensos. Enquanto a *racionalidade instrumental* se caracteriza pela relação causa-efeito, pela subordinação dos meios aos fins e, como aponta Foucault (1975), pela sua ligação às formas organizadas de controlo social, a *racionalidade comunicativa*, por seu turno, propõe-nos um modelo em que o conhecimento emerge do diálogo entre diferentes “eus”, superando individualismos subjetivos e promovendo perspectivas mais partilhadas e contextualizadas da realidade. Essa transição do paradigma da filosofia do sujeito para o da intersubjetividade tem implicações significativas no campo educacional, promovendo uma educação emancipadora que capacita os indivíduos a participarem ativamente na sociedade, livres das limitações da racionalidade instrumental. Contudo, neste panorama, impõe-se destacar uma certa diversidade de conceitos e perspectivas enfatizados por diferentes autores na abordagem da transição da modernidade para a pós-modernidade. Se, por um lado, alguns deles evidenciam a natureza de uma rutura, de fratura com a racionalidade e objetividade modernista, outros, como Giddens (1998), preferem considerar a pós-modernidade como uma radicalização da própria modernidade ou mesmo como um “acabamento da modernidade” (Barcellona, 1992,p.15), havendo, ainda, quem consider que “é possível encontrar hoje atuantes no mundo contemporâneo facetas pré-modernas, modernas e pós modernas, numa consciência plena de que a pós-modernidade terá ela própria de ser contextualizada historicamente” (Formosinho, 2013, p.116).

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Centrando agora a nossa análise do paradigma pós-moderno no contexto educativo, destaca-se a consideração de Formosinho (2013) acerca da necessidade de refazer um discurso teórico sobre as características que a contemporaneidade traz para a ação educativa, justificando, que é “a tradição cultural inaugurada com o iluminismo que agora nos exige uma refundamentação do projeto educativo (...) sendo que quaisquer projetos educativos, no contexto das mutações históricas contemporâneas, indiciam hoje a falência do projeto modernista na sua representação metateórica” (p.109). Libaneo (2005), por seu turno, destaca alguns dos aspetos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação escolar, em clara contraposição aos característicos da modernidade, dos quais destacamos, pela sua relevância:

- i. — a relativização do conhecimento sistematizado, valorizando-se as instabilidades e relatividade do mesmo, e centralizando a importância no sujeito como produtor de conhecimento dentro da sua própria cultura e contextos;

- ii. – a perda da perspectiva de cultura dominante, desencadeando-se, assim, um processo de resistência a formas de homogeneização e domínio de âmbito cultural;
- iii. – a procura e empenho na prossecução dos objetivos individuais de cada sujeito, em desfavor da aprendizagem e aplicação do conhecimento objetivo; pelo que os referentes axiológicos são encontrados nos contextos próprios das culturas, não havendo assim valores universais.

Toda a análise até agora desenvolvida sobre o paradigma pós-moderno permite-nos, então, delinear um enquadramento conceptual abrangente, capaz de situar o fenómeno educativo na contemporaneidade, em particular, a emergência de novos desafios relacionados com a própria concepção do saber e as suas implicações metodológicas, que, por sua vez, influenciam diretamente a práxis pedagógica. Serão estes os aspetos que serão aprofundados seguidamente.

O EMERGIR DE UMA NOVA REALIDADE EPISTEMOLÓGICA

Partindo da consideração de Lave e Chaiklin (1993) de que o saber é a forma de conhecer mais informalizada, intuitiva e tácita e que, por isso, mais ocorre no quotidiano da vida, este assume-se como um dos elementos mais críticos no âmbito da era pós-moderna, nomeadamente ao considerarmos a sua natureza tornando-se, assim, crucial a sua abordagem em qualquer análise que nos proponhamos no âmbito da educação pois, se por um lado autores como Rodrigues e Sousa (2021) enfatizam, na pós-modernidade, a crítica a uma epistemologia fragmentada característica da modernidade, propondo a interdisciplinaridade como alternativa, numa perspectiva de educação emancipatória; Rabelo (2024), por seu turno considera que a mudança paradigmática pós-moderna ao influenciar as bases teóricas e metodológicas da educação, acaba, também por desafiar as concepções tradicionais de conhecimento, justificando abordagens mais inclusivas e críticas, nomeadamente na pesquisa educacional

