

A EDUCAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE

EDUCATION AND THE TRANSFORMATIONS OF SOCIETY

Márcia Derbli Schafranski¹

- ¹ Autor para contato: Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Campus Central, Departamento de Educação, Ponta Grossa, PR, Brasil; (42) 3222-0308; e-mail: silvia@interponta.com.br

Recebido para publicação em 24/03/2004

Aceito para publicação em 06/04/2005

RESUMO

O artigo aborda as relações recíprocas entre educação e sociedade, caracterizando os paradigmas que têm dado sustentação às práticas pedagógicas vigentes nas instituições de ensino. Analisa as exigências e desafios a serem enfrentados pela educação e por suas instituições na sociedade contemporânea, onde, em conformidade com os avanços das forças produtivas, o conhecimento passa a constituir-se ponto estratégico para o desenvolvimento econômico e social. As reflexões desenvolvidas, apontam para a necessidade de que sejam repensados criticamente o papel social da educação e as finalidades da escola na sociedade globalizada, tendo em vista a emancipação dos indivíduos e a democratização da sociedade.

Palavras-chave: educação, sociedade, concepções paradigmáticas

ABSTRACT

This article discusses the reciprocal relations between education and society which characterize the paradigms underpinning current pedagogical practices in educational institutions. It analyzes the demands and challenges to be faced by education and its institutions in contemporary society, in which, in accordance with the advances of productive forces, knowledge is becoming a strategic point for economic and social development. The reflections developed point to the need for a critical rethinking of the social role of education and the purposes of the school in a globalized society, with a view on the emancipation and democratization of society.

Key words: education, society, paradigmatic concepts

1. As concepções paradigmáticas e a educação

A educação é, por suas origens, seus objetivos e funções um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

Conforme Álvaro Vieira Pinto (1989, p.29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. De tal conceito, pode-se deduzir que, não obstante a educação ser um processo constante na história de todas as sociedades, ela não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares, e se acha vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo.

Dermeval Saviani (1991, p.55) afirma que:

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade.

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as idéias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito.

Assim sendo, tanto a teoria quanto as práticas educacionais desenvolvem-se, predominantemente, segundo os paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação a funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade.

Tomando por referência o desenvolvimento e as rearticulações do capitalismo em períodos diversos, percebe-se que a educação tem sido utilizada no sen-

tido de dar suporte ideológico a esse sistema, constituindo-se ao mesmo tempo num elemento produtivo, pela qualificação de recursos humanos para o capital, embora algumas vezes essas funções sejam percebidas e provoquem reações.

Conforme Frigotto (1999, p. 26):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Entende-se, pois, que para que os desafios que atualmente se apresentam à educação e às instituições formais de ensino sejam devidamente equacionados, faz-se necessário uma breve retrospectiva histórica, situando e analisando os paradigmas vigentes na sociedade, tomando como ponto de partida as transformações que caracterizam a Idade Contemporânea.

A segunda metade do século XVIII é assinalada pelas revoluções burguesas que trazem como consequência o fim do Absolutismo e a consolidação do capitalismo industrial. O século XIX, por sua vez, vem marcar o triunfo do liberalismo europeu, vinculado ao direito natural e também o triunfo do cientificismo, que se impondo de forma totalitária, nega as formas de conhecimento que não estejam de acordo com seus princípios epistemológicos e com suas regras metodológicas.

O cientificismo, tomando por base as idéias de Newton e Descartes, estrutura-se segundo uma ótica mecanicista, que explica o universo a partir da linearidade determinista dos fenômenos e reconhece uma só natureza material, que engloba e explica tanto o mundo dos valores como o mundo dos fatos. De acordo com tal modelo de análise, conhecer significa quantificar, dividir e classificar, devendo o pesquisador ser neutro, imparcial, analisando seu objeto de estudo segundo critérios de máxima objetividade.

Destaca-se neste processo a contribuição de Descartes (1596-1650), cuja obra “Discurso do método”, apregoa os seguintes princípios: nenhum fenômeno deve ser acolhido como verdade, sem que se demonstrem evidências concretas; cada conceito deve

ser dividido em quantas parcelas seja necessário, para que seja devidamente analisado; é necessário partir dos conceitos mais simples para os mais complexos, no sentido de conduzir, o conhecimento de grau a grau, buscando enumerações tão completas e revisões tão gerais, que levem à certeza de que nada foi omitido.

Juntamente com o pensamento de Descartes, as idéias de Isaac Newton foram significativas para a estruturação da ciência moderna. Em sua obra “Princípios matemáticos da filosofia natural”, propõe uma complexa sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza, representando o universo e o ser humano como uma máquina, que podem ser divididos e compreendidos a partir da razão. Tal visão do mundo máquina, que implica no raciocínio lógico-dedutivo passa, a impor-se como a única forma legítima de fazer ciência, com base no modelo explicativo mecânico-causal.

