

O desafio curricular da produção de saberes na sociedade do conhecimento

The curricular challenge of expertise production in the knowledge society

Celso José Martinazzo¹
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (UNIJUÍ)
Santa Rosa – RS – Brasil
Endereço:
Rua: Princesa Isabel, 1092
Santa Rosa - RS
CEP: 98900-000
E-mail:
marti.sra@terra.com.br

Artigo recebido em 28/05/2009
Aprovado em 21/10/2009

Resumo

Neste texto propomos uma reflexão sobre o desafio da escola em trabalhar a questão do conhecimento em tempos de globalização e, sobretudo, da chamada sociedade do conhecimento. Dentre as grandes tarefas que, historicamente, foram atribuídas à educação escolar, o compromisso com a assimilação, a transmissão e a produção de conhecimentos é, com certeza, aquele que mais tem gerado debates e polêmicas. Quando nos referimos à escola como uma agência privilegiada que lida, direta e fundamentalmente, com a questão do conhecimento, nos deparamos com inúmeras implicações e possibilidades decorrentes dessa afirmação. Em tempos de rápidas transformações é importante que a comunidade escolar reflita sobre o significado e o viés do discurso consensual que se apresenta, no momento, sob a expressão sociedade do conhecimento, bem como das práticas pedagógicas e curriculares que se concretizam na escola em nome deste consenso. Procuramos interpretar essas implicações e possibilidades à luz das contribuições dos princípios da teoria da complexidade por entendermos que essa matriz paradigmática se constitui num dos referenciais principais e privilegiados para compreender os múltiplos significados da realidade e, por conseguinte, da educação escolar.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Currículo. Sociedade do conhecimento.

Abstract

This paper propose a reflection about the challenge of the school in working the knowledge issue in times of globalization and, specially, in the titled knowledge society. Among the major tasks that, historically, were allocated to school education, the commitment with assimilation, transmission and knowledge production is, certainly, the one that most has generated discussion and controversy. When we refer to the school as a privileged agency that deals, directly and fundamentally, with the knowledge issue, we are faced with many implications and opportunities arising from this statement. In times of rapid changes it is important that the school community reflects about the meaning and the bias of the consensual discourse that presents itself, by now, under the terms of the knowledge society, as well as the pedagogical and curricular practices that are realized in the school on behalf of this consensus. We intent to interpret these implications and possibilities in the light of the contributions of the principles of complexity theory for understanding that this paradigmatic matrix is one of the main and privileged references to understand the multiple meanings of reality and therefore the school education.

Keywords: School knowledge. Curriculum. Knowledge society.

¹ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Departamento de Pedagogia. Professor Colaborador do Mestrado em Educação e em Desenvolvimento da UNIJUÍ.

O Conhecimento no âmbito da escola

Nas etapas mais recentes da História passamos a conviver com uma diversidade crescente de instituições que, seja de forma mais específica ou mais difusa, socializam, veiculam e produzem saberes e informações. A escola se constituiu ao longo da História como uma instituição cultural privilegiada, à qual foi sendo atribuída a tarefa específica de lidar com a questão do conhecimento, o que fez com que ela se tornasse uma das organizações mais complexas da sociedade. Tendo a questão do conhecimento como o seu foco principal e, por isso mesmo, como sua principal razão de existir, é fundamental que a escola possa avaliar a enorme responsabilidade que pesa sobre si na tarefa de introduzir as novas gerações nesse intrincado universo cultural do conhecimento.

Este trabalho tem como foco principal analisar e compreender as características e implicações do processo educacional e da organização curricular no que se refere à socialização, veiculação e à produção de conhecimentos no âmbito da escola, sobretudo em tempos de globalização e da assim chamada sociedade do conhecimento¹.

É fundamental que toda a comunidade escolar possa fazer uma leitura adequada daquilo que, historicamente, ocorreu e ainda ocorre no espaço escolar em relação à temática do conhecimento na escola. Como a escola concebe e lida com a questão do conhecimento? Que tipo de conhecimento ela veicula e produz? Qual é sua forma peculiar de socializar e produzir conhecimento?

O espaço escolar sempre foi entendido como um lugar privilegiado de socialização de saberes. Nos tempos atuais, porém, mais do que em outros períodos da História, a escola está sendo questionada quanto ao tipo de conhecimento que produz e transmite e, sobretudo, quanto aos procedimentos e métodos que adota para tal. Setton (1999, p. 82), referindo-se ao assunto, faz a seguinte constatação: “Se, anteriormente, a escola era vista como a detentora das informações, responsável pela transmissão de conhecimentos, hoje sabemos que ela está em desvantagem em relação à mídia ou à Internet”. Sob este viés, alguns prenunciam e até apregoam o fim da escola tradicional como instância veiculadora de conhecimento.

