

1. Reconfiguração Globalizadora

A reconfiguração globalizadora incidiu multimodalmente sobre um largo espectro de âmbitos: o económico, o político, o social, o cultural e, naturalmente, o escolar, até pela sua inscrição nos anteriores (CASTELLS, 1998). Mas a globalização não é um fenómeno recente, pois a própria "modernidade é inerentemente globalizante" (GIDDENS, 1990, p. 63). A globalização envolve um conjunto complexo de processos e forças de mudança, atuantes numa escala global que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado (McGrew, 1992).

A globalização refere-se a fenómenos como: a integração global e a imbricação dos referidos processos; os mercados livres – imbuídos do espírito da liberalização económica; o impacto da dinâmica decorrente da proliferação das novas tecnologias de informação – nomeadamente a Revolução da Internet, cuja incidência sobre os processos económicos, políticos, sociais e culturais teve uma magnitude retumbante, que adensou a chamada "ocidentalização" ou "americanização". Isto significa que a globalização acarretou profundas repercussões para as mais variadas dimensões da vida humana.

Trata-se aliás de um fenómeno que implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da "sociedade" como um sistema bem delimitado e a sua substituição por uma perspetiva que se concentra na "forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço" (GIDDENS, 1990, p. 64). De facto, a compressão de distâncias e de escalas temporais estão entre os aspetos mais impactantes da globalização sobre as identidades culturais.

1.1 Do tempo e do espaço

Entre as implicações mais estruturantes da globalização destacam-se as que reconfiguraram o tempo e o espaço. A globalização imprimiu mudanças nestas dimensões, muito pela sua incidência sobre os processos sociais, em que o significado de espaço e de território vieram a desenvolver mudanças

profundas, quer a estrutura temporal veio a sofrer uma reconfiguração derivada da própria aceleração da atividade humana. Como a distância geográfica se mede, normalmente, em tempo, a redução do tempo necessário para ligar pontos geográficos produz uma compressão do espaço. Daí que a aceleração dos processos globais faça com que as distâncias apareçam como mais curtas, se percebe o mundo como mais pequeno e os eventos ocorridos num determinado lugar tenham um impacto imediato sobre pessoas desconhecidas e lugares distantes.

«À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia “global” de telecomunicações e uma “espaçonavave planetária” de interdependências económicas e ecológicas — para usar apenas duas imagens familiares e quotidianas — e à medida que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo o que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais» (HARVEY, 1989, p. 240).

O nosso espaço comprimiu-se porque o tempo para o percorrer se reduziu, o nosso tempo comprimiu-se porque o ritmo dos eventos se acelerou e temos, cada vez mais, de viver para um horizonte muito imediato que abrangge cada vez mais lugares, cada vez mais distantes. A íntima relação espaço-temporal da experiência humana determina, portanto, que as mudanças no plano da temporalidade das atividades produzam alterações das percepções do espaço e do território.

«Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela “presença” — por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam a sua natureza (GIDDENS, 1990, p. 18). Os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar

de olhos — por avião a jato, por fax ou por satélite. Harvey chama isso de “destruição do espaço através do tempo” (1989, p. 205) (STUART-HALL, 2006)

Isto significa, por exemplo, que, com o avanço da globalização, se ativam ou desativam certos locais, se reconfiguram fronteiras e se alteram até as áreas de esforço humano, surgindo ou ampliando-se umas e desaparecendo ou mirrando outras. Neste novo quadro a informação e o conhecimento tornara-se, naturalmente, elementos cruciais em que o tempo exerce uma pressão determinante. O impacto do fenómeno para o campo da educação não precisa, pois, de grandes explicações: dependência aguda da ciência e da tecnologia, obsolescência acelerada dos conhecimentos, novas formações, mais rápidas, novos processos pedagógicos, flexibilização das matrizes curriculares, aprender a aprender, internacionalização, mobilidade e, como eufemisticamente se usa dizer, harmonização global das formações, ao mesmo tempo que se clama por personalização.

É patente que, neste quadro globalizador, certos espaços ganham atratividade e são acelerados, enquanto outros perdem importância e decaem na sua dinâmica. A modernização neoliberal-globalizadora, sustentada pelas redes de comunicação, veio reorganizar as formas espaciais e criar novas territorialidades, embora sendo certo que, em grande medida, à custa da intensificação da precarização laboral e do aprofundamento do desenvolvimento geográfico desigual (IKUTA & JÚNIOR, 2007). Eis-nos chegados ao tema da famigerada desterritorialização humana. Eis-nos perante a dolorosa realidade do desaparecimento não só de milhares de aldeias, mas do definhamento de centenas de vilas e pequenas cidades, drenadas que foram pelas migrações de natureza vária. Hoje são, nitidamente, as megálopoles que estão a ganhar e vão continuar a absorver em grande ritmo enormes massas de população até 2050 (SMITH, 2012). Mas até já as cidades de média (pequena?) dimensão como a Guarda, elas próprias drenos da desterritorialização rural, se veem a contas com perdas consideráveis de ativos humanos e económicos, que ameaçam a sua desativação estrutural. Considerando que não só se foram as gentes, mas que também nascem menos, não admira pois a dita reorganização da rede escolar, que ditou, só no ano letivo de 2010-2011, o fecho cerca em Portugal de 700 escolas do 1.º CEB.

