

As exigências de mudança e de inovação em educação: Uma perspectiva diacrónica¹

Ana Paula Cardoso

Escola Superior de Educação de Viseu

O presente artigo começa por abordar a noção de mudança, destacando a sua importância na evolução do homem e das sociedades, em particular depois da revolução industrial. As transformações, sem precedentes, ocorridas a partir deste marco histórico, vieram colocar novos desafios à educação e, definitivamente, pôr em causa o modelo tradicional dominante, salientando-se, aqui, o relevante contributo dos movimentos da educação nova e da educação permanente. Por sua vez, a necessidade de repensar o papel da educação nas sociedades actuais, que atravessam uma profunda crise de valores, confere a esta um papel mais crítico e interventivo, de antecipação de respostas às exigências inovadoras.

1. Mudança *versus* continuidade no tempo e no espaço

“Ao contrário do Mundo Tradicional, o Mundo Moderno, saído da Revolução Industrial, apresenta como características essenciais a *mudança* e a *democracia*” (J. Ferreira Gomes, 1986, p. 190).

Continuidade e mudança surgem como duas faces de uma mesma realidade que, ininterruptamente, se transforma. A percepção da mu-

¹ Síntese de uma parte da dissertação de doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Abril de 2001. Com este artigo pretendemos prestar uma singela homenagem ao Professor Doutor J. Ferreira Gomes, de quem recordamos os valiosos ensinamentos e os desafios que nos colocou como Professor de História da Educação.

dança conduz-nos, por oposição, à noção de continuidade e vice-versa.

A mudança é, pois, uma constante que o carácter cíclico e monótono da Natureza tende a iludir. Tudo parece repetir-se, em ciclos uniformes e infundáveis, mas, apesar disso, nada volta a ser como até aí. Quer sejam os seres vivos, em que a transformação é mais evidente, pelo intervalo de tempo relativamente curto em que esta decorre, quer sejam os “seres não vivos”, em que o dilatado tempo geológico nos parece dar a impressão de perenidade - tudo se transforma.

A mudança aparece aliada à função criadora, porque obriga a um esforço de adaptação. Em termos biológicos, os seres vivos que melhor conseguirem adaptar-se às mudanças serão mais bem sucedidos do que aqueles que o não fizerem. Para sobreviver às constantes mudanças do meio, não basta que os seres vivos estejam aptos a tirar vantagens das condições presentes; é preciso que sejam capazes de se adaptar às novas condições.

Na Natureza, todos os seres vivos têm de competir com outros, e os que estiverem mais bem adaptados ao meio ambiente, ou às novas condições, sobrevivem, enquanto que os outros tendem a perecer. A evolução subsequente depende de os descendentes não serem cópias exactas dos pais. A diversidade é um requisito fundamental na adaptação biológica, seja ela possibilitada pela (re)combinação de genes, seja pelas mutações que podem alterar uma ou mais instruções do código genético e, nalguns casos, ser vantajosas, tornando os seres vivos mais aptos a sobreviver.

A vida é, em si mesma, um elogio à diversidade e à alteridade. Desde o início, a natureza soube tirar partido desta variedade, potenciadora da mudança, e caminhar no sentido de uma espiral de crescente complexidade biológica, que culminou no aparecimento do próprio homem².

1.1. A mudança na evolução do homem

O homem, por sua vez, teve também de evoluir, lutando pela so-

² Há diferenças importantes a assinalar na evolução, que se processa na Natureza, e nas respostas às actuais mudanças que afectam o homem. Para além do grande número e variedade de seres vivos, a Natureza dispõe de um tempo praticamente infinito, se comparado com o tempo limitado do homem para responder às rápidas e imprevisíveis mudanças; por outro lado, a acção natural não é condicionada por imperativos éticos, oposição de interesses, ou por outro tipo de constrangimentos inerentemente humanos.

brevivência, enquanto espécie, procurando dar resposta às alterações do meio, onde se insere. Se olharmos para o seu percurso, em termos retrospectivos, admiramo-nos sobretudo com essa imensa capacidade adaptativa, que ele tem revelado, ao longo dos tempos, aliada a um desenvolvimento cultural, que acabou por se reflectir na complexificação cerebral.

Com efeito, no homem a estratégia evolutiva é inteiramente revolucionária: ao invés da especialização, conservou-se nele a generalização biológica e obtiveram-se especializações extra-biológicas. Por exemplo, no homem, a adaptação biológica ao frio é muito débil, tendo, por isso, criado artefactos que lhe permitem responder às intempéries do clima (nos outros animais, temos as penas, os pêlos e a gordura como resposta a esta contingência natural). O cérebro humano é, neste contexto, o órgão em que a generalização biológica é máxima e em que, após o período de gestação, se mantém, durante bastante tempo, a taxa de crescimento fetal, o que revela a sua falta de acabamento potencial (Morin, 1988).