O eclipsamento crescente da escola tradicional, em parte, é provocado pela onda de profundas mudanças que ocorrem em cada nova etapa da História. A escola cultiva e propaga saberes que foram produzidos ao longo da história humana e, enquanto tal, reluta em se afastar do caminho seguro da tradição, preferindo agir sobre suas certezas a arriscar-se por caminhos inovadores. O sistema escolar elaborado na época da sociedade industrial “[...] segue seu caminho como se nada houvesse e parece ter muita dificuldade para integrar as mudanças em curso. Em resumo, ele parece uma estrutura erguida uma vez por todas, como uma organização fossilizada” (Tardif; Lessard, 2005, p. 143). As mudanças paradigmáticas que ocorrem nos demais campos das

organizações humanas, desta forma, não encontram a mesma receptividade nos currículos escolares e no processo pedagógico como um todo. Não podemos negar que a escola, em sua longa trajetória, incorporou algumas alterações significativas em suas finalidades educativas, nos objetivos, procedimentos e técnicas de ensino no sentido de atender às exigências dos novos tempos. Esses pequenos ensaios de mudança, porém, são ainda insuficientes e estão muito distantes do que se pode considerar necessário.

À medida que, hoje, se ampliam as exigências e demandas por mais conhecimento, e especialmente por um conhecimento mais responsivo do tipo técnico-instrumental, as cobranças incidem de uma forma ainda mais contundente sobre como a escola está desempenhando essa sua tarefa. A nova sociedade tecnológica que está emergindo, com transformações profundas em todas as áreas de comunicação, de produção e comercialização de bens materiais e culturais, transforma o mundo numa verdadeira “aldeia global”, como já anunciava McLuhanⁱⁱ na década de 70 do século 20. Esse mundo teleinfocomputrônicoⁱⁱⁱ em contínua e crescente globalização, requer um determinado tipo de conhecimento para o qual a escola está sendo convocada a dar respostas. A esfera econômica e produtiva elabora e condiciona um discurso ideológico cada vez mais exigente sobre a necessidade de um novo perfil de trabalhador com novas capacidades criativas e cognitivas.

Nesse contexto globalizado as tecnologias da informação e de comunicação são fundamentais para promover os meios técnicos que possibilitam o fluxo rápido de idéias, contatos e trocas de informações. O terceiro milênio inaugura e consolida essa tendência de virtualização dos mercados, economias e sociedades.^{iv}

Ao concordarmos com tal ponto de vista temos de admitir que num mundo em processo acelerado de globalização é urgente e necessário repensarmos em profundidade as grandes finalidades do processo educacional como um todo. Morin contribui com essa discussão oferecendo alguns elementos relevantes para a reflexão sobre o assunto. Em tempos de globalização, segundo o autor, em que os problemas se tornam cada vez mais planetários, é necessário que se repense alguns dos pressupostos básicos da educação escolar e suas grandes finalidades, apostas e utopias. Para tanto, Morin relaciona alguns princípios organizadores do conhecimento e que podem ajudar a enfrentar os principais buracos-negros da educação escolar. Na obra *A religião dos saberes: o desafio do século XXI* (2001) apresenta o resultado de jornadas temáticas para o ensino na França, fruto de reflexões e debates com outros pensadores multidisciplinares sobre quais são os principais desafios da educação para o século 21. Dentre os desafios esses pensadores apontam para dois problemas a serem enfrentados: o desafio da globalidade e, por decorrência, o desafio da não-pertinência de nosso modo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem para enfrentar esse desafio.

Em todas as épocas da História da humanidade de forma mais ou menos explícita e intencional o processo educacional teve de se subordinar aos interesses de ordem econômica, política e social. Por essa razão, sempre se considerou a intencionalidade da ação educacional como um ato político e enquanto tal não neutro em relação aos interesses das classes hegemônicas.

Hoje, em tempos de mundo globalizado, talvez essas demandas de ordem externa à escola tenham aflorado ainda mais: em decorrência disso, as dimensões social, cultural, ambiental e ético-valorativa acabam por se submeter aos padrões da esfera da economia global. Investe-se num determinado tipo de aprendizagens, de competências e de conhecimento que visam a promover crescimento e incremento econômico e não como elemento indispensável ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. As formas de acessar, socializar e produzir conhecimento, sem dúvida, terão um papel fundamental nesse seu redirecionamento. Essas e tantas outras razões é que exigem uma ressignificação constante da escola no sentido de explicitar suas grandes finalidades e repensar os caminhos que deve seguir para atingir suas metas.

