

Teresa Ambrósio

Educação e Desenvolvimento

I Contributo para uma mudança
reflexiva da Educação

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

I Contributo para uma mudança reflexiva da Educação

TEXTO

Teresa Ambrósio

REVISÃO

Cláudia Nunes

DESIGN

Margarida Aires Barros

PRÉ-IMPRESSÃO

Jacinto Guimarães, Lda.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

António Coelho Dias, S.A.

Depósito Legal:

170 612/01

Teresa Ambrósio

Educação e Desenvolvimento

I Contributo para uma mudança
reflexiva da Educação

Índice

NOTA INTRODUTÓRIA	7
Capítulo I – PARA UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO	
1. Investigar/Formar/Inovar	11
2. Reinventar o Pensamento Educativo	25
Capítulo II – PROMOVER A INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA	
1. Autonomia de Investigação	33
2. Pensamento complexo e Organização do Conhecimento	43
3. Conhecimento e Educação na Sociedade dos Saberes	51
Capítulo III – ESCOLA , DIVERSIDADE E MUDANÇA	
1. Tendência de Evolução Curricular na Educação Básica	67
2. Aprender - Passaporte para uma Sociedade Cognitiva	77
3. Interculturalidade e Cidadania	85
Capítulo IV – MODELOS EMERGENTES DE DECISÃO E ADMINISTRAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	
1. A construção de consensos na área da educação	95
2. Dos modelos Weberianos à regulação social da decisão na política educativa	105
3. A decisão na política educativa – dos modelos clássicos à regulação social	113
Capítulo V – SISTEMAS DE FORMAÇÃO E NOVAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	
1. Formação de Formadores. Perspectivas Pedagógicas e Didáticas	127
2. Relações entre Ensino e Mercado de Trabalho	141
3. Reestruturação dos Sistemas de Formação	153
4. Ensinar numa Perspectiva de Aprender ao Longo da Vida	163
Capítulo VI – REAVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	
1. O Futuro da Educação e o Espaço Educativo Europeu – O Caso do Ensino Superior	175
2. Novo Contrato entre Sociedade e Universidade	185
3. Conhecimento Pedagógico e as Competências Formativas dos Professores/Investigadores Universitários	193
Capítulo VII – A DIMENSÃO EUROPEIA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	
1. Partenariado Educativo contra a Exclusão Social	205
2. Educação e Novos Espaços de Segurança e defesa	217
3. Novas Concepções dos Sistemas Educativos – tendências actuais de Mudança Organizacional e da Política de Educação	225

Nota Introdutória

Neste livro recolhem-se algumas das comunicações e conferências, de carácter académico e de intervenção pública, realizadas nos últimos quatro anos. São textos produzidos num período em que a autora procurou articular a responsabilidade cívica e política assumida no campo da Educação a nível nacional e europeu, com o aprofundamento de problemáticas, delineamento de estratégias e questionamento de teorias e práticas subjacentes à organização, à política e à governação educativa.

A coordenação, no âmbito académico, de projectos de investigação e o acompanhamento de teses de mestrado e doutoramento, permitiu formalizar lógicas heurísticas relativas aos problemas e interrogações que, num contacto muito directo com a realidade educativa nacional e internacional, se tornaram evidentes e pertinentes.

A temática central da relação entre Educação e Desenvolvimento, em torno da qual a autora tem construído um percurso académico, profissional e cívico, surge no pensamento actual cada vez mais estimulante. Na verdade a reflexão e investigação educativa em zonas de fronteira com a teoria Económica, a Sociologia, as Ciências Políticas e do Trabalho entre outras e, a abordagem prospectiva da evolução das sociedades contemporâneas, sustentam hoje um novo pensamento educativo e fazem emergir um outro quadro teleológico para as Políticas Educativas que não pode deixar de ser trazido para o campo académico e de reflexão teórica.

Torna-se evidente que a mudança necessária no pensamento, na política, nos modelos de governação, nas práticas educativas, não pode ser alcançada senão pela flexibilidade, em contextos e níveis diversos de todos os actores empenhados da sociedade, com a garantia do Estado na defesa do direito universal à educação, direito alargado, nos nossos dias, a toda a vida e a todos os espaços sociais.

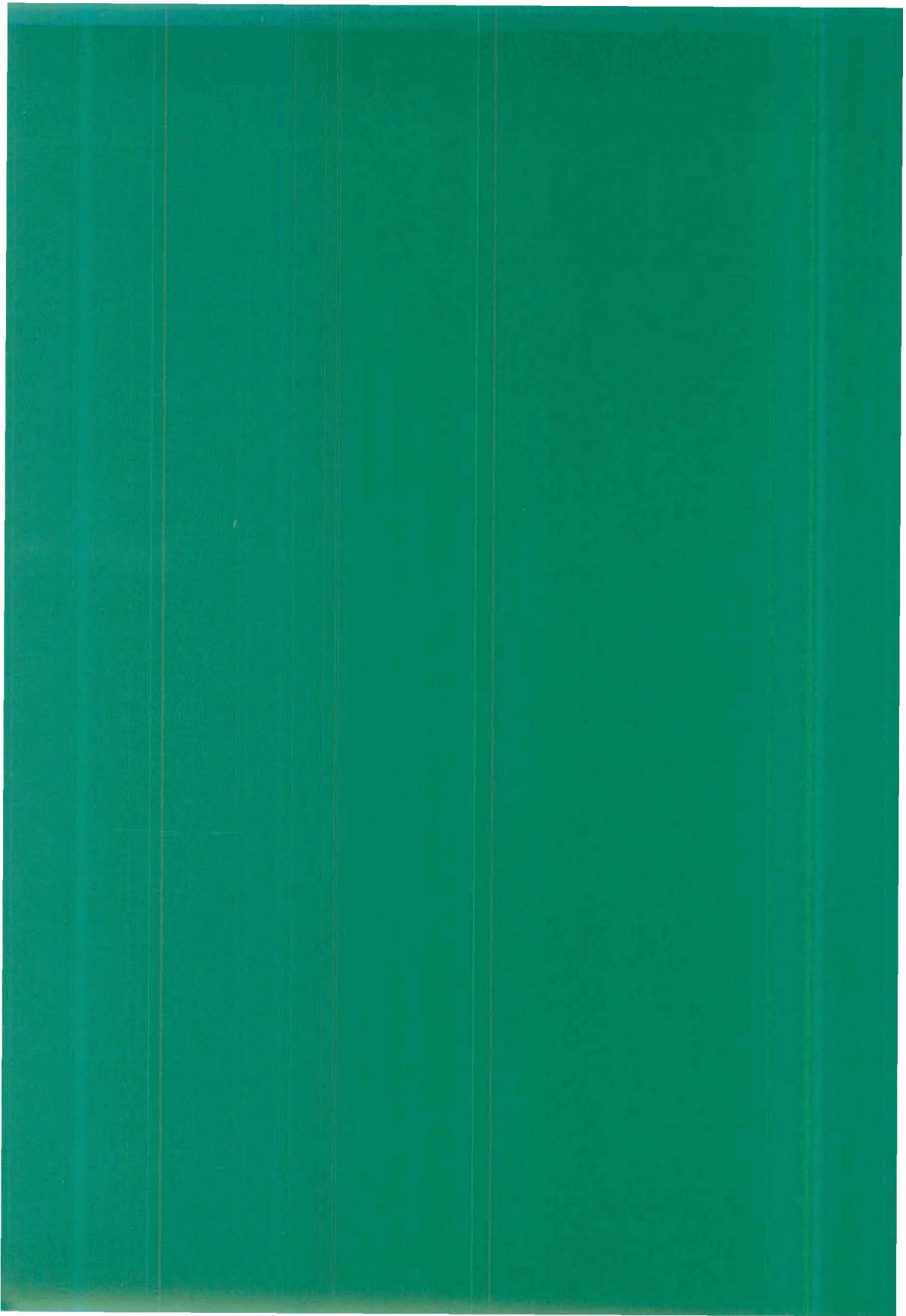
Para os investigadores, políticos e "educadores" este é também o princípio de uma alteração paradigmática do seu campo de reflexão teórica e de acção.

Com os diversos capítulos em que se organizou este livro, pretende-se facilitar a leitura dos diversos textos, muitos já publicados em documentos dispersos, situando-os em torno de problemáticas, algumas delas relacionadas com questões de agenda política nacional e europeia. Neles será possível detectar a influência de vários autores reconhecidos no campo da Sociologia, da Filosofia, das Ciências Políticas, da Administração Pública, das Teorias da Decisão, do Desenvolvimento Humano e Sustentado, e de actuais correntes da Epistemologia das Ciências Sociais e Humanas e das Ciências da Acção. São estes campos, a que a autora ousa recorrer, para compreender a complexidade da interdependência em que se jogam os processos educativos da construção da Pessoa, das Sociedades e da História.

À Fundação Ciência e Tecnologia, que através de múltiplos Programas de Financiamento da Investigação em Ciências Sociais e Humanas, tem apoiado de forma efectiva os investigadores e os centros de investigação nestas áreas, se deve a possibilidade desta publicação.

A todos os colegas da UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – que de forma tão estimulante e compreensiva têm comigo colaborado e, de uma forma especial a todos os meus alunos de pós-graduação para quem este livro se destina em primeiro lugar, os meus agradecimentos.

Teresa Ambrósio



Capítulo I

PARA UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO

Investigar/Formar/Inovar

I. NOVAS CORRENTES DO PENSAMENTO EDUCATIVO NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES PÓS-INDUSTRIAIS

É hoje comum, nos trabalhos de análise dos sistemas sociais, a procura de novas tendências de organização das suas estruturas, de reformulação de funções e papéis, de interacção de novos valores culturais, do efeito de factores locais ou de contexto socio-histórico. Isto é, hoje os estudos de análise social não são apenas de carácter descritivo, de caracterização de acordo com parâmetros ou quadros de leitura de referência pré-estabelecidos, mas tentativas de compreensão de uma nova ordem social moderna, que emerge por todo o lado e que obriga ao recurso a novos conceitos, a novos quadros de pensamento científico e a novas abordagens de análise.

O mesmo se passa com a Educação, o que nos coloca a nós, investigadores das Ciências da Educação e formadores em geral, perante o desafio de, com liberdade e rigor científico, avaliarmos os pilares constitutivos das teorias e do pensamento educativo com que alimentámos, durante décadas, as nossas práticas de intervenção e projectos de investigação e que constituíam também os quadros de referência da análise de educação.

Na realidade, ocorrem nos dias em que vivemos grandes transformações na vida quotidiana, na organização económica e social, nas estruturas técnico-científicas. Intensifica-se a interacção global. Estamos na era da globalização que reforça a universalidade das tendências de evolução e de mudança. Muitos pensam que uma dessas tendências é a do domínio da esfera económica e financeira e do poder de determinadas regiões. É o inexorável resultado da competitividade. Mas, é também o quadro geral em que se processa a nova fase de modernização pós-industrial. Muitas das mudanças de maior impacto a que assistimos, não derivam das esferas ortodoxas da decisão política, dos sistemas jurídicos e administrativos formais como outrora. A passagem da sociedade industrial que conhecemos, e para a qual fomos preparados pelo conhecimento das suas estruturas e lógicas estabelecidas, convergentes, ordenadas, faz-se hoje através da busca de outros modelos de organização pós-industrial, acentuando-se as rupturas com os sistemas tradicionais em que essas sociedades assentavam: a família, a segurança social, os

códigos de relações sociais, os processos de socialização, as hierarquias religiosas e militares, e outros sistemas que constituíam os pilares da sociedade industrial. Essa passagem, embora fomentada pela dinâmica do desenvolvimento tecnológico, económico e também pelo efeito da sua mundialização (alcançada através das novas tecnologias de informação e comunicação), é também consequência da mudança cultural, da evolução do pensamento, da alteração de atitudes e de valores. Nem tudo ocorre de forma muito clara, porque há mudanças que aparecem de uma forma sub-reptícia, não prevista, mantendo-se por vezes com as estruturas de uma ordem política que já nada têm a ver com a nova ordem da modernidade, a cuja emergência permanente estamos a assistir.

Habitados como estamos a explicar as mudanças por factores e condições causais objectivas (as revoluções, as crises, a conjugação de indicadores de colapsos ou de crescimento económico e tecnológico rápido, etc.) não nos damos conta, no dia-a-dia, dessa mudança e de que o modelo de sociedade que se afirma, não é igual em toda a parte, embora assente em tendências universais. O que se conforma no futuro ninguém sabe ao certo. Mas o que todos constatamos, e não apenas os sociólogos, os filósofos e os pensadores, mas o cidadão comum, é que vivemos em sociedade de risco porque se foram as certezas da sociedade industrial, tais como: a certeza da bondade do progresso, da eficácia da intervenção planeada, a clareza do iluminismo tecnológico, da adequação da gestão mecanicista. Certezas que assentavam, bem o sabemos hoje, numa visão redutora ou escamoteante das dinâmicas sociais e pessoais, dos efeitos sistémicos, da complexidade dos processos dos sistemas vivos e que vêm hoje a ser reveladas pelo pensamento pós-moderno. Em contrapartida, estão bem à vista as grandes alterações que ocorrem, por força dessa visão, no campo ambiental, na explosão da violência social, nas expressões e comportamentos de intolerância, fundamentalismos, na agudização, por vezes, das relações entre géneros e minorias étnicas e culturais.

Também conhecemos as rupturas dos paradigmas epistemológicos que ocorrem no campo da produção do conhecimento científico sobre esta realidade mutante. Novos paradoxos do conhecimento humano são hoje patentes, o que nos obriga a rever a adequação dos esquemas lineares de racionalidade e a confrontá-los com a vivência quotidiana, avaliando a realidade social, não apenas com base em princípios e axiomas, mas de acordo também com os "sentidos" e significados que lhe damos.

É a emergência de um pensamento reflexivo que parte da experiência do aqui e do agora, que se interroga e que, de uma outra forma, produz também, mudança a que já alguns autores chamam de transformação social reflexiva.

É nesse contexto socio-histórico, cultural, económico e científico que a educação e, nomeadamente, o sistema escolar que nos diz mais respeito, estruturado anteriormente para a integração e a socialização dos indivíduos nas sociedades tradicionais e industriais, não pode deixar de estar em profunda mudança. Se esta mudança é, ou não, sustentada por grandes ou pequenas ou nenhuma reformas político-administrativas, não é isso que aqui nos interessa agora. Mas já é da nossa responsabilidade, enquanto investigadores e formadores, em suma, perguntarmos se estamos a compreender a mudança, se sabemos o que muda, porquê e como. Sobretudo perguntarmo-nos o que fazemos neste Sistema Escolar, nesta época em que tudo apela, por força da globalização mas também pela consciência do risco e da incerteza, a ver, para além das funcionalidades imediatas, o valor e a direcção desta energia de mudança e da capacidade renovada que transporta.

Que fazer com esta escola, lugar de aprender a viver na incerteza, no meio da alteração constante de códigos mentais, de lógicas sociais, de explosão de informação, de confronto com uma larga diversidade de actores, situações e problemas?

A educação, os sistemas em que se organiza e em que se desenvolve, é ela também uma actividade humana que sofre transformações decorrentes e inseridas neste processo de mudança societal, desta passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial, desta emergência de um novo pensamento sobre a vida e sobre as coisas. A pouco e pouco, à semelhança do deslizar lento mas inexorável para outros modelos, também o pensamento educativo e as organizações educativas estão evoluindo e dessa alteração vamos todos tendo consciência. É da nossa responsabilidade e é nossa função tentar compreender essa evolução pela investigação, pela inovação, na nossa acção.

A ordem racionalmente instituída na educação teve o seu tempo, mas essa ordem criou também efeitos negativos patentes. Será um risco continuarmos a ler indicadores, a interpretar situações e a agir, ensinando e formando ou gerindo, como se fosse possível restabelecer, na e pela educação, uma ordem social e educativa que pertence a outras condições históricas.

O sistema educativo, sobretudo o sistema escolar que hoje temos, é um sistema ordenado, definido e controlado por quadros jurídicos sustentados por estudos, recomendações, orientações, essencialmente praxiológicas, e por um orçamento que escasseia.

O insucesso, a marginalização, a exclusão, a falta de conhecimento científico, o baixo nível de competências para a inserção na vida activa, a carência de sentido da cidadania, a falta de coesão social e tantos problemas e questões que são objecto das nossas investigações,

não são apenas resultados das desigualdades sociais ou de classes, da má distribuição de recursos, de falta de competência ou de consciência social dos professores; também não são apenas resultado da aplicação de políticas erradas. Para se lhes fazer face, não basta apenas melhorar os métodos de ensino, a qualificação dos formadores, melhorar a organização da escola, rever os currículos, introduzir novas tecnologias. É o que nos compete fazer aqui e agora e é o que está sendo feito com vontade política e o esforço de muitos. Mas o que nos compete como investigadores e formadores é enquadrar as nossas decisões, estudos e acções num quadro prospectivo e reflexivo das mudanças que se avizinham. Quantas vezes elaboramos os nossos projectos de investigação ou de inovação, como se o que se passa, para além da realidade que observamos, nada tivesse a ver com as nossas problemáticas, como se o corte metodológico do objecto de estudo fosse a fronteira real. As outras disciplinas, os contextos mais amplos, as zonas-fronteira do conhecimento, onde se encontram múltiplas e, por vezes, contraditórias respostas para muitas das nossas questões, põem em causa as nossas certezas científicas e seguranças metodológicas. É urgente para o País que os investigadores tentem compreender o presente, os conflitos latentes, as diversidades éticas, culturais, sociais, os processos de evolução da realidade viva que estudam, as rupturas sociais, a ambivalência dos comportamentos. Sobretudo, o porquê do impulso para a acção educativa, a dinâmica que se manifesta por todo o lado. A incerteza e o risco criam e desenvolvem iniciativas para a procura de solução de problemas, soluções que não podem ser definidas *a priori* (quando muito sugeridas por comparabilidade) mas que resultam da aplicação de um espírito crítico reflexivo pelo confronto entre o que sabemos, o que fazemos e o que podemos fazer. Podemos dizer que é uma aprendizagem experimental, ou melhor experiencial, que essas iniciativas proporcionam.

É, neste ser capaz de passar para além dos quadros normais de análise, confrontando-os com o que está à vista, com a nossa vivência, apelando para quadros teóricos e epistemológicos diferentes, que podemos criar uma nova constelação meta-teórica, meta-social, meta-política e epistemológica que se intensifica em todos os campos de intervenção e de produção de conhecimento social. Mas não será que caminhamos para um futuro em que toda a intervenção adequada é simultaneamente uma oportunidade de produção de conhecimento? Não deverá ser assim também nas Ciências da Educação, quer na sua vertente investigativa, quer de intervenção educativa e formadora?

Viver e actuar na incerteza é a face da nova modernidade e explica a imanência da mudança social, como matriz identitária e fio condutor deste viver e actuar na incerteza e no risco. A Educação não é apenas um sector regulador, um sub-sistema social. É condição de libertação, autonomia, desenvolvimento, cultura. Por isso é preciso, como muitos autores que me escuso de citar mas que encontrarão na bibliografia de apoio, reinventar o pensamento

educativo. Isto é, rever os fundamentos e os fins do sistema escolar, promovendo e conformando um novo paradigma da educação ao longo da vida e da formação contínua do indivíduo, em vez de tentar apenas remendar o que está ultrapassado por força da dinâmica histórica e social.

II. NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Este novo paradigma da educação, decorrente de uma nova ordem que se vai construindo nas sociedades pós-industriais, é reforçado, por via das grandes decisões políticas a nível dos espaços alargados em que nos situamos e que constituem grandes eixos de criação de opinião pública, da negociação internacional e de acordos estratégicos no campo da economia, da política do emprego, de formação e gestão de recursos humanos, etc. Este novo conceito de educação ao longo da vida e de formação contínua do indivíduo pertence hoje à agenda política. Situemo-nos, pois.

Com alguns atrasos, com algumas reticências, com riscos e vantagens, é hoje evidente que a "condição" portuguesa é parte da "condição" europeia. Em tudo.

Mas não esqueçamos que a Europa que agora se vai configurando como uma entidade de direito, começou por ser um sonho cultural, esboçou-se numa associação de países produtores de bens básicos, alargou-se a um projecto político, consolidou-se numa estrutura económica e jurídica. O ciclo de construção de uma estrutura capaz de fazer sobreviver a Europa no enquadramento mundial, através de um projecto fundamentalmente económico e financeiro, está a completar-se. Como todos sabem a realização da União da Económica e Monetária em 1999 e o lançamento esperado da Moeda Única representa o encerramento de uma fase da integração.

Mas também é por muitos entendido que, num ambiente competitivo à escala mundial que impele os países para este esforço de integração, a mais-valia da Europa terá de ser encontrada noutro plano, num plano de uma **Europa politicamente forte nos valores e nos princípios** que começam a ser enunciados e traduzidos numa linha de construção futura para lá de 1999, como pilares do modelo da Europa Social e Política. O aprofundamento do que tal significa em termos de educação é da nossa responsabilidade – é o nosso campo de **investigação**. Não podemos deixar que seja feito apenas por políticos, técnicos ou outros cientistas que não da educação.

O pensamento educativo não pode continuar a ser sobretudo feito e definido através de abordagens políticas, técnicas e económicas. Também em educação já não se adequam os esquemas de engenharia social ou educativa. Porque os desafios da Educação de que falamos não se limitam à questão fundamental da Teoria do Capital Humano, à formação dos recursos humanos ou aos contributos do ensino para políticas de emprego ou de inovação tecnológica. Enquanto processo estruturante da pessoa, da vida colectiva, do desenvolvimento humano, a Educação para uma efectiva cidadania incide, sobretudo, neste tempo de mudança, no desenvolvimento da participação, da responsabilidade democrática, da justiça e da solidariedade.

Cidadania, participação, responsabilidade, justiça e solidariedade são valores que se desenvolvem, assumem e incorporam na vida individual e colectiva através da **Educação**; são competências que se exercem nos espaços nacionais e, no futuro, no espaço europeu, no quotidiano de qualquer cidadão comum. São estes valores e competências do seu exercício que se tornam primordiais e indispensáveis para a tal Europa dos valores e dos princípios e que podem conduzir à implementação de um modelo alternativo de regulação, de organização social e do desenvolvimento integrado.

A sociedade pós-industrial, não o é apenas porque as estruturas produtivas *taylorísticas* da era industrial, moderna, estão ultrapassadas pelo processo da Produtiva.

Os modelos e as estruturas políticas que a sustentavam - o modelo de Estado, o Estado Social, o Estado Providência - requerem também nos nossos dias um outro posicionamento do cidadão comum, exigindo-lhe sobretudo vastas competências no exercício de uma cidadania efectiva e esclarecida. Competências que se desenvolvem pela educação escolar e por aquela outra via, a via da educação ao longo da vida, que é, no fundo a via da compreensão, da adaptação e da flexibilidade contínua, mas também a via da sabedoria, da auto-formação (*autopoiesis*), de uma formação feita através de uma reflexão consciente e informada sobre a experiência e sobre o que nos rodeia. No séc. XXI a sabedoria não é apanágio dos homens bons, de uma comunidade organizada, estável e que se reproduz, mas é o que se requer ao cidadão comum para não se diluir na massificação e contribuir para o enraizamento, na vida, dos valores universais de liberdade, justiça e solidariedade.