O prolongamento da infância permite a continuação do desenvolvimento organizacional do cérebro, em relação estreita e complementar com os estímulos do meio exterior e as incitações culturais. Neste longo período de aprendizagem, em que os jovens ficam dependentes dos seus progenitores, criam-se laços de afectividade e de cooperação que parecem ter sido fundamentais para a sobrevivência da espécie.

O caso-limite das crianças selvagens mostra em que medida essa falha socializadora vai comprometer o seu posterior desenvolvimento, sendo, geralmente, apontadas duas características das mesmas: o andar quadrúpede e a mudez. Tanto baste para concordar com Malson (1988, p. 101), quando diz que “o homem como homem, antes da educação, não passa de uma possibilidade, isto é, ainda menos do que uma esperança”.

A educação aparece, então, como uma estratégia desenvolvida pelas sociedades humanas para estimular o desenvolvimento humano e facilitar a acção comum, ao mesmo tempo que dá a cada indivíduo a oportunidade de desenvolver o seu potencial criativo. Por seu intermédio, o homem foi conquistando a sua própria humanidade, conseguindo superar os ritmos e os limites impostos pela evolução biológica e tornando-se o ser mais adaptável e mais bem sucedido à face do planeta.

A falta de acabamento final dos humanos supra-referida é um aspecto que os torna frágeis e vulneráveis mas, ao mesmo tempo, lhes abre um sem número de possibilidades de desenvolvimento intelectual, social e cultural.

Se o homem é um “ser cultural por natureza, por ser um ser natu-

ral por cultura”, como Morin exprimiu de forma eloquente, é porque, ao longo do processo de hominização, se torna um sujeito cultural: produto e produtor de cultura. Graças à transmissão cultural, cada nova geração não parte do zero, não é obrigada a tudo inventar, mas está disponível para novas descobertas, a partir do capital cultural comum. O saber, o saber-fazer e a experiência tem-nos o homem em comum com os animais; a aptidão para aprender é, naquele, comparativamente muito mais relevante.

A cultura, tal como demonstrou Morin (1988), na medida em que se assemelha a um “sistema generativo de alta complexidade”, não é auto-suficiente. Ela necessita, para se autoperpetuar e perpetuar a sua complexidade, de um ser biologicamente muito evoluído e também complexo, dotado de um grande potencial inventivo e criador. Neste sentido, ela carece sempre, e cada vez mais, do contributo inovador (que poderá ser maior ou menor, mas sempre único) de todos e de cada homem em particular.

Quadro 1 = A dinâmica da inovação
Fonte: Adaptado de Keating (1998, p. 699).

Inovação tecnológica	Inovação social
Utensílios de pedra de precisão (e.g., machados de pedra, cutelos, bolas de arremesso).	A aprendizagem da vida em grupo (e.g., organização de caçadas/caça grossa, em conjunto).
Meios relacionados com a prática da agricultura (e.g., foice de sílex, mó, almofariz, cerâmica...).	Sedentarização e concentração da população em “cidades”. Divisão social do trabalho e diferenciação social.
Manufatura industrial (desenvolvimento de máquinas e processos de fabrico industrial que levam à produção em massa).	Taylorismo (organização do trabalho em tarefas repetitivas e sincronizadas); crescimento populacional e da rede urbana; mecanismos de mercado (lei da oferta e da procura) e orientação da vida social para a economia.

Nesta dinâmica cultural, é importante salientar a estreita e interdependente relação entre a inovação tecnológica e a inovação social, cuja origem remonta aos primórdios da humanidade: único entre as espécies, o homem estabeleceu, entre o nosso modo de utilizar os recursos materiais e a forma como organizamos a nossa vida social, aquilo a que os teóricos sistémicos designaram de “*iterative feedback loop*” (Keating,

1998, p. 698). Este novo padrão de mudança social e cultural reconfigura, continuamente, os *habitats* ecológicos no qual vivemos e trabalhamos e no qual as gerações subsequentes se desenvolvem (cf. Quadro 1).

Na vertente construtiva da adaptação do homem, verificamos que este se tornou cada vez mais apto a influenciar o meio, através de uma tecnologia mais e mais especializada. A lasca de pedra introduz a primeira invenção tecnológica que irá proporcionar ao homem uma fonte proteica suplementar de alimentos e, assim, permitir-lhe ocupar uma maior variedade de *habitats*. A partir daí, outras inovações são introduzidas, em número crescente e com consequências multiplicadoras para o progresso da humanidade.

Na outra vertente, por assim dizer, destrutiva, apercebemo-nos da relativa facilidade com que os humanos se adaptam a condições extremamente desfavoráveis, nomeadamente à servidão, à tirania, à vida miserável, à degradação moral, ao ruído, à poluição, em geral, tudo isto, à custa da doença e do empobrecimento psíquico e social (Fromm, 1955)³.

No entanto, reside no próprio homem a capacidade de um desenvolvimento da sociedade mais harmonioso, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, a destruição dos sistemas ecológicos, as intolerâncias, as opressões, as guerras. Com efeito, ao contrário dos outros seres vivos que ocupam um espaço definido na biosfera, o homem está aberto a um mundo sem limites, é capaz de inventar os mais diversos ambientes, culturas e modos de existência, está vocacionado para ser livre, para construir a sua história e o seu imprevisível futuro (Sacarrão, 1991). É, justamente, este o fundamento de uma perspectiva pessoal optimista, embora moderada, quanto à construção de um futuro mais promissor.