O cotidiano da grande maioria das escolas, no entanto, permanece alheio a essas preocupações e inovações. A escola é ainda uma organização inspirada num passado com outras características e muito mais preocupada com a disciplina, os ritos, a compulsoriedade da frequência e a certificação do que com os resultados da aprendizagem e, por isso, encontra dificuldades de toda a ordem para se abrir a mudanças e responder aos desafios cada vez mais crescentes da atualidade. Canário reforça que: “Este modelo organizativo tem como base um conjunto de regras impessoais às quais corresponde a aprendizagem do ‘ofício de aluno’, ou seja, a transformação das crianças em alunos e a sua interiorização e aplicação das regras escolares” (2006, p. 30).

Num contexto assim configurado no qual perdura um modelo de escola excessivamente conteudista, que trabalha a informação pela informação, o que se pode esperar em termos de socialização e produção de conhecimentos e, por consequência, em termos de compreensão da realidade e de enfrentamento dos desafios sempre mais complexos da sociedade?

Esse panorama mostra que a escola ainda não aprendeu a lidar, adequadamente, com a complexidade do conhecimento, dos processos cognitivos e da aprendizagem, com as individualidades e tantas outras variáveis que caracterizam as organizações humanas e, de forma especial, a instituição escolar. Quando Morin (2000a, 2000b) sustenta que estamos ofuscados pelo conhecimento simplificador e pela noção reducionista de partes isoladas e fragmentadas do todo é, sem dúvida, a essa educação escolar que ele está se referindo.

Currículo escolar: qual viés para qual conhecimento?

Qual deve ser a tarefa da escola em relação à socialização e à produção de conhecimentos, sobretudo em tempos de rápidas transformações? Como a escola pode lidar com esta questão central? Essas preocupações que atravessam toda a educação têm no currículo escolar, certamente, um dos maiores problemas que as escolas enfrentam.

Canário (2006, p. 44) entende que “a escola deveria evoluir de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes”. Ao fazer tal afirmação o autor deixa transparecer uma convicção importante e muitos estudiosos e pedagogos, com certeza, compartilham desta forma de pensar. No nosso entendimento, para além do seu sentido mais óbvio, a frase permite que se faça uma ressalva importante: nas escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e assim progressivamente, até o final do seu percurso escolar, os alunos precisam adquirir uma certa autonomia para o aprender. Essa transposição se fará aos poucos: de um modelo de dependência quase absoluta do educando em relação à escola e ao professor para uma autonomia relativa na questão de aprendizagens próprias. Nos níveis iniciais da educação escolar parece inevitável que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em situação de maior dependência aluno-professor. À medida que a criança vai se desenvolvendo e atingindo maior autonomia pessoal e capacidade de ler, analisar, refletir, interpretar e compreender a realidade, ela deve ser desafiada e estimulada a produzir novos conhecimentos e saberes a partir de sua própria iniciativa e vivência. Desenvolver no aluno a capacidade reflexiva e autônoma para aprender é, sem dúvida, uma meta que toda escola deveria perseguir.

Em princípio todos concordamos que os propósitos da educação escolar devam ultrapassar os limites da mera informação e da simples assimilação e reprodução da cultura historicamente produzida pelas gerações que nos antecederam. Como norma de iniciação nas formas elementares de vida e da continuidade da espécie e da cultura essa prática, sem dúvida, continua sendo de suma importância. É necessário, entretanto, que a escola não se limite apenas a cultuar o passado, mas saiba auxiliar o aluno a se compreender na condição de indivíduo-espécie-sociedade e se posicionar em relação ao presente e ao futuro. Parece, contudo, que a escola não faz nem uma e nem outra coisa bem-feita. Em relação ao passado mantém-se repetitiva ensinando o que já foi produzido. Em relação ao presente e ao futuro, além de ignorá-los em suas análises, não consegue se apropriar das ferramentas necessárias e adequadas para isso. Aptidão para atuar no presente e no futuro requer iniciação em algumas habilidades e competências básicas e imprescindíveis.

A escola, quanto ao teor dos conhecimentos que veicula, é freqüentemente bombardeada por críticas, sobretudo por aqueles que planejam e coordenam o modelo econômico atual por não

oferecer mão-de-obra qualificada e apta para ingressar no mercado de trabalho. O diploma, segundo eles, já não qualifica nem credencia o aluno para exercer uma profissão para a qual foi habilitado. Os conhecimentos adquiridos são abstratos, anacrônicos, assépticos e pouco significativos para inserir alguém no mercado de trabalho. Assim, a escola “reproduz a massa de sujeitos voltados para uma profissionalização que pouco se realiza” (Setton, 1999, p. 82). Por esse viés, para alguns, a escola é classificada muito mais como uma fábrica de diplomas do que como uma organização e instituição educativa.