Essa Educação - a Educação para a Cidadania - não é apenas dirigida para a tomada de consciência de uma identidade nacional, para o reforço de comportamentos cívicos, para a integração numa sociedade com estruturas bem definidas, como está pressuposto na base dos nossos sistemas escolares, e de ensino que foram criados e reforçados no período de reconstrução das nações europeias do pós-guerra.

A Educação, com vista à consolidação de um projecto europeu de presença no Mundo contemporâneo, ultrapassa as fronteiras nacionais, é uma educação europeia que se desenha, uma educação para uma verdadeira **União de conhecimentos, de saberes, de princípios, de valores**, e nessa união, Portugal não pode ser parceiro ausente. Nem a nossa investigação pode ser uma investigação limitada à problemática nacional descontextualizada.

Na ordem moderna a educação que se prestava, enquanto serviço público através dos sistemas de ensino, era a garantia do contrato social que sustentava a soberania das nações. Hoje, a Educação é a via nobre de construção de um novo contrato social, não apenas já para as nossas fronteiras, mas para as fronteiras num espaço geopolítico mais extenso. Senão vejamos:

Um novo contrato social é a resposta a muitas das graves questões sociais do nosso tempo. Enunciemos muito brevemente alguns delas que afectam de forma especial a Educação: o fim da possibilidade do pleno emprego e da garantia de trabalho estável para toda a vida; o valor dos diplomas e das carreiras profissionais; o enfraquecimento do Estado-providência como segurador contra todos os riscos sociais e portanto a necessidade da iniciativa privada, própria; os limites do crescimento material e o fim dos modelos de produção de trabalho intensivo, agressivos do ambiente; as dificuldades crescentes postas à governabilidade democrática pela mediatização da vida política; o surgimento de manifestações de extremismo; a crescente desconfiança na administração pública e no rigor da justiça, a organização produtiva alterada completamente pela introdução das novas tecnologias da informação e que fez emergir a competitividade como exigência primeira de todas as estratégias de progresso.

Será possível pensar a Educação hoje afastando-nos, alheando-nos desta análise de mudanças no modelo de equilíbrio social em que assenta a nossa educação?

Um "novo contrato social" (como hoje é apontado por muitos autores em muitos quadrantes), isto é, uma nova filosofia de regulação social impõe-se como regeneradora e vitalizadora do tecido social. Em que se traduz este novo contrato social em termos de desafios à Educação? Explicite algumas linhas:

- Na criação de novos modelos de regulação social, de gestão democrática participada e contratualizada, a partir de novas culturas escolares, de novos modelos de gestão educativa e organizativa, mas também da realização deste conceito alargado de **parceria Estado-Comunidade-Cidadão**. Daí a importância da **escola não apenas** como lugar de ensino, mas como instituição que exemplifique, forme e promova a mudança.

- Na consagração dos direitos/deveres colectivos com vigor semelhante ao dos direitos/deveres individuais, assumindo a diversidade intercultural como um fecundo activo. Por isso a necessidade de uma educação Intercultural e de uma educação de justiça;
- Na reconstrução do tecido comunitário - pois não será possível voltar a dar o papel de coesão social e de desenvolvimento dos sentimentos de pertença, de segurança afectiva, à família, às associações patronais, à Igreja, aos sindicatos, que assente na valorização da subsidiariedade, na valorização do papel dos corpos fundadores intermédios, de negociação e de reconciliação, na organização da sociedade e na devolução de responsabilidade à iniciativa social. Por isso, a necessidade uma educação para todos no sentido da coesão social. Donde também o valor das comunidades educativas, comunidades de confronto de diversidades, de regulação de conflitos, de aprendizagem da iniciativa e da partilha;
- Na reabilitação de um sentido ético comum, regenerador dos valores e suporte de projectos políticos, sociais e pessoais. Por isso uma educação centrada na Pessoa;
- Na criação de um modelo de desenvolvimento baseado no "conhecimento-intensivo", que propicie maiores investimentos imateriais no factor trabalho. Logo a necessidade de uma educação, de uma aprendizagem permanente, ao longo da vida e no reforço das competências cognitivas e sociais.

É um novo paradigma de equilíbrio social que se procura construir, sem saber onde chegaremos. Mas é com este paradigma social que se interliga o novo paradigma educativo que dá ênfase às dimensões da Educação para a Cidadania, à Educação centrada na Pessoa, à Aprendizagem ao Longo da Vida, em contextos interculturais diversos, orientados para a Coesão Social, veiculada através de projectos e percursos pessoais e colectivos.

Uma forma de antecipar esta mudança do paradigma social e educativo é a de entender, por exemplo, que a chamada Sociedade da Informação, que radica no espantoso aumento de capacidade dos meios técnicos de comunicação, vai acarretar uma mudança radical de estilos de vida, de modos de conviver e de aceder ao conhecimento.

É bom que nos vamos habituando à ideia de que uma Sociedade da Informação deverá ser antes de mais uma Sociedade dos Saberes, um enriquecimento colectivo e individual, através da inteligência e do acesso ao saber disponível, e não apenas uma maior possibilidade de aceder à informação. Informação não é conhecimento; é apenas a sua matéria base. A este, ascende-se pelo ensino, mas sobretudo pelo desejo de saber mais, pela atitude de querer aprender para fazer diferente, para ser e estar de outro modo, consigo e com os outros. São

os pilares da educação e da formação para o séc. XXI: o saber, saber fazer, saber ser, saber estar com os outros que são apresentados no conhecido relatório da UNESCO: "Educação para o Século XXI".

Bastariam os desafios da Sociedade do Conhecimento para configurar, logo, uma correcção imediata do desvio do pendor utilitário que se manifesta recorrentemente na Educação e dá forma a certas determinações políticas e decisões escolares, tendente a ver na Educação predominantemente o lado instrumental, do treino de aptidões para o exercício das actividades económicas, para as necessidades do emprego. Permitam-me que afirme que esta visão funcionalista e utilitarista de curto prazo, que se justifica enquanto medida conjuntural integrada em programas de combate ao desemprego, vai contra o novo contrato social que se deseja ver implantado, é contra a modernização reflexiva. Pela sua relação íntima com os mecanismos de produção e transmissão de conhecimento, a educação é ao mesmo tempo motor do emprego, motor do desenvolvimento, mas também a sua finalidade. Reduzi-la à condição de base funcional das aptidões para o emprego, para a produção, sem considerar que é intérprete e interveniente na formação pessoal e social dos cidadãos, seria uma falta de visão de futuro - e que um futuro mesmo muito próximo não deixaria de condenar, como é já evidente em sociedades mais avançadas.

É certo que um quadro estável de desenvolvimento e progresso económico é essencial a um correcto desenvolvimento da condição humana.

Mas é evidente, à luz de um mesmo olhar lúcido sobre o que se passa, que assumir o papel da educação sob o pressuposto de que ela se deve dirigir sobretudo ao progresso económico, à competitividade, conduz a situações de injustiça e de empobrecimento cultural de que todos nos ressentimos. Dessas, não é menor a que consiste na crescente perda de independência e de liberdade pessoal e colectiva, resultante das desigualdades de capacidade de uso do saber. O saber é inesgotável e numa Sociedade do Conhecimento é justo torná-lo acessível a todos.

III. NOVA AGENDA PARA A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estamos perante uma evidente mudança de página no campo social.

Torna-se, pois, claro que a investigação no campo das Ciências Sociais e Humanas ou melhor das Ciências do Homem e da Sociedade, logo das Ciências de Educação, necessitam de uma nova agenda. Esta nova agenda diz respeito ao enfoque e ao objecto dos

seus quadros problemáticos, isto é, diz respeito a dois domínios directamente conectados: o dos processos de mudança e o da criação-expansão das instituições, espaços e alternativas modernas de Educação e Formação.

Os processos de mudança têm que ser vistos, como procurei dizer, integrados em processo mais amplos e sistémicos com outros sistemas sociais. A criação e expansão de instituições modernas de educação têm que ser analisadas, também, à luz dos novos modelos de organização e de modernização institucional. Os processos de mudança são bem sentidos pelas pessoas nas actividades diárias e locais; elas percebem que estas mudanças são determinadas, não apenas por acontecimentos próximos do país, mas em zonas remotas, não apenas por acontecimentos resultantes da evolução visível, mas também invisível da economia mundial. Também, ao contrário, as pessoas apercebem-se de que a sua acção do dia-a-dia tem consequências globais. Veja-se, por exemplo, o sentido ambientalista ou ecológico que desperta em todos nós, isto é, a consciência que temos de que aquilo que fazemos e como fazemos hoje tem efeitos no futuro, com previsíveis consequências graves para as gerações vindouras.

A actual evolução provoca rupturas enormes entre a macro-economia ou a economia internacional e global e o dia-a-dia de cada um. Apercebemo-nos de que já não é possível interferir na evolução do progresso económico, financeiro e tecnológico. Mas, por outro lado, a sociedade pós-industrial apela e cria novas respostas humanas localizadas, comunitárias (pactos regionais de emprego, de solidariedade, por exemplo) que podem criar uma conexão entre esta dimensão mundial e a dimensão local, mais humana.

Essa possibilidade de conexão é um dos efeitos potenciais da educação. A educação dos indivíduos, como processo ao longo da vida, pode criar sentido, estabelecer ligações, entre a dimensão mundial e a dimensão local e a dimensão individual e proporcionar a criação de novos modelos de vida, de novas soluções para os problemas, de novas formas de ser e estar em comunidade, que são afinal outras facetas do desenvolvimento e do equilíbrio social por que se aspira.

IV. FORMAR, INOVANDO PELA INVESTIGAÇÃO

Na sociedade que tende a ser educativa, que eduque ao longo da vida e que se avizinha, precisamos de novos formadores. Mas nessa Sociedade Educativa não há dúvida de que a escola, em sentido amplo, continua a ser o lugar central onde cada um, em períodos cruciais da sua vida, tem de iniciar ou de prosseguir o seu percurso educativo e formativo.

São, pois, muitas, as novas exigências que se apresentam hoje, numa perspectiva de futuro, à escola, integrando a inovação, a formação e a investigação. A investigação e a formação aproximam-se no campo da educação. Isto é, ambas pressupõem uma atitude de análise crítica reflexiva sobre a realidade e podem convergir em inovação.

Cito algumas dessas áreas como prioritárias, talvez, para a Nova Agenda das Ciências da Educação:

- a inovação no ensino, uma exigência que se traduz na passagem do paradigma da transmissão de conhecimentos, transmissão de informação, de aprendizagem de saberes escolares para uma outra função que aponta como objectivo final o desenvolvimento das capacidades cognitivas, de aprender a aprender, de problematizar, mobilizar conhecimentos perante situações reais concretas de resolução de problemas;
- a inovação nas práticas pedagógicas transpondo uma prática assente essencialmente na socialização para uma estratégia educativa que conduza à aquisição de capacidades de construção de si própria, de projectos de vida pessoais em contextos sociais de mudança;
- a inovação na organização escolar, regida e governada até hoje de uma forma positivista, com normas e regras bem definidas em que os actores se submetem como funcionais, passando deste tipo de organização para uma outra governabilidade, a governabilidade pelas parcerias que é o sinónimo de participação na negociação, de contratualização;
- a inovação nas funções, nos perfis e na formação de educadores e em especial daqueles sobre os quais recai a execução total do projecto, que são os professores, isto é, a exigência em repensar o que é a relação educativa do professor ou do formador com o aluno mais novo, com os alunos adultos, em diferentes graus, grupos etários, grupos étnicos e culturais.

Investigar e Formar em Educação pode assim concretizar-se em modalidades e processos de Investigação/Formação nos estabelecimentos de Ensino Superior e difundir-se em redes de inovação nas escolas e centros de formação no país, em redes europeias ou internacionais, como estamos já, aliás, fazendo. Não devemos concebê-los como actividades separadas mas em interacção inclusive com outros programas de intervenção social, contextualizados.

O Ministério da Ciência e Tecnologia está em vias de divulgar num estudo em que nos é dado conhecer e identificar a comunidade científica das Ciências da Educação correspondente a 159 Doutoramentos reconhecidos em Portugal neste domínio.

Um número elevado de doutorados a quem cabe perguntar agora o que fazem, como e com quem trabalham, dar condições para pôr a render ao serviço da Educação os conhecimentos adquiridos e as potencialidades da investigação e formação.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do conhecimento no campo da Educação (em sentido lato) é, por todo o lado, uma exigência fundamental para a compreensão das expectativas pessoais e sociais da Educação e Formação e contributo para a definição de novos objectivos das instituições, actividades e práticas educativas e formativas no mundo de hoje. A nível nacional e, tendo em conta o contexto actual de integração do País em espaços e dinâmicas globais, cabe aos investigadores assumirem o papel de aprofundamento e interpretação das problemáticas actuais. Mas, cabe-lhes também difundir o conhecimento e formar uma opinião pública informada pelas correntes de pensamento e quadros de referência teóricos emergentes das Ciências da Educação (e das Ciências Sociais e Humanas em geral) e das novas tendências sociais e organizativas em que a Educação e a Formação ao Longo da Vida tendem a desenvolver-se. Tais tendências devem ser explicitadas contribuindo para a renovação do pensamento educativo, ainda em muitos casos dependente de quadros mentais e políticos do "iluminismo tecnológico" de décadas anteriores e fortemente condicionado pela gestão e práticas de formação dele decorrentes. A exigência da "Sociedade da Informação e do Conhecimento" mas também os desafios do pensamento da "modernidade reflexiva", que apontam para novos quadros de regulação social com o apelo profundo à participação efectiva dos cidadãos, dão oportunidades aos investigadores e formadores em Educação para afirmação de um lugar prioritário no pensamento e na acção.

Entre nós essa afirmação é hoje possível considerando a actual dimensão da comunidade científica das Ciências da Educação e o seu reconhecimento. Cabe-lhe o estudo das condições de mudança no campo educativo, mas também a evidência dos eixos e práticas de inovação possíveis. Abrem-se, assim, aos investigadores e professores inúmeras áreas de investigação e de intervenção das quais a comunidade científica das Ciências da Educação não poderá alhear-se. Surge assim também um papel imprescindível a preencher pela Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Para tal urge que a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação se faça representar, assuma o seu papel de parceiro interveniente na orientação da política, nos programas de investigação, nos novos recursos de formação ao longo da vida e em toda a diversidade.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- LASH, S. (1990), *Sociology of Post-Modernism*. Ed. The International Library of Sociology, London.
- GONÇALVES, R. (1991), *Ciência, Pós-Ciência, Metaciência – tradição, inovação e renovação*. Ed. Terramar. Lisboa.
- TOURRAINE, A. (1992), *Crítica da Modernidade*. Col. Epistemologia e Sociedade. Ed. Jean Piaget.
- RORTY, R. (1993), *Conséquences du Pragmatisme*. Col. L'Ordre Philosophique. Ed. Seuil, Paris.
- BECK, M; GIDDENS, A; LASH, S. (1994), *Reflexive Modernisation*. Col. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Ed. Standford University Press. USA.
- TURNER, B.S. (1995), *Theories of Modernity and Post-Modernity*. Col. Theory, Culture and Society. Sage Publications. London.
- FORSÉ, M; LANGLOIS, S. (1995), *Tendances Comparées des Sociétés Post-Industrielles*. Ed. Puf. Paris.
- CEE (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: "Ensinar e Aprender: rumo à Sociedade Cognitiva"*.
- CASTORIADIS, C. (1996), *La Montée de l'Insignifiance – les carrefours du labyrinthe*. Col. La Couleur des Idées. Ed. Seuil, Paris.
- DELORS, J. et al. (1996), *Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório da UNESCO. Col. Perspectivas Actuais*. Ed. Edições Asa.
- CEE (1997), Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation. Rapport: *Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation*.
- Observatório das Ciências e Tecnologia 1997, *Perfil das Ciências da Educação*. Ministério da Ciência e Tecnologia.

Reinventar o Pensamento Educativo

Depois da apresentação que tem vindo a ser feita de tantas e tão ricas ideias, com as quais estou, na sua maior parte, de acordo, limito-me apenas a reagir a algumas que, no meu ponto de vista, considero de maior importância. Parto das três orientações que o Senhor Presidente da República apresentou, e que ressaltavam da análise das múltiplas situações educativas analisadas nesta Semana da Educação, procurando ver essas orientações numa perspectiva de futuro. Aliás, o debate chama-se "Educação e Futuro". São elas, pelo que entendi:

- A verificação da necessidade de descentralização da administração da educação
- A preocupação pela estabilidade do sistema educativo
- A urgência de abertura da Escola ao exterior

Estamos perante linhas estratégicas em que se deverão inserir actuações a curto prazo dos governantes, dos professores, dos autarcas e de todas aquelas pessoas que procuram resolver os principais problemas da Educação. Não podemos esquecer, porém, que qualquer problema que implique a actuação naquelas dimensões - descentralizar, salvaguardar a estabilidade de estruturas pedagógicas e de gestão e, inserir cada vez mais a escola na sociedade - está sujeito a ter que esperar por um longo prazo para ver a sua resolução adequadamente alcançada. Aliás, muitos dos problemas de educação com que nos defrontamos hoje, e que têm vindo a ser nomeados, não são apenas, em meu entender, problemas que se podem resolver de imediato com medidas de gestão administrativa ou pedagógica mantendo as estruturas, a filosofia política, os referenciais teleológicos em que assenta o actual sistema educativo. Neste sentido estou de acordo com o que foi introduzido pelo Prof. Rui Canário que eu explicitaria, à minha maneira, dizendo que o Futuro, tal como emerge no actual contexto de mudanças sócio-económicas e culturais implica a urgente necessidade de reaquacionar, de rever, de reinventar o Pensamento Político Educativo. Nesta sociedade de profundas transformações em que vivemos, para além das preocupações do presente devemos tentar também compreender o futuro que já se pressente e vislumbra.

Os problemas do insucesso, do abandono, das assimetrias, da desadequação dos saberes e da formação, etc. não são resolúveis a curto prazo, mantendo intactos os quadros de

princípios em que assenta a organização das práticas, a filosofia educativa e pedagógica que temos hoje e que presidiram ao ordenamento jurídico actual dos sistemas educativos e que é expresso, por exemplo, na Lei de Bases do Sistema Educativo. Tudo isso reflecte uma sociedade industrial – a sociedade dos anos 60, 70 e 80 e que está em profunda transformação. Não só sociedade está em profunda transformação como também a cultura educativa. O Senhor Presidente da República sentiu, com certeza, nas visitas que efectuou, uma grande dinâmica, um grande desejo de inovação social educativa. O país não está paralisado no que diz respeito à educação. O mais interessante quando se visita o terreno, as escolas, é constatar que existem imensas acções locais, um grande desejo de mudar relativamente ao que está mal e que é sinal de dinâmica, uma dinâmica educativa recente. Por isso, se conseguirmos ultrapassar o imediato para pensar o futuro da educação, teremos de assumir que vivemos num tempo de mudança acelerada provocada, como todos sabemos, pela globalização da vida económica, pela internacionalização dos mercados, pela difusão das novas tecnologias de informação e comunicação e pela mudança cultural e social que acompanha todas estas transformações. Vemos crescer aos nossos olhos uma organização social em que as estruturas da economia, do trabalho e da família apresentam outros contornos e outros equilíbrios. Os profissionais de Educação que trabalham no imediato, localmente, com os alunos ali, naquela Escola dão-se conta desta mudança que emerge, também por força da evolução do pensamento, da cultura, de novos valores, de novas atitudes.

É neste contexto que um novo pensamento educativo tem de ser expresso de forma adequada. Temos de repensar a Educação enquanto processo que permita que cada um de nós seja capaz de compreender e agir no seio deste grande movimento que é a passagem das sociedades tradicionais para modelos de sociedades pós-industriais. Nesse sentido, embora devamos estar empenhados na resolução, aqui e agora, o mais rapidamente possível dos problemas educativos que conhecemos, que detectámos, o futuro exige que saibamos criar novos quadros filosóficos, conceptuais, didácticos, novos paradigmas organizativos e administrativos que não são os mesmos que se equacionaram quando se elaborou a Lei de Bases do Sistema Educativo e que não estão já adequados, porque não servem para a sociedade democrática do futuro que aí vem. Quanto maior é o empenhamento no terreno e o sentido alargado da responsabilidade educativa de tantos cidadãos, que hoje são actores educativos e parceiros eficazes – as empresas, as autarquias, as associações profissionais e culturais, etc. - na busca da resolução dos problemas educativos, mais se torna urgente o debate sobre "Educação e o Futuro" que, relegando o pragmatismo e as ideias feitas, possa vir a dar ocasião à construção de uma pensamento prospectivo. Diria mesmo, correndo o risco de ser mal compreendida, de um pensamento prospectivo utópico. Isto é: é preciso traçar um projecto de sociedade coerente com o sentir do povo português, com a força da sua identidade, dentro do contexto actual que emerge. Os economistas reconhecem que os

quadros de explicação da realidade e da actuação pelos quais, em décadas anteriores se regiam, já não se adequam ao actual contexto económico global e internacional; os gestores de empresas igualmente confirmam que o modelo tradicional de gestão que se aplicava às empresas já não serve para gerir estrategicamente a evolução actual destas; os técnicos de saúde utilizam novos conhecimentos e procuram novas práticas no campo da saúde e, até na própria investigação, os quadros epistemológicos clássicos já não se adequam à construção de novos conhecimentos. Porque é que não devemos ter coragem de afirmar que o Pensamento Político Educativo vigente, que criou e reformou o sistema educativo em décadas anteriores, também tem de ser reaquacionado, reinventado?

Devíamos, por isso, debater Educação e Futuro, fazendo convergir várias perspectivas, de forma a aprofundar novas teorias, novas experiências, novos conceitos, novos paradigmas, quer de organização pedagógica, quer de organização escolar. Já pensámos no alcance do conceito de "educação e formação ao longo da vida na sociedade da informação" e do conhecimento que está na ordem do dia nas recomendações e documentos das organizações internacionais? Tal como, por exemplo, encontramos no Relatório da UNESCO "Educação para a Sociedade do séc. XXI – um Tesouro a Descobrir", ou no Livro Branco sobre "Educação ao Longo da Vida" da Comunidade Europeia e tantos outros.