Behrens (2000) afirma que este modo reducionista e atomístico de análise dos fatos passa a ser a única forma legítima de fazer ciência, constituindo, não apenas uma nova teoria, mas a própria visão da realidade.

Conforme Capra (1996, p.25) :

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias idéias e valores entrincheirados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, e a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido pelo intermédio do crescimento econômico e tecnológico.

No século XIX, inaugura-se a individualização das ciências sociais, e o modelo cientificista é estendido às mesmas, revelando-se, através do positivismo de Augusto Comte, que busca estudar os fenômenos sociais, utilizando o mesmo método aplicado às ciências naturais. Os pensadores modernos acreditavam que, graças à ciência, poderiam ser criadas condições mais adequadas de existência, não só biológica, mas também política e social.

Dentre as características do positivismo, apontadas por Lück (1994), podem-se citar: o universo entendido como um sistema mecânico, composto de unidades materiais elementares, sendo a realidade regular, estável e permanente, dotada de existência própria; a verdade, apresentada como absoluta, objetiva, existindo independentemente do sujeito cognoscente. A ciência, por sua vez, é considerada como isenta de valores, os quais são absolutos e existentes na natureza.

No século XIX, o pensamento positivista sofre também a influência do desenvolvimento da Biologia e dos trabalhos de Darwin sobre a evolução das espécies e passa a apoiar-se na analogia orgânica da sociedade, considerando que ela, à semelhança dos organismos, evoluiria de formas mais simples às mais complexas, através de transformações graduais e constantes. Este processo de mudança, ou progresso, seria comum a todos, sendo que as sociedades *primitivas* se transformariam em *modernas*, atingindo o *modelo de progresso*, ou seja, a sociedade industrial do Ocidente.

Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo adepto do paradigma positivista, elaborou sua obra num momento de constantes crises econômicas que causavam o desemprego e a miséria dos trabalhadores, ocasionando o acirramento da luta de classes. Possuindo uma visão otimista da sociedade industrial, discordava das idéias socialistas de que a crise das sociedades européias se devia aos fatores de ordem econômica, atribuindo-a a fatores de ordem moral. Afirmava ainda que a divisão do trabalho social propiciaria um aumento da solidariedade entre os indivíduos, não apenas no âmbito econômico, mas principalmente no que concerne ao aumento da produtividade, o que geraria relações de cooperação entre os homens.

Nas sociedades anteriores ao capitalismo, ou seja, nas sociedades tribais e feudais, a divisão do trabalho social era pouco desenvolvida, não havendo grande número de especializações. Na sociedade feudal, a produção de bens de consumo era realizada pelo trabalho artesanal, o que implicava em que uma só pessoa fosse capaz de produzir aquilo de que necessitava, sem depender dos outros. Nestas sociedades, as pessoas estariam unidas por laços de semelhança na religião, na tradição ou no sentimento, o que Durkheim caracterizou como *solidariedade mecânica*. A divi-

são do trabalho social, típica das sociedades capitalistas, vem a gerar um outro tipo de solidariedade, a *solidariedade orgânica*, superior à *solidariedade mecânica*, quando as pessoas se unem a partir da dependência que têm umas das outras, para realizar uma atividade social.

As novas formas de conceber e de interpretar a ciência e a sociedade repercutem sobre a educação que segundo o enfoque positivista, deve ser entendida como instrumento de inserção, de integração dos indivíduos à vida social, visando à manutenção, à continuidade, enfim, à perpetuação da sociedade.

Dürkheim (1978, p.41) define a educação como sendo:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Destacam-se, assim, as funções uniformizadora e diferenciadora da educação que, por um lado, visa integrar os indivíduos ao contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns a todos e de outro lado, visa diferenciá-los, respondendo à divisão social do trabalho.

A pedagogia dürkheniana define o processo educacional, como sendo o meio pelo qual os sistemas se constituem, se mantêm e se perpetuam, destacando-se fundamentalmente os processos de conservação e de continuidade, bem como os de ordem e de equilíbrio dos sistemas, enfatizando a autoridade do professor, que como líder instituído, tem o direito legítimo de exercer seu poder sobre os alunos, visando integrá-los à ordem social estabelecida.

A concepção positivista exerceu grande influência na consolidação dos paradigmas educacionais atuais, vinculando a organização do conhecimento acadêmico à observância de seus princípios, o que pode ser claramente observado na lógica de organização, vigente nos currículos e nas práticas pedagógicas em sala de aula.

