

A EDUCAÇÃO FACE ÀS EXIGÊNCIAS INOVADORAS DO PRESENTE ¹

A actual cultura mundial é uma espécie de arrogante novidade; chegou à cena planetária ao fim de 4 mil e 500 milhões de anos e, depois de ter passado os olhos em redor durante uns milhares de anos, declarou-se possuidora de verdades eternas. Mas num mundo em tão rápida mudança como o nosso, tal atitude é o caminho certo para o desastre. [...] Devem certamente existir sistemas que funcionem muito melhor do que qualquer um daqueles que existem. Conforme a boa tradição científica, a nossa tarefa é descobri-los.

(Sagan, s.d., p. 381)

Todos os indivíduos da espécie humana beneficiam mais ou menos de uma herança cultural incomensurável de tal forma que o contributo individual de cada um, comparativamente a esta, é tão minúsculo que, apenas em alguns casos-limite (por exemplo, no caso das designadas crianças-selvagens), nos apercebemos do incontável débito das gerações presentes ao legado cultural.

A cultura é, pois, indispensável para «produzir» o homem, isto é, um indivíduo «altamente complexo, numa sociedade altamente complexa», na expressão de Morin (1988, p. 77). Desde a nascença, todo o indivíduo começa a receber esse capital cultural que assegurará a sua formação, a sua orientação e o seu desenvolvimento de ser social.

(1) O presente artigo constitui a síntese de uma parte da Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra em Abril de 1991, sob a orientação do Professor Doutor António Simões.

Porém, a cultura, na medida em que se assemelha a um «sistema generativo de alta complexidade», não é auto-suficiente. Ela necessita, para se auto-perpetuar e perpetuar a sua complexidade, de um ser biologicamente muito evoluído e também complexo, dotado de um grande potencial inventivo e criador (Morin, 1988) (2). Neste sentido, ela necessita 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.

Neste contexto, a educação é uma das dimensões essenciais da espécie humana, o fundamento da sua existência, garantindo também a sua permanente adaptação ao meio e a preparação dos indivíduos para as tarefas e papéis que são propostos e/ou impostos por formas de organização cada vez mais complexas.

Por seu intermédio, o homem foi conquistando a sua própria humanidade. Assim, conseguiu ir superando os ritmos e os limites impostos pela evolução biológica e, do ser mais frágil e menos bem equipado biologicamente, tornou-se no ser mais adaptável e mais bem sucedido à face do planeta.

A educação refere-se, pois, especificamente ao homem. Com efeito, só o homem é educável: não por ter a possibilidade de adquirir conhecimentos ou 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 outros animais e plantas; mas porque «só ele é capaz de propor e realizar projectos de existência...»; «só ele é capaz de dirigir o seu próprio desenvolvimento» (Simões, 1989, p. 15). Dito de maneira concisa, só o homem tem a possibilidade de estabelecer metas, optar e agir livremente, podendo considerar-se isto um denominador comum aos homens e diferentes culturas.

Pelo que foi explicitado, podemos concluir que a educação é uma tarefa essencial de todos os tempos e de todas as sociedades, seja qual for a forma que esta possa assumir.

Até uma época recente da história da humanidade, a educação realizava-se através de uma espécie de impregnação cultural

(2) Neste contexto, será também importante salientar a necessária articulação entre o biológico e o cultural: «o homem é um ser cultural por natureza, por ser natural por cultura» (Morin, 1988, p. 85).

sem que houvesse uma intenção educativa explícita e intencional (3). Nestas sociedades que Toffler classifica de «Primeira Vaga» (4), quase nenhuma mobilidade social era permitida; a educação, na acepção moderna do termo, não tinha sentido.

Com efeito, fazem parte deste mundo «tradicional» 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 uma tradição, ou seja, um conjunto de conhecimentos, de valores e de técnicas adequadas ao grupo em que cada um está e permanecerá inserido. Educar é, pois, «reproduzir» (Gomes, 1986).

A educação escolar é uma manifestação da modernidade. A escola, como realidade institucional, surge no quadro de ascensão de uma nova classe social, 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. Uma das realizações mais notáveis das sociedades da «Segunda Vaga» (5) é, precisamente, o fenómeno da escolarização generalizada e extensiva.