Por outro lado, com a globalização e a consequente desterritorialização, emerge cada vez mais o sentimento de não pertença a nenhum lugar. Apesar de, paradoxalmente nunca ter sido possível conhecer tantos lugares e pessoas quanto hoje sem sairmos de nossa casa.

O fenómeno do envelhecimento da população é de escala europeia, por um lado acontece que as pessoas vivem mais, por outro verifica-se que a fecundidade caiu a pique – e Portugal tem índices mais elevados de envelhecimento, segundo a PORDATA foi de 129,6 em 2011. Neste país de cerca de 10,5 milhões de habitantes, dos quais pelo menos 1 milhão resulta da chegada de imigrantes de países do leste da Europa, da China e das ex-colónias, nasceram menos 60.000 crianças em 2011 e em 2012 saíram 65.000 mil jovens, que foram à procura das oportunidades de emprego não disponíveis por cá. Prevê-se que o desemprego em Portugal, que em 2012 está em 15,9%, chegue a atingir a taxa dos 26%, como já acontece na Grécia e em Espanha.

Com o encolhimento da faixa etária da base da pirâmide demográfica, criaram-se, entretanto, alguns Centros Escolares capazes de aglutinar as crianças e jovens que passam a deslocar-se das localidades para as concentrações urbanas. Este investimento modernizou o parque escolar e estabeleceu contextos potencialmente mais ricos, mas será que, seguindo os filhos, não sairão em breve com eles os pais, que ainda resistem nas fantasmagóricas aldeias do nosso “interior, ostracizado e esquecido”? Ficarão então estas aldeias a ser algo muito diferentes de “zombies”, com a diferença de conhecerem e viverem a sua própria fatalidade? Já não se ouvem os chibres dos recreios escolares, em breve deixarão de se ouvir as conversas à porta do “Café Central” e, depois de desaparecerem as atividades económicas, desaparecerão finalmente os ronronares dos motores... Ficarão os silêncios vestidos de preto e rugas, até se apagar a última luz, benesse maravilhosa duma tão festejada e, supostamente, salvífica modernização eletrificadora.

1.2 Do humano

O problema da desertificação populacional do território é que traz também a morte da alma, ou seja, a morte do humano que o habita. Não apenas a morte física, mas a do espírito desse espaço, que se volatiliza e perde num tempo que o abandonou. São os “dizers” e os “fazeres” que desaparecem quando já não há memórias para os sustentar e toda a cultura se vota

à rapacidade do “presentismo” cultural pós-moderno do tempo da globalização. É no momento em que assistimos à “mcdonalização” da Cultura que vemos como o humano, enquanto alma e espírito das gentes, sofre também a sua desertificação. Sofre-a aliás por vias variegadas, que importam esmiuçar: pela já referida dupla desertificação, mas também pela emergência do sucedâneo da cultura de massas da época das sociedades hipermediáticas; e sofre-a pelo triunfo da “performatividade” que ameaça votar o espírito das “humanidades” ao papel de um fantasma que assombra a máquina – a máquina da neoliberal globalização industrial e tecnocrática, já se vê. Uma máquina que não sabe o que fazer desse espírito que a habita mas que não parece ter nela lugar.

No campo da educação o fenómeno parece ganhar foros de pesadelo de noite de inverno, pois a mania “performativista”, expressa na obsessão pela eficiência e medição tem conduzido o processo educativo para um desvario de “rankings” e “reports”. Entretanto, a inflexão metodológica que recenou o processo de ensino e aprendizagem no trabalho do aluno devia, supostamente, trazer para o campo educacional uma orientação pedagógica dirigida a promover uma reconstrução alternativa à abordagem mecanicista do processo – a máquina bancária das (re)explicações. Na análise da pedagogia de Joseph Jacotot, feita por Jacques Rancière (2003), é-nos bem mostrado como no contexto mecanicista, o espírito do aprendiz se encontra reduzido a uma dimensão funcional, precisamente, a de peça na engrenagem explicadora, tudo o que ultrapasse essa dimensão é obliterado, de modo que o espírito apenas pode aparecer como um espectro que a máquina ignora, mas a assombra. À semelhança do que, como mostrou Arthur Koestler (1967), acontecia no quadro cartesiano da relação dualista entre corpo e alma, também neste caso o espírito não pertence à máquina e tem com ela uma relação de alienação, dado que a sua *res* é tida por ser completamente distinta.