1.2. A mudança na(s) sociedade(s)

Naturalmente que, se mudar é uma exigência de sobrevivência de todo organismo, biológico ou moral, ter-se-á de concluir que, em todos os tempos e em todos os lugares, as sociedades evoluíram e se adaptaram. Porém, as sociedades diferem no ritmo da mudança: há-as que poderíamos designar relativamente estáticas e outras que poderíamos in-

³ Este reverso da adaptação do homem tem, infelizmente, ampla representação no mundo actual, demasiado polarizado pela produtividade económica, pelo consumismo e pelo tecnicismo, onde sobressaem as disparidades socioeconómicas, as prementes questões ecológicas e o recrudescer de nacionalismos e de graves questões étnicas.

cluír na categoria de relativamente dinâmicas. O que caracteriza a nossa, não é a presença ou ausência da mudança, mas a profundidade e aceleração da mesma.

É a partir da revolução industrial que se começa a assistir nas sociedades ocidentais a uma série de mudanças essenciais, nos planos científico e tecnológico, demográfico, económico, social, cultural e político, com uma amplitude e com uma velocidade progressivamente maior. Tais mudanças não seguem tendências simples e facilmente compreensíveis. Ao invés, têm, com frequência, consequências incertas e dificilmente previsíveis. A única certeza que permanece é a continuidade da própria mudança.

Esta situação alastra a todo o globo e, de uma forma ou de outra, as diversas sociedades e culturas têm de enfrentá-la, à sua maneira. Toffler (1984) comparou as mudanças globais, em todos os sectores da sociedade, à escala planetária, a alterações vagas, que se sucedem, modificando o cenário mundial. Ninguém permanece imune a estas vagas de profundas e aceleradas mudanças, e o resultado é o “choque do futuro”. Nas palavras de Toffler (1984, p. 360), “acostumados a lidar com baixa diversidade e mudança lenta, os indivíduos e as instituições encontram-se de súbito a tentar lidar com elevada diversidade e mudança de grande velocidade. As pressões cruzadas ameaçam sobrecarregar a sua competência decisional. O resultado é o choque do futuro”.

A problemática da mudança está, pois, omnipresente e afecta, de modo profundo e irreversível, os indivíduos e as instituições no mundo contemporâneo. As sociedades, por mecanismos próprios, através dos seus membros e com os seus membros, deverão encontrar respostas para um mundo em rápida evolução e em transformação sem precedentes, construindo antecipadamente o futuro.

Numa época como a que vivemos, levantar questões relativamente ao futuro, tomá-lo como centro da atenção do educador, persuadir os jovens a olhar em frente, a considerarem diferentes alternativas, tornando-os mais conscientes das suas acções/opções, não será meramente uma questão de curiosidade intelectual, ou um exercício de retórica: é uma questão de sobrevivência. Embora o futuro seja, por definição, utopia e não tenha lugar no tempo vivido dos homens, é evidente que ele virá a existir e cabe ao homem uma quota parte na sua construção.

De facto, a maioria dos membros de governos, executivos e outros dirigentes com elevadas e acrescidas responsabilidades na sociedade, foram formados no contexto de um modelo escolar mais preocupado em

transmitir um saber especializado e subsidiário da actividade económica, em ensinar soluções, do que maneiras de procurar respostas por si mesmos para os problemas, o que, naturalmente, nos deve inquietar e tornar particularmente atentos à necessidade de desenvolver novas atitudes e comportamentos, no quadro de uma transformação radical do paradigma social e educacional vigente.

A extrema diversidade geno-fenotípica da espécie humana, bem como a sua grande variedade de atitudes e de comportamentos, constitui uma riqueza fundamental a ter em conta, para responder aos desafios actuais, a par com a criatividade. Será absurdo considerar que o futuro se desenrolará como simples reprodução circular das formas hoje encontradas. Sim, de outro modo, seria a negação total das capacidades criativas e inovadoras que o homem sempre tem conseguido demonstrar. Na opinião do historiador José Mattoso (Abrantes, 1996), o que se tem aprendido, ao longo da história, é que a capacidade dos humanos para resolver os seus problemas é inimaginável e com soluções surpreendentes.

Neste contexto, urge, também, incentivar o potencial criativo e a capacidade inovadora dos membros da sociedade. Há indivíduos, cujo contributo de originalidade é excepcional, permitindo transformações sociais e culturais de notável importância e outros, com uma capacidade mais modesta de inovação. No entanto, em quaisquer dos casos, cabe à sociedade reforçar a acção criadora desses sujeitos e aproveitá-la, da forma mais eficaz, para o bem de todos.