Enquanto na modernidade, o saber era concebido como um conhecimento estruturado por um “conjunto de enunciados suscetíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos, que denotam ou descrevem objetos, com exclusão de todos os outros enunciados” (Lyotard, 2003, p. 46), uma perspectiva que, inegavelmente, refletia a primazia da forma narrativa na formulação do saber tradicional servindo, assim, de base para a construção das grandes metanarrativas alinhadas com o ideal iluminista, que atribuía à razão e à ciência um papel de superioridade incontestável no percurso de progresso da humanidade; na pós-modernidade, a natureza do conhecimento altera-se, assumindo agora características distintas, tal como Usher e Edwards (1994) defendem ao referirem, que “*the postmodern moment also constitutes a challenge to existing concepts, structures and hierarchies of knowledge*” (p.25).

De facto, tal natureza do saber na contemporaneidade revela-se-nos significativamente distinta em relação ao contexto da modernidade, que antecedeu, traduzindo-se numa certa consonância com um novo contexto cultural, social e económico ao qual se encontra ligado, trazendo-nos também novos desafios, como o sejam, por exemplo, como nos alerta Giacomolli (2023), o dos impactos das novas tecnologias e da inteligência artificial na construção do conhecimento.

Primeiramente, a rutura com uma visão positivista e racionalista na dialética entre o sujeito e a realidade advém, entre outras razões, da emergência da complexidade crescente dos fenómenos que nos rodeiam, fazendo ruir a crença na capacidade de um conhecimento universal, objetivo, fruto da superior capacidade da razão e da inabalável fé na capacidade da ciência.

Morin (2000) revela-nos, deste modo, a pertinência da complexidade no conhecimento pós-moderno:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o económico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. O desenvolvimento próprio a nossa era planetária, nos confronta, cada vez com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (2000, p.38).

Verifica-se, assim, que no conhecimento pós-moderno, a ascensão de uma natureza complexa, inerente aos próprios fenómenos estudados, e na sequência do que temos vindo a analisar, impõe uma necessária rutura com o modelo fragmentado, disciplinar e excessivamente especializado de produção do saber. É neste contexto que se torna imperativo um movimento de reintegração epistemológica, no qual a procura por uma abordagem interdisciplinar emerge como resposta, possível e necessária, à crescente complexidade da realidade atual. Esta mesma perspetiva encontra eco nas ideias de Edgar Morin, nomeadamente na sua obra *La Méthode : La nature de la nature* (2022), na qual o autor defende a necessidade de um pensamento complexo e sistémico para compreender os desafios contemporâneos, superando reducionismos e fragmentações do saber.

Sousa (2000), e enquadrando diretamente o fenómeno educativo nesta problemática, aprofunda a análise revelando-nos um conjunto diverso de elementos que corporizam tal complexidade. Por um lado, o conhecimento pós-moderno sendo tendencialmente *global*, e portanto não compartimentado é, igualmente, *sistémico* tendo em conta que as várias “redes” em que se insere e que implicam uma interdependência entre diversas variáveis e componentes sendo que, qualquer modificação numa delas, implica um efeito imediato, e em cadeia, nas restantes. Por outro lado, sendo *singular*, “destapando” e valorizando a realidade e vivências desenvolvidos em pequenos grupos e, assim, não compatível com