O que se trata agora de saber é se, no quadro da recentração pedagógica em curso, se poderá, pelo menos, conseguir fazer com que o espírito escape à máquina, ou, dito de outro modo, que a máquina o incorpore, reconhecendo a sua especificidade. Neste caso, terá de ser a máquina a abrir-se a essa realidade, superando o dualismo substancial em que vive com os espíritos, que é incapaz de verdadeiramente acolher. Só assim deixarão esses espíritos de deambular pelos corredores sombrios da máquina, assombrando-a com a sua mera existência de realidades substancialmente diferentes.

Trata-se, afinal, do problema da inclusão das diferenças; muito essencialmente da inclusão da diferença de condições atribuíveis ao sujeito pela máquina. Como explicam Pourtois & Desmet (1999), a máquina, geralmente, não vai para além do reconhecimento aos sujeitos educador/educando da condição de agente ou, quando muito, de ator, mas nunca a de autor. A máquina só admite, no melhor dos casos, a integração que força a adaptação do sujeito ao contexto do seu funcionamento, convertendo-o em funcionário, ou seja, peça de um sistema. Não há, pois, espaço para a inclusão: inclusão das diferenças, dos interesses, das motivações, das aptências, das competências, das diferenças de ritmos, das diferenças sociais e culturais, das diferenças de propósitos e de objetivos... Devendo, no entanto, lembrar-se aqui que, qual-quer que seja a opção, a máquina está convocada a corresponder ao horizonte perfeito da emancipação dos espíritos, que ecoa como apelo teleológico estruturante da educação (PRING, 2003).

A orientação para a multiferencialidade no campo educacional exige a recuperação do sujeito para o contexto educativo pós-moderno, como procuramos já mostrar, noutra lugar (REIS, 2009). No caso dos autores citados, nota-se, como se viu, a necessidade de reconhecer a distinção entre agente e ator:

“o agente determina a mecânica de uma máquina: ele é regido pela finalização do sistema; é-lhe exigido ter competências e não pensar demasiado; é um sujeito regido. O ator caracteriza-se, por sua vez, pela sua intencionalidade; ele possui estratégias, é dotado de consciência e de iniciativa. Tem projetos e entrevê a possibilidade de uma modificação. Se ele é já um sujeito, permanece, contudo, um executante (e, logo, permanece regido): ele interpreta a sua participação, desempenha um papel, mas não é ainda criador. Não finaliza ele próprio; ele completa a finalização dos outros» (POURTOIS & DESMET, 1999, p. 316).

A este duo pode, no entanto, acrescentar-se um terceiro elemento: “o autor, que é a verdadeira origem da ação. Este projeta os seus fins e induz o problema da responsabilidade em educação. Ser autor é querer situar-se explicitamente no fundamento dos atos” (*id. Ibid.*). A intencionalidade e o “autorizar-se para” define aqui o sujeito como criador, que se reconhece a

necessidade e a legitimidade de decidir por si. Embora este não escape certamente a toda a determinação mecânica, suposição que nos faria cair numa conceção irrealista de liberdade (Cf. LAUPIES, 2000).

O triptico agente-ator-autor tem um enorme valor heurístico para compreendermos as dimensões que constituem o sujeito educacional (educador ou educando). O quadro pedagógico da impregnação social faz dele um agente; a prática pedagógica emancipadora orienta-se para fazer dele um agente; mas, mais do que isso, deve, numa orientação “personadora”, propiciar a sua emergência como sujeito-autor, condição que só pode emergir quando lhe é possível desenvolver conscientemente o seu próprio sistema pedagógico, “quando ele cria, de facto, uma pedagogia adequada à sua própria pessoa” (POURTOIS & DESMET, 1999, p. 317) e se torna num sujeito-criador. Ambos os sujeitos, educador e educando, devem almejar alcançar este plano, que é aquele em que, verdadeiramente, o espírito se encontra resgatado da “máquina”, embora nunca de modo absoluto independente dela, pois ambos se encontram estruturados na dialética da sua tripla dimensão constitutiva de agente-ator-autor. Nunca escaparão em absoluto ao quadro determinado do agente-ator, mas podem e devem alcançar o plano do autor. Na dinâmica da “máquina explicadora” parece, contudo, difícil que escapem à lógica de sujeitos-regidos. Porém o quadro teleológico mais amplo da perfeibilidade e da emancipação aponta no sentido de propiciar-lhes a condição de sujeitos-atores e, acima de tudo, sujeitos-autores, espíritos resgatados da “máquina explicadora”, isto é, sujeitos libertos da dinâmica dos saberes pedagógicos normalizados e irrefletidos (POURTOIS & DESMET, 1999, p. 318). Uma abertura, porventura a inventar, mas indispensável para ir além do ambiente que hoje exala das engrenagens antiutópicas da funcionalidade e da eficiência.