A expectativa dos alunos em relação à escola se dá num plano muito simples: a maioria deles frequenta a escola esperando obter um passaporte legal que lhes torne aptos a ingressar o mais rapidamente possível no mercado de trabalho. Ao aluno cabe aprender as noções clássicas e básicas de modo a tornar-se um candidato em potencial para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Para tanto, entende que bastam algumas informações sucintas e, minimamente, indispensáveis. Esses alunos, pressionados cada vez mais pela competitividade do mercado e pela necessidade de sobrevivência, frequentam a escola com o olhar fixo num aprendizado que lhes possa garantir, de forma imediata, um lugar no campo produtivo.

A escola, por um processo de avaliação de resultados e de promoção meritocrática, contribui para introduzir o aluno no clima do mundo competitivo do mercado de trabalho. Esse aspecto mercantilista e utilitarista do saber escolar tem sido reforçado em entrevistas e artigos de revistas por políticos que glorificam o papel socioeconômico da educação e, sobretudo, pelo discurso de autoridades do meio econômico e do próprio campo da educação.

As reflexões parecem conduzir sempre ao mesmo foco temático: a escola é responsabilizada por (não)garantir os conhecimentos necessários e básicos para a empregabilidade do futuro profissional, ou seja, para as demandas mercadológicas. As escolas se organizam e se estruturam com o fim último de preparar e qualificar os alunos para um futuro profissional. É por esse ângulo que se auto-avaliam e são avaliadas pelos seus críticos. O currículo escolar é organizado e executado com esse viés de preparação e de treinamento adequado ao mundo dos serviços, da indústria e dos negócios.

Neste momento a escola é convocada a responder a perguntas sempre muito óbvias: Qual tem sido e qual deve ser a tarefa fundamental da escola? Por que e para que a escola continua a existir? Por que os estudantes vão à escola, afinal? Qual o futuro de nossa escola e qual a escola do futuro? Qual o significado de trabalho e o que significa, realmente, qualificar para o trabalho? Qual o perfil de cidadão e de profissional necessários em um mundo em processo de globalização? Qual currículo a escola deve desenvolver?

Parece que, de parte do aluno a necessidade do diploma e, do lado da empresa/empregador, a exigência do diploma são os motes principais que mantêm de pé e ainda muito vivo todo esse sistema educacional. Ora, se não podemos nos libertar dessa exigência da certificação devemos, minimamente, nos preocupar com o que queremos alcançar com tal certificação escolar. A certificação deveria ser o coroamento de aprendizagens básicas e significativas para a vida de qualquer pessoa e não, meramente, o documento legal para ingressar em determinadas funções.

Se a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem está sendo direcionada para desenvolver apenas as competências e habilidades profissionais do aluno, preparando-o para o mercado de trabalho, a escola necessita, urgentemente, repensar todo o processo formativo e pedagógico. E cabe aos professores conhecerem e dominarem os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do que é conhecer, como se processa o conhecimento e de que modo os sujeitos conhecem. Ratificamos aquilo que Morin (2000b) vem afirmando: que é fundamental para a civilização humana e para a escola, em qualquer época da História, repensar continuamente os alicerces do próprio pensamento, que produz o conhecimento.

Conhecimento, informação e sociedade do conhecimento

Neste espaço, para uma melhor compreensão do objetivo desta reflexão, vamos apresentar, ainda que sucintamente, tendo em vista as limitações de abordagem do texto, qual a conotação de sentido da expressão sociedade do conhecimento. É importante estabelecer um conceito mínimo sobre o sentido desta expressão, tida como “altamente consensual” por alguns devido à importância que ela vem assumindo, nos últimos anos, nos mais diversos setores, inclusive no espaço escolar.

A expressão, por certo, nem sempre é empregada com um sentido unívoco e se traduz em literatura diversa com muitas denominações aproximadas. Explicita Demari (2008, p. 1, grifos do autor) que “a sua polissemia é formada por sinônimos e termos correlatos como *sociedade pós-industrial, pós-capitalista, terceira onda, sociedade em rede, sociedade da informação, economia do conhecimento*”, dentre outras, mas, via de regra, todas querem expressar “[...] um momento significativo das transformações sociais, culturais, políticas ocorridas a partir do último quarto do século XX”.