A visão fragmentada da educação tem contribuído para que o ensino tenha, por centralidade, a repro-

dução do conhecimento, onde a ênfase se encontra na memorização dos conteúdos e no produto do processo pedagógico.

Referindo-se ao paradigma positivista, Lück (op.cit.) afirma que ele submete o conhecimento a um tratamento metodológico analítico, linear e atomizador, que mediante o raciocínio lógico-formal, o distancia da realidade da qual emerge, proporcionando informações isoladas que passam a valer por si só, o que contribui para incapacitar o homem a compreender o mundo, a sua realidade, e a posicionar-se diante de seus problemas vitais e sociais. Esta estratégia descuida-se também do processo de apropriação crítica e inteligente do conhecimento, e mais ainda, de sua produção, uma vez que o ensino encontra-se essencialmente centrado na reprodução do conhecimento já produzido. O aluno é considerado apenas em sua dimensão cognitiva, em total rejeição a expressões do domínio afetivo e psicomotor, associados à atividade, donde passa a ter um elevado caráter de passividade. “Conseqüentemente, o ensino deixa de formar cidadãos capazes de participar do processo de novas idéias e conceitos, fundamentais para o exercício da cidadania crítica e participação na sociedade moderna, onde tanto se valoriza o conhecimento” (p.40-41).

Behrens (op. cit.) considera que o paradigma positivista ao ensinar a racionalidade, a objetividade, a separatividade, a decomposição do todo, em partes fragmentadas, trouxe como resultado uma formação acadêmica reducionista, verificando-se ainda o agravante de propiciar uma formação sectária, competitiva e individualista que, em nome da técnica e do capital, muito perdeu, no sentido de formar pessoas responsáveis, sensíveis e que venham a buscar o sentido da vida, do destino humano e de uma sociedade igualitária.

Conforme Valente (1999) a educação é um serviço e, como tal, sofre as influências e se adapta às concepções paradigmáticas, vigentes na sociedade nos diferentes momentos históricos. Considerando-se que a educação guarda relações com o contexto em que se insere, também as transformações nos sistemas de produção repercutem sobre ela, sendo que os trabalhadores devem desenvolver formas de ação que se encontrem em consonância com os ditames do estágio em que a economia se encontra.

Assim, no momento histórico em que predominou o paradigma da produção em massa, o processo

de desqualificação e atomização de tarefas, ocorrido no âmbito da produção e da distribuição, foi também estendido aos sistemas educacionais, sendo que o objetivo fundamental da educação consistiria em “empurrar” a informação para o aluno, sendo ele visto como um “produto que está sendo montado”. Na escola, a estrutura de controle do processo de produção, composta por diretores e por supervisores, tem por objetivo verificar se o “planejamento da produção” está sendo cumprido, através do currículo, de métodos e de disciplinas, considerando-se que a racionalidade do processo seria capaz de produzir alunos capacitados.

Os conteúdos complexos apresentam-se fragmentados, categorizados, hierarquizados, devendo o professor cumprir as normas e certificar-se de que eles estejam sendo passados de forma precisa, objetiva, equânime. Os trabalhadores e os estudantes vêem negadas suas possibilidades de poderem intervir nos processos produtivos e educacionais de que participam, sendo também, os professores e os alunos impedidos de participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade, reduzindo-se a educação institucionalizada exclusivamente a *tarefas de custódia das gerações mais jovens*. As análises críticas sobre o currículo, evidenciadas por diversos autores, podendo-se citar, dentre eles Apple (1989) e Santomé (1998), vieram a demonstrar que as habilidades exigidas dos estudantes, estão prioritariamente relacionadas com o sistema de poder, sendo a obediência e a submissão à autoridade as categorias fundamentais da aprendizagem nas salas de aula.

Qualquer um que esteja familiarizado com a pesquisa recente a respeito da escola e da desigualdade está sem dúvida também familiarizado com o rápido crescimento da evidência de como as escolas atuam como agente de reprodução econômica e cultural de uma sociedade iníqua. Não há também nenhuma dúvida de que existe um currículo oculto nas escolas, um currículo que tacitamente tenta ensinar aos estudantes normas e valores que estão relacionados com o trabalhar nesta sociedade iníqua. (Apple, 1989, p.112).

Assim, nas instituições de ensino verifica-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo, sendo as diretrizes educacionais e curriculares, elaboradas por

poucas pessoas, cabendo aos professores propiciar atividades de memorização de dados, tendo como preocupação fundamental, serem obedecidos. Os alunos, por sua vez, envolvem-se com as estratégias para decorar dados e conceitos sem significação, importando-se apenas com as notas escolares, ou seja, o resultado extrínseco de suas atividades.