A crítica jacobitiana permitiu-nos reconhecer a dinâmica da “máquina do atontamento” (RANCIÈRE, 2003), a pedagogia do encontro (BOWER, 1990; McHENRY, 1997) abriu-nos o contexto para lhe escapar, poderíamos ainda deitar mão da pedagogia do discurso inspirador (VANSIELEGHEM & MASS-CHELEIN, 2012) como veículo apropriado à sua consecução.

2. Dinâmicas de Transitoriedade

2.1 Da homogeneização e da diferença

A transitoriedade é um fenómeno intrínseco à globalização, é a sua aceleração que está no âmago da compressão temporal, e à medida que se

torna mais fácil vencer o tempo e o espaço não só o mundo se torna mais pequeno e interdependente, como o ritmo se torna cada vez mais incontornável, com incidências avassaladoras quer sobre o que é absorvido pela lógica normalizadora, quer pelo que pode potenciar a diferenciação.

Um aspeto fundamental da reconfiguração globalizadora refere-se à sua influência sobre as identidades culturais, de que se recolheram três consequências (HALL, 2006): as identidades nacionais iniciaram um processo de desintegração, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”; as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particulares conheceram um processo de reforço induzido pela sua própria resistência à globalização; o declínio das identidades nacionais deu origem ao aparecimento de novas identidades híbridas, que tomaram o seu lugar. A interdependência globalizadora dos processos económicos, políticos e culturais, facilitada pela extraordinária compressão do espaço-tempo, que os novos meios de comunicação propiciam, tem pois dois sentidos: um de homogeneização e outro de diferenciação. Nos tempos da Aldeia Global, em que o mesmo enlatado de Hollywood estreia em simultâneo nas grandes capitais dos cinco continentes, é também possível aglutinar uma multidão transnacional em torno de um problema local de injustiça ou de agressão ecológica.

O processo homogeneizador resultante da comunicação instantânea de conteúdos, cada vez mais dependentes da lógica de maximização dos mercados, de onde a sua standardização crescente, pode entender-se sob a perspetiva da MacDonalidização cultural avançada por George Ritzer (2008). A MacDonalidização da cultura ocorre quando uma cultura adquire as características típicas das cadeias dos restaurantes de *fast-food*, o que implica uma reconceptualização da racionalização, uma submissão da forma de pensamento à racionalidade instrumental da gestão científica. O novo paradigma racionalizador/burocratizador da *fast-food*, obedece a quatro componentes fundamentais: *Eficiência*: imposição do método mais eficaz para cumprir uma tarefa segundo a regra da minimização do tempo; *Quantificação*: o objetivo deve ser quantificável (vendas) em detrimento do qualitativo-subjetivo (o gosto), segundo a equalização entre quantidade e qualidade, em que se pretende fazer equivaler uma grande quantidade a uma boa qualidade; *Previsibilidade*: os serviços devem ser padronizados, normalizados para qualquer lugar, sendo a sua prestação obsessivamente rotineira; *Controle*: os empregados

devem ser padronizados, normalizados, e, tanto quanto possível, substituídos por tecnologias não-humanas. A standardização intrínseca ao processo implica que com a entrada da lógica globalizadora num local se promova a unificação dos padrões de consumo, não só da comida, mas também da cultura que sofre uma hibridação “ocidentalizadora”, pois é toda uma nova mentalidade que invade os mais distantes e diferenciados lugares do mundo. Mas assim como no domínio do restaurante de *fast-food* a racionalidade burocrática pode produzir uma irracionalidade desumanizadora, também no domínio cultural a suposta racionalização dos processos criativos deu no sucedâneo de clichés da cultura de massas, cuja tendência vai no sentido de ceder mais e mais à lógica do “divertissement” e da espetacularização de todos os géneros mediáticos: uma cultura magazine, do vedetismo, superficial e muitas vezes degradante (Reis, 2007). Ora é esta cultura que cada vez invade mais facilmente todos os espaços e tempos induzindo no quadro do hiperconsumismo a neurose de uma felicidade paradoxal (Lipovetsky, 2007). Pois trata-se de uma felicidade de muitas vezes confundida com bem-estar e diversão e consumo, isto é, um estado de euforia próprio de uma condição de superabundância e indulgência sem propósitos maiores do que trabalhar a semana inteira para se entregar no fim-de-semana às múltiplas formas do consumismo espetacularizado.

Note-se que o processo hegemónico flui pela imposição dos que detento maior poderio económico veem os seus padrões culturais sobrepor-se aos dos outros, como é o caso do mundo anglo-saxão. Embora no caso do mundo lusófono se vislumbrem potencialidades de defesa desta invasão, se forem encontradas as estratégias adequadas. Lembremos que cerca de 280 milhões de pessoas, espalhadas por cinco continentes, falam português, que é uma língua em expansão, é uma língua do futuro.