O discurso de que a humanidade, desde o final do século 20, vive a chamada sociedade do conhecimento, está permeando também toda a práxis pedagógica que se operacionaliza no currículo da escola. O conhecimento como fator produtivo e utilitário é o diferencial apelativo para novas modalidades de cursos. Tudo sob a chancela do Banco Mundial e outras agências similares que visualizam na revolução do conhecimento o atalho mais rápido e seguro para o crescimento dos índices de produtividade da nova economia. Os discursos oficiais ressaltam a necessidade de produção de conhecimentos técnicos e aplicáveis na era da revolução tecnológica sob o pretexto de

que esse é o único caminho para garantir a empregabilidade dos alunos. Ora, se este é o sentido para tal expressão, podemos entender porque há tanto empenho em colocar a educação escolar em sintonia com tais transformações. Essa é a racionalidade instrumental concebida sempre como simples ajuste dos meios aos fins estratégicos. No caso, os fins são produzidos e estabelecidos pelo discurso dos economistas e administradores e cabe às escolas aplicar os meios adequados para o alcance desses fins.

Conhecimento, ciência, tecnologia e pesquisa em época de tecnologia avançada são apropriados por grupos privados e, desta forma, se concentram cada vez mais nas mãos de grandes financiadores e investidores. Interessa a esses grupos que os países que não detêm o saber tecnológico desempenhem o papel de alfabetizadores tecnológicos para que sua população, incluindo as camadas populares, possa adquirir e consumir tecnologia de forma maciça. Entende-se, desta forma, porque, segundo Demari (2008, p. 8), “as reformas educacionais sugeridas na direção da sociedade do conhecimento estão atribuindo às tecnologias o papel de instrumento inovador e renovador dos esquemas educacionais, deslocando-os para campos cada vez mais aplicados”.

Nesse viés somos levados a concordar com Demari quando este autor argumenta que

[...] a *sociedade do conhecimento* rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como valor cultural. Mais do que o esforço pela verdade, justiça e ética, o conhecimento é considerado pelo seu valor aplicável. Aqui nos parece estar o teor essencial da epistemologia da *sociedade do conhecimento* (2008, p. 8, grifos do autor).

O conhecimento que, tradicionalmente, sempre fora considerado um valor ou bem cultural, na nova epistemologia do conhecimento transforma-se em mercadoria: conhecimento pragmático como força-motriz a serviço de uma nova economia. E, nesse sentido, como afirma Duarte, a terminologia sociedade do conhecimento é mais um discurso de cunho ideológico gerado pelo consenso das diretrizes do capitalismo que se apresenta como algo inovador, transformador e salvador da sociedade. Enquanto a essência do capitalismo permanece inalterada, escreve o autor, “[...] a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (2001, p. 39).

É fundamental, portanto, que a expressão sociedade do conhecimento seja bem analisada e compreendida no campo da educação. As sucessivas reformas educacionais, os modismos teórico-metodológicos e, sobretudo, os apelos e as demandas do campo empresarial precisam ser sempre acompanhados de muita reflexão para compreender qual o real significado contido neles. Esse modelo de educação está profundamente subordinado aos interesses da nova economia potencializada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Nesta última década ocorreu uma grande concentração e priorização dos investimentos públicos na Educação Básica como um pré-requisito para o desenvolvimento. Os discursos oficiais dos que coordenam as políticas educacionais destacam que a Educação Básica, assim como o nível superior, para que possa promover o desenvolvimento deve reestruturar suas bases curriculares e, sobretudo, o enfoque operacional dos conteúdos escolares. Nessas políticas públicas, embora nem sempre a sua intencionalidade seja, claramente, revelada, está presente a idéia de uma reestruturação enquanto incentivo para o estabelecimento de um ensino organizado em perspectiva pragmática e instrumental, adequado aos novos tempos de aceleradas mudanças e de tecnologia avançada. E tudo isso para que a escola possa estar em sintonia com o mundo globalizado e, especificamente, com a denominada sociedade do conhecimento.

Nesse cenário de grandes transformações, de rápida circulação de informações e de necessidade de fazer uso dessas informações é cada vez maior o número de adeptos e defensores de cursos de educação a distância e pela *Web* como estratégia para qualificar trabalhadores em tempo mais rápido e com o menor esforço possível. Investidores de todas as áreas projetam novas modalidades de cursos, preferentemente aligeirados e com escassa aplicação de recursos, com fins lucrativos, porque o novo contexto os induz a fazê-lo.

No centro dessas preocupações e reflexões as questões que envolvem autonomia pessoal e intelectual, a produção de pesquisas, as competências do educando, o aprender a aprender, o tempo individual para a aprendizagem, o aumento das informações virtuais e outras vêm ganhando força no terreno das discussões.