pretensões de generalização, torna-se também *específico* pois no entender da autora, “A amostra e a população podem, deste modo, ser termos quase coincidentes, não permitindo por isso – ou permitindo com grande dificuldade - a extrapolação dos resultados desta investigação em concreto, para outros contextos” (p.7). Igualmente, a complexidade do conhecimento pós-moderno revela-se no seu caráter *processual* e *dinâmico*, pois exige uma visão do seu contexto evolutivo, impelindo à necessidade de apreensão da sua história processual, e afastando pela sua natureza dinâmica, a pretensão da visão compartimentada no tempo, em barreiras temporais. Por fim, e talvez das características mais significativas, é a consideração de que o conhecimento pós-moderno é naturalmente *incerto* e *instável*. Se a incerteza e a instabilidade são das marcas mais significativas da própria pós-modernidade, é natural que o conhecimento, na sua génese, e nestas circunstâncias, assuma naturalmente estas mesmas características.

Neste contexto percebe-se, então, a visão de Lyotard (2003), quando refere o fim da unicidade do saber, ao considerar que a necessidade de transmissão do saber englobe a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos “que a organização tradicional do saber isola ciosamente”(p.106), reforçando, assim, a ideia da predominância de um saber interdisciplinar neste novo paradigma, embora reconheça algum insucesso em certas áreas, nomeadamente no ensino superior, evidente, por exemplo, quando se refere que a interdisciplinaridade “esbarrou contra feudalismos universitários” (*ibid.*). Deste modo a colaboração entre diferentes disciplinas deverá facilitar a difusão e criação de conhecimento, promovendo uma compreensão mais holística dos fenómenos estudados (Bonaventura et al., 2017), pois a complexidade e a pluralidade da educação atual exigem abordagens integradoras dos diferentes saberes, rompendo com as tradicionais formas hierárquicas de organização curricular e articulando conhecimentos práticos e académicos (Perez, 2018).

A necessidade de oposição a uma conceção de saber fragmentado e disciplinar através da valorização da interdisciplinaridade é reforçada pela própria necessidade de contextualização da “produção” do saber, na procura de um todo sabendo que, em oposição ao racionalismo individualista Cartesiano, não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes. Em relação a esta questão, Bertrand (2001) refere, de forma esclarecedora que:

Cortar o conhecimento, mesmo que científico, aos pedacinhos (disciplinas, departamentos, cursos e lições) não ajuda a pessoa a dotar-se de uma visão de conjunto da sociedade. O conhecimento das verdades eternas não é útil no nosso século, época em que os problemas se acumulam incessantemente. (p.197)

Nesta transição de paradigma, não é só uma perspetiva de *saber interdisciplinar* que se impõe.

Se a subjetividade aparece como alternativa à racionalidade positivista da modernidade, por seu turno, a troca de perspectivas, a procura de consensos, a consideração de vários pontos de vista, revela-nos uma valorização da *intersubjetividade* nos processos de construção do saber, sendo um dos exemplos mais significativos, entre outros, a valorização da fase interpsicológica defendida por Vygotsky no âmbito da construção social do saber, como processo de mediação entre saberes detidos e construídos, por vários sujeitos, no decurso de processo de interação.

A pós-modernidade, ao questionar a(s) verdade(s) e/ou certeza(s), impõe-nos a necessidade de uma reflexão crítica sobre o próprio conhecimento a ser transmitido às futuras gerações, nomeadamente no que diz respeito ao seu processo de construção, tendo em conta que, neste contexto, o saber deixa de ser concebido como algo fixo e absoluto, passando a ser entendido como o “resultado de disputas pela significação” (Lopes, 2013, p. 18), inserido em processos discursivos dinâmicos e instáveis.