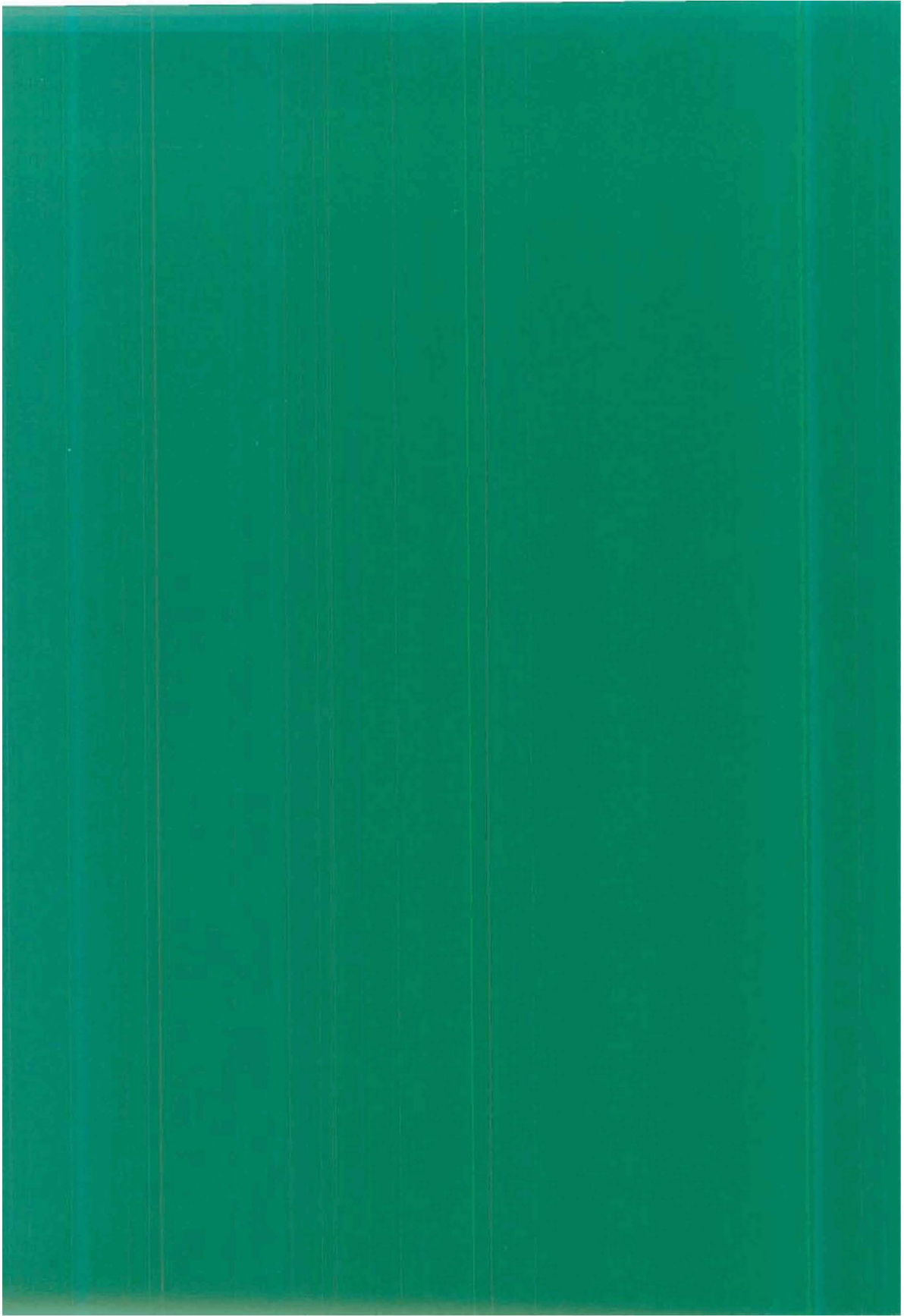
Na realidade a educação e a formação ao longo da vida, como processo envolvente da pessoa e matriz básica do desenvolvimento social sustentado, não é uma função exclusiva do sistema educativo e gerido pelo Ministério da Educação. A educação/formação é uma actividade matriz do progresso, do desenvolvimento da pessoa. Este novo conceito, mais do que qualquer outro e que se alia ao conceito da Sociedade Educativa e da Sociedade do Conhecimento, é estruturante de novos modelos de política educativa. Uma política educativa que por sua vez tem de estar coordenada com uma política económica competitiva, com as políticas de inovação tecnológica, as políticas de informação e que obriga a considerar novas relações entre educação/economia/desenvolvimento que não são apenas aquelas que derivam da Teoria do Capital Humano.

Uma nova política educativa, menos preocupada com as estruturas e mais com os conteúdos, as práticas educativas o que implica uma revisão, como se está fazendo por todo o lado, dos currículos, dos saberes fundamentais, da organização escolar, das relações com o mundo do trabalho, da certificação das aprendizagens e das competências. É esta mudança educativa em todos os níveis que está na ordem do dia nos países da Europa e nos países industrializados e que alimenta o debate sobre as novas funções da escola. Entre nós, também é evidente, que muito está a mudar profundamente na educação pondo em causa, senão directamente, pelo menos indirectamente, alguns quadros da cultura e de gestão escolar tradicionais.

Tal não se fará, porém, sem uma certa instabilidade. Quando se descentralizar a administração escolar para uma escala territorial que permita melhor adaptá-la à comunidade envolvente; quando se promoverem as parcerias com empresas qualificantes, espaços culturais, associações cívicas várias, etc. provavelmente muitos sentirão que se retira poder ao Estado, aos professores, a uma determinada ordem escolar constituída durante décadas e séculos. Se se alterarem programas, se se introduzirem novos processos de avaliação, se se introduzir a flexibilidade e diversidade pedagógica muitos sentir-se-ão inseguros. Será que se pode evitar esta destabilização? Não creio, mas o sentimento da instabilidade tem de ser ultrapassado pela compreensão por parte das populações que as pequenas e sucessivas mudanças têm um sentido para fazer algo de melhor. Isto é, a estabilidade que julgo deve procurar-se é aquela que resulta da consciência de para onde vamos, qual o projecto de futuro, qual o papel e a responsabilidades dos actores envolvidos na educação.

Neste sentido é justo sublinhar as recentes medidas de descentralização e autonomia, de gestão das escolas, que está em debate. Trata-se de uma grande mudança que vai provocar, decerto, alguma instabilidade, porque altera modelos tradicionais de administração escolar e de administração pública educativa. Mas é também uma mudança de pensamento educativo e de responsabilização social dos cidadãos em torno das escolas, em cuja vida interferem e participam e que irá ser concretizada em pequenos passos. Esta medida tem a meu ver uma grande potencialidade de descentralização e de reforma, não-estrutural, mas estruturante de um novo sistema educativo.

Temos consciência que a educação do futuro trará também grandes alterações à sua governabilidade. O Estado terá que ser cada vez mais modesto e apoiar-se em instituições intermédias onde os cidadãos e os parceiros socio-educativos organizados poderão efectivamente exercer a sua responsabilidade educativa. Este é o momento-chave de fazer face e de resolver os problemas que a incerteza e os desafios do futuro trazem. Por isso é necessário criar, entre nós, não só uma nova cultura como também uma nova opinião pública capaz de descodificar toda a informação existente e, contribuir assim para uma reflexão profunda e adequada sobre o Futuro da Educação, com o sentido, o rigor, o conhecimento e a compreensão do mundo que nos cerca.



Capítulo II

PROMOVER A INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA

Autonomia de Investigação

1. O tema deste painel visa a Autonomia de Investigação. É um tema muito vasto que vou procurar situar nos objectivos do Fórum, isto é, tentar mostrar como a Autonomia Educacional nas Escolas, a qual passa pelo desenvolvimento da criatividade, da responsabilidade e da qualidade, não se pode realizar sem Investigação no campo da Educação. Vou centrar também o tema da Autonomia de Investigação chamando a vossa atenção, sobretudo, para o que se passa dentro da escola, isto é, para o genuíno processo educativo, para as situações educativas que se estabelecem através das mensagens, das práticas e dos projectos, enfim, dos sonhos e das frustrações de cada um dos actores da escola. Deixo, deste modo, deliberadamente de lado as questões da organização, da gestão, das regras, das normas legislativas e pedagógicas, das estatísticas das escolas e dos sistemas educativos, isto é, a abordagem orgânico-administrativa da Educação.
2. A Escola a que me refiro, não é apenas uma instituição, uma casa, uma propriedade, nem um serviço, mas é sobretudo concebida como uma comunidade, um sistema vivo, formado por pessoas que trabalham em comum e procuram um sentido para o que fazem. Estatal ou não estatal, as escolas são sempre grandes famílias, comunidades de interesses e só assim adquirem a coerência, a autonomia e a identidade partilhando, confrontando e negociando interesses e estratégias de todos os seus membros, reconhecendo-se, porém, todos num projecto pedagógico próprio.

É com imenso gosto que recordo que, foram sobretudo as escolas particulares nos anos 70, quando tanto se discutiu sobre a Liberdade de aprender a aprender e ensinar, que falaram de forma explícita e pública da necessidade das escolas terem um projecto educativo. Então, esse projecto educativo, hoje um elemento desejável e exigível a todas as escolas segundo os novos modelos de gestão que estão em discussão, aparecia como característica das escolas privadas. A autonomia de que hoje se fala e que este Fórum procura situar em lugar central, a tão reclamada autonomia escolar está ligada intimamente ao projecto educativo. A autonomia escolar não é para mim apenas um estágio de organização, uma fase de independência de gestão económica, de gestão de pessoal, de gestão de curricular. Sendo a Escola uma comunidade de pessoas, a autonomia dessa comunidade é essencialmente um comportamento, uma qualidade de vivência educativa, um conjunto de competências e

capacidades assumidas colectivamente em função de um projecto pedagógico singular pelo qual essa comunidade se orienta e pelo qual se vai desenvolvendo, através de planos anuais de actividades e de estratégias bem definidas de orientação. Projecto que a comunidade sabe defender e que sabe confrontá-lo com outros projectos pedagógicos diversos. Projecto e Autonomia é o que transforma a Escola – instituição de gestão de serviços – neste caso de gestão de ensino e educação - em comunidade humana, educativa, o que não quer dizer fechada, individualista, corporativa, mas antes contribuindo através da sua diversidade para um projecto mais vasto, mais envolvente, que é o Projecto Nacional de Educação. E se quisermos ainda, visando mais alto, contribuindo para a construção de outros projectos globais, projectos europeus e mundiais de educação, tais como hoje se apresentam, a educação para a paz, a educação para a cidadania, a educação ao longo da vida, a educação para a sociedade do conhecimento, etc.

3. Vejo a Autonomia Escolar, portanto, como um processo de desenvolvimento (institucional, profissional, social, pessoal), uma dinâmica, um caminhar em conjunto, alunos, educadores, professores, gestores, responsáveis, proprietários, todos os actores educativos participantes e que envolvem a comunidade da escola; um processo educativo colectivo que é facilitado necessariamente por meios normativos, financeiros, de instalações, de recursos materiais. Uma dinâmica de conjunto cheia de conflitos entre diversidades de opiniões, diversidades de interesses, diversidades de maneiras de ser. A Autonomia assim concebida não se concede, não se decreta, conquista-se, constrói-se. Só ela dá consistência ao projecto pedagógico ou permite promovê-lo, corrigindo-o; só ela sustenta a criatividade, dá sentido à responsabilidade e permite esclarecer melhor as várias dimensões da "qualidade da educação" que hoje é uma exigência (por vezes, feita em termos gerais, cujas ambiguidades são de alto risco).

Mas de que Educação Escolar estamos falando?

4. No tempo em que vivemos, de mudança incontrolável das estruturas sociais, económicas, tecnológicas, políticas e do confronto de movimentos, à escala global, de fluxos de informação, de capitais, pessoas e bens, só a educação de cada pessoa poderá dar, a cada um de nós (aos nossos filhos, aos nossos netos) aquela confiança em si e a confiança nos outros, a compreensão e o sentido da vida, para além dos conhecimentos científicos, das capacidades e competências tecnológicas que capacitam cada um para encontrar o lugar de ser, de fazer e de viver com os outros. Esta educação faz-se em muitos lugares, através de muitos meios. Vivemos como já se diz numa sociedade que tende a ser educativa. Porém, se é em muitos sítios que nos educamos, a Escola continua a ser o lugar central onde cada um, em período crucial da sua vida, tem de

descobrir-se a si e de iniciar o seu percurso formativo a percorrer ao longo da vida. Falar, pois, em autonomia escolar, isto é, de vivência escolar com criatividade, responsabilidade e qualidade é resumir e sistematizar, no meu ponto de vista, um largo leque de novas exigências que são hoje postas à Escola e que traduzirei simplesmente em quatro vectores:

Exigência de inovação do ensino – uma exigência que se traduz na passagem do paradigma de transmissão de conhecimentos, de transmissão de informação, de aprendizagem de saberes escolares, para uma outra função que põe como objectivo final o desenvolvimento de capacidades cognitivas, de aprender a aprender, de problematizar, de mobilizar conhecimentos perante situações reais concretas de resolução de problemas;

Exigência de inovação de práticas pedagógicas – transpondo uma prática assente essencialmente na socialização, isto é, levar a criança, o aluno a adquirir as capacidades de integração em estruturas sociais e culturais estabelecidas, ordenadas e estáveis, para uma estratégia educativa que conduza à aquisição de capacidades de construção de si própria de projectos de vidas pessoais em contextos sociais de mudança;

Exigência de inovação da organização escolar - regida e governada, até hoje, de uma forma positivista, com normas e regras bem definidas a que os actores se submetem como funcionários; passar deste tipo de organização quase *taylorista* para uma outra governabilidade que é a da participação, a da negociação, a da contratualização;

Exigência de inovação das funções, dos perfis e da formação dos educadores - e em especial daqueles sobre os quais recai a execução quase total do projecto que são os professores; isto é, exigência em repensar o que é a relação educativa do professor com o aluno nos diferentes graus e grupos etários e as novas funções e, sobretudo, de tentar compreender, experimentar, instituir um novo paradigma da educação, que assenta nos eixos de mudança do ensino para a aprendizagem, da socialização para a construção da si, da funcionalidade para a participação.

Não vou falar destes aspectos que estão contemplados em outros painéis deste Fórum. Tentarei, tendo em conta este referencial, falar, finalmente, do tema "Autonomia de Investigação".

5. Quantos de nós absorvidos pelas responsabilidades e o muito a fazer nas escolas não paramos, por vezes, para nos perguntarmos *mas o que é que eu estou a fazer?, como é que eu estou a actuar, a ensinar?, porque ensino assim ou faço desta maneira e no*

fundo para quê?, será esta a melhor maneira de actuar?, o que é que eu produzo?, isto é, em dados momentos todos sentimos a necessidade de parar para pensar, parar para tentar desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia. Não é parar apenas para descrever ou prever o que fazemos ou que poderemos vir a fazer nos próximos dias, fazer planos. Prever não é compreender, e o que nós sentimos, por vezes, é falta de compreensão, é parar para compreender o que estamos a fazer no contexto que nos rodeia. Esta é uma atitude reflexiva crítica, esta é uma atitude investigativa e é dela que me vou ocupar.

Não é da investigação enquanto processo de produção de novos conhecimentos, novos quadros teóricos ou tecnológicos de que se ocupam ou deverão ocupar-se os investigadores de carreira, mas é sobretudo esta atitude reflexiva, questionante que, aliás, também os investigadores de carreira devem ter, é este estar em investigação e não o de fazer investigação. Este saber estar em investigação, ligar o objecto ao sujeito investigado é, aliás, uma das grandes vertentes características da investigação em Ciências Sociais e Humanas que questiona os quadros epistemológicos tradicionais das Ciências duras e naturais. Este saber estar em investigação que para muitas profissões como, por exemplo, as que se relacionam com a Educação (que são mais vastas do que a profissão de professor) e, sobretudo, as profissões que se relacionam com o humano, é uma competência hoje altamente requerida e que antecede a formalização da investigação académica. São profissões que requerem a capacidade de exercício de funções finalizadas mais do que o fazer determinados serviços, actividades, são profissões que são mais no sentido do *métier* do que a ocupação de um posto de trabalho bem definido com qualificações profissionais expressas. A função da relação com o humano exige sempre uma compreensão permanente e renovada não só da *praxis* de intervenção mas, sobretudo do objecto, - a pessoa- dessa intervenção para quem ou com quem se trabalha. A competência de uma prática reflectida, esclarecida, orientada, sustentada não apenas em conhecimentos científicos e técnicos, como no caso do ensino (não menos vezes chamo a atenção para a necessidade de dominar as didácticas), mas também sustentada também em valores, objectivos, competências dialógicas de inter-relação pessoal, que também são competências de carácter, de personalidade do foro psico-afectivo. A educação escolar como há pouco tentei definir é hoje compreendida como uma acção de intervenção de alta qualidade, não só (e começo aqui a questionar o conceito de qualidade) a qualidade a que alguns acedem, não só a qualidade que selecciona os mais capazes, que preserva uma certa cultura, mas uma acção de alta qualidade que é para chegar a todos, e ao chegar a todos não se degrade porque se diversifica, porque não é monólfica e que deve chegar sobretudo, aos mais desfavorecidos. Porque a qualidade da educação, isto é, a educação que inova nos vectores que atrás referimos não está num

modelo único de projecto pré-estabelecido que só alguns alunos são capazes de seguir, de aderir e de ter sucesso nele. A qualidade não está nos modelos que são dirigidos, feitos e conformados segundo as características de um dado grupo social de alunos.

A qualidade não está nos modelos, mas nos projectos que possamos ir construindo e que possibilitem o sucesso educativo de todos. A Educação é um bem comum, não é um bem privado.

6. A qualidade educativa não é, deste modo, como no caso das normas de qualidade de produção ou de um produto qualquer comercializável, exógena ao aluno. A qualidade escolar, a qualidade da educação, a qualidade do ensino é tanto maior quando resulta de um projecto, de uma prática, de relações educativas, de uma cultura escolar, de actividades múltiplas extra-curriculares, de uma vivência centrada nos objectivos da educação e centrada nas características do aluno, naquele aluno em concreto que temos à nossa frente e que provavelmente não é o de amanhã, não é o do próximo ano. Os indicadores de qualidade só de longe são traduzíveis em valores numéricos (exames), mas é possível aferi-los pela capacidade dos alunos em desenvolver-se, afirmar-se, personalizar-se, gostar de aprender, gostar de fazer, gostar de ser, gostar de viver com os outros. Uma Educação de qualidade é a que tem como objectivo ajudar cada um a continuar, após sair da escola, um percurso de aprendizagem contínua, de adaptação, de resposta com sentido ao mundo cheio de incertezas e de inseguranças que quer queiramos, quer não nos espera. A qualidade exige, como é fácil de deduzir, a compreensão das situações, reflexão e capacidade de inovação. Implica, pois, investigação.

7. Se a escola como resultante de actividade comum de todos os seus actores educativos não for o reflexo deste estar em investigação autónoma, autónoma porque é singular, autónoma porque se reconhece, autónoma porque se assume, como se poderá no seio dessa escola promover essa educação de qualidade? Não é, e é importante referir, o facto de a escola possuir ou ter acesso ou apoio de grupo de investigadores de carreira, que difunde os seus bons trabalhos através de livros e comunicações bem escritas e claras, e que todos os actores, educadores, professores e proprietários de uma dada escola, têm acesso e que são capazes de ler e de meditar, que essa escola se torna automaticamente uma escola reflexiva, investigativa e de qualidade; torna-se, quando muito, numa escola experimental.

A investigação como componente de uma prática educativa, inovadora e reflexiva é um processo não de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento, conhecimento esse que todos são

capazes de mobilizar no dia-a-dia e, portanto, tornar-se num processo auto-formativo. *Auto* aqui, não quer dizer individualista nem intimista, quer dizer auto assumida pela própria comunidade educativa da escola. Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se deparam, a novos objectivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos, técnicas novas, iniciando programas de investigação-acção, eis um caminho também de formação contínua, pessoal ou em grupo de todos os actores escolares e da Escola no assumir da responsabilidade social.

São inúmeras as experiências em que entre nós, felizmente, escolas dinâmicas procuram assentar a elaboração do Projecto Escola, a reorganização da gestão pedagógica, a inovação curricular e didáctica, a avaliação do desempenho escolar em programas de investigação/acção de formação, assentes naquilo que chamarei o desenvolvimento da flexibilidade crítica. É evidente que a comunicação social não faz eco destas inovações, pois só estão normalmente interessados em chamar a atenção para as coisas más da educação, mas tenho para mim que coisas extremamente positivas se estão a fazer na Educação entre nós. Quem trabalha no domínio das Ciências da Educação, esse domínio científico e de formação tão mal amado ainda porque, muitas vezes, põe em causa o paradigma positivista organizativo e administrativo que enforma ainda hoje muito a Educação, concebida como um sector de gestão pública ou privada, sabe perfeitamente os passos largos que se têm dado neste campo. São, por exemplo, algumas experiências de formação de professores, sobretudo de professores com prática que estão já no ensino há algum tempo, formação que é baseada no desenvolvimento da flexibilidade crítica. Mas são também as práticas que se têm desenvolvido, por exemplo, no campo da didáctica, da educação científica, do ensino experimental, da pedagogia de alternância, com vista a mudar o modelo de ensino tradicional orientando para outras estratégias que incitem as crianças a aprender e, sobretudo, procurando integrar a lógica e a coerência do saber escolar é muitas vezes uma corruptela da lógica científica da epistemologia das ciências num aprender a partir da acção, a partir da experimentação.

8. Permitam-me que vos fale um pouco mais do processo investigativo que constitui também um processo de auto-formação, sobretudo, de professores. São processos que se desenvolvem partindo da análise, da descrição, da observação, da problematização das práticas profissionais quotidianas e de vivência escolar. São, talvez, os casos que melhor poderão concretizar esta exigência de investigar, para e na autonomia.

Partindo do pressuposto de que não há prática educativa que seja neutra, uma prática traduz-se sempre em produtos concretos que resultam do nosso próprio modo de ver, de

sentir e pensar, construída através de múltiplos factores que não dependem só nem sobretudo dos saberes disciplinares considerados em si mesmo ou do que consideramos intencionalmente o que deveria ser uma prática correcta de ensino.

Se aquilo a que teoricamente aderimos traduzisse de forma linear e causal a nossa prática bastaria ter boas informações, ter feito muito bem um curso, desenvolver muito bem as práticas didácticas, aprender o que seria mais correcto e melhor para automaticamente passarmos a ter uma perfeita coerência entre o pensamento, os objectivos, a palavra, a acção. Sabemos que não é assim, e um modo como agimos nem sempre corresponde ao que efectivamente exprimimos e afirmamos, as nossas palavras e o nosso modo de pensar nem sempre são a tradução do nosso agir, somos muitas vezes traídos por automatismos que interiorizamos, por certezas que construímos e que nos levam para a rotina do dia-a-dia, por pressupostos interiorizados, por defesas que criámos e que resultam das nossas próprias experiências pessoais, das nossas histórias de vida. Como podemos desmontar estas estruturas repetitivas, cegas? Como podemos tomar consciência das relações que eu estabeleço entre o que penso, o que desejo e o que faço?

9. No desenrolar da nossa actividade educativa e também, sobretudo, em escolas que mudam, que sofrem processos de transformação, somos também muitas vezes assaltados por dúvidas, por inseguranças e isso tanto mais quando temos consciência que as questões não se resolvem repetindo modelos ou aplicando soluções mais ou menos mágicas ditadas por outros ou aplicadas a outras situações e então interrogamo-nos como poderemos ultrapassar, como podemos tornear, obviar ou solucionar estes problemas. A forma como fomos formados dentro do paradigma causal e linear em que muito do nosso pensamento foi construído, somos muitas vezes levados a pensar se soubermos mais, que se tivermos mais acesso à teoria facilmente conseguimos passá-la à prática e assim passar por cima destas situações. Esta perspectiva linear e causal de teoria e prática não se aplica em sistemas e situações onde as dinâmicas entre as pessoas são feitas precisamente por estratégias que não são nada lineares, que não são claras nem transparentes e que, por sua vez, interagem entre si. Teremos que procurar uma outra forma, uma outra espiral de relação entre a teoria e a prática, uma interacção circular que é partir da prática para a teoria e voltar à prática, isto é, importa partir do modo dinâmico da nossa prática procurando efectivamente vê-la para a interrogar, enriquecê-la ou transformá-la a partir do que nela reconhecemos, por outras palavras, tornar a prática em objecto de reflexão, em objecto de investigação procurando o sentido dos actos e dos produtos no contexto em que essa prática, neste caso a prática educativa, é exercida.

projecto, desta ou daquela equipa na escola (como exemplos actuais a Internet, os currículos alternativos, dos territórios educativos).