Os argumentos ora favoráveis, ora contrários às escolas que oferecem ensino convencional e àquelas que passaram a oferecer cursos a distância são cada vez mais exaltados. Os adeptos das tecnologias da informação e comunicação defendem que numa sociedade do conhecimento é fundamental investir na eficiência das tecnologias eletrônicas no sentido de repassar informações ou até mesmo de ensinar alguém a aprender a fazer algo que dependa de meras informações operacionais. A tecnologia tornou-se parte do cotidiano das famílias e, portanto, a escola deve garantir espaço permanente para acessar a Internet, utilizar computadores e equipamentos eletrônicos.

Até que ponto esses critérios de racionalidade são válidos para o sistema educacional e por que tais critérios são preponderantes sobre todos os demais? A sociedade do conhecimento requer, sem dúvida, outros modelos de conhecimento, além de outras formas de socialização, difusão, veiculação e circulação de informações do que aquelas que estão sendo praticadas na/pela escola.

A questão que se impõe para a escola é: será que com tais instrumentos à disposição, como Internet e outros da nova mídia, por si só e da forma como estão sendo utilizados, possibilitam a

apropriação e produção de conhecimentos ou servirão para tornar ainda mais reprodutivas e instrucionistas as metodologias e técnicas de ensino, bem como todas as práticas pedagógicas?

A informação disponibilizada pelos meios eletrônicos e até mesmo impressos, como sabemos, forma um conjunto de dados estruturados e formatados e, embora necessários e disponíveis, mantêm-se passivos e inertes e por si mesmos são incapazes de engendrar novas situações de aprendizagem e de conhecimento^v.

Nesse novo contexto, segundo Duarte (2001), as mudanças propostas acenam para a passagem de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento. O “aprender a aprender” assume uma nova face para significar o “aprender fazendo” na clássica formulação da escola nova.

Desta forma conclui o autor:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001, p. 38).

Sabemos que os diferentes tipos de conhecimento atendem a múltiplos interesses em jogo. O conhecimento técnico e prático que se quer veicular na escola na onda da sociedade de conhecimento atende, com certeza, a esse viés de uma nova era da economia. A pergunta que cabe à escola responder é: qual o lugar dos outros tipos de conhecimento, como o reflexivo e o histórico-hermenêutico, fundamentais para a constituição e emancipação do sujeito e da humanidade? A nossa preocupação central volta-se para essa série de inovações econômicas, organizacionais e tecnológicas em que o conhecimento e a informação passam a desempenhar um papel cada vez mais estratégico.

O conhecimento remete à capacidade do ser humano de criar, engendrar, produzir, inferir e religar novos saberes e distingue-se, portanto, da mera transmissão da informação. O conhecimento implica uma capacidade cognitiva de aprendizagem e de apreensão da multidimensionalidade da realidade. É necessário, assim, promover a verdadeira transdisciplinaridade, sem cair em reducionismo ou fragmentarismo. Um conhecimento capaz de separar, distinguir, analisar e caracterizar diferentes domínios do saber e, ao mesmo tempo, fazê-los se complementar, interligar e comunicar entre si com base no pensamento complexo.

Se o conhecimento deve permitir dialogar com as diferentes racionalidades, com o mistério do mundo, com as diferentes culturas e saberes, como tudo isso se fará possível pelo estreitamento técnico-instrumental que se apresenta?

Na perspectiva de Morin nós, seres humanos, extraímos as informações da natureza, do mundo, da realidade e as transformamos em signos, conhecimento, saberes e cultura. Assim, o conhecimento é classificador, organizador, sistematizador das informações disponíveis. O que é

importante, segundo este autor (2006, p. 110), “não é a informação, é a computação que trata e [...] que extrai informações do universo”. E por ser processamento da informação, escreve Demo (2004, p. 56): “deveria ficar claro também neste espaço que conhecimento não se repassa, transmite, reproduz, mas se constrói”.

Conhecimento, sendo construção, não é garantido por um simples ato de transmissão, de percepção visual, auditiva ou de outro sentido qualquer. Quando apenas reproduzido o conhecimento se torna mera repetição de informação. Por isso, o conhecimento sempre é resultado de uma dinâmica própria reconstrutiva de algo, realizada pelos sujeitos em ação e interação.

Algumas conclusões e provocações

Nos últimos anos a humanidade toda está imersa numa nova era denominada de sociedade do conhecimento, que é produto, sobretudo, das profundas inovações tecnológicas. Este período é, igualmente, definido por alguns como uma sociedade intensiva de um tipo de conhecimento. Em nosso entendimento, de fato essa sociedade do conhecimento se caracteriza pela intensividade, ou seja, tem a ver com a quantidade e profundidade de inovações tecnológicas, com as informações disponibilizadas pelos meios informacionais, e, sobretudo, com a rapidez com que tudo isso se processa.