Mas como enfrentará a educação estes desafios, ela que pugna pela interiorização de uma cultura elevada e elevadora da condição humana, se ela própria está convocada a ser divertida? Como se haverá ela com a competição desigual dos meios de comunicação de massas para desenvolver a cultura do esforço e do sacrifício? Como conseguirá fazer valer as suas figuras de génius frente aos famosos das televisões? Como poderá ela, então, apoiar a resistência à MacDonalidização e à anglofonia crescentes?

Se a MacDonalidização tende a disseminar uma certa homogeneização económica e sociocultural, é também verdade que existe uma reação

de-MacDonaldizadora, que, precisamente, tende para uma dinâmica diferenciadora. As resistências locais conjugam-se hoje funcionalmente de modos diversos, sobretudo procurando afirmar as tradições e os produtos locais que definem uma identidade diferencial. Por outro lado, os modernos meios de comunicação permitem, com grande facilidade, articular globalmente milhões de pessoas em torno de uma causa local, ao mesmo tempo que, inversamente, servem para chamar uma miríade de populações locais a uma causa global.

Este entrecruzamento de processos, associado a um massivo fluxo de migrações, quase sempre no sentido das grandes metrópoles, tornou as nossas sociedades multiculturais, o que é um facto, mas mais do que isso exige delas a interculturalidade, que é um objetivo.

2.2 Da exclusão e da inclusão

As sociedades superindustrializadas saíram da orientação segregadora da diferença há pouco mais de um século. No início do século xx ainda havia asilos para os chamados deficientes e, em certos países, económica e tecnologicamente evoluídos, podíamos ainda encontrar autocarros para brancos e pessoas "de cor". Nos Estados Unidos da América do Norte, em meados dos anos 60, não era possível em certos Estados estas pessoas acederem ao ensino universitário.

De uma forma geral, por volta dos anos 80, nos países mais desenvolvidos apenas se admitia a integração, que pressupõe uma adaptação das pessoas aos parâmetros vigentes, para serem recebidas nos contextos escolares ditos normais. Só em 1994, com a Declaração de Salamanca, se começa a falar de inclusão, uma alternativa que supõe a adaptação da sociedade e da escola às diferenças individuais.

Mas ainda o processo de inclusão das pessoas portadoras de "handicaps" dava os primeiros passos e já a globalização vinha colocar novos desafios. O profético Livro Branco da União Europeia sobre a Sociedade do Conhecimento, vaticinava em 1995 que no futuro o sucesso individual e profissional das pessoas iria cada vez mais depender do seu "laço cognitivo", isto é da capacidade para acederem ao conhecimento e sabermos aplicá-lo judiciosamente.

A questão do acesso ao conhecimento veio, então, colocar uma segunda dimensão do problema, pois não se trata apenas de ser competente para organizar a informação em conhecimento e ter competência para transformar este,

com oportunidade, em saber capaz de transformar a realidade. De facto, não só a própria possibilidade de aceder aos novos meios de comunicação como também a competência para os usar recolocou num novo plano a questão da infoexclusão, que outrora apenas se punha apenas em relação à escolaridade.

A infoexclusão usa-se hoje comumente para definir uma forma de exclusão em que as dificuldades de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aumentam entre as pessoas com necessidades especiais ou em circunstâncias de maior vulnerabilidade. Se numa primeira fase se esperava, com algum excesso de otimismo, que a difusão das tecnologias de informação e comunicação traria equidade e bem-estar social generalizados, logo se viu que esta difusão não alterou a evidência de um quotidiano repleto de desigualdades sociais.

Mas a verdade é que as tecnologias de informação adquiriram uma crucial função nas sociedades atuais em quase todos os âmbitos da vida humana: no trabalho, no lazer e, de modo muito específico, no acesso ao conhecimento. Sendo visível que um conjunto de regiões do planeta, de populações pobres e comunidades rurais estão, sistematicamente, a ficar fora do acesso às tecnologias de informação e comunicação. Estas pessoas são vítimas de info-exclusão, que as coloca numa posição cada vez mais debilitada para poderem sobreviver sequer num mundo globalizado em que as competências comunicacionais representam um paradigma estrutural.