Com a evolução das condições económicas e sociais, motivada pelo papel de uma burguesia ascendente e, em definitivo, com o despontar da revolução industrial, começam a emergir, a pouco e pouco, as sociedades ditas modernas e dinâmicas (por oposição às sociedades estáticas atrás mencionadas).

Inicia-se, assim, uma nova era marcada pelo signo da mudança e pelo lema da democracia. O crescimento económico e o aumento da produtividade possibilitam a escolarização pro-

(3) Nóvoa, 1988.

(4) Toffler, 1984, pp. 25 e ss. Nestas sociedades, a Terra era a base da organização socio-económica; em todas elas prevalecia uma divisão simples do trabalho e era o nascimento que determinava, em geral, a posição da pessoa na estrutura social ao longo da sua existência.

(5) Segundo Toffler, estas são sociedades modernas e dinâmicas que surgem com o eclodir da revolução industrial e a utilização de novas formas de energia.

gressiva e alargada, primeiro às crianças, depois, aos adolescentes e aos jovens, que vão podendo ser dispensados da vida activa.

Neste caso, a educação deverá assumir sobretudo «um processo epistemológico de *construção* [...], sendo educar preparar para a mudança». Para isso, ela 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» (Gomes, 1986, p. 201).

A escola e o modelo escolar, que irão vigorar durante séculos, são caracterizados por alguns indicadores gerais comuns, que lhe conferem uma certa unidade e/ou consistência:

- transmissão de um saber estático e permanente;
- autoridade e hierarquia;
- passividade e receptividade do aluno;
- formalismo e rigidez;
- intuição;
- memorização;
- simplicidade, análise e progressividade da aprendizagem;
- emulação;
- uniformidade;
- selecção (elitismo).

Eles são conotados pelo adjectivo *tradicional* uma vez que, pelas suas características gerais se adaptam melhor a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança.

Por isso mesmo, a escola e o modelo escolar tradicionais começam desde logo, e cada vez mais, a ser objecto de críticas e oposições na medida em que se mostram não adaptados, quer às novas realidades emergentes desse mundo tradicional, quer às diversas concepções/ideais pedagógicos desenvolvidos pelo pensamento de eminentes pedagogos (Coménio, Francke, Fénelon e Verney).

Estas críticas vão subindo de tom e em número, tendo ganho particular relevância (isto quer pelo número de pedagogos envol-

vidos, quer pela pertinência das críticas feitas) nos anos vinte, constituindo o que ficou conhecido como o *Movimento da Educação Nova* onde se destacam alguns nomes importantes (Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, entre outros). Este movimento advogava, sem pretender entrar em detalhes, a instauração de uma Escola Nova mais consentânea com as características psicológicas e necessidades do educando e com o quadro das exigências socioeconómicas e culturais do século XX, inerentes aos países já industrializados.

Entretanto, na década de sessenta, surge um novo movimento, a *Educação Permanente* cujo impacto e aceitação nos meios científicos é apreciável e que se insurge, não apenas contra a escola tradicional, mas agora também contra o próprio modelo escolar.

Este movimento de manifesta actualidade pressupõe uma nova filosofia da educação, uma nova visão de homem e de sociedade. Insere-se num projecto mais vasto, um projecto de sociedade com reflexo a todos os níveis do sistema social: cultural, político, económico, educativo, etc. (6).

No mundo contemporâneo, um pouco por toda a parte, os sistemas educativos encontram-se mergulhados numa profunda crise, reflexo, aliás, da própria crise axiológica com que a civilização presente se debate.

A inércia, embora com excepções pontuais, tem sido a nota dominante dos sistemas educativos, o que tem contribuído para colocar a escola numa situação particularmente delicada, sobretudo quando confrontada com outros meios educativos mais adequados às exigências da vida actual e mais aliciantes, que fazem parte do que se designou por Escola Paralela (7). Em parte, por isso, a escola e os agentes educativos nela intervenientes têm vindo a perder credibilidade social e a sofrer um processo

(6) Schwartz (1973, citado por Simões, 1981, p. 3) considera mesmo a teoria da Educação Permanente «um projecto com intencionalidade *militante* implicando sempre uma perspectiva de combate, em ordem à modificação da realidade educativa».

(7) Designação utilizada por Porcher (1977).

de degradação da sua imagem (embora ao nível do ensino superior isto não seja tão notório).