Surge assim, naturalmente, o questionamento acerca dos suportes, das próprias fundações, em que assenta a legitimidade do próprio conhecimento. Ao se concretizar o fim da predominância do saber narrativo tradicional, no qual se definiam os critérios e avaliavam as “performances” de cada um, baseado numa tripla competência de *saber dizer, saber escutar e saber fazer*, assente em referentes estáveis, implica que se procurem – no entendimento de Lyotard (2003) –, novos critérios de legitimidade para o conhecimento neste contexto de pós-modernidade. Assim, o autor, considera a pesquisa das instabilidades, como referente legítimo, num claro paralelismo com o referente das ciências da natureza, onde o determinismo e estabilidade – típicos do conhecimento moderno – estão de todo ausentes. Esta perspectiva da legitimação do conhecimento pós-moderno pela pesquisa das instabilidades, está de certa forma revelado na afirmação do autor de que:

A ideia que se retira destas investigações (e de muitas outras) é que a preeminência da função contínua com derivada como paradigma do conhecimento e da previsão está em vias de desaparecer. Ao interessar-se pelos indecíveis, pelos limites da precisão do controlo, pelos quanta, pelos conflitos com informação não completa, pelos fracta, pelas catástrofes, pelos paradoxos pragmáticos, a ciência pós-moderna constrói a teoria da sua própria evolução como descontínua, catastrófica, não rectificável, paradoxal. (Lyotard, 2003, p. 119)

Continuando na senda da legitimidade do saber científico pós-moderno, Lyotard direciona-nos, ainda, e com mais acutilância, a análise para um outro aspeto fulcral. Ao associar, de forma bastante incisiva, tal saber ao processo de informatização da sociedade, o autor desvela a alteração do próprio estatuto epistemológico do saber, deixando este de valer “per si” pelo seu valor formador, para se assumir como uma espécie de moeda de troca, uma espécie de crédito circulando em redes informatizadas, e em que tais fluxos de

conhecimento são uma mais-valia para quem os controla e armazena. Uma mercantilização do saber! Neste sentido refere que:

A relação dos fornecedores e dos utilizadores do conhecimento com este tende, e tenderá, a revestir-se da forma que os produtores e consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor. O saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos para ser trocado. (Lyotard, 2003, p.1)

O autor é notavelmente explícito ao nos alertar para que, nestas circunstâncias as questões de saber e poder estão intimamente interligadas, deixando-nos esta questão: “evidenciando que saber e poder são as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir?” (Lyotard, 2003, p.119).

Esta questão conduz-nos diretamente ao ponto seguinte, onde se aborda a visão crítica de alguns autores relativamente à própria natureza do saber pós-moderno.

O CONTEXTO EDUCATIVO: UMA VISÃO CRÍTICA

A realidade do contexto educativo pós-moderno, não deixa, contudo, de suscitar algumas visões críticas. De facto, surgem algumas vozes alertando-nos como estes tempos de incerteza e instabilidade se traduzem, na caracterização do movimento pós-moderno na educação “como algo ambíguo, remetendo para diversas tendências, concepções e atitudes, inspiradas por certos filósofos, e abrangendo uma pluralidade de aspetos: a concepção de educação, a organização e administração escolar, os métodos de ensino ou a natureza de certos métodos de ensino” (Reis, 2013, p.148).

Uma parte substancial da crítica decorre da legitimação de um tipo de saber científico que se apresenta na contemporaneidade, com uma natureza fluída, transacionável, instável, materializado na circulação de redes – nomeadamente informáticas –, sujeito ao “controle” de grupos, *lobbies* e todo o tipo de poderes, o que acaba por justificar que certas reservas se coloquem, nomeadamente de natureza teleológica e axiológica, ou seja, relativamente ao fins e valores estruturantes do conhecimento construído na ação educativa, na contemporaneidade.

Genís (2013) é especialmente corrosivo na análise que faz do contexto pós-moderno, nomeadamente da relação que se desenvolve entre a aquisição do saber e a natureza dos valores que lhes estão associados, afirmando que “*El modelo antropológico-educativo de la Postmodernidad descansa sobre una tecnología despojada del sujeto humano. El saber ni lo produce ni tampoco lo comunica el individuo, sino el sistema social y sus subsistemas*” (p.37) e, considerando mais especificamente a questão axiológica na contemporaneidade, recorre ao pensamento de Heidegger – que considera como um dos mais representativos do conhecimento pós-moderno –, para o definir como “*el cuerpo de doctrina más vigoroso*

para dar cuenta de la insubstantividad de los valores planos con los vive la educación postmoderna” (ibid.).