Os próprios Estados nacionais estão hoje sobre uma enorme pressão ao verem as suas estratégias de competitividade, crescimento e desenvolvimento social, baseadas no conhecimento, na tecnologia e na inovação, fortemente condicionadas pela falta de acesso generalizado das suas populações à informação. Se a democratização dos suportes informáticos que facilitam o acesso à informação é uma evidência, verifica-se, no entanto, que ficam de fora da actual sociedade digital os idosos, os emigrantes, os detentores de deficiência física ou mental, os pouco escolarizados e, em geral os, iletrados tecnológicos, bem como os que vivem limitações económicas ou se encontram em situação social marginal. Em particular, as competências do uso das novas tecnologias de comunicação e informação estão a tornar-se um requisito fundamental no campo do mercado de trabalho, constituindo-se como fator de exclusão social para os que não as possuem. À escola pede-se cada vez mais a responsabilidade de qualificar para o uso das tecnologias de informação e comunicação,

sob pena de vermos as pessoas votadas à exclusão e precariedade socioeconómica. De facto, os dados vêm mostrando que não só o desemprego aumentou e continuará a aumentar entre os infoexcluídos, como a sua esmagadora maioria se encontra entre aqueles que têm menor educação formal. Não só é hoje vital para qualquer país a existência de um conjunto de profissionais altamente qualificados e criativos no domínio das novas tecnologias da informação e comunicação, como constitui um requisito fundamental dos indivíduos a familiarização com as novas tecnologias digitais, para poderem consolidar práticas quotidianas que lhes permitam o acesso aos competitivos mercados de trabalho e até ao exercício da sua cidadania.

Entretanto, a infoexclusão é ainda uma realidade em Portugal. Veja-se na tabela infra como na comparação entre os 27 países da EU, Portugal aparece entre os que estão abaixo da média percentual europeia quanto ao uso do computador (menos 20 pontos percentuais) e da internet (menos 17 pontos percentuais) pelos seus cidadãos.

Embora, como se pode ver na segunda tabela, Portugal apareça dentro da média do acesso à Internet e apenas com menos 1 ponto percentual quanto a conexões fixas de banda larga relativamente à média dos 27.

EU Member State	Computer use				Internet access				Fixed broadband connections				Broadband for business			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Austria	78	78	78	78	81	81	81	81	18	18	18	18	25	25	25	25
Belgium	81	81	81	81	85	85	85	85	21	21	21	21	28	28	28	28
Bulgaria	43	43	43	43	49	49	49	49	10	10	10	10	12	12	12	12
Canada	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
Denmark	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
Germany	80	80	80	80	85	85	85	85	18	18	18	18	25	25	25	25
Greece	67	67	67	67	71	71	71	71	10	10	10	10	12	12	12	12
Ireland	78	78	78	78	81	81	81	81	18	18	18	18	25	25	25	25
Italy	61	61	61	61	66	66	66	66	10	10	10	10	12	12	12	12
Cyprus	47	47	47	47	51	51	51	51	10	10	10	10	12	12	12	12
Estonia	61	61	61	61	66	66	66	66	10	10	10	10	12	12	12	12
Finland	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
France	75	75	75	75	81	81	81	81	18	18	18	18	25	25	25	25
Germany	80	80	80	80	85	85	85	85	18	18	18	18	25	25	25	25
Spain	64	64	64	64	69	69	69	69	10	10	10	10	12	12	12	12
Sweden	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
Slovenia	61	61	61	61	66	66	66	66	10	10	10	10	12	12	12	12
Portugal	59	59	59	59	64	64	64	64	10	10	10	10	12	12	12	12
United Kingdom	80	80	80	80	85	85	85	85	18	18	18	18	25	25	25	25
Lithuania	48	48	48	48	53	53	53	53	10	10	10	10	12	12	12	12
Latvia	48	48	48	48	53	53	53	53	10	10	10	10	12	12	12	12
Malta	48	48	48	48	53	53	53	53	10	10	10	10	12	12	12	12
Netherlands	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
Norway	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
Poland	61	61	61	61	66	66	66	66	10	10	10	10	12	12	12	12
Romania	48	48	48	48	53	53	53	53	10	10	10	10	12	12	12	12
Slovakia	48	48	48	48	53	53	53	53	10	10	10	10	12	12	12	12
Slovenia	61	61	61	61	66	66	66	66	10	10	10	10	12	12	12	12
Sweden	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
Switzerland	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
Turkey	48	48	48	48	53	53	53	53	10	10	10	10	12	12	12	12
USA	85	85	85	85	90	90	90	90	25	25	25	25	35	35	35	35
EU average	73	73	73	73	78	78	78	78	17	17	17	17	22	22	22	22
EU average	73	73	73	73	78	78	78	78	17	17	17	17	22	22	22	22

(1) 2008 (EU-11) e 2009 (EU-13). Source: Eurostat (info-excl) and eia (info-excl) (2010).

3. Transfigurações Educacionais

3.1 Da razão pedagógica

A pós-modernidade expressa o reconhecimento da falência da Ilustração moderna, mas está longe de ter produzido uma verdadeira alternativa crítica, pois, quando não se fica pela anomia alienante de qualquer tipo de intervenção, apenas tem propiciado reações que oscilam entre a recaída nostálgica no apego às certezas perdidas e a obsessão cínica pelos mais pragmáticos interesses egotistas.