Por outro lado, segundo Nóvoa (1989), a racionalização do ensino, apesar dos benefícios que trouxe, nomeadamente os do acréscimo de eficácia e resposta dos sistemas educativos, terá, também, contribuído para a desvalorização do estatuto do professor (8).

A escola é hoje um «lugar de contradições dialécticas» importantes e o educador está no centro dessas contradições (Marquez, 1979, p. 88).

Com certeza, não passará despercebido ao menos atento e perspicaz dos observadores a *insatisfação crescente* dos alunos, professores, pais e da sociedade em geral (denotada, por exemplo, pelo desinteresse de muitos alunos pela escola, a alienação de muitos professores, os maus resultados escolares ou a preparação insuficiente de um considerável número de alunos...); o *desejamento* entre o que a teoria preconiza como desejável para o ensino e a prática educativa vigente, de sinal contrário àquela; a *discrepância* entre o discurso oficial sobre as grandes finalidades da educação e a acção educativa que podemos observar nas classes; as *disparidades* entre as exigências socioeconómicas e também axiológicas e epistemológicas do presente, e as insuficientes respostas dos sistemas educativos.

Esta situação tem-se vindo progressivamente a agravar, sobretudo a partir da década de sessenta — altura em que o desejo de mudança e inovação prosperaram sob a influência das perspectivas de aplicação das técnicas industriais de inovação —, sendo também verdade, como afirma Valente (1985a), que nunca como hoje tantas tentativas para remodelar o ensino foram desencadeadas e que, apesar disso, os sistemas educativos têm integrado todos os elementos novos descobertos, conseguindo perpetuar-se.

(8) Segundo este autor a racionalização do ensino terá contribuído para a criação de uma nova imagem do professor — a de um técnico de aplicação dos meios de ensino (que, na medida do possível, já aparecem estandarizados), em oposição à de um verdadeiro profissional.

Com efeito, às novas exigências de mudança, que são de índole diversa — científicas e tecnológicas, económicas, socio-culturais, demográficas, políticas, axiológicas e epistemológicas — os sistemas educativos têm respondido, em geral, introduzindo alterações nos conteúdos programáticos, isto ao nível curricular, ou adaptando os novos métodos e técnicas (e tecnologias) ao ensino tradicional, por forma a rentabilizá-lo e, por conseguinte, não inovando.

Podemos concluir com Ram (9) (1980, p. 3) que, «infelizmente, em todo o mundo a educação continua a desenvolver-se num estilo defensivo e não com o estilo agressivo necessário para fazer frente aos desafios do nosso tempo».

Cabe, neste âmbito mais geral, destacar algumas premissas fundamentais, por deverem merecer especial atenção por parte de todos os sistemas educativos que prezem a sua contemporaneidade.

Como vimos, no início, todas as sociedades se preservam e perpetuam, transmitindo de geração em geração um determinado capital cultural. Se, na verdade, a memória colectiva e a memória individual são de indiscutível valor, não é menos importante — e cada vez mais se afigura imprescindível — a aptidão e a vontade de inovar, o espírito crítico e questionador, a criatividade, a sensibilidade pela dúvida fecunda, a tolerância à insegurança, a fim de se sustentar a alta complexidade cultural a que as sociedades foram ascendendo (10).

Como defende Ferry (1969, pp. 40-41), a finalidade de todo e sistema educativo deverá ser claramente determinada em função de um facto maior: desenvolver em cada um a capacidade de mudar. «*Não se trata mais essencialmente de adquirir conhecimentos, nem mesmo aprender a aprender, mas aprender a devir*». Ou seja, estar apto a se situar e restituir-se num mundo em mudança.

(9) Secretário permanente em exercício da educação, UNESCO.

(10) Cf. Clausse, 1988.

Portanto, os sistemas educativos deverão tentar encontrar um justo compromisso entre duas prioridades educativas essenciais, aparentemente inconciliáveis: a continuidade (reprodutibilidade) e a inovação.

Por outro lado, como se referiu atrás, o mundo contemporâneo depara-se com uma crise axiológica profunda. Os actuais modelos socioeconómicos e políticos do mundo dito civilizado, talvez porque demasiado polarizados pela produtividade económica e o consumismo, pelo cientismo e tecnicismo, têm sido fonte de diversos atropelos. Com efeito, o seu funcionamento tem contribuído para alargar o fosso cada vez maior entre os homens e entre as diversas culturas, ao invés de os unir; tem sido frequentemente fonte de desumanização do próprio homem, em vez de sua dignificação e tem, como se sabe, dado lugar a uma intensa delapidação dos recursos naturais.