Certos autores, tendo em conta que os processos envolvendo a prática educativa – e antes de qualquer consideração de natureza metodológica, de eficácia ou outra – postulam a necessidade fundamental da existência de um corpo de referências de natureza cultural, ideológica, civilizacional que constituam uma espécie de “bússula axiológica” (Formosinho, 2013,p.16) que permita orientar e referenciar a prática educativa visto que, segundo os mesmos, a realidade atual estar significativamente desprovida de tais pilares, razão pela qual se necessita de construir um nexu teórico que ofereça suporte aos educadores, os quais, diante da ausência de critérios prescritivos no cenário atual e imersos nas contradições de uma cultura em fragmentação, encontram-se à deriva em um contexto de indiferenciação múltipla e cruzada, onde o subjetivismo tende a predominar.

Reis (2013), suportando-se no conceito de *intención* como uma das características inerentes e fundamentais de qualquer situação educativa explícita – considerando esta última como decorrente de uma qualquer tensão dinamizadora de um processo de aperfeiçoamento ou de receptividade a uma ideia ou modelo –, justifica como o enfraquecimento da razão humana, o crescimento do subjetivismo, a alteração de um estatuto de saber *universal* para um mais *local* e contextualizado, entre outros, acabam por ter consequência na prossecução de tal intento visto que, estando o núcleo de valores e de ideais civilizacionais comuns reduzido ou sendo quase inexistente, a *intención* do ato educativo fica assim “cega” ou substancialmente deficitária, visto que, como Genís (2013) afirma “*En el seno de la Posmodernidad los valores carecen de relieve; son, pues irrelevantes. Variopintos y fugaces*” (p.35).

De igual modo, e também na sequência do exposto anteriormente, o contexto educativo contemporâneo, vê-se perante o desafio de ter de lidar com um prevalecente pendor de relativismo epistemológico. Cooper (citado por Genís, 2013), refere-nos a existência de dois tipos de relativismo do saber: aquele que relativiza a verdade do sujeito, sendo assim de natureza subjetivista, e o linguístico quando a relativização da linguagem decorre do próprio contexto onde se constrói e desenvolve o saber. Assim, e de uma forma cáustica, o autor acaba afirmando que “ não existe ‘conhecimento’, apenas ‘conhecimentos’, não existe ‘razão’, apenas ‘razões’, e que estes diversos conhecimentos e razões são ‘construídos’ e não ‘descobertos’ (p.210).

Ao incidirmos a análise do contexto educativo atual numa perspetiva teleológica, ou seja dos principais fins ou propósitos, percebe-se um crescimento da importância de um saber direcionado para fins de formação técnica e profissional de modo a formarem os cidadãos para um papel no mundo profissional cada vez mais exigente no domínio das competências e conhecimentos de natureza técnica, e onde a complexidade é um característica intrínseca cada vez mais presente. O próprio fenómeno da globalização contribui na determinação de tais fins ao se impor “com uma incidência crescente na organização

do sistemas educacionais e nas próprias ideias que podem vir a ser determinantes na formação geral” (Formosinho, 2013,p.118) . Na sociedade da informação contemporânea, a escola enfrenta desafios cada vez mais complexos, assumindo a exigente tarefa de formar profissionais capazes de se adaptar a um mercado de trabalho instável e progressivamente menos inclusivo. Segundo Imbernón (2002), diante da ascensão de um *pensamento único*, que rejeita qualquer alternativa ao modelo capitalista neoliberal, a reflexão pedagógica se vê navegando entre os riscos de um darwinismo social — impulsionado pela lógica de mercado globalizado — e a aposta em um projeto iluminista integrador que, contudo, esbarra nas múltiplas dificuldades de sua concretização .