11. Criar experiências de investigação, de reflexão crítica sobre as práticas é também promover processos auto-formativos de formação contínua, auto no sentido de autonomia do indivíduo, da equipa, da comunidade, reunida em torno do projecto educativo. É, assim, também uma forma de valorizar a profissão, o *métier*, o trabalho dos educadores apelando para uma exigência de comprometimento cognitivo, afectivo no seu próprio dia-a-dia. Esta modalidade de investigação/formação não produz talvez mais conhecimentos teóricos, mas produz conhecimento que é feito do reconhecimento dos saberes experienciais, de novos saberes que a reflexão permite produzir, adquiridos por verificação da existência de outras situações, conhecimento e construção de nós próprios, da própria identidade pessoal e da própria identidade escolar.

Esta exigência de Autonomia de Investigação, investigação para a autonomia, creio ser um dos caminhos que nos poderá conduzir aos grandes objectivos teleológicos apontados nomeadamente no livro de Jacques Delors "Educação – séc. XXI. Tesouro Escondido". Nele se apresenta um novo olhar sobre o que se passa dentro da escola, dentro de cada aluno, dentro de cada um nós quando aprendemos. Este novo paradigma da educação para o séc. XXI é no fundo o retorno ao mistério da educação da pessoa e da comunidade dos humanos; é o retorno através da educação ao processos de vida e da *auto poesis*; é a emergência de uma nova cultura, a cultura do humano só ela capaz de ligar a pessoa, não uma pessoa idealizada, mas a pessoa no seu quotidiano, a pessoa cidadã deste mundo, ao progresso das ciências, da tecnologia, ao mundo onde o domínio do económico e do político tende a escapar ao controlo humano. É para esta educação que creio que este Fórum apela e no qual tenho a honra de participar.

Algumas questões para debate:

Até que ponto existem condições de reconhecimento das escolas particulares, de concessão de espaços de autonomia para que as escolas, estabelecimentos de ensino particular, possam desenvolver projectos educativos, singulares, autónomos de qualidade ?

Até que ponto é que os novos modelos de gestão escolar e de autonomia escolar que estão em discussão e que vêm sendo postos em prática nalgumas escolas correspondem a esta visão de criação das escolas enquanto comunidades colectivamente comprometidas em projectos educativos ?

Como é possível nas escolas criar grupos que correspondam à exigência da adaptação dos currículos às situações educativas e aos alunos, através desta investigação, desta reflexão sobre autonomia curricular ?

Como é possível compatibilizar exigências de rentabilidade, do investimento feito pelos proprietários das escolas privadas com exigências de qualidade educativa ?

Como é possível compatibilizar os objectivos da formação contínua, de progressão de carreira com os objectivos da auto-formação.

Como é possível estabelecer dentro de uma escola enquanto comunidade processos de formação, de auto-formação, baseados no desenvolvimento da reflexão sobre a escola, participando todos os seus actores, nomeadamente proprietários, directores, professores e educadores em geral e a comunidade envolvente como a prática educativa é exercida ?

Pensamento Complexo e Organização do Conhecimento

INTRODUÇÃO

Não é um comentário, no sentido próprio do termo que irei fazer, até porque só agora tive o prazer de ouvir as intervenções e o tempo foi curto para meditar sobre a comunicação escrita que o Prof. Adalberto Dias de Carvalho teve a amabilidade de me enviar. Não possui a capacidade para tão rapidamente organizar o meu pensamento de uma forma sistemática e compreensível, devo reconhecer.

Conhecendo, porém, quer a obra de Edgar Morin e as posições do Prof. Adalberto Dias de Carvalho no campo da Filosofia e da Epistemologia da Educação elaborei uma curta reacção pessoal *a priori* ao tema desta Sessão sobre o "Pensamento Complexo e Organização do Conhecimento" e tentarei sublinhar, referindo-me às intervenções que acabámos de ouvir, o que de mais rico e estimulante para o debate julgo dever ser ressaltado, ou que interessará reter, para ser retomado e confrontado nas sessões que se seguem hoje e amanhã.

Permitam-me ainda que publicamente confesse que foi, e é sempre, um prazer intelectual lidar com a obra e o pensamento de Edgar Morin, ainda que tal nos obrigue a uma actualização permanente, tão múltipla e diversa essa obra se apresenta. Porém, essa actualização está facilitada pelo acesso que as novas tecnologias nos permitem aos seus artigos, comentários, produção escrita, bem como ainda aos contributos e reacções de outros investigadores em rede.

Direi que o interesse de acompanhar este movimento sobre a Complexidade impulsionado por E. Morin e que hoje se alarga a toda a Europa e outros Continentes (nomeadamente através da "L'Association pour la Pensée Complexe", e da rede de "Modélisation de la Complexité") reside, não só no que já foi dito por Edgar Morin, como também na expectativa do que vai ser por ele proposto, como, por exemplo no Simpósio que hoje começa também na Catalunha e onde E. Morin amanhã dissertará sobre "Pensar as Complexidades do Sul".

Tentaremos porém situar hoje, aqui, alguma das suas propostas, não sem me dar a liberdade

ainda, de recordar as implicações que o primeiro contacto com a sua obra teve na "destruturação" do meu pensamento, há décadas, quando do meu trabalho de doutoramento em França. Pensamento que julgava bem firmado nas tecnociências de formação escolar de Engenharia e que predominavam então também, por transferência disciplinar, nas análises das questões educativas. Foi o perder do meu Paradigma – determinista, mecanicista mas pelo contrário o abrir de outros horizontes, caminhos, novas energias intelectuais, lucidez.

O que importa aqui porém é fazer ressaltar o contributo valioso do que nos foi dito, e que em muito converge com a intervenção do Prof. Adalberto Dias de Carvalho, para os objectivos deste Congresso. Isto é, como diz o Eng. Roberto Carneiro, Comissário-Geral do Congresso, na sua brilhante nota de introdução, "contribuir para uma organização escolar renovada, baseada numa correcta filosofia da Educação ou ainda questionar os velhos paradigmas de um modelo industrial de Educação e de organização do conhecimento em que assentam as Universidades Modernas."

A reforma educativa, hoje tão reclamada, parece não consistir tanto na organização do sistema, das suas estruturas e gestão, como na busca de uma correcta filosofia da Educação que sustente um pensamento educativo novo; um pensamento que justifique adequadamente os objectivos e a teleologia da Educação dos nossos dias e que dê um sentido estratégico à decisão no âmbito dos múltiplos lugares, processos e percursos educativos que estão à nossa disposição.

I. DO RECONHECIMENTO DA COMPLEXIDADE À NOVA ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Uma revisitação rápida, e necessariamente redutora, da obra e do pensamento de E. Morin permite-nos reconstruir o caminho do reconhecimento (da emergência) científico da realidade complexa e da expressão dessa complexidade através da evolução científica, profunda e acelerada, neste século que finda. Daí decorre a necessidade imperiosa de uma nova organização do conhecimento ou uma reorganização - em termos epistemológicos, mas também metodológicos, formais, de logicidade científica - dos saberes existentes e disponíveis, dos processos de aquisição e produção do conhecimento, de compreensibilidade humana do humano e da natureza que o sustenta.

Aprender, para conhecer, para compreender, para amar – pode ler-se assim a mensagem de E. Morin que nos é deixada numa recente publicação – Itinérance¹ – sobre a sua vida e obra.

II. MAS REORGANIZAR O CONHECIMENTO COMO?

Muito brevemente reportemo-nos ao primeiro volume da obra "La Méthode"² onde E. Morin nos convida a pensar a vida, a inquirir das suas origens, a desvendar e perceber a complexidade da realidade da natureza de onde ela emerge e se auto-organiza. Reflectindo depois sobre "La connaissance de la connaissance"³ somos postos perante os limites dos instrumentos de conhecer, de investigar, dos processos cognitivos e heurísticos, da modelização do pensamento.

Já no volume "Les Idées"⁴ E. Morin nos mostra a autonomização a que estão sujeitos os produtos da reflexão, do pensamento, das ideias e como eles são constitutivos do homem, que assim não se reduz à natureza. Mas somos alertados para a instrumentalização que as ideias podem produzir no homem, arrastando-o, do exercício da racionalidade para irracionalismos camuflados da razão. Isto é, o pensamento racional tem limites e pode-nos conduzir a essas ilusões. Sobretudo quando como na sua mais recente obra "Terre-Patrie"⁵ e no seguimento "Une Politique de Civilization"⁶ nos sugere que o homem deve pensar-se à escala do mundo, interrogar-se sobre a sua humanidade, não só na sua origem mas também do seu destino, e abrir, através da Ciência, a Política às múltiplas dimensões e complexidades em que ela se joga.

Acentuam-se assim os dois eixos fundadores de todo o seu pensamento – o eixo antropológico mas também o eixo político.

Passamos assim da abordagem antropológica do conhecimento e do Homem, da epistemologia, da sociologia, da filosofia das Ciências, à responsabilidade, do cidadão do mundo, à nova Cidadania onde se apela para um projecto de tomada de consciência da comunidade humana, do nosso destino terrestre. Um projecto antro-político em que Morin nos convida a pensar, a conhecer a humanidade não apenas no seu "oikos" complexo mas também como sistema aberto ao futuro, cheio de risco e incertezas.

¹ MORIN, E. – *Itinérance* (1999) – entretien avec Marie Christine Navarro. Editions Arléa – France Culture, Paris.

² MORIN, E. – *La Méthode* (1980-1991) – Editions Seuil. 1^o volume – La Nature de la Nature ; 2^o volume – La Vie de la Vie.

³ MORIN, E. – *La Connaissance de la Connaissance* (1986) – vol. III de La Méthode. Editions Seuil.

⁴ MORIN, E. – *Les Idées* (1991), Editions Seuil, Paris.

⁵ MORIN, E. – *Terre-Patrie* (1993), Editions Seuil, Paris.

⁶ MORIN, E. – *Une Politique de Civilization* (1997), Editions Arléa.

Neste contexto do seu pensamento, as propostas de reorganização do conhecimento, da reforma do pensamento, dos novos desafios educativos e políticos surgem como um todo coerente.

A abertura e interrogação do sistema científico a problemáticas mais globais, vastas, sistémicas e complexas que a dos objectos de conhecimento disciplinar, põe em causa a organização do conhecimento instituída no século XIX, sobretudo como corolário da formação das universidades.

"Relier les connaissances" ⁷, de forma a permitir abordar as problemáticas e não ocultar as realidades globais, dinâmicas, evitando ainda a hiper-especialização dos investigadores e o risco da "coisificação" do objecto científico – é uma das suas propostas mais importantes. Proposta já hoje assumida e integrada nos próprios protocolos de investigação que fazem da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade conceitos revistos e alcançados pela produção de novos conhecimentos científicos em áreas novas ou em áreas de fronteira, bem como a transformação de métodos, abordagens e modelos de investigação. Foi porque se ultrapassou, ou se recusou, o fechamento disciplinar, que explodiu a vitalidade científica dos nossos dias em campo cada vez mais complexos permitindo pensar os problemas fundamentais e angustiantes com que somos confrontados (biológicos, genéticos, ecológicos, energéticos, da evolução histórica, da cosmologia, da neurologia, etc.).

O mesmo porém não se verificou no campo da Educação e do Ensino.

E daí, ressalta uma segunda proposta: a articulação das disciplinas

A articulação entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Naturais ou Exactas adquire assim plena justificação, na condição que se guardem, obviamente, as especificidades dos campos de visão, mas se reconheçam as interligações e contributos para a compreensão dos múltiplos aspectos da realidade.

Igualmente urge integrar os conhecimentos formais e os conhecimentos práticos. Também o corpo de conceitos e conhecimentos novos desenvolvidos no mundo da informática, da inteligência artificial, por exemplo, difundem-se por todas as áreas científicas e não podem deixar de ser tidos em conta na organização actual do conhecimento, nomeadamente, nas instituições escolares e da investigação e formação.

⁷ MORIN, E. – *Rélier les Connaissances* (1999). Editions Seuil, Paris.

Assim, nasce uma terceira proposta – Reformar o pensamento

Tal como conhecemos as propostas no âmbito do Programa Europeu MCX/APC⁸, o pensamento complexo, assim denominado, emerge da ordem subjacente a uma concepção determinista do universo; esta concepção abre fissuras nos quadros epistemológicos clássicos, liberta a desordem que introduz dificuldades na lógica do pensamento científico moderno, origina campos de turbulência no questionamento, origina o caos na opção de abordagens, campos de visão a partir dos quais é permitido antever outra realidade, como diz E. Morin e o Prof. Adalberto Dias de Carvalho quando refere o "caos organizado".

Deste modo, a função de aprendizagem do conhecimento científico, o desenvolvimento da cultura científica, não é mais a busca da certeza na diversidade disciplinar, da resolução linear e causal dos problemas, o de pensar para somente resolver ou planificar a resolução desses problemas, mas é também, interpretar, compreender, juntar e procurar elos. Isto é, construir um caminho de aprender a conhecer evitando o reducionismo, a ilusão, os erros, as certezas, na busca de configuração de um conhecimento em movimento, em mudança, correspondente às necessidades, às expectativas, às interrogações cognitivas abertas, evitando os perigos a que estamos sujeitos pelos sistemas por vezes cegos das tecnociências e das suas ilusões.

Aprender a contextualizar e a globalizar, isto é situar o conhecimento num conjunto problemático organizado. Desenvolver como refere E. Morin "Une Pensé Inteligente et pas tête; une tête bien faite".

De resto confrontados hoje com as possibilidades da Sociedade da Informação, esta atitude cognitiva é muito mais pertinente ou, tão pertinente quanto, o desenvolvimento de grandes sofisticções no domínio da Matemática ou do tratamento informático da complexidade dos dados.

Mas Ciência implica consciência

Mas a capacidade de contextualizar, de reflectir de interrogar o saber, ou a partir do saber, depende da capacidade de integração em si mesmo, daquele que aprende e conhece, como ser uno e singular, global, inteligente e afectivo. É a Homnização do pensamento que refere Adalberto Carvalho.

⁸ Programme Européen Modélisation de la Complexité.

Essa tal capacidade depende do que podemos chamar Educação, em sentido lato, isto é desenvolvimento pessoal e cultural.

Isto é, a compreensão humana do que se conhece funda-se não apenas sobre a Ciência mas também sobre a Filosofia, a História, a Literatura, as Artes. Sobre o alargamento da consciência e do conhecimento de si.

Por isso, surge o retorno da Reflexividade

A ultrapassagem, no campo da Educação e da Investigação, da ruptura entre cultura científica e humanística, é um apelo ao retorno da prática reflexiva.

O reconhecimento da realidade complexa faz emergir nos dias de hoje, com dimensão sociológica e pragmática, de novo, o desafio filosófico da reflexividade humana.

E o pensamento complexo ou o saber pensar essa complexidade acarreta ainda saber pensar na incerteza e ter capacidade de "Reliance" ⁹, que E. Morin defende como o princípio que aponta à aproximação do que era até agora concebido como separado, antagónico, princípio que tem reflexo não apenas no processo cognitivo mas também no quadro das mentalidades e das práticas.

Praticar a "Reliance" na organização e aprendizagem dos conhecimentos é simultaneamente ligar, interligar, com confiança, os saberes distintos, o local e o global, o singular e o universal e procurar as interligações e retroacções existentes.

Por uma Nova Política de Educação

Este movimento por um novo conhecimento, por um novo pensamento desenvolvido um pouco por toda a parte, com perspectivas diferentes, objectivos por vezes bem diferenciados, em múltiplos centros académicos hoje, e que se procura traduzir pragmaticamente (se não por vezes muito redutoramente) nas revisões curriculares, métodos pedagógicos e organização de cursos e instituições – tem expressão em programas e propostas concretas sustentado por E. Morin alguns bem conhecidos: Manifestos, Relatórios, Conferências. Refiro apenas: Conferência de Locarno sobre a Evolução Transdisciplinar na Universidade e na Educação – Projecto do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares

⁹ MORIN, E. (2000) – *Entretiens France Culture* – Editions de l'Aube - France Culture.

(CIRET e UNESCO), 1997; O Manifesto – Carta da Interdisciplinaridade (1º Congresso Mundial, Arrábida, 1994); Relatório: Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (UNESCO), 1999; Propostas para a Reforma Curricular do Ensino em França sistematizadas nomeadamente em "Rélief les Connaisances".

Debruçando-nos sobre a intervenção do Prof. Adalberto Dias de Carvalho

Conhecer, pensar e educar são os desafios de uma interpelação antropológica. Também, com a sua comunicação por outros caminhos, os da filosofia do conhecimento somos colocados perante as novas relações entre o Conhecimento e a Educação através do paradigma da complexidade e da revelação dos limites e finitude próprios do homem cognoscível ou simplesmente do Homem/Pessoa na sua globalidade.

E explicitou-nos, num discorrer filosófico, como a revelação da complexidade do pensamento questiona a Educação, não apenas enquanto instância de transmissão, construção do conhecimento científico e de outros saberes, instância de ensinar a pensar, mas também como processo sustentado de desenvolvimento da Pessoa, em "*autopoiesis*", que se organiza, expande, altera, alargando deste modo a consciência de si, dos seus limites e, por esse facto mesmo, procurando ultrapassar-se.

A reflexão que aqui nos apresentou, no terreno da antropologia do pensamento, permite-nos colocar uma questão central da educação global do Homem e que interessa nomeadamente à problemática dos conteúdos e métodos novos de aprendizagem e formação.

Questão, que é a da distinção e articulação, numa convergência que não é pacífica das Teorias do Conhecimento, da Epistemologia e da Pedagogia, entre conhecer, pensar, formar e educar.

São afinal as tarefas próprias da missão de educador, que vistas a esta luz, não se podem reduzir à profissionalização pedagógica e à funcionalização do ensino.

Não menos oportuno, no contexto deste Congresso, o alerta que nos lança para as consequências do que chama a "dessubstancialização ontológica do conhecimento", pela perda da concepção do Homem – habitante do limite e da finitude – e da persistência, no ensino, da ideia iluminista da racionalidade que desde a modernidade condiciona a organização do saber e a concepção do Homem, fim da Educação.

Como nos alerta, corremos o risco, por um lado, de sermos reduzidos a objectos de conhecimento e de acção despojado de intimidade e mistérios e, por outro lado, persistirmos

na ilusão da auto-suficiência e soberania (assegurada pela própria função atribuída à escola) num triunfante optimismo de Progresso assente na pujança de um racionalismo redutor.

Perigos, aliás, que subjazem em pressupostos de democracia e da organização social e seu governo, quando se aceitam, sem crítica, os ditames de ciências em áreas de decisão e controlo, como se pudéssemos conservar a ideia de uma ordem universal racional e objectiva. À inculcação, através da escola, de um pensamento impregnado de um racionalismo analítico, descritivo, de simplificação racional da natureza, observando o mundo através de uma grelha de teorias científicas que subalternizam, a incerteza, a dúvida, as contradições do pensamento, contrapõe-se a atitude dialógica de ordem/desordem/organização como princípio regulador do pensamento complexo (aliás, na mesma linha de E. Morin).

As concepções da Sociedade da Informação, do Conhecimento, uma certa ideia de Sociedade Educativa não deixam de estar eivadas também desse mesmo racionalismo – apesar das grandes aberturas ao desenvolvimento sustentável e durável e ao progresso científico e cultural que potenciam – ou de apresentar os riscos de escamoteamento dos fins políticos, éticos, estéticos dos saberes, da informação e da acção.

Como refere também Adalberto de Carvalho hoje é decisivo introduzir na Educação/Formação, a todos os níveis, a reflexividade e, por isso, o incremento de procedimentos humanísticos, críticos, construtivistas, que questionem a universalidade e as verdades alcançadas (e que surgem também, por exemplo, no Relatório dos Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, já referido).

Por outro lado, também o Prof. Adalberto nos apontou para o risco de instalações de um relativismo de valores e paradigmas. A esse relativismo parece querer contrapor-se o Projecto de uma nova Educação para a Cidadania, uma educação para a assunção de responsabilidades que vão para além da aquisição de competências e saberes para o cumprimento das normas (Educação vista como Socialização) para práticas correntes do trabalho, do consumo e do mercado (Educação enquanto Formação de Recursos Humanos) ou para o exercício dos actos políticos (Educação enquanto Formação de Cidadãos de uma Nação/Estado).

Se o Prof. Adalberto termina a sua intervenção, com a esperança, de que a difusão do Pensamento Complexo em Educação deve surgir em nome da Liberdade e da Dignidade, Edgar Morin, propõe-nos, que o incremento da motivação de aprender em Educação conduza à paixão de conhecer, de compreender humanamente o que nos cerca em cada dia, um pouco mais e um pouco melhor, e num contexto em permanente alteração.

Conhecimento e Educação na Sociedade dos Saberes

NOTA INTRODUTÓRIA

Ao ser-me proporcionada a grande honra de apresentar a minha primeira comunicação nesta digna Academia de Ciências de Lisboa, permitam-me que apresente ao Senhor Presidente e aos Ilustres Académicos os meus cumprimentos e a expressão da maior consideração.

São dois os objectivos que orientaram a preparação desta comunicação intitulada: *Conhecimento e Educação na Sociedade dos Saberes*.

Um primeiro, procurar apresentar, nesta Academia, a actualidade do conhecimento, produzido pela investigação, sobre questões e situações educativas no tempo presente, relacionando-o com a evolução das Ciências e das Tecnologias, do Pensamento Científico, e situado no contexto da contemporaneidade.

Um segundo, tentar explicitar perante esta instituição, que deve velar pela reflexão e pelo debate académico, a perplexidade, diria a angústia intelectual, perante paradoxos e contradições que, pelo avanço tão veloz dos conhecimentos quer das Ciências da Natureza como das Ciências Sociais e Humanas, se manifestam na época em que vivemos, e que estão na base de muitas das questões educativas que os investigadores deste domínio procuram aprofundar e compreender.

I. CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: SUAS RELAÇÕES E INTERDEPENDÊNCIAS

1. O problema no contexto da contemporaneidade

Conhecimento e Educação - suas relações e interdependências é o título que melhor, porque geral, encontrei para encimar as modestas, diria conhecidas ideias, mas que muito me honra torná-las aqui presentes com a oportunidade que esta Academia me concede, tão longo é já

o meu percurso profissional, académico e cívico através do qual me fui interrogando, sobre elas saboreando entretanto intelectualmente as inúmeras contribuições de eminentes pensadores e investigadores.