Por conseguinte, impõe-se, hoje, a todos, uma séria reflexão e, ao mesmo tempo, a tarefa de analisar, avaliar e solucionar os problemas que as revoluções tecnológicas acarretaram, pese embora o seu notável contributo para o bem-estar, progresso e maior conhecimento e domínio do mundo. É, pois, urgente proceder à reordenação da hierarquia das prioridades axiológicas de toda a estrutura colectiva, encetando, desde já, o necessário diálogo entre as diversas gerações e culturas.

Estamos, também, no limiar do que alguns autores designaram por «terceira geração» de direitos e liberdades humanas que incluem duas categorias essenciais de direitos e liberdades:

- o direito dos consumidores, o direito à qualidade de vida e o direito à liberdade e qualidade de informação;
- os direitos e liberdades relacionados com o problema da emancipação da mulher e sua autonomia (Sanz, 1989, pp. 10 e ss.).

Esta terceira geração de direitos e liberdades é condicionada em boa medida pela educação, por conduzir, inevita-

velmente, à compreensão e/ou aceitação de algumas condições essenciais:

- o enraizar de toda a consciência colectiva numa consciência planetária (numa dimensão ecológica), com vista à salvaguarda do futuro do planeta, dos seus recursos naturais e da própria vida;
- a inevitável cooperação e inter-ajuda dos homens e das culturas surgida da evidência de que partilhamos recursos naturais comuns, indivisíveis (ar, água, solos, florestas...) e que a sua interdependência no ecossistema Terra é o que há de mais básico;
- a necessidade de se proceder a uma mais justa e correcta referenciação do homem, tendo em consideração os conhecimentos já adquiridos (científicos ou de outra índole), pois, como afirma Morin (1988, p. 193), «o que está a morrer não é a noção de homem, mas sim a noção insular do homem, separado da natureza e da sua própria natureza; o que deve morrer é a auto-idolatria do homem, a maravilhar-se com a imagem pretensiosa da sua própria racionalidade».

Numa dimensão mais prospectiva, poderemos acrescentar a tese de Toffler (1984, p. 14): «a humanidade defronta-se com um salto *quantum* para a frente. Defronta-se com a mais profunda sublevação social e reestruturação criativa de todos os tempos. Sem o reconhecermos claramente estamos ocupados a construir uma notável civilização nova a partir do zero» (entenda-se, aqui, o emergir das Sociedades de Informação ou da Terceira Vaga). Para isso, temos necessidade da mais fundamental de todas as matérias primas — e que nunca se poderá esgotar — a informação, incluindo a imaginação.

Numa perspectiva antropológica, Morin questiona se, no contexto da actual crise civilizacional, será possível constituir-se uma «sociedade hipercomplexa» (11) e responde afirmando

(11) Resumidamente, uma sociedade fundada na intercomunicação e não na coerção, fracamente hierarquizada, e baseada na participação criativa de todos.

que o homem «traz a possibilidade, a promessa genética e cerebral, de uma sociedade hipercomplexa que ainda não viu o dia, mas cuja necessidade se exprime, e, neste sentido, nós podemos entrever, esperar, apelar, para um quarto nascimento da humanidade» (1988, pp. 187 e ss.).

Alguns, mais diligentes, dirão que faltam cenários futuros que orientem as nossas opções (apesar de se destacarem algumas variáveis tendenciais, gerais). Porém, como reconhece Antunes (1973, citado por Patrício, 1985-86, p. 42), o mundo de amanhã — o mundo humano sobretudo — será muito mais «realidade a construir do que esquema a prever». Daí o autor propor para a educação, «*formar para imaginar para edificar*». Convém lembrar, também, tal como sublinhou Faure (1972) que, pela primeira vez na história, a educação empenha-se conscientemente em preparar homens para tipos de sociedade que não existem ainda.

A aposta estará, pois, em prepararmo-nos para lidar com o futuro, o incerto, o imprevisível (a causalidade multivariada e complexa), o desconhecido, em estarmos receptivos à mudança e dispostos a que, na área restrita da nossa actuação quotidiana, o futuro se possa concretizar, não sendo o passado ou o pretérito perfeito a ditar as regras. Há uma imensa energia potencial a libertar e a utilizar — a imaginação colectiva, criadora — e todo um mundo novo a edificar, que não exclua a natureza, o homem, nem a humanidade.