Recuperando o pensamento de Lyotard (2003), cumpre-nos, ainda, referir como os fins da educação nestes tempos de pós-modernidade estão diretamente ligados aos critérios de performatividade cada vez mais presentes na atual sociedade, performatividade esta entendida como eficiência, e para a qual o processo educativo passa a estar diretamente implicado, contribuindo com “ (...) *the most efficient ways to provide individuals with the learning they require to optimise their contribution to the social system*” (Usher & Edwards, 1996,p.175).

Esgotada, deste modo, a viabilidade de uma ação educativa prosseguidora de ideais e valores universais, de valorização do sujeito e da sua individualidade característicos de uma racionalidade da modernidade; a educação dirige, então o seu foco teleológico para o cumprimento das demandas de uma sociedade eminentemente tecnológica e orientada para as necessidades da economia, num mundo globalizado, do “aqui” e “agora” , numa lógica de máxima eficiência, impelindo as instituições educativas a “trabalhar” prioritariamente com *competências* em detrimento de *ideais*.

Mas perguntemos: Será, então, que este contexto educativo pós-moderno se encontra “preso” entre um vazio axiológico predominante e a prossecução dos fins últimos de eficiência característicos de uma economia globalizada neoliberal?

Na realidade, se os anteriores pressupostos não ficam imunes a reservas e críticas por certos autores, são por vezes os mesmos a reconhecerem o contributo positivo e enriquecedor de certas temáticas que impulsionam e orientam muitas das práticas pedagógicas transformadoras e alternativas do contexto educativo pós-moderno. Nesse sentido cumpre referir, ainda que sucintamente, o crescendo cada vez mais evidente em contexto educativo, de valorização de um discurso, em torno das questões relativas às temáticas do género, étnicas, dos direitos das minorias, da igualdade no acesso ao conhecimento e à informação, das questões relativas à defesa do ambiente bem como no âmbito da cidadania ativa, fazendo-nos, assim, compreender que se por um lado a vertente económica aliada aos critérios de performatividade, eficiência impelem uma educação para o desenvolvimento de competências prossecutoras de tais fins; não deixa contudo de haver espaço para, no contexto da pós-modernidade, se abordarem temáticas eminentemente

ligadas à prossecução de valores e ideias, apesar de toda a visão relativista que se possa assumir acerca dos mesmos.

REFLEXÕES FINAIS

Vivemos tempos desafiadores. A pós-modernidade confronta-nos com a efemeridade, com a fragmentação do conhecimento e com a incerteza como parte essencial da experiência humana. Esse cenário, longe de ser apenas uma crise, pode ser encarado como uma oportunidade: uma oportunidade para repensarmos o modo como educamos, como aprendemos e como nos relacionamos com o saber. Afinal, se a modernidade nos prometeu verdades universais e certezas inabaláveis, a pós-modernidade nos lembra que o conhecimento é vivo, contextual e em constante transformação.

No âmbito educacional, essa transição não pode ser ignorada. O modelo tradicional de ensino, enraizado numa lógica cartesiana positivista, já não responde às necessidades de um mundo onde a informação circula de forma instantânea e onde a complexidade dos fenómenos exige abordagens integradas e multidisciplinares. O desafio não está apenas em ensinar conteúdos, mas em cultivar mentes críticas, flexíveis e preparadas para dialogar com diferentes perspectivas, realidade ainda mais crítica quando constatamos, na atualidade, a onnipresença da inteligência artificial, a “competir”, também neste campo. A escola não pode ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento; deve ser, então, ainda mais, um ambiente de construção coletiva do saber, onde a intersubjetividade e o pensamento crítico se tornem pilares fundamentais.

Entretanto, não nos podemos iludir. A valorização excessiva da fluidez, da relativização do conhecimento e da desterritorialização dos saberes pode levar à perda de referenciais sólidos. A mercantilização do saber e a busca incessante por performance e produtividade, impulsionadas por uma lógica neoliberal, colocam em xeque a própria essência da educação: formar cidadãos capazes de pensar, questionar e transformar a sociedade. Nesse sentido, a grande questão que nos interpela é: como equilibrar a necessidade de adaptação a um mundo em constante mudança sem perder a essência formativa da educação?