Conforme Santomé (1998), os conteúdos culturais que formam o currículo escolar, com excessiva freqüência, apresentam-se descontextualizados, distantes do mundo experiencial dos alunos. Trabalham-se as disciplinas escolares de forma isolada, que não propicia a construção e a compreensão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade.

Percebe-se, portanto, que não educamos de forma inocente, ou seja, o currículo não se restringe a uma seqüência lógica de conteúdos, de metodologias, de técnicas e de instrumentos de avaliação, mas veicula conteúdos e modos de proceder relacionados a uma determinada visão de mundo.

A educação baseada no paradigma fordista tem sido constantemente criticada, uma vez que o ato de aprender/ensinar tornou-se uma questão meramente técnica. A tecnocracia instalada no interior das escolas, utilizando-se do discurso da racionalidade e da eficiência separou o “saber” do “fazer”, desperdiçando o potencial mais nobre do homem, que é a sua capacidade de pensar e de criar. Além disso, este paradigma mostrou-se ineficiente, colocando no mercado, um profissional incapaz de agir e de sobreviver face às exigências da sociedade emergente.

Desta forma, o saber científico, que pretendia libertar o conhecimento do dogmatismo, possibilitando aos indivíduos e à sociedade um progresso cada vez maior, acabou por transformar-se em:

Razão instrumental, que por meio do controle lógico-tecnológico implantou a tecnocracia, que passa a gerir todas as esferas da vida humana, além de que o poder da ciência e da técnica passa a ser controlado e utilizado por grupos humanos na defesa de seus interesses particulares. (Severino, 1993, p.184).

Neste processo, o ato de aprender e de ensinar transforma-se em questão meramente técnica, reduzindo a competência docente ao domínio dos meios

que permitam aos alunos dominar conhecimentos previamente elaborados, dosados e limitados. Os professores, por sua vez, transformam-se em meros executores de estratégias pré-determinadas, perdendo de vista a dimensão política do processo educativo, deixando de lado as discussões sobre o “para que ensinar”, ou seja, a serviço de quem está a educação.

Em decorrência das concepções paradigmáticas vigentes, que tomam por referência os critérios de objetividade e de separação entre sujeito e objeto, muitas das concepções sobre a educação divulgaram a idéia de que ela é um processo neutro, e que o conhecimento tem sempre um valor positivo, sendo que a própria comunidade científica passou a aceitar esta idéia, relacionada ao moderno conceito de ciência, que desvincula o campo pedagógico do campo epistemológico e político.

A dimensão política da educação foi sendo, aos poucos, resgatada pelas escolas, a partir das teorias reprodutivistas, dominantes nos anos 70, podendo-se citar entre os autores que as defendem, Althusser, Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot e pelas teorias progressistas, representadas pelas idéias de Snyders, Gramsci, Manacorda, Paulo Freire, dentre outros, que vislumbraram o potencial transformador da educação, considerando as relações dialéticas que ela estabelece com a sociedade

As análises efetuadas por Bourdieu (1983) permitem demonstrar que a ciência não está livre de interesses, sendo o campo científico um espaço de lutas concorrenciais, que objetiva o monopólio da autoridade científica, entendida como a capacidade de falar e agir legitimamente. Destaca também o caráter ideológico da educação, como “aparelho de distribuição dos indivíduos por classes que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações especializadas que têm um certo grau de relevância para o modo de produção”.

Outrossim, os avanços, oriundos da própria ciência, dentre elas as contribuições da Física Quântica, da Matemática, somados aos avanços da Microfísica, da Química e da Biologia, nos últimos vinte anos, trouxeram modificações no campo da análise dos fenômenos, demonstrando a tendência crescente de superação do pensamento newtoniano-cartesiano.

Em decorrência desta nova postura, delinea-se um novo paradigma, que critica a razão produtivista e a racionalidade modernas, englobando diferentes pres-

supostos de novas teorias. Embora recebendo diferentes denominações, tais como Holístico, Sistêmico, Emergente, importa destacar que, “o ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma inovador, é a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento”. (Behrens, 2000, p.58).

Ao discorrer sobre a superação do paradigma da modernidade, Santos (1987) identifica alguns pontos relevantes a serem observados, que podem ser expressos por quatro teses fundamentais. A primeira delas refere-se a uma tendência em direção ao caráter holístico do conhecimento, donde já não se justificam as tradicionais distinções entre natureza e cultura, natural e artificial, vivo e inanimado, mente e matéria, observador e observado, subjetivo e objetivo, coletivo e individual. Destaca-se a tendência à superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, e a influência das segundas sobre as primeiras. “É como se o dito de Dürkheim se tivesse invertido e ao invés de serem os fenômenos sociais estudados como se fossem fenômenos naturais, serem os fenômenos naturais estudados como se fossem fenômenos sociais”. (Santos, op. cit. p. 42).