As rupturas e superações nos campos específicos do trabalho, da ciência, da ética, da política, enfim, nas diferentes práticas humanas, produzem uma nova concepção de História, de ecologia, de cidadania e de mundo. Anunciam-se outros tempos, com novas alternativas e possibilidades e com exigências de novos paradigmas.

Esse cenário de grandes transformações da chamada sociedade do conhecimento nos desafia para uma reflexão profunda sobre os grandes propósitos e funções da educação escolar no que ela tem de central, que é a questão do conhecimento. O que significa transmitir, veicular e produzir conhecimento? Está a escola apta a enfrentar o desafio de lidar com a questão do conhecimento? Que/qual conhecimento deve ser desenvolvido pela escola quando pretende educar alunos para este século XXI na chamada sociedade do conhecimento? Como analisamos nesse texto, todas as estruturas e características da organização escolar configuram um dispositivo tipicamente de repetição de informações.

Morin, preocupado com o destino do que ele denomina de sociedade-mundo, analisa o cenário atual da seguinte forma: “O mundo prossegue uma marcha cega cada vez mais acelerada. A nave espacial Terra é impulsionada por quatro motores conectados uns nos outros: *a ciência, a técnica, a indústria e a economia capitalista*. Esses quatro motores estão cada vez mais estreitamente associados” (2002, p. 240, grifo nosso).

A escola se insere nesse contexto global mais amplo e, como tal, tem limites e possibilidades. Nesta fase da História, por conta de todas essas grandes transformações, essa instituição atravessa uma profunda crise em sua identidade histórica. Esse conflito decorre do fato de ela ter de continuar desempenhando suas funções tradicionais historicamente definidas e, ao mesmo tempo, atender aos apelos e às demandas, muitas vezes sedutores dos processos informacionais que emergem dessa nova sociedade do conhecimento com grandes inovações tecnológicas como marca de uma economia competitiva e globalizada.

Nesse cenário complexo em que se destaca como característica marcante a sociedade intensiva do conhecimento é urgente e necessário que a escola repense e reconstrua outros modelos e formas de acessar, transmitir e produzir o conhecimento.

Em primeiro lugar, a escola como uma organização social complexa, precisa transformar o currículo escolar num espaço privilegiado de formação e de capacitação humana tendo presente as novas exigências e habilidades do século XXI. Para que isso aconteça, segundo Demo (2009) cabe à comunidade escolar buscar a superação das formas tradicionais e clássicas de repetição e de transmissão de conhecimento para outras formas que valorizem a autonomia do educando capacitando-o a aprender a *aprender bem* de maneira que ele ingresse num processo de aprendizagem constante e duradoura ao longo de toda a sua vida. Desenvolver um processo de construção da autonomia do educando para aprendizagens contínuas qualificando-o para que saiba processar e sistematizar o conhecimento é, sem dúvida, a grande tarefa da educação escolar nesse momento de grande intensividade de informações e de conhecimento.

Num currículo escolar voltado para a gestão da aprendizagem, para o desenvolvimento da autonomia e para a produção de conhecimento torna-se fundamental garantir a inclusão digital e, segundo Demo (2009, p. 8): “tomar as novas tecnologias criticamente; requerer delas que fomentem o pensamento crítico”.

Em segundo lugar, a escola necessita tomar consciência que os processos de gestão da aprendizagem e do *aprender bem* estão condicionados aos princípios geradores do conhecimento. Para produzir um conhecimento pertinente e contextualizado é necessário reformular a forma clássica de perceber e compreender a realidade.

O atual estágio de desenvolvimento do mundo, com características cada vez mais globalizadas e complexas requer, segundo Morin (2000a), uma profunda reforma paradigmática nas formas de produzir conhecimento. Uma mudança em termos de paradigma de conhecimento constitui, segundo ele, a questão-chave de nosso tempo que pode comandar e encaminhar soluções para os diferentes campos de atuação humana, dentre eles o da educação. Não se trata de uma reforma institucional ou curricular superficial, a qual se resumiria a renovar programas, currículos,

conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem. Uma reforma paradigmática refere-se à adoção de nova racionalidade, que faculte ao homem apreender e compreender as situações do mundo complexo em que se encontra para melhor poder nele intervir. A mudança paradigmática constitui-se, portanto, num pré-requisito para toda e qualquer práxis pedagógica e curricular.

Uma reforma paradigmática consiste em selecionar os vetores cognitivos com os quais podemos pensar, elaborar, operacionalizar as percepções do real evitando-se a simplificação, os reducionismos e os disjuntivismos. Para superar a visão simplificadora e com viés técnico-instrumental Morin formula alguns princípios do paradigma da complexidade que contemplam a dimensão sistêmica e a multidimensionalidade dos fatos e fenômenos. É o pensamento que religa parte-todo e vice-versa, que articula o que está separado e reúne o que está disjunto, ou seja, que contempla as contradições e que avança em forma de anel recorrente.