Mas, relações e interdependências do Conhecimento e Educação situadas no tempo actual e nas sociedades mais evoluídas, científica e tecnologicamente, e onde observamos grandes transformações na organização económica, social e nas estruturas produtivas. Relações e interdependências, cujo estudo tem de ser projectado no Futuro, pois a Educação é uma acção dirigida para o Futuro, e o Futuro, no quadro geral em que se processa uma nova fase de modernização das sociedades contemporâneas, é uma incerteza e é um projecto de risco. Estamos no que é habitual chamar-se, numa generalização sem rigor mas facilmente apreendida pelo sentir experiencial de cada um, na era da pós-industrialização que reforça a universalidade das tendências recentes de evolução e mudança. Período histórico que valoriza os saberes – teóricos, práticos, explícitos, existenciais, mas também as capacidades de compreender e agir, as possibilidades de criação e afirmação de cada homem.

Delimito pois o tema da comunicação e da sua problemática ao contexto das sociedades dos saberes, do conhecimento, da sociedade cognitiva, educativa, enfim conceitos polissémicos, hoje tão usuais e com que deparamos quotidianamente nos discursos técnico-políticos.

2. Evolução dos quadros de referência da Investigação Educativa

Na realidade, desde algum tempo os discursos sobre a Educação recentram-se sobre as questões dos saberes: que ensinar? que conhecimentos transmitir? deixando como questão subsidiária como ensinar. Tal facto pode explicar-se pelo esgotamento dos modelos psicossociológicos para compreender e actuar na realidade educativa dos nossos dias. Durante muito tempo os investigadores em educação centraram-se sobre a relação pedagógica e do ensino-aprendizagem. Porém, a perspectiva de reduzir a Pedagogia ao problema de como ensinar é hoje considerada muito redutora. São, aliás, bem conhecidas as actuais correntes pedagógicas que reflectem as abordagens Piagetianas, do constructivismo (Watts) ou da Sociologia do Conhecimento, bem como os modelos de ensino delas decorrentes (Joyce). No entanto, estas correntes deixam de lado outras perspectivas que são abertas pelo confronto interdisciplinar alargado e pela evolução científica; isto é, não basta apenas explicitar as condições psicológicas ou das estruturas psico-cognitivas do aluno e do seu ambiente social no processo educativo e de transmissão/aquisição dos saberes, mas interrogarmo-nos sobre a natureza dos Saberes transmitidos e seu valor educativo.

Durante décadas e no campo das Ciências da Educação afastou-se esta reflexão sobre os

Saberes, não apenas na sua formalização, mas sobretudo nos seus fundamentos metodológicos e epistemológicos, e o valor educativo intrínseco destes. Os cientistas diziam que saberes se deviam ensinar pelo interesse do seu conteúdo e aplicabilidade; os pedagogos teriam a responsabilidade de dizer como ensinar e os didactas de traduzirem essas orientações no ensino dos quadros sistematizados de saberes disciplinares.

Em décadas recentes, ainda pela aproximação entre as Ciências da Educação e as Ciências Cognitivas e nomeadamente da Inteligência Artificial tem-se vindo a explorar o conceito de Educação relacionando-o com a formação cognitiva: as disciplinas escolares neste contexto terão como objectivo formar a agilidade do espírito, mais do que ensinar conteúdos específicos. Por exemplo, com essa finalidade em mente, defende-se o ensino das línguas mortas ou das lógicas matemáticas. É o paradigma do aprender a aprender. O objectivo educativo de ensinar a aprender a aprender é uma finalidade antiga da pedagogia inicial, das escolas normais, e que se inspirava nas teorias de Herbart do século XIX, retomada politicamente na década de 70, como nos lembramos através de Edgar Faure no seu conhecido relatório (*Apprendre à Être*).

Estas teorias vieram a ser mais recentemente contestadas por Vygotsky e seus discípulos (depois da tradução correcta das suas obras) que critica esta concepção bem como a da pedagogia formal, que subestimam os conteúdos às capacidades mentais, que tais conteúdos porventura pouco perenes permitem adquirir, e chama a atenção para os factores sociais na construção do conhecimento e na organização do pensamento.

Trabalhos recentes (por exemplo de Bernard Rey) demonstram que o que se forma com o ensino disciplinar, no que diz respeito a capacidades cognitivas, são certas capacidades para o uso de certos conteúdos. E que, por exemplo, alguém que é capaz de memorizar um mapa geográfico não sabe por isso memorizar um vocabulário de Inglês, ou ainda a transferência do conceito de transitividade aprendido na matemática para a gramática (por exemplo, no acordo do particípio passado) não é imediato. São operações mentais difíceis de verificar, não são espontâneas e automáticas. Ou porque talvez pratiquemos pouco a inter e a transdisciplinaridade. As críticas desta corrente de educabilidade cognitiva põem em causa a transferibilidade das competências cognitivas de uma disciplina para outra e alimentam a contestação dos critérios na base de selecção dos saberes a ensinar, incluídos mais recentemente nos currículos escolares, nessa base.

Mas a razão, talvez mais forte, para a explicação desta questão central hoje em torno dos saberes em Educação está ligada à situação que vivemos no fim deste século.

Estamos num momento de aceleração prodigiosa de produção e acumulação de saberes. Basta lembrar que Descartes estimava possuir na sua biblioteca o conjunto de conhecimentos que existiam na sua época e recordar os tremendos problemas que, por exemplo, hoje se põem à Biblioteca do Congresso dos E.U.A. relativos ao arquivo e registo da produção científica.

É evidente que não se pode tudo ensinar, tudo transmitir. Donde a necessidade de reflectir sobre os saberes que são pertinentes. Alunos, professores, pais, empregadores, cientistas, intelectuais reclamam uma selecção criteriosa do que se ensina em diferentes níveis. E a escolha nunca é neutra. Para muitos é uma escolha política, como afirmou recentemente, por exemplo, F. Merieu em França e como aliás se procede quase sempre quando se enfrentam as reformas curriculares e da reorganização do ensino.

3. A questão prioritária actual

A questão dos saberes é pois central na investigação em Educação. Os conteúdos disciplinares foram sempre a preocupação do ensino. Mas hoje, depois de termos privilegiado o acto de aprender, não separamos as duas questões: o que é que se aprende, do como se aprende. O que aparece à investigação como importante é o ligar as duas questões: isto é a relação pessoal com o saber. Qual a relação do aluno com, por exemplo, a Matemática, com a Biologia, com a História, a Sociologia? uma relação de aquisição, de consumo, de criatividade, de uso social, de desenvolvimento pessoal? E que níveis de desenvolvimento intelectual e pessoal alcança através da aprendizagem de conteúdos disciplinares? (Sharp, 1999).

Hoje o que interessa aos investigadores em Educação é compreender o processo pelo qual o sujeito, a pessoa, jovem ou adulto, em diferentes fases da vida, constrói a sua relação com os saberes e se constrói a si mesmo nessa relação.

A hipótese donde se parte é a de que na escola, qualquer que seja o nível, se deve ensinar a construir a relação do aluno com a verdade científica dentro dos seus contornos e limites epistemológicos. Isto significa levar o aluno a saber renunciar ao seu próprio ponto de vista, saber mudar de opinião, renunciar às suas ideias feitas e ajudar a desenvolver uma dinâmica de busca da verdade, de uma forma rigorosa, para responder de uma forma pertinente a uma questão posta. O objectivo da escola será o de permitir a cada um encontrar os saberes universais (válidos para todos) a partir de respostas a questões singulares.

Assim, os saberes aprendidos têm um sentido, inscrevem-se na história da humanidade, na história da ciência e na história pessoal de cada um.

II. A SOCIEDADE DOS SABERES OU DO CONHECIMENTO

É, no entanto, importante dizer que as questões dos saberes, do conhecimento, das competências tornaram-se hoje estratégicas num quadro societal preciso: o das sociedades produtivas e organizacionais fundadas sobre a ciência e as tecno-ciências, a formação contínua, a inovação tecnológica. Isto é, na Sociedade do Conhecimento.

1. As diferentes abordagens

A expressão Sociedade do Conhecimento é já dos anos trinta e difundiu-se na cultura anglo-saxónica (Knowledge Society, Learning Society). Foi lançada pelos teóricos de Gestão, tais como Peter Drucker, nos seus escritos sobre a emergência dos trabalhadores do conhecimento. Generalizou-se depois para descrever as transformações económicas da Sociedade – o crescimento do sector terciário, das tecnologias de ponta, do valor acrescido pelos profissionais altamente qualificados. São as teorias do capital humano dos anos 60, 70 e a defesa ideológica do investimento imaterial nos anos 80, 90. Mais do que um conceito sociológico ou económico, a Sociedade do Conhecimento, é hoje uma galáxia de significados. Está presente nos programas de desenvolvimento da sociedade da Informação (o saber disponível) e é utilizado na oferta de auto-formação contínua de muitas universidades (as universidades virtuais). É evidentemente uma meta forte de contornos múltiplos de organismos internacionais (OCDE) e dos programas educativos dos países da União Europeia (Relatório: *Teaching and Learning in the Knowledge Society*).

Mas não são só os saberes científicos, aqueles de que se preocupa a Sociedade do Conhecimento. Com a verificação de que com a experiência a eficácia profissional melhora, um novo estatuto, diria um estatuto académico, é ganho pelo que alguns autores denominam os saberes de acção. Isto é, os saberes que se acumulam pela experiência e de que as actividades profissionais necessitam para além dos novos conhecimentos científicos, teóricos e tecnológicos.

Também o termo saberes de acção tem várias interpretações, mas com ele designa-se sobretudo o conjunto de saberes que permite o agir sobre o meio físico e social. Para uns designa os enunciados relativos a uma acção e são a base das competências técnicas, profissionais; para outros confundem-se com o conjunto de estruturas operatórias que se adquirem pelo treino e que dificilmente podem ser verbalmente transmitidas (lembramo-nos por exemplo de profissões de relação – relação do cuidar na enfermagem, relação educativa nos professores, relação clínica do médico, a relação diplomática, etc.). Sobretudo, na medicina é indispensável saber conciliar conhecimentos teóricos, experiência

galáxias, de moléculas que se criaram sobre a terra antes mesmo da existência de vida.

As Ciências da Terra, por sua vez, abrem-nos agora a possibilidade de compreender também o lugar do nosso planeta no seio da Biosfera e alargam as nossas noções de espaço e de tempo, conduzem-nos a novas questões na área das Ciências Biológicas e situam-nos nos processos maravilhosos da Evolução da Vida, da relação entre os Ecossistemas e a Biogenética. E que dizer, do impacto das Ciências Físicas, da lógica matemática, das tecnociências, da bioquímica, não apenas no campo específico de intervenção humana mas também na percepção e compreensão da nossa condição humana?

Através, destas referências apenas gostaria de sublinhar, mais uma vez, que a prioridade na educação não é ensinar os conteúdos disciplinares, o retorno à preocupação tradicional do ensino, de transmitir saberes úteis para a acção ou necessários para prosseguir na aprendizagem de mais saberes. Mas a prioridade será basear o processo educativo nos saberes disciplinares para conduzir o aluno a uma disponibilidade, a uma curiosidade de ultrapassar o fácil, o evidente, o familiar, o óbvio. E desenvolver a confiança em si, a imaginação criadora, o desejo de comunicar, a abertura sobre a realidade ambiente, o desejo de compreender e investigar.

O modo como são ensinadas as ciências hoje na escola, na universidade, mesmo não deixa antever a existência de questões ainda não resolvidas - aquelas que não compreendemos e de que temos dúvidas. O professor é, por exemplo, colocado na posição de alguém que sabe e julga os alunos que não sabem.

É esta ainda uma consequência perversa de uma actividade positivista face à ciência e face ao ensino e que se reflecte, por exemplo, na forma como avaliamos o sucesso escolar.

Lembro os critérios com que se justificam a existência dos exames em que avaliam os saberes adquiridos. Ainda que os exames sejam necessários e que uma estruturação forte dos saberes que se ensinam seja evidentemente indispensável, não será também igualmente indispensável, não apenas avaliar saberes adquiridos mas também capacidades interrogativas, progressivamente desenvolvidas de forma adequada nos vários grupos de idade, através da problematização de questões ainda não resolvidas pela ciência actual, ensinando aos alunos as "*démarches*" investigativas?

4. Mudança dos quadros de compreensibilidade e de acção

Entre essas questões figuraria por exemplo, pelo interesse que desperta e a sua dimensão

formativa, o grande problema da origem da vida, da passagem da natureza para a vida e desta para a consciência, pois que pelo lado dos bioquímicos, das neuro-ciências, enfim das Ciências da Vida ou da Filosofia todos se continuam a interrogar e os tradicionais métodos científicos não permitem ir mais longe. Outras questões situar-se-iam também na compreensão e integração de novos conceitos como, por exemplo, o conceito de sistema, de aleatório, de impreciso, de caos, de incerteza, de complexidade. São hoje conceitos transdisciplinares extremamente necessários não só para a compreensão da evolução dos fenómenos naturais da ciência contemporânea mas também de fenómenos do quotidiano (como a flutuação da bolsa, meteorologia, riscos variados, de segurança, de planeamento, etc.).

Por outro lado, a aquisição de um pensamento de tolerância face à ambiguidade na análise de factos e de ideias com que deparamos na investigação de sistemas complexos, é por outro lado também imprescindível e confronta-se com o pensamento determinista e tecnológico das ciências de acção que se sobrepoem em estatuto às ciências do sentido e da compreensão da realidade física, natural, humana.

Vivemos, também, nesta viragem de século numa nova era de progresso científico e tecnológico simultâneo.

As consequências são notáveis e são os pilares do novo capitalismo tecno-industrial. Sobretudo a Engenharia Cognitiva, que vai das redes neuronais à robótica, e beneficia do desenvolvimento das neuro-ciências é uma das áreas fulcrais da nova revolução industrial; igualmente podemos citar os efeitos da síntese computacional dos sistemas da Bioquímica nos estudos imunológicos e de outros sistemas sociais igualmente complexos.

E é interessante verificar como os programas científicos com suporte em investigação em larga escala vão transformando concepções políticas e da vida social, fazendo emergir outras concepções como, por exemplo, a "da energia de ordem espontânea complexa" ou da "auto-organização" que põe em causa a visão do constructivismo racionalista de certas correntes de Gestão Política ou concedem, aos sistemas sociais abertos, cujo equilíbrio é dinâmico um papel imprescindível nas estratégias de desenvolvimento, questionando esquemas de tutela e controlo destes pelos instituições políticas clássicas.

5. O contributo das Ciências Humanas e Sociais

Da mesma maneira que no campo das ciências exactas, físicas, naturais constatamos, no campo da educação, a continuidade da divisão e ruptura disciplinar, quando a evolução científica tende a integrar e ligar os conhecimentos em grandes domínios científicos, também

no campo das ciências humanas e sociais, encontramos a mesma tendência relativa às disciplinas que situam o estudo do homem e a sua condição no mundo histórico, social, pessoal, através de disciplinas que tanto atraem, em geral os espíritos jovens, como a Psicologia, a Sociologia, a História, a Economia e a Filosofia.

Muitos se interrogam sobre as razões que levam uma grande percentagem de jovens a não escolherem como área de estudos as ciências, as tecnologias, atribuindo o facto às dificuldades de aprendizagem da Matemática, o que não está demonstrado.

Será que a escolha de áreas correspondentes às ciências humanas e sociais é resultado de uma tendência juvenil para uma "facilidade" (como se o estudo das humanidades fosse fácil) ou, como tantos professores podem manifestar, antes uma necessidade, representa um interesse enorme por parte dos jovens de se conhecer na sua unidade de ser inteligente, histórico, afectivo e na aprendizagem das relações inter-individuais?

Sobretudo ao nível do Ensino Secundário quando a tendência actual é torná-lo num somatório de vias formativas de inserção precoce no mercado, mercado este que será cada vez mais imprevisível no futuro, a escola tem a função insubstituível de dar aos jovens adolescentes elementos de referência essenciais, promover uma dimensão educativa imprescindível para a sua futura vida relacional, despertando ainda o interesse e a capacidade de aceder e fruir os bens de cultura. E essa é a função educativa das Ciências Humanas e Sociais incluindo nela ainda a Filosofia, o Direito, as Artes.

Como se pode desenvolver uma Educação para a Cidadania sem ensinar os valores e os quadros referenciais em que se desenvolve o Direito? E os quadros sociais onde se processa a regulação social? E como transmitir valores sem a sua apreensão através, por exemplo, do património artístico, do desenvolvimento estético? E como desenvolver pelo perfeito domínio da língua, as capacidades de argumentação, de exposição, de emoção senão através da familiaridade com os bons textos de literatura que desenvolve as diversas possibilidades subtis de comunicação?

Terríveis problemas estes dos nossos dias que, por causa dos espaços multilinguísticos onde nos movemos, impelem a aprendizagem de várias línguas apenas com o objectivo de uma comunicação utilitária, franca!

É neste contexto da Sociedade dos Saberes, ou da Sociedade do Conhecimento, que urge perguntar qual o contributo para este discernir da nossa condição, do nosso destino individual, social, histórico, imaginário, mítico, religioso das Ciências Humanas, isto é, da História,

da Literatura, das Ciências Sociais, das Artes. Como se articulam neste processo de ensino da condição humana as Ciências Naturais, Físicas, a Matemática e a Filosofia, as Ciências Humanas e Sociais permitindo uma educação da pessoa na sua singularidade, na sua subjectividade, na sua inscrição social-cívica, política, profissional, nas suas relações afectivas?

III. FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

1. As finalidades educativas de sempre

Chegados aqui, somos conduzidos à interrogação maior - mas quais são as finalidades da Educação nos nossos dias?

A fragmentação disciplinar e a compartimentação entre culturas que se observa na organização do ensino, e que as exigências públicas e da esfera económica e de especialização profissional acentuaram na segunda metade do século XX acabam por ocultar as finalidades educativas de sempre e que Edgar Morin ainda recentemente relembra invocando os pensadores clássicos da Educação.

Continuam, dentro da nossa cultura humanística e ocidental a ser válidos como finalidades educativas:

- Formar espíritos capazes de organizar os conhecimentos (de acordo com o pensamento de Montaigne) – Plutôt *une tête bien faite qu'une tête bien pleine*;
- Ensinar a condição humana e aprender a viver - como Rousseau nos transmitiu na sua obra sublime do *Émile*;
- Criar uma escola de cidadania – o ideal clássico de Platão impresso na *República*.

2. As finalidades do século XXI

Desde sempre a finalidade primeira da educação é ajudar o aluno a reconhecer-se na sua Humanidade, a situar-se no mundo e a assumi-lo.

Dentro das tradições da cultura humanística, que influencia os nossos sistemas educativos, tal significa que tudo deve contribuir para uma construção de consciência pessoal, social e ética de pertença a uma nação, a um espaço geo-político, ao mundo. É ensinar a ser cidadão do mundo com as raízes da sua própria nação.

Assim, se a acumulação do conhecimento, dos saberes não é o fim da educação, neste

século que se aproxima de saberes múltiplos disponíveis para todos, em evolução interdisciplinar e transdisciplinar, repetimos é essencial então que a educação ajude a organizar o pensamento.

Conhecer a condição humana, aprender a viver (ou como recentemente se disse no conhecido Relatório Delors "Educação – século XXI" – saber, saber fazer, saber ser, saber viver uns com os outros) significa preparar os espíritos para enfrentar a incerteza, o risco e a responsabilidade pessoal da existência humana.

O que os jovens - e hoje também os adultos em situação permanente de auto-formação - necessitam, não é apenas aprender a satisfazer as suas necessidades básicas e socialmente úteis através da Educação (pois que as condições de sobrevivência e de inserção no mercado de trabalho lhes devem ser garantidas por outros sistemas que não apenas o da educação) mas do desabrochar de si mesmo, de desenvolver a qualidade e a ética da sua existência.

3. A finalidade do ensino das ciências

As crianças aprendem hoje muito fora da escola e quando nesta entram, já são objectos dos efeitos de muita informação que até elas chega pelos multimédia, pela rede dos computadores. Como ligar a escola, a educação, com estas aprendizagens informais? E como transformar esta informação dispersa em conhecimento pessoal?

O grande papel do ensino das ciências, do conhecimento, neste contexto de contemporaneidade parece configurar-se ao acto de ensinar, a partir do conhecimento adquirido, a organizar o pensamento, contextualizando, relacionando-o com os problemas reais da vida, aprendendo a complexidade das situações. Aprender a inscrever a informação nos quadros de *compreensibilidade* construídos, fortificando a atitude de se interrogar, de ligar o saber à dúvida, à incerteza, ao carácter aleatório e caótico dos problemas naturais e humanos. Alargar a um contexto mais amplo os saberes específicos integrando-os nos problemas fundamentais do nosso tempo e da nossa condição.

Os grandes problemas do próximo milénio – os problemas ecológicos, biogenéticos, a globalização da actividade humana e seus efeitos na organização da vida produtiva e económica, e os confrontos internacionais entre Estados e regiões multiculturais, só podem ser equacionados, compreendidos em quadros holísticos, interdisciplinares, com métodos e esquemas de pensamento operatórios sistémicos e complexos. A educação dos cidadãos deverá ser capaz de *lhes fornecer capacidades de estabelecer relações permanentes entre*

saberes particulares, disciplinares e conhecimentos globais.

4. A responsabilidade da Universidade e o debate público

E esta é também e prioritariamente uma tarefa da Universidade e dos seus investigadores. Cabe à Universidade difundir de forma adequada o conhecimento existente, mas integrando-o na sua evolução histórica, no processo de mudança epistemológica a que está sujeito e inserindo-o em quadros mais amplos multidisciplinares, questionando-o ainda com o objectivo não apenas analítico e de aplicabilidade, mas com uma atitude problemática que aceita os desafios de complexidade.

Esta tarefa, função da Universidade que se interroga sobre a relação entre os saberes e a educação, insere-se aliás no repensar actual da Universidade: sua autonomia, magistratura e responsabilidade social. Este repensar-se ou se quisermos, avaliar-se a si próprio, conduzirá à redefinição do contrato social implícito entre Universidade e Sociedade, entre Universidade e Educação. Novo contrato que é também consequência das novas relações entre Ciência e Sociedade e que deve contribuir para a definição de prioridades de investigação e de acção, procurando criticamente analisar as intrincadas situações com que deparamos e esclarecendo conflitos de interesses e expectativas no campo da Educação.

E se a mudança dos processos pedagógicos deve existir, ela tem de começar pela Universidade sob pena de se introduzirem didácticas empíricas ou experimentais sem suporte teórico fundado e com resultados à vista perigosos, tais como os que podem advir de modernizações rápidas e sem acompanhamento científico, de determinadas inovações curriculares escolares e na formação (dita pedagógica) dos professores de todos os níveis.

A educação, em ciência ou das ciências, com uma forte dimensão transdisciplinar e com particular ênfase epistemológico e filosófico, é pois um campo universitário prioritário da investigação.

Questões como o ensino experimental das ciências, a mudança e flexibilidade curricular, as novas fontes de aprendizagem por via das N.T.I., a construção de *software* educativo e a reformulação dos cursos ao nível superior, são questões a exigirem respostas fundadas cientificamente numa relação entre vários saberes aos quais não são estranhos dimensões éticas de justiça, de solidariedade, valores que desde sempre são cultivados pela Universidade. E são questões que merecem um debate público esclarecido.