ANA PAULA CARDOSO

*Professora Adjunta da Escola Superior de Educação,
integrada no Instituto Politécnico de Viseu*

BIBLIOGRAFIA

- BOAVIDA, J.J., O acto educativo como totalidade, ou algumas contradições da educação moderna, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1984, Ano XVIII, 117-145.
- BOAVIDA, J. J., Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1986, Ano XX, 337-343.
- BONBOIR, A., Éducation centrée sur les valeurs et pédagogie de l'efficacité. Elements de réflexion, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1988, 25 (2), 216-232.
- CLAUSSE, A., La pédagogie des valeurs, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1988, 25 (2), 245-249.
- COOMBS, P.H., *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1968.
- DIAS, J. R., Educação de adultos. Educação permanente. Evolução do conceito de educação, vol. 2, Braga, Universidade do Minho, 1979.
- FAURE, E. et al., *Apprendre à être*, Paris, UNESCO-Fayard, 1972.
- FERRY, M. G., Finalité de l'enseignement. Rapport préparatoire, in *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, Actes du Colloque National, Amiens (1968), Paris, Dunod, 1969, pp. 35-43.
- GOMES, J. F., Acerca da democracia e da democratização do ensino, in *Novos estudos de história e de pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1986, pp. 187-203.
- HUMMEL, M. C., *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Paris, UNESCO, 1977.
- MARQUEZ, A. D., La formation des enseignants et la problématique contemporaine, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1979, 1-2, 87-105.
- MORIN, E., *O paradigma perdido. A natureza humana*, Lisboa, Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1988.
- NÓVOA, A., O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e des-caminhos) da formação dos adultos, *Revista Portuguesa de Educação* 1988, 1 (2), 7-20.
- NÓVOA, A., A formação de professores entre a pessoa e a instituição. Comunicação apresentada no colóquio «A História e as Ciências Sociais na formação de professores», Escola Superior de Educação de Portalegre, 1 a 4 de Junho, 1989.
- OCDE, *L'éducation et l'économie dans une société en mutation*, Paris, OCDE, 1989.
- PATRÍCIO, M. F., *Notas sobre o pensamento pedagógico de Manuel Antunes*, Évora, Edição A.E.U.E., 1985-86.
- PORCHER, L., *A escola paralela*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977.

- RAM, H., Educación para el cambio, *Innovación*, Revista da UNESCO, 1980, 27, 3-5.
- RASSEKH, S. e VAIDEANU, G., *Les contenus de l'éducation: Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, Paris, UNESCO, 1987.
- SAGAN, C., *Cosmos*, tradução revista por Jorge Branco, Lisboa, Gradiva-Publicações, Lda, s.d.
- SANZ, L.S., Educación frente al desafío del futuro. Comunicação apresentada na «Semana Luso-Espanhola de Pedagogia», Universidade Aberta, Lisboa, 13 a 17 de Novembro, 1989, pp. 1-19.
- SIMÕES, A., Educação Permanente e reformas do sistema educativo português: Três prioridades, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1981, Ano XV, 3-40.
- SIMÕES, A., Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1989, Ano XXIII, 3-20.
- THOMAS, J., *Os grandes problemas da educação no mundo*, Lisboa, Edições António Ramos, 1978.
- TOFFLER, A., *A terceira vaga*, Lisboa, Edição Livros do Brasil, 1984.
- VALENTE, B., *Educar pelo porvir*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985a.
- VALENTE, B., *Escola madrastra*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985b.

RESUMO

Neste artigo procuramos reflectir sobre a educação e as presentes exigências inovadoras dos sistemas educativos, perspectivando-as em termos de passado (análise retrospectiva) e futuro (análise prospectiva).

RÉSUMÉ

Dans cet article nous essayons de réfléchir sur l'éducation et les exigences innovatrices actuelles des systèmes éducatifs, en élaborant les perspectives en terme de passé (analyse retrospective) et futur (analyse prospective).

SUMMARY

The aim of this study is to develop a reflection about education and the present new demands of the educational systems, referring them in terms of the past (retrospective analysis) and the future (prospective analysis).