Assim, e na esteira de Sagan (1994, p. 207), acreditamos que o futuro, a menos que nos venhamos a destruir totalmente, pertence às sociedades que revelarem a necessária flexibilidade adaptativa e permitirem o emergir dos atributos caracteristicamente humanos: sociedades, que sejam suficientemente audaciosas e mobilizem todos os seus recursos, com vista a encorajar a diversidade, e não o conformismo; a estimular o diálogo e a cooperação entre os seus membros; a sacrificar vantagens a curto prazo; tendo em vista benefícios a longo prazo; e a reforçar as iniciativas inovadoras e a criatividade dos seus membros.

Este papel caberá com certeza, em grande medida, à educação que, mais do que nunca, surge como a "utopia necessária" (UNESCO, 1997), que nos poderá libertar do imediatismo e pragmatismo falho de visão, e encaminhar-nos para uma via mais dinâmica e criativa da educação.

2. A educação face às exigências de inovação

No mundo em mudança, a educação deverá assumir, sobretudo, “um processo epistemológico de *construção*, de “ars inveniendi”, sendo educar preparar para a mudança” (J. Ferreira Gomes, 1986, p. 201).

A educação é uma das dimensões vitais da espécie humana, o fundamento da sua existência e a garantia da sua permanente adaptação ao meio, preparando os indivíduos para as tarefas e papéis, que lhes são propostos e/ou impostos por formas de organização social, cada vez mais complexas.

A educação é própria do homem: não é sinónima de aprendizagem, nem de saber, nem de desenvolvimento. Com efeito, só ele é educável, não por ter a possibilidade de adquirir conhecimentos ou de aprender, pois, isso tem-no em comum com outros animais; não por ter a possibilidade de se desenvolver, pois isso tem-no em comum com animais e plantas; mas, porque só ele é capaz de dirigir o seu próprio desenvolvimento; só ele é capaz de propor e realizar projectos de existência e de aprender a ser (Simões, 1989).

Aos educadores cabe, pois, uma dupla tarefa: por um lado, transmitir o legado cultural, indispensável à formação dos jovens, à sua orientação e ao seu desenvolvimento, preparando-os, assim, para ocuparem um lugar na sociedade; por outro lado, activar o potencial criativo e adaptativo dos educandos, que lhes faculte a capacidade de resposta aos novos problemas de uma sociedade em devir, da qual se possui apenas uma representação imperfeita.

Ao serviço de um recurso tão precioso como é o potencial humano, a educação deve, pois, estar na *avant-garde* da mudança, quer se trate de conhecimentos ou de atitudes. Deve estar particularmente atenta à necessidade de respostas inovadoras aos contextos emergentes, caracterizados pela incerteza e pela imprevisibilidade, e que não podem ser geridos, de uma forma tradicional, utilizando estratégias de resolução de problemas válidas, até um passado mais ou menos próximo.

Não poderemos esquecer que os estudantes de hoje serão os obreiros do amanhã. Eles próprios e as sucessivas coortes serão os principais intervenientes na sociedade futura. A natureza das suas acções irá reflectir e, em boa medida, depender das possibilidades de desenvolvimento que lhes forem asseguradas ou negadas na actualidade.

E, no entanto, que estamos a fazer para enfrentar esta situação?

- Estaremos a preparar os alunos para responder, de uma forma

inovadora e crítica, a problemas e a transformações sem precedentes?

- Estaremos a contribuir para o desenvolvimento e livre expressão das aptidões intelectuais superiores, que associem o pensamento crítico e analítico à imaginação e à intuição?

- Estaremos a proporcionar um meio educativo rico e não repressivo aos educandos, permitindo-lhes actualizar os seus próprios interesses e desenvolver as suas aptidões naturais?

- Estaremos a preparar os alunos para discernir entre diferentes alternativas de futuro, de forma a torná-los mais conscientes das suas acções/opções?

- Estaremos a encorajar a diversidade, a criatividade, incentivando pequenos grupos e experiências de ensino particulares, e encarando as novas ideias como possíveis vias conducentes a um futuro melhor?

Estas e mais perguntas poderiam e, a nosso ver, deveriam ser continuamente feitas, por parte dos responsáveis da educação, pois, conforme reconhece Landsheere (1996, p. 84), assistimos ao aparecimento de um mundo novo que nós ainda não compreendemos bem e ao qual, sobretudo, ainda não nos adaptámos, e “muitos dos nossos contemporâneos, incluindo alguns decisores ao mais alto nível, reagem como quem tem que fazer uma viagem indispensável, não tendo, porém, coragem para a empreender. De qualquer maneira, só aceitam tomar o comboio na condição de não deixarem a poltrona do seu salão”.

2.1. A educação numa perspectiva diacrónica

Embora sendo uma tarefa essencial de todos os tempos e de todas as sociedades, a educação tem assumido formas diversas, ao longo da história da humanidade.

Até uma época recente, esta realizava-se, através de uma espécie de impregnação cultural, sem que houvesse uma intenção educativa explícita e perfeitamente delineada no que concerne aos seus objectivos.