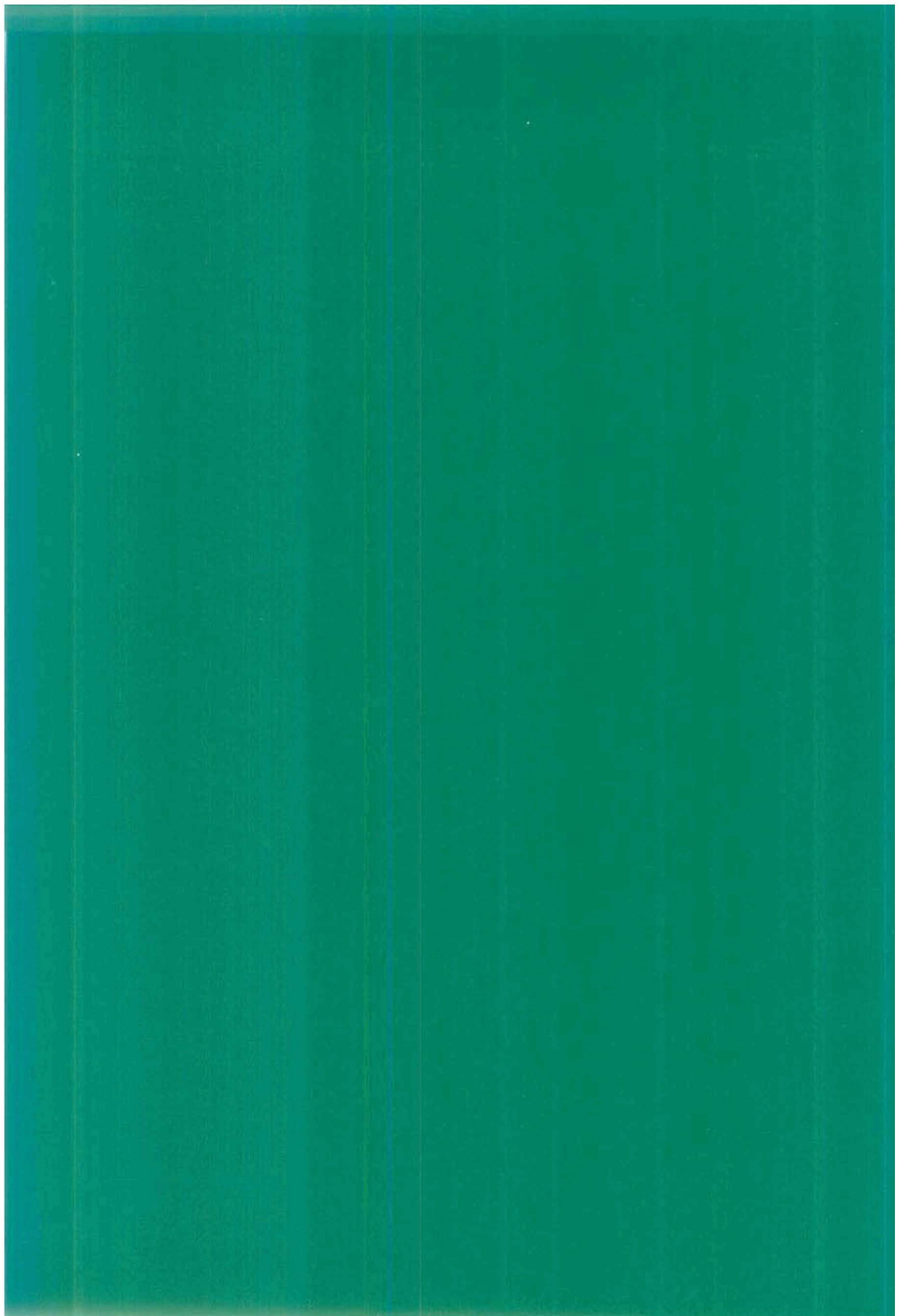
IV. O PAPEL DA ACADEMIA DAS CIÊNCIAS

É esta capacidade de aprender a aprender os problemas globais, de ligar conhecimentos, de compreender e dar sentido aos acontecimentos, que nos incita a procurar, também, uma resposta apropriada pelo lado das clássicas Ciências Humanas e Sociais. E neste sentido julgamos que é urgente uma recriação da cultura holística humanística, não apenas limitada às humanidades clássicas, mas fortemente enriquecida pela cultura tradicional e pela cultura científica e técnica dos nossos dias.

E é neste ponto nevrálgico, é nesta problemática que se situa hoje a Investigação Educativa ou das Ciências da Educação entendida esta, Educação, menos como um qualquer serviço público ou privado, laico ou ideológico, escolar ou para lá da escola, mas como um processo dinâmico, singular e dialógico de desenvolvimento cognitivo, afectivo, social, do indivíduo, sujeito da sua própria condição humana, ao longo da vida.

A emergência de uma nova cultura humana a partir de duas polaridades complementares do conhecimento científico e do conhecimento humanístico é o esteio de uma nova filosofia educativa.

Esta Academia pode fornecer elementos de reflexão, de convergência de saber, de sabedoria e de visões do mundo que recriem esta nova cultura, pilar da Educação para os novos tempos. Porque na Educação é sobretudo a reflexão que nos faz falta e um debate público esclarecido, a fim de reinventar um Pensamento Educativo para a nossa época.



Capítulo III

ESCOLA, DIVERSIDADE E MUDANÇA

Tendências de Evolução Curricular na Educação Básica

Em primeiro lugar quero agradecer aos organizadores deste Fórum e em particular à Prof. Doutora Teresa Vasconcelos por me ter convidado para estar presente.

Procurarei nesta minha intervenção dar um pequeno contributo para a reflexão convosco e, se possível, para um debate, sobre as relações entre Educação e Desenvolvimento, a partir de uma leitura das medidas recentes tomadas pelo Governo e, sobretudo das múltiplas práticas de inovação no Ensino Básico que estão em curso e que vão aqui ser apresentadas. A partir dessa leitura procurarei retirar algumas ilações referentes às tendências, que hoje se verificam por todo o lado, da evolução da educação básica dos cidadãos e também formular hipóteses de intervenção desejáveis numa visão de futuro.

Gostaria, no entanto, e falando essencialmente para professores de vários níveis, e com professores que são profissionais conscientes e responsáveis, actores indispensáveis para a evolução necessária da educação, enquanto intervenção social organizada, mas também como processo educativo de cada um de nós, de vos pedir uma atitude de exigência, de rigor quer nas nossas reflexões, quer nos nossos debates. Ser exigente e rigoroso não é apenas mobilizarmos as energias e boas vontades, manifestar livremente as nossa opiniões, expectativas e desejos. Na sociedade actual e, inclusive, na nossa portuguesa onde tanta informação e conhecimento sobre as tendências e práticas inovadoras da Educação Básica existem, como resultante de um processo de acumulação de estudo, de experimentação, de investigação, informação e conhecimento não aproveitado, o debate actual sobre - escola, diversidade e currículo - é uma oportunidade para cada um de nós de se actualizar, alargar horizontes, de se questionar sobre o que faz à luz dos saberes múltiplos já sistematizados, da reflexão sobre as práticas e tomar iniciativas de inovação. Isto é, a exigência de reflexão e debate sobre a reforma curricular do Básico - suas razões e o que dela se espera é, em primeiro lugar, uma exigência para cada um de nós de se abalançar a uma nova etapa de formação contínua.

E porquê? Falar de educação, de mudança curricular participada obriga-nos em primeiro lugar a situarmo-nos no contexto actual socio-económico, cultural, científico, político em que

vivemos e actuamos. A imensa informação disponível sobre a evolução, que em todas as áreas de intervenção humana se processa e por todo o lado, dá-nos bem a consciência que vivemos num período histórico de mudança profunda e acelerada. É necessário descodificar essa informação, organizá-la, compreendê-la, perceber as tendências universais de mudança que nos arrastam, confrontar tudo isso com o quotidiano em que vivemos, escolher desafios, optar por objectivos, traçar estratégias, definir projectos. A mudança actual, a que já se apelida de passagem histórica da sociedade tradicional para a sociedade pós-industrial, passagem envolta em clima de incerteza e risco, não nos deve paralisar, nem nos conduzir à tentação de refúgio em esquemas de pensamento ou modelos de actuação seguros, porque conhecidos. Não é possível travar a força da História. Antes pelo contrário a educação, sobretudo a Educação Básica, é o campo onde tudo se joga hoje, no sentido de esta evolução societal prosseguir os grandes ideais, os valores, os projectos que a cultura ocidental e nacional nos delegou e que nos permite navegar com bússola mesmo que, por vezes, longe da costa (Sophia M.B.).

Pensemos pois globalmente ao mesmo tempo que agimos localmente no país, na região, nos territórios educativos, na Escola Básica.

As grandes transformações que ocorrem nos dias de hoje, sobretudo a partir da década de 80, são, entre as mais visíveis, as transformações económicas e sociais provenientes da globalização da economia, do impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação, da internacionalização dos mercados (de produtos, de serviços e, sobretudo, dos mercados financeiros), o que implica uma alta competitividade no trabalho, que provoca alterações profundas na organização e nas estruturas das empresas, do trabalho, das estruturas sociais que durante tantos séculos deram o sentimento de segurança, de identidade e de estabilidade às populações (família, segurança social, relação entre os sexos, relações de vizinhança).

A educação que temos está organizada supostamente para uma sociedade, que no futuro não existirá tal como a conhecemos, mas também cuja evolução não podemos prever, delinear dentro das nossas fronteiras a uma escala controlável, como nas décadas anteriores. Por isso a problemática da educação – a sua filosofia, a sua teleologia, organização, conteúdos e práticas precisa de ser repensada - e não reformada - à luz do tempo histórico em que vivemos e no espaço geográfico e geopolítico em que nos integramos e que é a Europa. Repensada por todos e cada um de nós actores educativos, porque a mudança exigida, não pode ser decretada por qualquer poder.

Por todo o lado, em todos os países europeus e de outras áreas político-económicas se está

fazendo o mesmo, é o que hoje grandes sociólogos dos nossos dias chamam a reinvenção do pensamento educativo (A. Tourraine e A. Giddens). Este reinventar a educação é urgente porque a educação é o campo de intervenção social que alimenta a construção de uma nova sociedade pelo menos a sociedade à escala europeia a cujo futuro estamos ligados. É por isso que um relatório recentemente publicado pela Comunidade Europeia e a propósito das medidas recentes de convergência monetária e financeira, das política comuns de emprego (Tratado de Amsterdão) e outras políticas sociais se diz que é na educação hoje tudo se joga. Embora trabalhando e reflectindo sobre o dia-a-dia na nossa pequena comunidade escolar, local, regional, nacional, não podemos cada um de nós deixar de projectar a nossa actividade educativa para lá das nossas fronteiras e neste contexto histórico. São muitos os documentos resultantes de estudos, audições de cidadãos, representantes de vários interesses, investigadores, já disponíveis para nossa informação (referir). Podemos dizer, sistematizando, que o que deles se extrai são quatro grandes linhas para uma estratégia educativa, para as próximas décadas, e que contribuem para construir uma Europa competitiva em matéria económica, tecnológica, científica e organizacional mas também para o reforço da democracia política, económica e social. A primeira exigência é que haja em todos os países uma boa formação de base para todos os cidadãos. A formação de base ou a formação básica de todos os cidadãos não é porém o sucesso exigível da escola básica tradicional. É um conceito que inclui saberes primordiais, competências sociais e pessoais, valores e atitudes comuns que a todos garanta a igualdade de oportunidade de inserção contínua na vida activa, a possibilidade de desenvolvimento pessoal nomeadamente pela capacidade de aprender a aprender ao longo da vida e a exercer efectivamente a cidadania. Deste modo se propõe que as escolas contribuam, através de uma reflexão sobre o seu quotidiano e da capacidade de inovação que essa reflexão produz, para uma melhoria de qualidade da pedagogia, da organização, dos conteúdos, dos métodos de ensino gerando necessariamente uma diversidade de modelos de escola. Tal melhoria pressupõe também, obviamente, a integração como utensílio diário das novas tecnologias de informação e de comunicação. É nesta formação básica que assenta o tão famoso conceito de empregabilidade (Plano de Emprego).

Uma segunda linha refere-se às dificuldades sociais que a situação desenvolvimento económico provocará (o fim do pleno emprego, exclusão social ou a marginalização de várias formas) e que acentuarão possivelmente as crises nas instituições tradicionais da sociedade, tais como, a família e o Estado. As mudanças vão acompanhar-se de grandes tensões sociais tal como nós as conhecemos já e que se relacionam principalmente com o emprego; mas também estas transformações porão em causa determinado tipo de valores sobretudo aqueles que sustentavam modelos de autoridade e de poder hierárquico; haverá provavelmente perda de referências sociais que acentuarão a exclusão social e provavel-

mente verificar-se-á como efeito negativo um acréscimo de individualismo que não é contrabalançado pela consciência dos direitos e obrigações sociais. A isto se poderá juntar ainda a mobilidade das pessoas, o confronto de culturas, ao crescimento de interfaces que permitem o aparecimento de situações de fundamentalismo ético e religioso e de bolsas de pobreza em grupos populacionais marginalizados pelo crescimento das grandes cidades ou da desertificação rural. Todos estes fenómenos vão afectar a escola tradicional ainda muitas vezes pensada como modelo único voltada para o cumprimento dos seus programas tradicionais, testados e aperfeiçoados ao longo de décadas, porque ver-se-á confrontada com outros problemas novos para além dos já conhecidos e que ocasionam os actuais abandonos e insucessos (a diversidade de situações).

A terceira linha diz respeito à necessidade de respeitar os fundamentos de acção educativa e que visam sempre uma filosofia humanista e personalista que toda a Europa professa e de que em Portugal temos uma forte raiz. Isto é uma visão da educação muito para além da perspectiva utilitarista de formação de recursos humanos imposta por força, em décadas anteriores, da modernização dos sectores produtivos ainda organizados segundo os modelos tayloristas. O mundo da educação é hoje um labirinto social com grande influência do (referir multimédia) que educa e forma pessoas a partir de vários saberes e de interpretação de saberes que outras pessoas, que não os professores, fazem. O mundo da educação básica não é hoje apenas a escola, é a própria sociedade e esta concepção a sociedade educativa numa sociedade da informação e do conhecimento deve ser considerada pelos que trabalham na escola pensando que há imensos factos e oportunidades educativas fora da escola que são momentos privilegiados para muitos de ascender a conhecimentos e a saberes, à experimentação, à compreensão dos grandes problemas sociais que nos afectam. O mundo é o grande laboratório experimental da escola no sentido lato. O sistema escolar face ao labirinto social educativo é um mundo já relativamente pequeno e, no entanto, imprescindível embora uma das parcelas de uma actividade educativa espalhada e com a qual tem que estar profundamente relacionada para dar a cada cidadão os pilares básicos de toda a educação ao longo da vida.

Pensar Educação hoje, é portanto, repensá-la num outro contexto, com uma nova filosofia, com novos conceitos e novos paradigmas porque a vida humana que ela pressupõe é movimento para o futuro. E nos trabalhos com pessoas jovens e crianças, não com organização escolar na Educação, da centralidade da pessoa e que se educa. Não é altura de nos debruçarmos sobre esta nova filosofia essencialmente humanista que emerge e que tantos e actuais pensadores nos apresentam de forma estimulante, possibilitando-nos a compreensão das crises educativas actuais (relatório Delors, A. Tournaine, educação ao longo da vida, CEE).

Falar de Educação Básica não é ainda só falar de educação escolar apenas e para jovens. Mas é falar na etapa inicial de uma educação para ao longo da vida e para o desenvolvimento, se para tanto tivermos o engenho e a arte, de fazer evoluir deslizantemente e coerentemente as nossas práticas de ensino e aprendizagem dos saberes científicos básicos escolares. Falar de Educação Básica hoje é falar também do desenvolvimento de capacidades de inserção na vida social em evolução/socialização e de capacidade de intervenção na transformação social participada e reflexiva. Falar em Educação Básica é falar ainda na capacidade de compreensão de todo o cidadão do que se passa à sua volta (os grandes problemas do ambiente, da evolução da ciência e da tecnologia, das novas relações sociais, da globalização, etc.), é uma nova visão de alfabetização para o séc. XXI.

Estamos, como é possível verificar, muito longe de uma relação entre educação e desenvolvimento tal como nos anos 60, 70 e 80, analisada à luz das teorias de capital humano de cariz essencialmente económico mas que influenciou as políticas de educação e as avaliava em função de diplomas e de qualificações para a profissão necessárias e previsíveis para uma economia organizada.

É também uma educação diferente daquela cuja qualidade e desenvolvimento era possível através de indicadores estatísticos de organização e de performance que constituíram a base de tantos estudos de comparabilidade.

A relação entre educação e desenvolvimento assenta hoje não apenas nas relações entre diplomas e mercado de trabalho mas no conceito de desenvolvimento humano que é desenvolvimento económico, social, cultural, democrático sustentado por uma educação de dimensão humana, personalista.

Como ponto de partida julgo necessário apontar estas ideias pela questão de exigência de que vos falei no início e para percebermos que o que nos é pedido hoje não é o aperfeiçoamento das propostas das reformas educativas dos anos 60 nem mesmo dos anos 80, mas um salto qualitativo para uma mudança de fim de século ou se quisermos para um novo século.

Permitam-me agora uma leitura sobre as medidas que ultimamente têm vindo a ser tomadas no âmbito do ensino básico e nas quais muito de nós estamos empenhados na sua execução. Nomearei aquelas que julgo serem de maior impacto no sentido da mudança estrutural ou estruturante de uma nova educação básica.

- a) A expansão quantitativa e qualitativa da educação pré-escolar como resultado do

conhecimento da importância do desenvolvimento cognitivo, afectivo e físico na idade pré-escolar e da socialização nesta idade que depois mais tarde vão condicionar toda a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. Esta expansão está, por outro lado, sendo feita apoiando-se na participação de muitos actores que não apenas as famílias e os educadores mas em múltiplas parcerias estendendo-se assim a responsabilidade educativa pré-escolar a largas camadas da sociedade. É uma das medidas importantes actualmente em curso e que já tardava.

- b) A outra diz respeito ao ensino básico, nomeadamente aos currículos alternativos, feito no sentido de adaptar a educação a determinados grupos dando flexibilidade às escolas na organização desses currículos na sua própria organização escolar e no sentido de haver uma adequação às dificuldades dos alunos e às características culturais próprias, às características regionais, locais, considerando-se assim uma ampla diversidade de respostas educativas e procurando intensificar-se também as relações entre a escola e a comunidade envolvente.
- c) O processo de revisão participada, mais lato, dos currículos que se iniciou e que vai ser com certeza um processo permanente como o é noutros países e que pressupõe uma abertura da responsabilidade da actividade educativa a um grupo mais vasto de actores educativos que não apenas os professores, os pais, esperando-se uma participação ampla no sentido de uma contribuição para a definição dos valores, dos parâmetros, de quadros de referência que permitam rever objectivos e metas para os planos de estudo, a organização do ano escolar e a avaliação na educação básica.
- d) Outra grande medida é respeitante ao novo quadro de gestão e autonomia escolar que reforça a autonomia e a responsabilização da escola mas também permite a criação de parcerias múltiplas e que assim vai procurando estender a acção educação, embora centrada na escola, à sociedade envolvente e contribuindo para a pouco e pouco se ir realizando aquilo que se chama a sociedade educativa, sobretudo se tivermos em conta também que as escolas passam a ser lugares onde se processa não apenas a educação dos jovens e dos grupos etários mais novos mas também podem ser lugares onde a pouco e pouco se vão realizando acções de educação e formação para adultos.

Referi apenas estas medidas porque elas nos permitem fazer algumas leituras e explicitam, não de uma forma legal traduzida em decretos ou leis, mas de uma forma visível esta evidência: a de que na educação básica algo está a mudar profundamente através da diversidade de situações, experiências, projectos educativos que estas medidas sustentam e que só são possíveis porque existem dinâmicas próprias localizadas. Há, portanto, uma dinâmica social, educativa actual dentro do sistema de educação que vem da tomada de consciência de muitos dos muitos problemas existentes e também da tomada de consciência da capacidade

de iniciativa das escolas, dos professores, dos muitos actores envolvidos.

Estas simples medidas põem desafios à filosofia educativa e paradigma da organização da educação em que assenta o quadro legal do sistema escolar que temos o que nos permite dizer que uma mudança estruturante de algo de novo se está a processar. Vejamos porquê. Em primeiro lugar porque as medidas atrás enunciadas põem em causa a organização clássica do nosso sistema educativo fortemente centralizado, que se pretendeu homogéneo, condicionado por quadros legais alguns deles muito rígidos pertensamente controláveis pelo Estado.

Quando hoje se dá às escolas a possibilidade de adaptar modelos flexíveis locais e se faz isso através da participação dos actores educativos; quando se devolve à escola um certo poder autónómico está-se a promover uma mudança profunda porque toca nos princípios em que a organização estrutural do sistema educativo actualmente assenta. Está a modificar-se a sua lógica organizativa e, simultaneamente, a lançar um desafio à governabilidade clássica da educação e dos sistemas educativos que têm vindo a ser geridos segundo esquemas hierárquicos piramidais, com um Estado forte a controlar, orientar e a avaliar toda a actividade educativa.

As reformas educativas anteriores características dos anos 60 e 80 foram sempre mudanças controladas com objectivos bem definidos ou pelo menos com metas expressas, baseadas numa previsão e numa concepção de que há um desenvolvimento linear e quase mecanicista, a partir da decisão política governamental que todos esperam para resolver os problemas.

Com estas últimas medidas há hoje uma profunda mudança de lógica de Governo e de tendência forte de desenvolvimento da democracia participada, negociada, contratual na educação.

É por outro lado um desafio à mudança do papel, das funções e do estatuto dos actores educativos clássicos, nomeadamente, os professores e os pais. O professor era visto como o grande responsável do ensino mas também como um funcionário do Ministério da Educação que responde perante ele através das avaliações. Hoje por causa da alteração dos currículos, por causa da autonomia escolar, por causa da participação da comunidade envolvente na escola, da flexibilização na organização das actividades educativas em torno do projecto escola é posto perante muitas outras funções algumas ainda indefiníveis que lhe alteram o estatuto profissional e de responsabilidade social clássico.

gadas. Não tenho nada uma visão miserabilista da nossa escola básica e, permitam-me que afirme, que os indicadores de *performance* ou outros indicadores estatísticos, que nos colocam em posições comparativamente desfavoráveis com outros países, não me perturbam nada embora alimentem mediaticamente a opinião pública. É que eles representam uma forma tão redutora de ver a educação que deixam de lado o que é verdadeiramente importante e que se passa na escola. Neste pequeno país, não somos nem melhores nem piores do que outras regiões da Europa, ou da Coreia ou dos E.U.A. Somos diferentes.