Segundo Cooper (2003), as principais características da Pós-modernidade são: o relativismo; a incredulidade nas metanarrativas; e a hostilidade face a todo tipo de profundidade, com as consequências antipáticas que daí decorrem relativamente: 1) a todo tipo de ambições universalizadoras; 2) ao postulado de um sentido subjacente aos discursos; 3) ao sujeito cartesiano racional e autônomo.

O grito nietzscheano de que "o mundo voltou a ser infinito", porque na metafísica "morte de Deus" se havia consumado a aniquilação do referencial absoluto, não deu afinal azo a grandes avanços no sentido de novas formas de emancipação. Destruida a possibilidade de discursos ancorados e assumida que ficava a existência de diferendos irresolúveis, resta à pós-modernidade a celebração da diferença, no quadro de um pensamento assumidamente fraco, dado a exercícios lúdicos e remetido à ironia.

O maior ganho da pós-modernidade, que de modo algum pode ser menorizado, talvez tenha sido o desenvolvimento do respeito pelo local e pelas minorias. Esta propensão tem feito com que se procurem conseguir as condições para se ouvirem as vozes da diferença, externas ao regime do discurso dominante, cuja trituração normalizadora, nela incluída a obsessão performativa, por todo lado tem tendência a calar. Neste âmbito foi particularmente importante o trabalho de Jean-François Lyotard, ao propor que se dê restemunho dos diferendos culturais e se encontrem os idiomas adequados à sua expressão, sugerindo que a arte e o sentimento poderiam ser os melhores meios para abrir o enigma humano aos interlocutores (DILLON & STANDISH, 2000, p.6). Não só parece ser a arte o melhor meio para abrir a expressão do diferendo, que não pôde encontrar os termos para se expressar no jogo de linguagem dominante, como será pela arte que melhor se poderá despertar as boas consciências insensíveis ao seu grito surdo. A educação está

pois convocada a integrar a formação artística e criativa, que já antes havíamos visto se requer para a assunção do papel de autor.

A Pós-modernidade tem promovido o desenvolvimento de releituras da antinomia fundamental da educação entre essência e existência, mas por vezes tende a uma radicalização existencial. Pela nossa parte, entendemos que a resolução desta antinomia só pode ser provisória e aberta (REIS, 2008), de tal forma que a vida e o ideal se unam de modo criador e dinâmico (SUCHODOLSKI, 1988). O que nos deixa ver que a tensão se mantém, é preservada, não se anula. Pela nossa parte sublinhamos a necessidade de manter a tensão dentro dos próprios termos, pois o ideal pode ser concebido de formas múltiplas, tal como os “futuríveis” da nossa condição e existência são, em si mesmos, passíveis de abertura a múltiplas concretizações. Tudo indica que precisamos, também no caso das pedagogias da existência da Pós-modernidade, talvez até mais do que nunca, de compensar a vida com o ideal e o ideal com a vida, de modo que ambos se estimulem criativamente. Mantendo a tensão da antinomia educacional, o ideal preserva-se como abertura a “futuríveis” que perpetuam a transcendência da nossa condição e a vida respeita-se nas suas exigências concretas e múltiplas possibilidades de leitura.

Este debate dá-nos ensejo para uma última questão. Será que a relativização pós-moderna obriga à desmobilização completa do sujeito ativo e crítico, tanto genérica como educacionalmente falando? A resposta de Buckingham, a respeito da cada vez mais indispensável educação para os *media*, é muito clara: “a educação não pode dar-se ao luxo de abandonar o projeto modernista do criticismo cultural” (BUCKINGHAM, 2003, p. 325). Na sua opinião, por muito que sejam indispensáveis as formas parodiais, irônicas e lúdicas, por meio das quais o infável do desejo pode encontrar a sua voz e os discursos totalitários podem ser transgredidos e denunciados, não só é equívoco supor que a lucidade e a racionalidade se excluem, como temos cada vez mais motivos para encorajar a reflexão e a crítica. Vai no mesmo sentido a recomendação de González (2003) que – concedendo a crítica do sujeito monológico orientado para a estrita racionalização da vida, impondo-lhe um fim fixo, linear, estático e fechado – questiona a conveniência teórica e prática de dissolver totalmente o sujeito ativo. Hoje estamos, talvez até mais do que antes, necessitados de recuperar esse sujeito ativo, autônomo, criativo, crítico e mediado pelos sentimentos, mediante uma releitura da epistemologia pós-moderna que o complexifique sem o volatilizar.

Em jeito de conclusão, temos de tomar consciência de que vivemos num tempo em que urge buscar um novo paradigma, que sirva à reconstrução do humanismo e promova a reconstrução dos referentes educacionais. Um novo humanismo deve passar pelo duplo enraizamento natural e relacional da pessoa humana, conduzindo assim à superação do seu entendimento sub-tancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador, por meio de uma conceção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural. Estamos a viver um novo “tempo axial” em que devemos encontrar as vias de uma nova ilustração, uma metamodernidade que supere as monologias e os reducionismos e se abra ao jogo da igualdade e da diferença das nossas identidades gramaticalizadas, no quadro de uma razão participada (HERRERÍAS, 2009b). O que nos remete para o esforço, pedido por González (2010), de reconstrução de uma Razão Pedagógica crítica, dialógica e intersubjetiva.