Nestas sociedades, que Toffler (1984, pp. 25-26) classifica de “Primeira Vaga”, o homem viveu, predominantemente, condicionado ao imobilismo. Apesar da diversidade das sociedades existentes, havia algumas semelhanças fundamentais entre elas: a terra era a base da organização socioeconómica; em todas prevalecia a divisão simples do trabalho; o poder era rigidamente autoritário e, em geral, o nascimento determinava a posição do indivíduo na vida e na estrutura social.

Com efeito, fazem parte deste mundo tradicional as sociedades

“estáticas”, em que as necessidades de sobrevivência não estão asseguradas para a esmagadora maioria da população e, por isso, todos os esforços devem coincidir no sentido de assegurar a sua subsistência. Nestas circunstâncias, a educação visa, essencialmente, transmitir um legado, ou seja, um conjunto de conhecimentos, de valores e de técnicas adequadas ao grupo em que cada um está e permanecerá inserido. Neste contexto, educar é, pois, “reproduzir” (Gomes, 1986, pp. 200 e ss.).

A educação escolar generalizada é uma manifestação da modernidade e surge com o eclodir das sociedades da “Segunda Vaga”⁴. A escola, como realidade institucional, surge no quadro da ascensão de uma nova classe, a burguesia que, a pouco e pouco, vai introduzir a ideia de que o homem pode mudar, de que a sociedade pode transformar-se, nomeadamente graças a um esforço educativo (Nóvoa, 1988a).

As sociedades, que então despontam, são sociedades modernas e “dinâmicas” (por oposição às sociedades estáticas). Com elas, inicia-se uma nova era, marcada pelo signo da mudança e pelo lema da democracia. Uma das realizações mais notáveis das sociedades da “Segunda Vaga” é, precisamente, o fenómeno da escolarização generalizada e extensiva.

Com efeito, o crescimento económico e o aumento da produtividade irão possibilitar a escolarização progressiva e alargada, primeiro das crianças, depois dos adolescentes e jovens, que vão podendo ser dispensados da vida activa (Gomes, 1986). A escola surge, pois, para transmitir conhecimentos necessários às novas actividades profissionais, desempenhando, simultaneamente, o papel de instrumento de mobilidade social.

Nas sociedades dinâmicas, a educação deveria assumir-se, desde logo, como um processo de preparação para a mudança, fomentando a participação activa dos futuros cidadãos na vida social, dando lugar à iniciativa pessoal, à contestação e ao inconformismo e incentivando a originalidade e a criatividade dos seus membros⁵.

⁴ As sociedades da “Segunda Vaga”, industrializadas ou em vias de industrialização, são caracterizadas pelo aparecimento de grandes unidades fabris em que se admitem numerosos operários, a maioria dos quais de origem camponesa. Cada indivíduo, enquanto força de trabalho, passou a exercer uma função numa linha de montagem, ou cadeia de produção, mais ou menos completa, para a qual necessita de conhecimentos especializados (Toffler, 1984). Assim, cabe à escola transmitir os conhecimentos indispensáveis ao exercício das novas actividades profissionais, bem como formar os quadros técnicos especializados necessários para a manutenção da produção industrial.

⁵ Nas palavras de Gomes (1986, p. 201), no mundo em mudança, a educação deverá assumir, sobretudo, “um processo epistemológico de *construção*, de “*ars inveniendi*”, sendo educar preparar para a mudança. Para preparar para a

Contudo, a escola e o modelo escolar, que irão vigorar ao longo de três séculos, são caracterizados por uma série de indicadores gerais comuns, que poderíamos descrever com o adjectivo “tradicional”, porque se adaptam melhor a um mundo permanente e estático, do que a um mundo em mudança.

Assim, o modelo escolar tradicional concretiza-se na preocupação em transmitir um saber estático e permanente, através de um processo de ensino-aprendizagem formal e rígido, baseado na autoridade do professor e, por sua vez, na passividade e receptividade do aluno, e tem subjacente, ao nível pedagógico/didáctico, o princípio da simplicidade, análise e progressividade da aprendizagem, aliado à memorização, à intuição e, também, à emulação.

No início, este modelo foi mais ou menos aceite (não obstante as críticas e algumas discordâncias, nomeadamente por parte de notáveis pedagogos), até porque servia relativamente bem os propósitos de uma sociedade diferenciada e desigual, que fomentava um ensino elitista, vocacionado para a reprodução do padrão social vigente, privilegiando o acesso aos lugares de destaque na sociedade às classes sociais mais favorecidas. No entanto, a partir do último quartel do século XIX, torna-se, cada vez mais, objecto de críticas e de oposições, na medida em que se mostra desajustado, quer às novas realidades emergentes desse mundo moderno, quer às diversas concepções/ideais pedagógicos preconizados por educadores eminentes (Comênio, Francke, Locke, Fénelon, Verney).