A reestruturação dos programas ou a sua flexibilização, a recomposição destes com os ritmos escolares melhor adaptados às capacidades de aprendizagem que por todo o lado caracterizam as reformas na Educação Básica, pressupõe porém a definição de saberes fundamentais ou primordiais a adquirir por todos os cidadãos – jovens e adultos – na sociedade de hoje. É difícil identificá-los porque somos ainda muito condicionados pelos programas disciplinares que assentam, na sua lógica de desenvolvimento curricular, nos saberes básicos próprios de cada disciplina científica. Os saberes fundamentais não são os saberes básicos disciplinares, é o que resta depois de muita coisa que aprendemos e esquecemos. Ora esta concepção de saberes primordiais define hoje a escola como ela deve ser no futuro (e não como ela deverá continuar a manter o passado). Por isso é uma questão muito exigente. Estamos afinal a falar numa ruptura evidente e profunda entre o que a Escola actual considera como objectivo de ensino e que avalia através dos exames ou de testes e, a natureza de saberes fundamentais que ela deve e pode inculcar em todos. É evidente que esta ruptura arrasta também a da imagem e a representação social do valor do diploma do Ensino Básico. Não se trata de pedir à escola básica que dê um diploma certificado pela avaliação de conhecimentos. Mas que dê uma garantia a qualquer um, que possui, para a vida inteira, saberes que não estando inscritos nos programas são supostos serem adquiridos pela escola sem serem verificados pelos exames.

Os saberes fundamentais estão ligados ao funcionamento do Pacto Social de Educação. Isto é: um Pacto que resulta, ou que deveria resultar, de um acordo entre a sociedade e a escola no sentido de esta estar continuamente adaptada à evolução e às circunstâncias decorrentes dessa evolução quer na vida profissional, quer na vida cívica, quer na vida política, comprometendo-se a escola a garantir a cada um, através dos conhecimentos que lhes dá no Ensino Básico, o retorno a novas situações de aprendizagem. É claro que estes saberes não podem ser definidos exclusivamente pelos professores ou dependerem de equilíbrios de disciplinas. A escola não pode pretender, nesta sociedade em transformação, ter o monopólio da definição dos saberes necessários aos futuros cidadãos. É possível, no entanto, desde já compreender quais são as famílias de saberes fundamentais que devem ser garantidos pela escola e que muitos reconhecem ser um bom esquema de partida. São eles:

- saber ler, escrever e falar, exprimindo-se de maneira pertinente conforme as situações;
- saber calcular e dispor de conhecimentos elementares de figuras e de volumes
- compreender qual é o conceito de espaço e tempo na análise dos sistemas simples
- saber raciocinar sobre a observação e as práticas, a partir da "lição das coisas", introduzindo desde cedo a experimentação e a didáctica da alternância
- ser capaz de ter acesso a um conjunto de conhecimentos através da educação da sensibilidade, dos afectos e da própria educação física, que desenvolvem através delas o saber fazer e competências sociais e pessoais
- conhecer os códigos e os valores cívicos e de cidadania necessários a viver em conjunto – iguais mas diferentes.

É claro que estes saberes não são objecto de "saberes de exame". Até talvez não tenham de ser definidos nos programas. Mas têm que ficar como metas que inspirem a revisão contínua dos programas e das práticas pedagógicas e cuja avaliação implica, como poderão concluir, um contínuo diálogo com a sociedade, novas formas de encarar o trabalho educativo e de ensino e uma nova organização descentralizada escolar.

Ao fazermos isto, porém, estamos no caminho do desenvolvimento. Porque o desenvolvimento não é um caminho em patamares identificados e comparáveis através de indicadores e, a educação, não é um sector subsidiário da evolução económica. A educação é a matriz central do desenvolvimento quando ele é a marcha de cada um de nós, e de todos em conjunto, para um futuro onde seremos sujeitos da nossa própria história.

Aprender, Passaporte para uma Sociedade Cognitiva

A realização desta videoconferência, deste debate de ideias e diálogo entre cidadãos, quem quer que sejam e estejam onde estiverem patenteia, e ilustra o grau de desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia que atingiu a sociedade onde hoje vivemos. Sobretudo a sociedade europeia a que pertencemos.

Se fosse necessário um cenário para ilustrar esta conferência, ou servir de pano de fundo a algumas ideias que gostaria de apresentar, não encontraria decerto melhor.

São evidentes, e não podemos rejeitar as mudanças extraordinárias em que assistimos e vivemos sobretudo nos últimos 20/30 anos. Mudanças na vida e na organização económica, na vida social, cultural, quase todas elas provenientes da imensa produção e difusão do conhecimento (científico, tecnológico, profissional, social), das excepcionais capacidades de resolução tecnológica dos problemas, da concretização de aspirações sociais e individuais de uma melhor qualidade de vida e da valorização dos saberes de todos nós: Os saberes práticos, quotidianos, da experiência.

A contemplação da natureza, a perscrutação do insondável e do transcendente, a construção de filosofias e modelos de interpretação do mundo, a preparação especializada para uma função e uma profissão na sociedade organizada eram os objectivos e metas apresentados à minha geração quando frequentámos as Escolas como se a sociedade que então conhecíamos, permanecesse. Hoje os jovens que percorrem os Sistemas de Ensino e todos nós, inseridos ou não na vida activa, estamos imersos, no dia a dia numa sociedade em mutação tão vertiginosa que nos impõe a necessidade de olhar, reflectir para "compreender" o que se passa à nossa volta, de nos adaptarmos a esta dinâmica, obrigando-nos à aquisição de novos conhecimentos, novas capacidades e competências, novas formas de nos exprimir e de ser.

Ontem para debatermos as nossas ideias usávamos o microfone; hoje a videoconferência; amanhã a Internet.

cadeado a partir das nações mais centrais e representativas dos valores e tradições políticas, sociais e culturais e mais rica que caracterizam a civilização ocidental e a que muitas outras vêm aderindo por iniciativa própria.

É também uma prova de afirmação ao mundo, onde tantas culturas e civilizações hoje se cruzam e confrontam, de uma civilização e cultura que se reconhece, que nos identifica e que transporta em si um sonho, o sonho europeu da democracia, da defesa dos direitos humanos, do progresso e evolução do pensamento humano.

Se podemos afirmar que a Europa se tem na última década tentado unir, construir pela via económica, podemos também dizer que hoje assistimos a uma nova etapa de construção - uma etapa política, - em que está em jogo a defesa **lúcida** de um **modelo democrático** sobre o qual se construa a União das Nações. Um modelo democrático e que consolide uma identidade social, humana fundada sobre a riqueza e a diversidade das culturas que a integram e de que o caso português pode constituir bem um exemplo particular desde há séculos pelo que tem contribuído para a evolução da civilização, da cultura ocidental e pensamento democrático e humano.

Qual o papel da Educação e da Formação ao longo da vida na construção da União Europeia? Como é que esta contribui para a construção da Sociedade Cognitiva?

Todos os educadores sabem que, quando se Educa, quando se Forma é fundamental apresentar um projecto, uma meta, um caminho, um sonho, um futuro, para mobilizar e potenciar a realização pessoal de cada indivíduo, a sua socialização na comunidade a que pertence e que solidariamente deverá construir em comum. É este o fundamento básico em todas as épocas da acção educativa quaisquer que sejam as filosofias ou os modelos pedagógicos em que se apoie. Os projectos é que são diferentes ou têm sentidos diferentes?

Por este motivo as políticas da Educação e Formação dos diferentes países comprometidos na construção da União Europeia, não podem deixar de patentear também, este sonho Europeu, este projecto como meta e de tentarem, dentro das suas especificidades, orientarem-se por ele.

Se os Sistemas Educativos, sobretudo os públicos, foram criados outrora tendo em vista consolidar as nações, também não é possível conceber uma União Europeia, baseada na vontade e na **expressão democrática dos cidadãos europeus, sem que os projectos educativos nacionais não convirjam para um objectivo comum Europeu.**

A construção e pertença à União Europeia, espaço comum de produção e consumo, mas também de cultura, valores e aspirações, não é um objectivo que se apresenta apenas, a longo prazo, para os jovens ou crianças que frequentam os nossos Sistemas de Educação e de Formação como se a sua realização pudesse ser feita de uma forma progressiva, faseada, nos próximos cinquenta anos, que reconhecemos, serão decisivos para a Europa.

Não é um objectivo educativo a longo prazo. É um objectivo educativo-formativo de hoje, e que é proposto não só aos jovens que estão nos Sistemas Educativos, mas também aos adultos de quem se espera uma forte mobilização para a formação contínua, às famílias cujas representações e aspirações face ao futuro dos filhos devem ser reflectidos, à luz do novo contexto histórico as empresas que são hoje também lugares de aprendizagem e de qualificação, à sociedade na qual através das suas inúmeras organizações, parceiros educativos privilegiados, formaram uma rede de educação permanente, aos actores mais directos dos processos educativos e formativos - os professores e os formadores.

A construção da União Europeia analisada, quer na sua dimensão económica quer sobretudo na sua dimensão política, de construção de uma democracia forte, participada, capaz de fazer frente às inúmeras assimetrias entre nações e regiões que se verificam e aos gigantescos desafios da competitividade mundial, tem de assentar sobre alicerces fortes e estáveis de cidadania, de participação e responsabilização de cada nação e de cada cidadão europeu.

Não ignoramos que, face ao desenvolvimento do universalismo tecnológico e científico, que a expansão de um modelo de organização das relações de produção e consumo, a nível mundial, e das regras do jogo da competitividade mundial, muitas dessas assimetrias se tenderão a acentuar e que condições sociais inaceitáveis dentro da escala de valores ocidentais, se ampliarão. O problema do desemprego e da marginalização social são indícios concretos e paradoxais destas situações, num tempo em que, o progresso da ciência e da tecnologia abre perspectivas consideráveis de melhoria da qualidade e dos modos de viver.

Tal situação paradoxal, tal incerteza na evolução do mundo de hoje, acentua ainda mais a convicção de que é necessário criar **perspectivas humanas e sociais para o futuro** e conferir centralidade aos aspectos de afirmação de capacidade de cada pessoa que vão para além das suas capacidades de consumo e de produção pelo trabalho.

Esta perspectiva de **afirmação do homem na sua totalidade** e de construtor activo de uma sociedade a que pertence, onde se identifica e não é rejeitado, é, repito, o fundamento da prática educativa e formativa. Só a Educação e a Formação ao longo da vida reforçam a

responsabilidade individual e a consciência dos direitos efectivos da cidadania.

Só a Educação e a Formação ao longo da vida, numa Sociedade mobilizada para a Aprendizagem permanente, tendo em vista proporcionar a todos a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências profissionais e sociais, poderá preparar os cidadãos pertencentes as comunidades locais, regionais, mais ou menos periféricas e afastadas do núcleo duro das nações que estão na vanguarda do progresso, como é o caso de Portugal, para enfrentar as importantes tensões sociais que se avizinham e, apesar das pressões fortes, políticas e económicas, permitir a essas comunidades, interferir democraticamente nas correcções constantes, e talvez profundas, do actual modelo de crescimento económico, o desemprego juvenil é por exemplo uma das situações de tensão que os nossos jovens melhor conhecem e pode ocasionar a descrença no sonho da União Europeia. Um esforço consequente nesta direcção, de orientar politicamente, participadamente com espírito inovador e de risco - a Educação e a Formação através de redes de escolas, centros, organizações, associações civis, empresas, entidades regionais e locais, criando **um tecido nacional que sustente uma sociedade de aprendizagem para todos**, é necessário para garantir o caminho da nossa adesão à União Europeia e, sobretudo delimitar, com conhecimento e discernimento, o papel que devemos desempenhar na construção de uma realidade económica e política, conservando a nossa identidade nacional e o direito à nossa diversidade cultural e histórica.

É evidente que teremos de adequar esse tecido nacional educativo/formativo à qualificação profissional dos Recursos Humanos de que necessita o País para se desenvolver economicamente. É essa a tónica mais saliente do actual Livro Branco da Educação/Formação ao Longo da Vida.

Mas não esqueçamos que o processo de construção da União Europeia inserida na perspectiva da Sociedade Cognitiva visa outros objectivos mais amplos que a simples visão funcionalista da adequação ao mundo do trabalho, nacional ou europeu e a resposta aos desafios da competitividade económica e da reorganização societal decorrente da sociedade de informação.

Caros Amigos, Senhores e Senhoras

A realização de uma União Europeia, numa sociedade cognitiva exige, portanto, importantes e urgentes mudanças nas políticas e nas instituições de Educação e Formação.

Entre essas mudanças e, reflectindo sempre o objectivo global da construção da União

Europeia, na e pela Sociedade Cognitiva, e os fundamentos da acção educativa, alguns problemas devem ser devidamente estudados, debatidos e, para eles se deverão procurar, não apenas numa resolução a nível nacional, mas quadros de referência de intervenção comum para a Europa. Enumerarei apenas alguns deles que vêm sendo trabalhados por vários grupos de reflexão a nível da C.E.E.

- 1) Estabelecer elos afectivos, a nível das instituições, das práticas e dos recursos, entre **Educação e Formação**; e não só à escala nacional mas elos, redes de dimensão europeia, com parceiros de outras nações. A dimensão europeia deve estar patente no dia a dia da política e das práticas Educativas e Formativas mesmo quando resolvemos os problemas quotidianos e de gestão corrente;
- 2) Orientação da Educação/Formação para necessidades da actividade económica e do Emprego à escala Europeia;
- 3) Criar e difundir as novas tecnologias da informação como meios e instrumentos ao serviço da aprendizagem ao longo da vida, mas também da criação de uma consciência de multiculturalidade europeia e da aprendizagem Intercultural;
- 4) Orientar a Educação/Formação para a formação da coesão social na Europa;
- 5) Orientar a Educação/Formação para a construção da cidadania Europeia; porque fundamentalmente me concentrei nesta questão gostaria de deixar para debate algumas linhas de intervenção visando este objectivo.

Como é que através da prática e da acção educativa nas Escolas, nos Centros e actividades de Formação no dia a dia, podemos contribuir para a construção desta cidadania? Enumero também só algumas linhas de intervenção, onde já se podem apontar "bonnes pratiques":

- melhorando o conhecimento em línguas mas sobretudo, através das línguas, a compreensão das culturas (do sentir, do comportamento, do modo de pensar) de outras Nações. Não basta por isso saber uma língua franca, a da comunicação mais fácil, nem me parece que isso seja um objectivo educativo. Uma ferramenta, talvez;
- desenvolver competências sociais, de actuação, de vivência com outros diferentes, de trabalho em comum, de tolerância, de valorização da riqueza do desconhecido;
- renovar o conteúdo dos "currículos" insistindo sobre a história, as ciências sociais, analisando os casos objectivos de discriminação manifesta, mas sobretudo renovar os "métodos";

- promover condições para alargar as relações interculturais e as ocasiões de confronto de conhecimentos, esquemas de pensamento, competências experienciais;
- criar ambientes democráticos e práticas de cooperação, nas escolas, nos centros e redes, que constituíam o referido tecido nacional de aprendizagem.

Meus Senhores e Minhas Senhoras

Este debate é apaixonante e urgente. Devemos integrar nele educadores, políticos, investigadores, mas também todos os cidadãos interessados e mais responsáveis.

Porque, como habitualmente, venho referindo:

Dialogar, debater ideias, propostas, confrontar iniciativas, construir consensos e plataformas de actuação colectivas, procurando uma compreensão dos contextos sociais onde vivemos e agimos, é verdadeiramente aprender continuamente, é tornar efectiva a Sociedade Cognitiva.

Interculturalidade e Cidadania

I. MOBILIDADE, DIVERSIDADE, MINORIAS

Partimos da constatação de que existem hoje no nosso país muitas escolas que reflectem bem os problemas migratórios nacionais e internacionais que se têm vindo a acelerar nos últimos anos. Encontramos hoje, sobretudo nas periferias das grandes cidades, escolas dos vários níveis com grande número de alunos com culturas, língua, religiões, comportamentos e valores sociais muito diversos.

Aos responsáveis políticos e aos educadores, professores dessas escolas cuja situações são também muito diversas, com características bem definidas localmente mas heterogéneas, põe-se a questão de "o que fazer", como enfrentar no dia-a-dia os problemas escolares, educativos, de relação escola/comunidade, escolas/outras instituições sociais, que daí advêm.

São nítidas situações multiculturais, em que quase sempre os grupos minoritários, mas por vezes também maioritários em termos de percentagem de alunos, são também de origem socio-económica desfavorecida.

São situações de confronto multicultural que, no nosso país como aliás por toda a Europa, se estão intensificando, resultantes da mobilidade para procura de emprego, de condições de sobrevivência, do mercado de trabalho, dos processos de globalização que estamos enfrentando.

Não são situações novas estas resultantes das migrações internas ou externas, se pensarmos no que aconteceu em outras épocas históricas. Mas são situações diferentes com novas problemáticas.

Mas outros países há e recorde, por exemplo, o caso de Espanha, em que nos nossos dias há mais Espanhóis que saem do que pessoas que entram as fronteiras, e são muitas (de acordo com estudos do próprio Consejo Escolar del Estado).

Com o esforço de promoção do acesso de todos os jovens à escola, a extensão das acções

de Educação/Formação Profissional a todos os que dela necessitam em termos de emprego, qualificação profissional ou inserção social, as situações de confronto multicultural encontram-se um pouco por todos os espaços educativos que se multiplicam para lá da escola: centros de formação, de inserção social, associações locais, de cultura, de lazer, de tempos livres, de desporto, etc.

Mas são sobretudo, as escolas, e as escolas públicas, que se encontram a braços com problemas acrescidos, em virtude de os seus modelos e normas escolares estabelecidos ou mesmo com o grau de autonomia e liberdade que possuem hoje, responder adequadamente. Reconhecer estas situações de multiculturalidade e orientar as escolas, os centros de formação, os espaços educativos diversos para que neles se proceda a um processo e a uma dinâmica educativa verdadeiramente intercultural, é o desafio que nos ocupa aqui.

Quando no pensamento educativo actual, de democracias que se desejam avançadas no sentido de responderem à realidade socio-económica e tecnológica actual – a Sociedade da Informação, do Conhecimento, Sociedade Pós-Moderna – como queiram designar – mas ao mundo de hoje, para uma educação global da pessoa, de cada indivíduo, e não apenas para a sua instrução, qualificação, socialização, faz sentido neste contexto falar das relações entre Educação Intercultural e Educação para a Cidadania. E os desafios que a multiculturalidade nos põe tornam-se oportunidades de novas actuações mais consentâneas com os objectivos últimos da Educação que desejamos alcançar. Isto é, as situações de multiculturalidade são ocasiões para, a partir dos problemas, dos confrontos e até dos conflitos que criam, empreender inovações nos conteúdos, métodos educativos, reorganização escolar, de forma a que, a partir dela, se possa construir a cidadania, se possa promover os cidadãos dos nossos dias, isto é, pessoas que compreendam a realidade movente que as envolve mas que possuam a capacidade, as capacidades diversas, de participar activamente e durante toda a vida de maior qualidade humana, de maior justiça, de maior solidariedade. Construindo, aqui, agora, em conjunto, novas realidades sociais, nacionais ou de âmbito geográfico mais amplo, favorecendo a coesão social e lutando contra a fragmentação social. A questão fundamental é, pois, a de saber como podem as escolas, suas práticas, estratégias, projectos educativos, e como podem as orientações e medidas de política, estimular e favorecer a construção da cidadania. Não apenas transmitir o conhecimento dos direitos e deveres fundamentais de cada cidadão, mas desenvolver sentimentos de pertença, de identidade a vários níveis que promovam aspirações e comportamentos sociais que favoreçam a coesão, a segurança, o desenvolvimento, a paz, com justiça e solidariedade.

Se esta questão interroga pertinentemente a Política Educativa portuguesa e as nossas práticas escolares, mesmo nas escolas culturalmente homogéneas – e seria interessante analisar

como e porquê elas existem – estas questões colocam-se igualmente no âmbito de construção do Projecto Político e Social Europeu, em definição, e na convergência das Políticas de Educação das várias nações da União Europeia. Porque, havemos de reconhecer, a diversidade cultural europeia, acrescida da diversidade cultural dos povos que a procuram (e de que a Europa precisa por causa da sua economia), patenteia as assimetrias sociais, culturais e de nível de qualidade de vida que haverá que enfrentar, para alcançar o que alguns chamam de Cidadania Europeia – isto é, um sentimento de pertença, de identidade supranacional e comunitária, local e regional que dê sentido e suporte ao pleno exercício da cidadania – participante e responsável – de cada europeu de direitos assumidos na construção e desenvolvimento colectivo do Projecto Político Europeu.

II. A NOVA CIDADANIA E AS NOVAS EXIGÊNCIAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS

Permitam-me que me debruce, sem prejuízo do que os nossos convidados mais especialistas do que eu vos apresentem seguidamente sobre a mudança de conceitos, prefiro dizer de quadros de referência teóricos e mentais, de paradigmas com que nos deparamos actualmente nestas áreas:

A Cidadania, nas suas diferentes dimensões de direitos, deveres, responsabilidades, tornou-se nos nossos dias, como o foi na época das revoluções republicanas, um desafio insistente, estimulante, nos nossos países democráticos. Direi mesmo que é um conceito de cidadania republicano que é o pilar filosófico fundamental dos sistemas escolares públicos que criámos nos nossos países durante estes últimos séculos. E, por isso, a Cidadania é também a questão fundamental quando tentamos fazer convergir ao nível da Europa, através da cooperação, as Políticas de Educação e Formação. Mobilidade de estudantes e de professores, certificação de qualificação, *curriculum* de competências básicas, processos de aprendizagem de línguas, ligação digital entre escolas, etc. são meios, recursos, que deverão ser bem orientados e rentabilizados com vista a objectivos finais, metas de outro nível político que são referências da nossa acção. O mesmo evidentemente para o caso nacional.

Nas sociedades de hoje, no contexto de intensa troca de informação (mesmo que não saíamos das nossas fronteiras ou casas), de mudança profunda das estruturas sociais, de incerteza, o conceito de Cidadania, ou o estatuto de cidadão nas suas dimensões jurídicas e políticas de elo de relação social entre as pessoas, confronta-se com a multiplicidade de culturas, valores, comportamentos individuais ou de grupos, cuja existência já não se confina a espaços de fronteiras limitados, de nações históricas, sujeitas a Estados de direito precisos.

Só a Educação/Formação contínua, ao longo da vida, de forma a dar a cada um os conhecimentos, o entendimento, as competências para o exercício de uma nova cidadania numa democracia moderna, consegue fazer face às mudanças.

É a dignidade de cada indivíduo, a sua liberdade mas também a sua vontade e responsabilidade de participar na vida colectiva, que é o objectivo, a meta fundamental das Políticas de Educação e de Formação, quaisquer que sejam o sistema e os modelos organizacionais em que assentam, para lá da perspectiva mais ou menos liberal da formação de Recursos Humanos e de democratização do acesso para todos à Educação.

Deixemos para outros o aprofundamento dos vários conceitos das Ciências Políticas que têm vindo a definir novos contornos da Modernidade Política e da evolução das instituições em que assenta a ordem e a legitimidade jurídica e política (Habermas).

Deixemos esses debates extremamente necessários e estimulantes da filosofia política sobre os direitos políticos, económicos, sociais, de liberdade e de reivindicação e das relações entre si.

Mas tentemos retirar deles os elementos de análise para as nossas políticas e práticas educativas, de forma a avaliarmos como contribuímos, através da Educação, para a afirmação da igualdade de direitos cívicos, políticos, sociais e culturais de cada indivíduo.

A Cidadania não se ensina só como conhecimento que se transmite e reproduz. Não é apenas um estatuto, mas um processo de construção pessoal e colectivo assente na actividade da educação ao longo da vida. É uma construção histórica do próprio indivíduo e da sociedade.