Sob o influxo de um aporte teórico adequado é que a escola poderá auxiliar o aluno a compreender esse intrincado mundo em que vive para saber enfrentar os desafios da globalização, da sociedade intensiva do conhecimento e de uma civilização cada vez mais planetária. Para tanto é necessário organizar um processo de ensino-aprendizagem que ajude o aluno a *pensar e aprender bem* para que possa realizar aprendizagens significativas com autonomia e ao longo de toda a vida. O pensar bem e de forma pertinente, de acordo com Morin (2000b), é próprio de uma *cabeça bem-feita* que aprendeu a lidar com os princípios organizadores do conhecimento complexo.

Todos os que militam no campo da educação formal, ao participar da concepção, organização e execução do currículo escolar, precisam ter consciência do papel da escola na formação das identidades, na constituição das subjetividades e no rumo da história da humanidade. Silva (2007, p. 150) expõe seu pensamento a esse respeito:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

É urgente, pois, repensar a escola como um todo para que assuma seu papel de protagonista nesse mundo globalizado e nessa sociedade intensiva do conhecimento e se transforme numa instância significativa na vida de cada um dos que a frequentam. Para tanto ela precisa evoluir de um sistema centrado em processos de repetição de informações para procedimentos que incluem os desafios da pesquisa, do desenvolvimento da autonomia e da produção de saberes sob princípios organizadores do conhecimento complexo. Essa é uma possibilidade desde que a escola se habilite

a se tornar um espaço educativo emancipador pelo desenvolvimento de uma racionalidade complexa, aberta, plural, transdisciplinar e multidimensional, possibilitando a toda a comunidade educativa compreender as diferentes lógicas e marchas da vida, da sociedade, da ciência, da economia e das culturas humanas.

Cabe à educação escolar, em qualquer tempo e em qualquer um dos seus níveis, despertar no educando a consciência que o faça transcender de suas metas e aspirações imediatas. São esses alguns dos compromissos e desafios de uma educação pautada no pensar complexo.

ⁱ A expressão sociedade do conhecimento foi criada por Alvin Toffler para denominar e caracterizar um novo cenário que tem origem no final do século 20, marcado por rápidas e profundas transformações, sobretudo no campo econômico. Autor de vários livros, dentre eles *O choque do futuro* (1970) e *A terceira onda* (1980), Toffler é considerado um especialista em apontar tendências para o futuro com enfoque na tecnologia e seus impactos.

ⁱⁱ O sociólogo canadense Marshall McLuhan foi o criador do conceito de "*aldeia global*", indicando com tal expressão que o progresso tecnológico estava reduzindo as dimensões de todo o planeta a algo como se fosse uma simples aldeia. Foi o primeiro pensador a anunciar as grandes transformações sociais provocadas pela revolução tecnológica do computador e das telecomunicações. McLuhan tornou-se mundialmente famoso ao publicar o livro *O meio é a mensagem* (1969).

ⁱⁱⁱ René A. Dreifuss no livro *A época das perplexidades* (1996) utiliza o neologismo *teleinfocomputrônico* para caracterizar as profundas transformações que estão ocorrendo no mundo, ancoradas na entronização da microeletrônica e da eletrônica digital, da informática, das telecomunicações, da automação e da robótica.

^{iv} Canário (2006) entende que, na dimensão econômica, os debates que giravam em torno do conceito de desenvolvimento se deslocaram agora para a questão da globalização. Escreve: "Nos anos de 1990, o referencial do desenvolvimento foi substituído pelo referencial da 'globalização', entendida como um conjunto de desafios exteriores a nós e aos quais se torna imperioso responder, senão, acima de tudo, nos adaptarmos" (p.108).

^v A informação, quando adquire caráter secreto e estratégico como em situação bélica ou de um grande invento, pode se transformar em conhecimento. Demari (2008, p. 6) explica: "Como o capital financeiro é o mais desenvolvido e a sua expressão é a virtualidade, o conhecimento mais importante é a informação".

Referências

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMARI, Cezar Luiz. *Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento*. Trabalho apresentado no GT 17 – Filosofia da Educação da XXXI Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

DREIFUSS, René A. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/dez 2001. p. 35-40.

MCLUHAN, M. *O meio é a mensagem*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1969.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MARTINAZZO, C. J. – O desafio curricular da produção de saberes...

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000b.

_____. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O método V*. A humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

SETTON, Maria da Graça J. As transformações do final do século: resignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 71-84.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.