Assim, as ciências sociais apresentam-se cada vez mais como possíveis agentes catalisadores desta necessária fusão, introduzindo neste processo os conceitos de historicidade, de liberdade, de autodeterminação e de consciência, colocando no centro do processo de conhecimento a pessoa, considerada como sujeito e autor do mundo.

A segunda tese refere-se à superação da excessiva parcelização e disciplinação do saber, oriundos do paradigma dominante, o qual gerou visíveis efeitos negativos no campo das ciências. Através de uma abordagem temática, transdisciplinar, os conhecimentos deixam de ser fragmentados em partes isoladas, progredindo uns ao encontro dos outros. Desta forma, as teorias e os conceitos, nascidos de projetos desenvolvidos localmente, podem analogamente ser aplicados fora de seu contexto de origem.

Como terceira tese, Santos propõe a superação da visão do conhecimento objetivo e rigoroso, pretendido pelo modelo dominante da ciência, que propõe a separação entre sujeito/objeto. Esta visão dicotômica começou a ser abalada, quando a mecânica quântica veio demonstrar que o ato e o produto do conheci-

mento são inseparáveis. Deste modo, sujeito e objeto apresentam-se indissociáveis, pois o objeto é a extensão do sujeito, donde todo conhecimento científico é auto-conhecimento.

Como quarta tese, ao contrário do que ocorre com a ciência moderna, que desvaloriza o conhecimento vulgar e prático, a ciência pós-moderna deve reabilitar o senso comum, e dialogar com outras formas de conhecimento, pois nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. O senso comum, apesar de seu caráter vulgar e conservador, apresenta características que precisam ser consideradas: ele é prático e pragmático, transparente e evidente; é superficial, interdisciplinar e imetódico, uma vez que aceita o que existe, tal como existe. É capaz de captar a profundidade horizontal das relações entre as pessoas, e entre elas e as coisas, apresentando um caráter emancipatório. Isto, porém, não significa que a ciência moderna deva desprezar o conhecimento produzido pela tecnologia, mas, que deve transformar este conhecimento em sabedoria de vida.

Lück (1994) considera que reconhecer a complexidade da realidade implica que se procure entendê-la através de estratégias dinâmicas e flexíveis de organização da diversidade percebida, que levem ao entendimento das múltiplas interconexões existentes, sem as quais as coisas não fazem sentido.

Portanto, urge uma revisão dos conceitos e dos valores que durante séculos estiveram a nortear a vida humana, sendo que o novo paradigma educacional deverá superar visões fragmentadas, tais como corpo/mente; indivíduo/grupo; sujeito/objeto; professor/aluno; normal/anormal, tendo como ponto de partida o entendimento da complexidade e da totalidade do universo natural, individual e social.

2. As exigências do novo contexto político-econômico e a educação

As dinâmicas da sociedade contemporânea vêm a solicitar que a prática educativa guarde relações com as transformações e exigências do contexto atual, em que a educação e a aquisição de conhecimentos passam a constituir-se pontos estratégicos para o desen-

volvimento econômico e social. A partir destas condições, impõe-se novas solicitações à educação, em conformidade com os significativos avanços das forças produtivas, que vieram gerar uma nova cultura, centrada no conhecimento científico e tecnológico, tidos agora como o mais efetivo fator de produção no mundo capitalista.

Ainda que a Educação constitua um dos temas favoritos das autoridades políticas, nos mais variados países, poucas vezes os debates sobre as questões educacionais conseguem ultrapassar o âmbito de sua dimensão econômica, limitando-se a uma parafernália de indicadores numéricos de diferentes tipos. E enquanto a economia sufoca a Filosofia, a escola permanece reduzida a uma cultura utilitarista no sentido mais mesquinho, de preparação para exames, cujos resultados expressam algo cada vez mais difícil de interpretar. (Machado, 2000, p.64).

Assim, do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são as forças motrizes e os eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico.

Para Gentili (1994) os debates do início da década de 90 sobre as mudanças na base técnica de produção, em que as novas tecnologias apresentam-se como configuradoras da Terceira Revolução Industrial, implicam no plano político ideológico nas teses da sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, e outras denominações. No plano econômico, este modelo implica um novo tipo de organização industrial, baseada na tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, à microbiologia e a outras formas de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista, e traz como consequência um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana.