A resposta, talvez, esteja na humanização do conhecimento. Precisamos reconhecer que educar não é apenas transmitir informações, mas formar sujeitos que compreendem sua posição no mundo e seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Isso implica valorizar não apenas o desenvolvimento técnico e cognitivo, mas também as dimensões éticas, emocionais e sociais da aprendizagem. Significa olhar para a educação como um espaço de encontro, de escuta, de diálogo, onde a diversidade de saberes e vivências possa ser um motor para a transformação social.

Em última instância, a pós-modernidade ensina-nos que não há caminhos únicos ou respostas definitivas. O futuro da educação dependerá de nossa capacidade de abraçar

a complexidade, de lidar com a incerteza sem abrir mão dos valores que sustentam a convivência humana e de construir práticas pedagógicas que façam sentido para aqueles que aprendem. Se há algo que o conhecimento nunca deve perder, mesmo em tempos de mudança, como os atuais, é a sua capacidade de inspirar, de provocar e de transformar. Porque, no fim das contas, educar é, antes de tudo, um ato de esperança!

REFERÊNCIAS

Adelman, M. (2009). Visões da pós-modernidade: Discursos e perspectivas teóricas. *Sociologias*, 11(21), 184–217. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100009>

Assmann, H. (1998). *Metáforas novas para reencontrar a educação*. Unimep.

Barcellona, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad: El regreso de la vinculación social*. Editorial Trotta.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª ed.). Instituto Piaget.

Bonaventura, M., Latora, V., Nicosia, V., & Panzarasa, P. (2017). The advantages of interdisciplinarity in modern science. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1712.07910>

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Galimard.

Formosinho, M. (2013). Crise na educação: Desafios e dilemas. In M. Formosinho, J. Boavida, & M. Damião (Orgs.), *Educação: Perspetivas e desafios* (pp. 101–124). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Genís, O. F. (2013). ¿Cómo salir de los valores rasos de la educación postmoderna? In M. Formosinho, J. Boavida, & M. Damião (Orgs.), *Educação: Perspetivas e desafios* (pp. 35–53). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade* (4ª ed.). Celta Editora.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blackwell.

Imbernón, F. (2002). Amplitud y profundidad de la mirada: La educación de ayer, hoy y mañana. In F. Imbernón, L. Bartolomé, R. Flecha, J. Gimeno Sacristán, H. Giroux, D. Macedo, P. MacLaren, T. S. Popkewitz, L. Rigal, M. Subirats, & I. Tortajada (Eds.), *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato* (pp. 63–80). Editorial Graó.

Kuhn, T. S. (2009). *A estrutura das revoluções científicas* (3ª ed., M. da C. M. T. Motta, Trad.). Perspectiva.

Lave, J., & Chaiklin, S. (1993). *Understanding practice*. Cambridge University Press.

- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In J. C. Libâneo & A. Santos (Orgs.), *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (pp. 15–58). Alínea.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7–23.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Almedina.
- Lyotard, J.-F. (2003). *A condição pós-moderna*. Edições Gradiva.
- Marques, R. (2009). *Dicionário breve da pedagogia*. Editorial Presença.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). Cortez.
- Perez, O. C. (2018). O que é interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, 23(56), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/412/41276444011/html/>
- Reis, C. S. (2013). Dos desafios (im)possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais. In M. Formosinho, J. Boavida, & M. Damião (Orgs.), *Educação: Perspetivas e desafios* (pp. 143–175). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Shinn, T. (2008). Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: Diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *Scientiae Studia*, 6(1), 43–81. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000100003>
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Asa Editores.
- Sousa, J. M. (2011). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Orgs.), *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 65–85). CIE-UMa.
- Usher, R., & Edwards, R. (1996). *Postmodernism and education*. Routledge.