3.2. Do sistema educativo

Os problemas que a escola vive hoje são apenas um epifenómeno de algo mais vasto e profundo, pois aquilo que ela sofre é a desconstrução pós-moderna das suas estruturas, princípio e funções (HARGREAVES, 1998). O sistema educativo monolítico arquitetado pela modernidade tem de enfrentar uma força social da mesma estrutura que o acossa com um conjunto de mudanças céleres. O confronto vivido tanto no plano da cultura escolar como também das práticas e recursos utilizados, que conjugados deriram um novo tipo de saber, uma nova forma de ensinar e uma nova forma de aprender é o correspondente daquilo que vemos acontecer no plano dos grandes mercados abertos entre a crença moderna no triunfo da ciência técnica, o seu sistema de processos centralizados de produção em massa, as suas políticas paternalistas de regulação económica, as suas organizações tão hierarquizadas quanto burocráticas e inábeis, tudo isto, contra uma economia flexível, global e terceirizada, que se apoia nas novas tecnologias da comunicação e da informação capazes de fazer fluir o novo bem essencial – o conhecimento – de forma instantânea e ubíqua. O problema está em saber até que ponto a “mão invisível” dos mercados não tem de ser efetivamente compensada por regulações, ainda que em novos e diversificados planos.

Como vemos, o sistema educativo está hoje sobre enormes pressões que agudizam a sua antinomia estrutural, indiciando profundas reformas.

Alguns estão já a propor uma “escola por medida”, com currículos “self-service”, que facilite a flexibilização das opções personalizadas, isto é, o ajuste diferenciador das formações. Mas há mais, pois quanto aos processos entrou no terreno o “e-learning” e o “blend-learning”, enquanto no domínio organizacional se espera muito da descentralização para flexibilizar e ajustar aos contextos específicos as formações. Estes são os desafios resta agora encontrar as soluções.

Bibliografia

- BUCKINGHAM, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73 (3), 307-327.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol 1. Madrid: Alianza Editorial. Cooper, D. E. (2003). Postmodernism. In R. Curran (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp.206-217). Oxford: Blackwell Publishing.
- DHILLON, P. A. & Standish, P. (2000). *Lynard: Just education*. London: Routledge.
- GIDDENS, A. (1990). The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press.
- GONZÁLEZ, V. (2003). Hacia una reconstrucción de la Razon pedagógica. *Teoría de la Educación*, 22, 2, 19-42.
- HALL, S. (2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Macraw Hill de Portugal.
- HARVEY D. (1989). A Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola.
- HERRERÍAS, G. L. (2009a). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española de Educación Ambiental.
- , (2009b). Diferentes sujetos, diferente educación: Del humano sustancia racional al gramatical ético. In A. del Dujo, J. Boavida & V. Bento (Coords.), *Educación: Reconfiguración e límites das suas fronteiras* (pp. 59-93). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- LAUPIES, F. (2005). A liberdade. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- LIPOVETSKY, G. (2007). *A felicidade paradoxal – Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- MCGREW, A. (1992). A global society? In Stuart Hall, David Held & Tony McGrew (orgs.), *Modernity and its futures* (pp. 61-116). Cambridge: Polity Press/ Open University Press.
- MCHENRY, H. D. (1997). Education as encounter: Buber's pragmatic ontology. *Educational Theory*, 47 (3), 341-357.

- POURTOIS, J.-P. & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PRING, R. (2003). La educación como “práctica educativa”. In M. Amilburu (Ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (pp.29-48). Madrid: Dykinson.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- REIS, C. F. S. (2007). “Massagem” mediática: desafio à teoria da educação. In J. Boavida & A. Garcia del Dujo (Coords.), *Teoria da educação. Contributos Ibéricos* (pp. 529-592). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- , (2008). Educação e cultura mediática: Análise de implicações deseducativas. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra. Texto prolicopiado.
- , (2009). A educação face ao desaparecimento do sujeito. In A. Dujo, J. Boavida & V. Bento (Coords.), *Educación: Reconfiguración das suas fronteiras* (pp. 94-122). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- RITZER, G. (2008). *The McDonaldization of Society*. Los Angeles: Pine Forge Press.
- SMITH, L. C. (2012). O novo norte – O Mundo em 2050. Lisboa: Livros d’Hoje.
- SUCHODOLSKI, B. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VANSIELEGHEM, N & Massehelein, J. (2012). Education as invitation to speak: On the teacher who does not speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 86-99.