Nos anos vinte do presente século, ganha particular relevância o movimento da educação nova, onde se destacam alguns nomes importantes, tais como Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, entre outros, e que advogou, basicamente, a instauração de uma escola nova, mais consentânea com as características e necessidades do educando e com o quadro de exigências socioeconómicas e culturais do século XX. O seu papel foi determinante, ao aprofundar as contradições do paradigma escolar, terminando com uma “certa forma social de conceber a educação e abrindo as portas a uma nova maneira de entender a formação” (Nóvoa, 1988a, p. 111). No entanto, na prática, a antinomia escola tradicional *vs.* escola nova manteve-se, apesar de terem sido formuladas, ao nível teórico, algumas propostas de síntese superadoras da antinomia em

mudança, a educação tem de fomentar o inconformismo, a originalidade, a criatividade, a divergência, a contestação, a dissidência. E porque esse mundo em *mudança* é também (ou poderia e deveria sê-lo) um mundo *democrático*, os métodos pedagógicos devem também ser democráticos, devem permitir a expansão harmónica e livre das aptidões do educando”.

causa⁶.

Entretanto, novas realidades se impuseram, introduzindo novas premissas no debate e tornando outras obsoletas, a saber, a mundialização dos problemas económicos, sociais e políticos e a emergência das “Sociedades da Informação” ou da “Terceira Vaga”. Na década de sessenta, surge então um novo movimento, a educação permanente, cujo impacto e aceitação nos meios científicos é apreciável, e que questiona a educação tradicional e o próprio modelo escolar.

Três premissas fundamentais estão subjacentes a este projecto educativo inovador: primeiro, a impossibilidade de transmitir todo o conhecimento que o homem necessita num período determinado da vida, pois este está em constante e acelerada evolução; segundo, a diversificação da oferta de formação, bem como a multiplicação dos contextos e situações de aprendizagem que ultrapassam os limites das instituições, dos programas e dos métodos escolares vigentes; terceiro, a importância, cada vez maior, atribuída à formação pessoal, social e cívica dos cidadãos com vista à sua participação (pro)activa e responsável na vida das sociedades democráticas contemporâneas.

A educação permanente é portadora de uma crítica fundamental ao modelo escolar e até de uma nova visão de homem, tudo isto com vista à modificação da realidade educativa. Ela tem implícita uma profunda dinâmica de ruptura com a ordem tradicional vigente, pois, não reclama apenas “uma educação diferente em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos: não é só um problema de *mais educação*, mas de *outra educação*” (Simões, 1981, p. 3).

Contudo, a sua implementação ficou e continua a ficar muito aquém do desejável. Na realidade, assistimos a uma verdadeira explosão de práticas de formação de adultos, que invadiram os mais diversos espaços sociais e campos profissionais sem que, com isso, se verificassem as desejáveis e preconizadas mudanças qualitativas, na educação. Nesta perspectiva, afigura-se deveras pertinente o comentário de Verne (1977,

⁶ Na perspectiva de Correia (1997, p. 90), apesar das tentativas de superação, ainda hoje é patente o confronto entre dois modelos pedagógicos – um, em que o aluno é comparado a um objecto a formar por uma acção exterior a exercer sobre ele, outro, em que o aluno tem consigo os meios necessários para ser sujeito da sua formação. Considera ainda “a proposta de L. Not da interestruturação, do ensino-aprendizagem integrados e da formação na segunda pessoa, em íntima conexão com os avanços da antropologia relacional e com o Projecto como referência central”, um contributo fundamental para a superação da antinomia em causa (Educação Tradicional - Educação Nova).

citado por Nóvoa, 1988b, p. 10): “Prometeram-nos o fim do modelo escolar e, afinal, estão prestes a transformar a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias”.

Verne (1977), Furter (1979), Beillerot (1982), Jobert (1984), Dominicé (1984), Ferry (1987)⁷, entre outros autores, alertaram para o afastamento da educação das perspectivas inovadoras abertas pela educação permanente e, sem querer diminuir o seu valor, teceram algumas críticas que, de uma maneira geral, apontam para a continuidade da lógica escolar do modelo de ensino dominante.

Concluindo, podemos afirmar que as propostas essenciais do projecto de educação permanente permanecem válidas e adquiriram, até, mais razão de ser, no presente. São disso testemunho algumas iniciativas internacionais promovidas ao mais alto nível, entre as quais salientamos, o “Ano Mundial e Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida” (1996) e o elaboração do “Relatório Sobre a Educação Para o Século XXI”, onde se destaca a importância do conceito de Educação ao longo de toda a vida⁸, como uma das “chaves de acesso ao Século XXI”.

2.2. A crise das sociedades contemporâneas e a questão da mudança

No mundo contemporâneo, um pouco por toda a parte, os sistemas educativos encontram-se mergulhados numa profunda crise⁹, que

⁷ Autores, todos eles referidos por Nóvoa (1988b), mas que não esgotam o leque de quantos têm, insistentemente, alertado para a discrepância entre o projecto educativo e as experiências levadas a efeito.

⁸ Este conceito “vem dar resposta ao desafio dum mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade dum retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser” (Delors *et al.*, 1997, p. 18).

Os autores consideram, ainda, que “a ideia de Educação Permanente deve ser pensada e ampliada (...) e encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de agir e de discernir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (p. 17).