Neste contexto, as políticas de inserção da educação à lógica do capital são legitimadas por um discurso baseado na ênfase à modernização educativa, à competitividade, à produtividade, ao desempenho, à eficiência e à qualidade, que expressam o ideário neoliberal, e sinalizam a efetivação de um novo parâmetro político-pedagógico, tendo por base a pedagogia da produtividade e da eficiência, vinculados à lógica de

mercado.

Conforme Santomé (1998) durante todo o século XX, pôde-se constatar que os sistemas educacionais não permaneceram imunes às mudanças nos modos de produção e de gestão empresariais, sendo que também as soluções propugnadas pelo toyotismo refletem-se sobre a educação, visto que cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores. Transfere-se então, a liberdade de mercados do mundo econômico, para o âmbito da educação, sendo que principalmente os países com governos mais conservadores estão a elaborar “padrões de qualidade”, para analisar o sistema educacional e cada vez mais, as instituições escolares passam a ser vistas e analisadas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos.

Assim, as novas exigências da sociedade, em consonância com os organismos internacionais, vêm gerando, em nível mundial, reformas no âmbito das políticas educacionais, visando tornar os sistemas de ensino mais diversificados, mais flexíveis e mais competitivos, numa perspectiva neoconservadora, representada pelo “tecnicismo revistado”, aparentemente moderno, que se caracteriza como mais uma tendência que busca atrelar a educação à base econômica da sociedade, ao introjetar, na prática educativa, a lógica do mercado capitalista, cujo fim último reside na crescente produtividade econômica, em que o homem assume uma forma moderna de insumo da produção. (Costa e Silva, 1996).

Nessa perspectiva, a educação passa a ser vista, apenas em seu objetivo imediato de servir ao capital, encontrando-se atrelada ao setor produtivo, que em nome da “qualidade total”, está levando as instituições educativas a uma descaracterização de sua função primordial, ou seja, o comprometimento com a formação integral dos indivíduos que lhes são confiados.

Outrossim, a formação dos recursos humanos, requerida pelo novo modelo econômico está a exigir quadros cada vez mais reduzidos de trabalhadores, dotados, porém, das habilidades outrora rejeitadas pelo taylorismo-fordismo: visão de totalidade, sensibilidade, espírito crítico, capacidade de trabalhar em grupo, flexibilidade, dentre outras.

Desta forma a educação, e particularmente as

instituições educativas, são questionadas enquanto agentes de formação para o mundo do trabalho e para a vida societária. Verifica-se o redimensionamento do papel da escola, que já não é considerada o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científicos e do desenvolvimento de habilidades, capacidades e de competências sociais, requeridas em um tempo-espaço de acirramento da competição, da tecnologização, da globalização do capital e do trabalho, em uma sociedade que se constitui, para alguns, cada vez mais como uma sociedade da informação e do conhecimento.

Machado (2000) considera que, no atual discurso sobre a “qualidade” na educação, a formação do cidadão é freqüentemente confundida com a satisfação do cliente, ou o projeto educacional, com seu amplo espectro de valores encontra-se reduzido ao estatuto de mero projeto empresarial, sobrelevando-se o valor econômico.

É fato notório, portanto, que as mudanças do sistema de organização social como um todo, têm recebido críticas quanto às estratégias e aos propósitos aos quais se destinam, e que ao mesmo tempo, as mudanças nos sistemas de ensino não têm sido satisfatórias no sentido de responder às necessidades de formação integral do homem, estando a manter compromissos apenas com a transmissão de informações e de conhecimentos úteis às exigências do mercado para atender os interesses do poder. Como consequência desta maneira de focar a educação, pode-se observar que muitas vezes, a formação profissional fundamenta-se apenas em certas habilidades necessárias à continuidade do sistema, em detrimento de uma ampla formação científica, cultural e crítica.

A partir da década de 80, aprofunda-se o debate acerca da referência aos mecanismos de mercado, como orientadores das políticas educacionais, em virtude das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e de reestruturação do capitalismo em nível mundial. Os avanços científicos e tecnológicos, as modificações do sistema de produção e os novos paradigmas de desenvolvimento econômico estão, uma vez mais, a afetar a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, o que vem repercutir na qualificação profissional e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino e nas escolas. (Libâneo, 2000).

Neste processo, merece destaque o fato de que principalmente nos países tidos como do Terceiro Mundo, suas próprias condições estruturais não possibilitam a todos o acesso às novas tecnologias de informação e de telecomunicação como recursos para ampliar seu universo de informações, e para criar ambientes de aprendizado que enfatizem a construção do conhecimento.