⁹ No seu significado original, do grego antigo, crise - de *Krinein* - significa distinguir, separar, decidir. Na origem, trata-se de um objecto concreto, um crivo, uma peneira para separar elementos de tamanhos diferentes. Por abstracção, o juiz que decide, separa os “prós” e os “contras”. O símbolo é o da ba-

não é recente, nem assume contornos totalmente desconhecidos. Esta crise da educação manifesta-se como uma crise da sociedade mais geral, reflectindo as contradições desta, a par do disfuncionamento das suas relações com a sociedade.

A crise é acompanhada por uma sensação de perda de sentido. Para onde vamos? Que fim devemos perseguir? Qual é o resultado que queremos alcançar a longo prazo? Ortega y Gasset resume, de forma magistral, esta ideia: “Não sentir-se certo sobre nada importante” (1967, p. 101, citado por Pires, 1992). Ela é, pois, antes de mais axiológica e tem, como é óbvio, importantes reflexos na educação. Com efeito, toda a acção educativa pressupõe uma escolha, mais ou menos assumida, de valores que constituem linhas de força na orientação da criança ou do jovem que é preciso educar. O “mínimo acto educativo aparentemente mais insignificante se nutre inevitavelmente de uma concepção global do mundo e da vida. Da vida como existência humana, bem entendido” (Patrício, 1983, p. 105).

Perante este cenário de mudanças, de falta de opções claras e de contradições a diversos níveis, urge mobilizar vontades para encontrar saídas. Fullat (1984, citado por Pires, 1992, p. 237) dá, a este propósito, orientações para a sua superação, estabelecendo “uma das finalidades educativas para o tempo de crise - dúvida criadora, ironia, ignorância sapiencial e esforço ético”. A ausência de sentido de que falávamos, essa, reforça a própria crise, na medida em que obscurece as perspectivas futuras, limitando, de uma forma drástica, as suas saídas.

Numa época dominada por um materialismo crescente, pautado por uma racionalidade, em que se procura submeter tudo (e todos) aos imperativos da economia, da produtividade e do consumo, em que o quotidiano decorre a um ritmo vertiginoso entre o trabalhar e o nada fazer (entenda-se de útil, de significativo para o próprio ou para a socie-

lança. Nesta acepção, crise implica uma atitude de escolha, de eleição.

No seu significado médico clássico (conceito do médico Hipócrates, séc. V a.C.), o conceito significa estágio na evolução de uma doença, em que o destino do paciente é incerto - um momento decisivo na evolução de uma doença, ou para melhor (a cura) ou para pior (a morte), (Houart, 1989, citado por Cardoso & Ribeiro, 1992, pp. 7-8).

No seu significado mais moderno, o conceito evoca uma situação de conflito e de desordem de alguma parte do nosso funcionamento normal e que é determinante da sua continuidade ou da sua modificação (Young, 1989). Este conceito aponta, também, para uma situação de incerteza e uma necessidade de escolha.

dade, em geral), importa reflectir um pouco sobre as prioridades axiológicas, uma vez que estas têm manifestas implicações ao nível das nossas atitudes e comportamentos.

Parar um pouco para pensar nas consequências directas ou indirectas destas nossas reflectidas (ou não) prioridades axiológicas, pautadas pelos valores hedónicos e pelos valores utilitários, impele-nos a considerar outras alternativas futuras¹⁰, assim como nos torna mais conscientes das nossas acções e opções presentes.

Neste contexto, há necessidade de questionar as inúmeras mudanças actuais, o seu sentido e as suas implicações. Na educação, no que concerne especificamente aos professores, é importante que eles assumam uma postura crítica e problematizadora face às opções de mudança e, em particular, tomem consciência da forma como elas poderão afectar o seu papel. Um exemplo, apenas, para aclarar esta ideia: defende-se, em teoria, que é indispensável promover, nos educandos, uma maior autonomia e responsabilidade pessoal, tendo em vista a sua futura participação na vida política, social e económica. No entanto, como é que, ao nível educacional, estão a ser formadas as pessoas no sentido de desenvolver essas capacidades, consideradas indispensáveis para a construção das sociedades pós-modernas? De um modo concreto, ao nível da educação, o que é que tem sido feito, em termos da introdução de determinados conteúdos, como sejam a promoção de uma nova ordem internacional económica e ética, a protecção do ambiente, a defesa da paz, entre outros? Ao nível das práticas pedagógicas, têm-se promovido metodologias tendentes ao desenvolvimento cívico, pessoal e social? Ou não é certo que se tem constantemente privilegiado a aquisição de conteúdos disciplinares especializados com manifesto interesse para a vida produtiva da sociedade, em detrimento de outras formas de aprendizagem (aprender a viver juntos ou aprender a ser), cada vez mais indispensáveis à sobrevivência das sociedades contemporâneas?