Conforme Perrenoud (1994), o que mais ameaça a democracia é a tendência para a sociedade dual, tanto no que se refere ao emprego, quanto no que se refere ao campo do saber e das competências. E afirma:

É um risco quando uma minoria de pessoas bastante qualificadas e muito ativas permitem a uma maioria de desempregados ou de marginais viverem fora do circuito econômico. É toda a problemática da divisão do trabalho. De uma certa maneira, as tecnologias modernas permitem produzir para todos (com acentuadas desigualdades de níveis de vida, com certeza) sem exigir a todos que trabalhem para a produção, mesmo de maneira indireta. A automatização, a informatização das tarefas menos qualificadas conduzem-nos para uma sociedade de peritos, de planejadores e de engenheiros, que, a breve prazo, apenas terão necessidade de uma mão-de-obra relativamente limitada para fazer funcionar um aparelho de produção largamente automatizado. (p.19).

Assim, as instituições escolares defrontam-se com vários desafios, face às mudanças e às exigências da sociedade, estando a receber críticas constantes quanto aos resultados concretos de suas atividades e à eficácia do seu funcionamento, e também no que tange às suas relações com as estruturas sociais, levando-se em conta essencialmente a possibilidade de democratização do conhecimento, do ensino e da própria sociedade.

Para Moran (2000, p.12):

Há uma preocupação com *ensino de qualidade* mais do que com *educação de qualidade*. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, mate-

mática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional e profissional que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.

Percebe-se, portanto, que os sistemas escolares encontram-se repletos de paradoxos e de dilemas, pois, ao mesmo tempo em que são depositadas tantas expectativas em relação à educação, as políticas que a ela se aplicam encontram-se mais preocupadas com interesses reduzidos e tangencialmente educativos. Ao mesmo tempo em que a educação é responsabilizada por uma série de problemas de ordem social, moral e econômica, ela é também considerada como elemento fundamental para a reestruturação econômica, para a solução de problemas sociais e culturais emergentes. (Escudero, 2001).

3. Repensando as funções da educação

As transformações científicas, políticas, econômicas, culturais e sociais, que ocorrem em nível mundial, estão a exigir o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não têm sido capazes de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade, que estão a segregar indivíduos, grupos e nações.

Por outro lado, não se pode negar a função da educação como fator de desenvolvimento econômico e social de um país, donde urge o imperativo de ela estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento, colocando-se lado a lado com o progresso, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, formando pessoas dinâmicas, criativas, sensíveis, capazes de trabalhar em equipe, e que estejam devidamente habilitadas para enfrentar um mundo que vive um processo acelerado de mudanças.

Evidencia-se assim, a emergência de:

Repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão de conhecimentos a trabalhar: ninguém mais pode aprender tudo, mesmo de uma área especializada. O mais velho debate que data ainda do século XVI, se a cabeça deve ser bem cheia ou bem feita, torna-se mais presente do que nunca. "Encher a cabeça tornou-se inviável, além de inútil". (Dowbor, 2001, p.32).

Simultaneamente, destaca-se o imperativo da educação extrapolar as fronteiras mercadológicas de uma sociedade globalizada, o que exige que ela não abdique de suas responsabilidades de reflexão, estando atenta ao seu sentido ético de compromisso prioritário com a humanização das pessoas e com a condução democrática dos destinos da sociedade.

Escudero (2001) considera que na sociedade da informação tem-se que resgatar o sentido da educação como um direito moral e como uma necessidade social, e não apenas, como um espaço de criação das habilidades e das competências exigidas pelos novos tempos.

Neste processo de reconstrução da educação, Blázquez (2001) afirma, que se evidencia a necessidade de investigar e debater os novos compromissos dos docentes, cujas tarefas se tornam cada vez mais complexas e difíceis, considerando-se que a educação não pode renunciar a que todos os cidadãos, independentemente de sua procedência social e cultural, possam utilizar essas informações, manejá-las e utilizá-las em seu proveito.

Quando pensamos a sociedade do século XXI, vemos que o que caracteriza esta nova sociedade é o conhecimento, o que vai exigir que as pessoas sejam mais capacitadas e preparadas para o exercício de uma profissão. Encontramos ainda que o foco desta sociedade será a subjetividade, a ação social e a vida cotidiana o que exigirá novas crenças, epistemologias e parâmetros. A ênfase na subjetividade será, portanto, o novo paradigma deste século e valorizará o homem na sua inteireza, na sua totalidade, o que se refletirá em novos valores e idéias, entre eles, os valores humanos. (Kullo, 2000, p.21).

Nesse sentido, Delors *et al.* (2000) apontam as principais tensões que necessitam ser ultrapassadas:

-A tensão entre o global e o local: tornar-se cada vez mais cidadão do mundo sem perder as raízes e buscando participar ativamente da vida do seu país e das comunidades de base;

-A tensão entre o singular e o universal: a mundialização da cultura vai-se realizando de forma progressiva mas ainda parcial, podendo incorrer no risco de esquecer o caráter único de cada pessoa, sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada;

-A tensão entre tradição e modernidade, que deve envolver o adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico e prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação;

-A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão essa alimentada atualmente pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto em que o excesso de informações leva à busca de soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de estratégias pacientes, passando pela concentração e negociação das reformas a executar. As políticas educativas enquadram-se nas categorias nas quais esta estratégia deve ser utilizada.

-A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Hoje, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar as suas oportunidades;

-A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, sendo necessário preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal;

-A tensão entre o espiritual e o material, pois, muitas vezes, mesmo sem perceber o mundo tem sede de ideais, ou de valores. Compete à educação, a tarefa de despertar em todos essas condições, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo.

Afirmam ainda os citados autores que não se pode subestimar o papel fundamental dos intelectuais e da inovação, a passagem para uma sociedade cogniti-

va, os processos endógenos que permitem a acumulação de saberes, as novas descobertas, que são aplicadas em vários domínios da atividade humana, mas, que, não se pode desconhecer as limitações e fracassos que podem acompanhar tais processos, quando não respeitam os limites da ética e da dignidade humana.

Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, donde surge a necessidade da atualização constante e da emancipação dos homens, como sujeitos históricos. E isto significa afirmar que compete à educação, compreender os desafios de uma sociedade cada vez mais informacional e globalizada, perscrutando as direções futuras e dialogando com uma realidade cada vez mais carregada de símbolos.

Conforme Pereira (2000,p.178):

A tecnologia do mundo atual e futuro, por mais que seja englobante, é e será, sempre, meio, instrumento, estratégia, decorrência. Cabe à educação a função de posicionar os indivíduos como sujeitos diante dela, submetendo a ciência e a tecnologia às determinações objetivas do ser humano.

Assim sendo, torna-se pertinente a colocação de Ribas (2000) de que não se pode voltar as costas aos avanços da ciência e da tecnologia, apenas por identificá-los com os interesses dominantes na sociedade. A educação tem um papel social a cumprir e as escolas, agências encarregadas pela educação formal necessitam refletir sobre a sua finalidade, repensar sua função, adequando-se às demandas do atual momento histórico, tendo em vista preparar sujeitos que, embora convivendo com os valores econômicos dominantes, tenham condições de percebê-los e redimensioná-los segundo as reais proporções e repercussões.

Cumpre, pois, à educação, a tarefa de buscar desenvolver-se como uma prática dinâmica e reflexiva, que, ultrapassando as visões reducionistas, possibilite a seus usuários a consciência da realidade humana e social mediante uma perspectiva globalizadora.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1989.
- BEHRENS, M.A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M.; BEHRENS, M.A.; MASSETO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.72-96.
- BLÁZQUEZ, F. La sociedad de la información y de la comunicación. Reflexiones desde la educación. In: BLÁZQUEZ, F. (coord.). **La sociedad de la información y la comunicación: reflexiones desde la educación**. Mérida, Espanha: Junta de Extremadura, 2001, p.17-30.
- BOURDIEU, P. (1983). O campo científico. In: Ortiz, R. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- COSTA, C.; SILVA, I. Neoliberalismo, cidadania e qualidade em educação. **Revista de Educação AEC** 25 (100), 1996, p.105-119.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DÜRKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ESCUADERO, J.M. La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. In: BLÁZQUEZ, F. (coord.). **La sociedad de la información y la comunicación: reflexiones desde la educación**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001, p.33-59.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GENTILI, P. **Poder econômico, ideología y educación**. Buenos Aires, Monõ y Davila/FLACSO, 1994.
- KULLOK, M. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. do autor, 2000.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MACHADO, N.J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2000. (Coleção Ensaios Transversais).
- MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; BEHRENS, M.A.A.; MASSETO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.83-97.
- PEREIRA, E. M. de A. Pós-modernidade: desafios à

- universidade. In: SANTOS FILHO, J.C. e MORAES, S.E. Moraes (orgs). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, Sp: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p.163-200.
19. PERRENOUD, P A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade? In: PERRENOUD, P. & THURLER, M.G. **A escola e a mudança**: contributos sociológicos. Lisboa: Escolar Editora, 1994, p. 11-31. (Coleção Cadernos de Inovação Escolar).
20. PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez,1987.
21. RIBAS, M.H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
22. SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda,1988.
23. SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Edições Afrontamento, 1987.
24. SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
25. SEVERINO, A.J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez. 1993.
26. VALENTE, J.A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.