A análise destas questões vem, a nosso ver, uma vez mais, reforçar

¹⁰ Beare e Slaughter (1993) utilizam a expressão "*futures*" (futuros), para designar possíveis alternativas que podemos imaginar virem, parcialmente, a concretizar-se. Trata-se de supostos cenários, pois, em rigor, o futuro não pode prever-se. Nas suas palavras, "*no picture of the future can possibly be complete. These things will not all happen in ways we might expect. There will be many surprises! But some of them are likely to occur simply because their precursors (or early warning signs) are already here. So without looking far into the future and without having to try very hard, we can see major changes happening right before our eyes*" (p. 7).

a ideia de que a educação tem andado, essencialmente, a reboque da sociedade e não à sua frente, como seria desejável, abrindo novos rumos e perspectivas para o futuro. Muito claramente, vem sublinhar a ideia de que a educação não tem cumprido o papel de “utopia necessária” à construção de uma sociedade mais justa e humanizada, que possa responder com maior eficácia às mudanças que caracterizam o presente.

Bibliografia

- Abrantes, J. C. (1996). À conversa com ... José Mattoso. *Noesis*, 39, 38-47.
- Beare, H., & Slaughter, R. (1993). *Education for the twenty-first century*. London: Routledge.
- Cardoso, A. P. (1993). A educação face às exigências inovadoras do presente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVII (2)*, 221-232.
- Cardoso, A. P. (1996). O futuro na agenda educacional: Uma mudança essencial de perspectiva - do passado para o futuro. *Millenium, Revista do ISPV*, 77-80.
- Cardoso, A. P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardoso, A. P., & Ribeiro, E. J. (1992). *Pressupostos epistemológicos da Ciência: Implicações em alguns domínios - Psicologia e Psicopedagogia*. Viseu: ISPV.
- Correia, J. A. M. (1997). A antinomia educação tradicional - educação nova: Uma proposta de superação. *Millenium, Revista do ISPV*, 2 (6) 90-114.
- Delors, J. (1997). Prefácio: A educação ou a utopia necessária. In UNESCO, *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (3ª ed., pp. 11-30)*. Porto: Asa.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. Greenwich: Fawcett Publications.
- Gomes, J. F. (1986). Acerca da democracia e da democratização do ensino. In *Novos Estudos de História e de Pedagogia* (pp. 187-203). Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, J. F. (1987). *História da Educação* (segundo os sumários do Prof. Doutor Joaquim Ferreira Gomes). Coimbra: Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Keating, D. P. (1998). Human development in learning society. In A.

- Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (Pt.2, pp. 693-709). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Landsheere, G. De (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. In J. L. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung & G. De Landsheere (Eds.), *A educação do futuro. O futuro da educação* (pp. 84-96). Porto: Edições Asa.
- Malson, L. (1988). *As crianças selvagens: Mito e realidades*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Morin, E. (1988). *O paradigma perdido: A natureza humana* (4ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária.
- Nóvoa, A. (1988a). A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no Projecto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 109-130). Lisboa: Dep. Recursos Humanos/Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1988b). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Patrício, M. F. (1983). *Teoria da educação*. Évora: Universidade de Évora.
- Pires, M. F. (1992). *Crise educativa: Contributo para uma clarificação*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sacarrão, G. F. (1991). *Ecologia e biologia do ambiente: Vol. 2. As interdependências e o homem*. Lisboa: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária.
- Sagan, C. (1994). *Os dragões do Eden: Especulações sobre a evolução da inteligência humana e das outras*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, A. (1981). Educação Permanente e reformas do sistema educativo português: Três prioridades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XV, 3-40.
- Simões, A. (1989). Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIII, 3-20.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edições Livro do Brasil.
- Toffler, A. (1984). *A terceira vaga*. Lisboa: Edições Livro do Brasil.
- Toffler, A. (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Edições Livro do Brasil.
- UNESCO (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (3ª ed.). Porto: Asa.

- Wallerstein, I. (1995). Mudança social? "A mudança é eterna. Nada muda nunca". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 44, 3-24.
- Young, R. E. (1989). La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de Educación*, 291, 7-31.

Résumé

Cet article commence par évoquer la notion de changement, en accentuant son importance dans l'évolution de l'homme et de la société, surtout après la révolution industrielle. Les transformations, sans précédent, survenues suite à cet événement historique, ont porté de nouveaux défis à l'éducation et, définitivement, elles ont mis en cause le modèle traditionnel dominant, mettant en évidence à ce sujet, l'importante contribution des mouvements de la nouvelle éducation et de l'éducation permanente. A son tour, le besoin de repenser au rôle de l'éducation dans les sociétés actuelles, qui traversent une profonde crise de valeurs, attribue à celle-ci un rôle plus critique et plus participatif, d'anticipation de réponses aux exigences innovatrices.

Summary

This article begins by considering the notion of change, pointing out its importance in human and social evolution, particularly after the industrial revolution. The unprecedented changes that occurred after this watershed moment in history, resulted in new challenges to education and definitively brought the dominant traditional method into question. The relevant contribution of the new education and life long education movements are highlighted here. The need to rethink the role of education in current societies, which are crossing a profound crisis of values, grants education itself a role which is more critical and interventionist in anticipation of responses to these new demands.