A forma como realizamos a Educação para a Cidadania, neste sentido, é um dos marcos referenciais, um dos indicadores de avaliação da qualidade das nossas Políticas Educativas e dos nossos Sistemas escolares nesta Sociedade do Conhecimento e da Globalização, como o foram em décadas anteriores a comparação dos modelos organizacionais e de acesso e sucesso do ensino.

A Educação Intercultural em contextos multiculturais é, julgamos, uma boa perspectiva de abordagem da Educação para a Cidadania.

Por isso, analisarmos os princípios, os meios, os métodos e as práticas que utilizamos e oferecê-los ao debate aberto e esclarecido, à partilha de experiências, pode ser um

É a tolerância um comportamento típico do discurso e da vivência que julgo hoje insulicente

São resultado de comportamentos cívicos e democráticos.

socio-culturais diferentes, que não sentem como eu e que eu respeito, superando conflitos de viver, trabalhar lado a lado com pessoas que não pensam como nós, que têm origens intenções de desenvolver e praticar através das escolas a tolerância, a aceitação da situação

Todos nós, não duvidamos, sobretudo em Portugal, estamos cheios de boa vontade, de boas intenções, não duvidamos, sobretudo em Portugal, estamos cheios de boa vontade, de boas

resultantes nomeadamente do confronto multicultural e multilético. Entre culturas e outros, que tenha em conta os contextos e problemas reais, concretos, locais, como se tem vindo a fazer em inúmeros encontros promovidos pelo Secretariado

mente, as nossas práticas quotidianas. Exige, além disso, um trabalho de reflexão constante da filosofia e da política educativa em que assentam, muitas vezes inconscientemente pedagogia prática, de empirismo, de boa vontade, mas obriga ao debate sobre as várias

A Educação para a Cidadania, a Educação Intercultural, não é apenas pois uma questão de

escola meritocrática.

da Educação compensatória, inclusiva, promotora da mobilidade social e não apenas a é, a garantia da igualdade de resultados – o que justifica constitucionalmente os princípios se garante a todos, não apenas a igualdade de oportunidades de acesso mas de sucesso, isto

constitucionais portugueses, expressos nos artigos 73º e 74º da nossa Constituição, em que

É a ideologia da "Escola Republicana" e das consequências daí derivadas para os princípios

realmente na vida pública.

Cidadania por excelência e deve dar a todos as capacidades necessárias para participar controlada por este, porque a escola continua a ser a instituição de formação para a

É este, fundamentalmente, aliás, o papel da Escola directamente organizada pelo Estado ou

pessoal de responsabilidade social.

aprenderem concretamente a exercer os seus direitos e deveres e desenvolverem a parcela dentemente de raça, género, cultura, devem encontrar os meios necessários para

É é na Escola, da pré-primária ao ensino superior, que os indivíduos, todos eles, indepen-

encontramos também imensas soluções interessantes, inovadoras, dinâmicas locais.

tenham um pouco por todo o lado e justo é dizer que, se encontramos mais experiências, Educação Intercultural em espaços formais ou não formais de escolaridade é o que encon-

contributo útil e positivo.

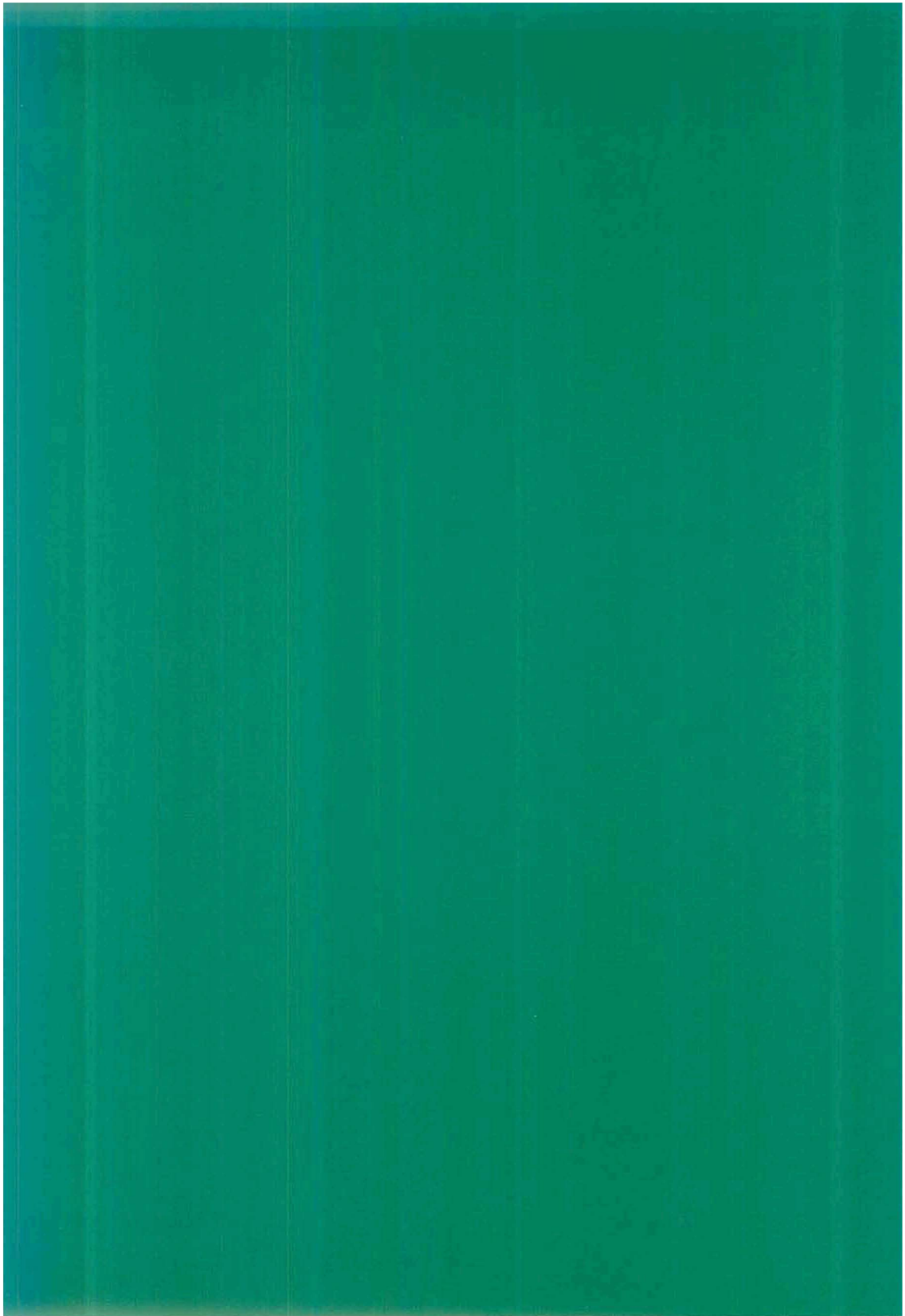
porque ele pressupõe também que os centros de poder são inamovíveis e as estruturas sociais são estáveis.

Para lá da tolerância básica, cívica e democrática, a educação intercultural pede o reconhecimento (Banks) da multiculturalidade, o que pressupõe partir do conhecimento da diversidade cultural e do reconhecimento de que numa diversidade há riquezas potenciais para, a partir delas, criar algo colectivamente novo. Aprender pelo confronto, não apenas a sobreviver em tolerância uns com os outros, mas a sobreviver diferentemente com maior qualidade de relação enfrentando e resolvendo os conflitos reais com justiça e solidariedade. Isto é, viver em multiculturalidade exercendo a Cidadania. Quando falamos de reconhecimento da diversidade de culturas, falamos em muitos outros problemas acrescidos que as escolas devem enfrentar: formação de professores, organização curricular, língua, organização escolar e pedagógica, metodologias assentes em diversos modelos, territorialização de gestão, etc.

CONCLUSÃO

Não ignoramos os contornos utópicos desta nossa reflexão. O que desejaríamos é não esconder a realidade com propósitos messiânicos, mas sim tornar a nossa reflexão sobre a realidade um exercício de realismo utópico. Até onde poderemos ir, cientes de que podemos ir juntos muito mais além e que é possível, pelo debate construtivo, transportar para as práticas, para a intervenção educativa, objectivos que hoje não podemos já rejeitar porque aceites pela nossa consciência de educadores responsáveis.

A Educação Escolar para todos é um processo, igualmente para todos, de desenvolvimento da pessoa e de construção da sua identidade, como cidadão de aqui e de agora mas também como responsável e participante no desenvolvimento humano da sociedade, da democracia participativa, na solidariedade.



Capítulo IV

MODELOS EMERGENTES DE DECISÃO E
ADMINISTRAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS

A Construção de Consensos na Área da Educação

I. A ARTE DE REFLECTIR EM COMUM

Discutir, construir consensos, negociar acordos, são actos ancestrais da vida em sociedade, à escala da família, dos lugares de trabalho, da vida da cidade e das nações.

Os confrontos, as discussões e negociações com fins políticos parecem ser ainda a melhor forma encontrada pelos homens para fazer emergir da história o seu sentido e exprimir a vontade colectiva de um futuro.

O acto de reflectir em comum, confrontar ideias, discutir, negociar, apresenta-se na cultura democrática como a forma ideal para ajustar interesses opostos, evitar o eclodir de rupturas, construir projectos comuns.

A construção social de consensos é hoje uma prática fundamental da vida em sociedade, porque corresponde à necessidade que os cidadãos livres e vivendo em democracia têm, de decidir, de resolver os seus problemas, de delimitarem o que pode ou não pode ser feito, de se comprometerem responsabilmente usufruindo também dos seus direitos na vida política.

A tradição perdeu, na vida moderna, o ascendente secular sobre o comportamento social dos homens sobre as suas crenças, e formas de viver. As leis são insuficientes para resolver os problemas complexos da vida de hoje. A ciência não adquiriu, como se pensava, a autoridade susceptível de comandar a vida em comum ou de traçar o caminho a seguir. O consenso assume-se assim hoje como uma prática de regulação social conforme a razão e capaz de abordar e resolver as escolhas difíceis da vida em sociedade.

A construção social dos consensos não é no entanto uma prática simples, acessível, imediata. O acto de reflectir em comum, confrontar ideias, discutir, negociar, exige uma aprendizagem, a aquisição de hábitos de pensar em conjunto e a existência de condições de acesso à informação, de análise da realidade e de reconhecimento das suas diversidades.

A aventura, ou a arte de construção de consensos, de acordos (de contratos ou pactos, conceitos que se assemelham) e que conduzem a um compromisso expresso, pressupõe não a atitude mental de reivindicação de direitos, mas uma procura activa de uma compreensão mútua e de coresponsabilização. Isto é, o exercício da mesma cidadania plena.

Esta lógica da concertação social é também hoje um dos pilares sustentadores da dinâmica social, da evolução das condições de vida, da ultrapassagem das crises múltiplas, da construção de novas ordens sociais, da afirmação ou procura dos valores e ideais comuns que dão sentido e coesão às nossas vidas.

A mudança, a modernização, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade sobretudo em sectores da actividade humana regulada por valores, e direito universais, exigências económicas e aspirações sociais, desejos e projectos pessoais, como é a Educação e a Formação, não resulta só da lucidez política nem da perícia técnica ou dos conhecimentos científicos de alguns. Ninguém acredita jamais da eficiência de estilos de poder personalizado. Mas todos acreditamos nos efeitos de progressão que se podem obter pelo jogo do diálogo e da concentração social.

O diálogo, porém, pressupõe tempo, ritmos de avanço e de recuo, de convergências e de divergência que variam com as situações, os problemas, as finalidades que se procuram atingir. Tempo nem sempre adequado a critérios de eficácia da acção, mas indispensável para confirmar a confiança recíproca entre os actores dialogantes.

II. A EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS DE DEMOCRACIA

É no entanto interessante notar que, não obstante a procura de consensos ser um facto tão familiar e utilizar instrumentos simples e comuns, suscita ainda tomadas de posição contra e nomeadamente no campo educativo, quer no dia a dia e nas práticas escolares, quer no campo da decisão e gestão política.

Com efeito, dividem-se as opiniões a este respeito, sustentando uns o consenso como uma via que explora diversos pontos de vista e possibilidades, pondo fim a polémicas intermináveis, permitindo a construção de projectos, enquanto para outros o consenso aparece como a expressão de uma harmonia falsa, imposta pelos poderes ou por manobras dos meios de comunicação social, ou pelo jogo de interesses menos visíveis e defensáveis.

Para estes, o consenso é considerado como um sintoma de doença da democracia, como um

traço que denota uma vida pública morna, ou mesmo falta de capacidade de decisão.

Por mais justificadas que sejam estas críticas, e são-no, a verdade é que as sociedades modernas procuram cada vez mais o consenso e ele aparece como um elo na prática e na cultura da razão, como um processo de regulação e de construção consciente da realidade social.

No Direito e na linha dos contractualistas, de Hobbes a Rousseau passando por Spinoza e até Rawls, tudo repousa na concepção que existe um princípio de inteligência, em virtude do qual os homens se associam e se dão uma forma de poder.

Para os investigadores sociais, de Touraine a Moscovici e Doise, por exemplo, partindo do pressuposto que a natureza humana é a mesma em todas as latitudes e em todas as épocas, crê-se na harmonia entre as ideias e os fins uma vez conhecidos, discutidos, partilhados pelos actores sociais.

A construção de consensos, vem deste modo inscrevendo-se a pouco e pouco na Constituição dos Estados, nas representações sociais, na concertação social, nas negociações internacionais. Aos conflitos, à guerra não se responde hoje com a força bélica ou do poder, mas com a negociação. A negociação, é a prática inerente à democracia moderna.

Não se visa apenas, com a construção de consensos, eliminar tensões e preservar o equilíbrio entre proposições antagónicas, mas pelo contrário permitir que elas se deixem modificar umas pelas outras com o mínimo de constrangimento até que um elemento comum se destaque, e seja uma alavanca de mudanças em vários domínios.

Visto sob este ângulo, o consenso cumpre o contrário do que significa. Na verdade, se analisarmos a prática de várias comissões constituídas em áreas específicas para a definição de políticas sectoriais, como a agricultura, a saúde, a educação, para estabelecerem programas de acção, a nível nacional e até a nível de transnacional por exemplo, no quadro da U.E, verificamos que cada vez mais estas comissões ou grupos têm por missão entender-se sobre posições a preconizar.

A sua verdadeira missão consiste, portanto, menos em reconciliar pontos de vista opostos e **mais em fazer avançar a reflexão**, mudar as atitudes e as regras, inovar os procedimentos instalados e as ideias dominantes de sectores da sociedade que se mostram reticentes.

Nestas condições, o consenso longe de ser um sintoma de sociedade amorfa é mais a tradução de um processo de evolução das práticas da democracia, na medida em que o seu papel é menos pôr termo às incertezas e às tensões e, é mais permitir a evolução de mentalidades, a transformação sem sobressaltos das normas e dos elos sociais.

E, não tendo por função suprimir os conflitos mas expressá-los a fim de que os indivíduos se reconheçam neles e se comprometam com eles, o que constitui o consenso e o torna convincente não é o acordo, mas a participação daqueles que o concluíram.

Os actos de decisão, bem como os actos de consentimento são antes de tudo actos de participação. Daí o valor e a utilidade de um processo constituindo assim, a meu ver, uma certa forma de revigorar a sociedade que permite chegar a um certo estado de verdade, pondo-nos socialmente de acordo sobre uma nova definição da realidade e sobre os critérios de decisão.

Como se constróem então socialmente os consensos na área da Educação?

Qual tem sido a evolução das práticas sociais e dos modelos de decisão política?

Sabemos que os processos de tomada de decisão em Educação têm sido diversos, consoante as épocas.

Se analisarmos genericamente o caso português a partir da segunda metade deste século constatamos no domínio da Educação uma evolução na tipologia da tomada de decisões, no papel de intervenção dos actores e nos instrumentos de decisão.

Nos anos 50 a decisão política em Educação era protagonizada por um actor único, pelo Governo tendo como instrumentos de decisão estudos técnicos desenvolvidos nos próprios gabinetes ministeriais com vista à regulamentação.

A boa decisão era a decisão correcta, que correspondia a uma atitude de certeza assente nos valores da autoridade, da ordem, da razão e do direito.

Em décadas posteriores, decisões políticas como a (Lei nº 5/73), embora constitua ainda um processo de decisão protagonizado por um actor ou actores detentores do poder político, que adopta já uma atitude de escolha entre alternativas apoiando-se na participação de

técnicos e individualidades de reconhecido saber (experts) embora nada na regra do jogo o obrigue formalmente a negociar.

Os argumentos que colhe por processos de discussão pública destinam-se a informar e a justificar os objectivos. Os instrumentos utilizados são estudos considerados como argumentativos mais ou menos sofisticados.

Durante a década de 70, a decisão política em Educação entre nós é a resultante do jogo partidário ideológico ou da forma de intervenção de grupos e parceiros tradicionais na educação, como os Sindicatos, Associações de Pais, de Estudantes, etc.

A grande mudança julgo situar-se nos anos 80.

A partir de 1986, assiste-se em Portugal a uma mudança nos processos de decisão na Administração Pública e correlativamente na Educação.

É o ano em que ocorre a revisão do texto constitucional, consagrando-se uma mudança na filosofia de princípios orientadores que tornou possível desencadear processos de Reforma Administrativa e a Reforma Educativa.

Foi uma mudança democrática, pela via política, administrativa e regulamentar, nos paradigmas de decisão instituídos.

Até então, na linha do modelo burocrático de decisão Weberiana, a administração pública apresenta-se como uma administração de poderes, hierarquizada, de decisão determinista.

A tomada de decisões assenta numa planificação que elabora estudos e diagnósticos, prepara documentos sobre linhas gerais, fixa princípios orientadores em propostas de lei e em consequência julga possível a previsibilidade do comportamento das organizações e dos seus membros.

Pelo facto de ser uma emanção do Estado concebe-se a si própria como um poder público e não como um serviço.

A partir de 1986 e da norma prevista no art. 267º da Constituição a gestão política através da Administração é concebida como um serviço do público e não apenas como um serviço público.

Contrariamente ao modelo burocrático estabelecido preconiza a abertura aos meios sociais, a um sistema de comunicação interna mais flexível e propicia formas de participação que podem melhorar as disposições internas da organização e a sua comunicação com o exterior. A componente participativa tende a reforçar-se num modelo de reforma do Estado descentralizada para o cidadão e do cidadão.

A tomada de decisão passa a reconhecer parceiros, abre-se a uma partilha de poder e à procura geral de consensos.

Neste modelo começa por ser institucionalizada a consulta obrigatória a interlocutores privilegiados, por exemplo, os sindicatos, que no âmbito do corpo legislativo vêem consagradas regras claras sobre a sua participação na formação de decisões que lhes dizem respeito. É este modelo que está, implícito, por exemplo, no processo de elaboração do Estatuto da Carreira Docente.

Este modelo emergente nos anos 80 apresenta como laços marcantes e tendenciais: a desconcentração e a descentralização e a aceitação de uma pluralidade de centros de decisão e de decisores.

A autonomia das instituições, das escolas por exemplo, é suposta tender a ocupar o espaço da centralização e da impessoalidade, características dominantes do modelo burocrático.

As consequências deste modelo deveriam ser patentes na gestão administrativa e pedagógica das Escolas e das suas relações, enquanto comunidade educativa com os parceiros sociais envolventes, nomeadamente pela constituição de partenariados educativos.

Para todos os níveis escolares do básico ao superior, a consulta, o estabelecimento de protocolos, de acordos, quer internamente, quer com parceiros externos são aceites, preconizados como constituintes de um quadro relacional e participativo. O processo decisional, complexifica-se. Perturba por isso muitas personalidades políticas mais sensíveis à eficácia e à rapidez das intervenções, porque sobretudo a execução das decisões não depende da vontade de um só decisor, mas da capacidade de cooperação dos grupos diferentes envolvidos. A evolução é lenta, tem resistências a diferentes níveis, mas prossegue.

Multiplicam-se entretanto os órgãos de participação, acompanhamento, consulta. Criam-se inúmeros conselhos para audição e negociação dos parceiros. Refira-se, a título exemplificativo, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Regime de Direcção, Administração e

Gestão dos estabelecimentos escolares, o Conselho Coordenador da Formação Contínua, a Comissão Nacional de Aprendizagem, o Conselho Coordenador do Ensino Politécnico, dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo. A representatividade não se esgota nos parceiros tradicionais ligados funcionalmente à Administração/Governo ou a grupos profissionais representados por organizações sindicais, mas acolhe representantes do poder local e dos interesses sócio-económicos e culturais. O C.N.E, estrutura consultiva cuja arquitectura legal, no que se refere à sua constituição, prevê, a par da nomeação de membros individuais em representação do Governo, e representantes de entidades e organizações múltiplas com interesse na Educação e Formação, a cooptação de membros de reconhecida competência, órgão independente responsável politicamente perante o Parlamento, apresenta-se assim como o espaço por excelência de consulta mas também de concertação de interesses, de construção de consensos, de apoio à decisão política.

Em Educação e Formação as decisões são cada vez mais complexas e difíceis. Por um lado, são sectores de responsabilidade de inúmeras instâncias, estatais e não estatais, e sobretudo, mais do que actividades de intervenção, são "processos" de desenvolvimento personalizados a que tem direito o cidadão ao longo de toda a vida; por outro, "Educação" e "Formação" são resultantes do acesso a um bem comum, ao património de conhecimento, de saberes, de valores que a humanidade produziu.

Deste modo, um dos objectivos primordiais da Política Educativa proporcionar a igualdade de oportunidades e conciliar a justiça distributiva com o princípio democrático de equidade.

Ora a necessidade de ter em atenção os princípios de igualdade, equidade e eficiência na formulação e gestão da política educativa confere à decisão política nesta área dificuldades acrescidas, mas também a confronta com um dos desafios mais estimulantes da cidadania. As situações dramáticas de desigualdade, exclusão educativa, insucesso escolar que conhecemos, tornam difíceis e questionáveis os critérios de eficiência e de equidade das medidas, das intervenções especiais, da afectação de recursos, por exemplo.

Mas os problemas a que se tem de fazer face são ainda mais profundos, porque o diagnóstico geral aponta para o desfasamento crescente entre as expectativas que a sociedade tem relativamente às escolas, ao acesso ao saber, à formação contínua e o grau de respostas satisfatórias que somos capazes de dar. E já não é apenas o Sistema Escolar tradicional de educação e ensino que poderá dar e sustentar respostas cabais.

Para obter os resultados expectáveis é necessário algo mais que lucidez na intervenção prática de consensos, concertação e negociação. Há um outro princípio, um outro valor que

tem de ser introduzido: o valor da solidariedade sem o qual a coesão social, o combate assumido à exclusão social não é possível. É necessária a mobilização de uma "vontade geral" na terminologia de Rousseau no Contrato Social, tese que hoje se retoma e que se configura nos "pactos sociais".

A realidade hoje é naturalmente diferente e por isso os pactos que se procuram são "novos contratos sociais" geradores de equilíbrios dinâmicos, e de regulação social.

Entre nós também, na decisão e gestão da Política da Educação e Formação, não bastam já as medidas legislativas, os acordos políticos, regulação das relações de cooperação entre parceiros tradicionais.

O mundo da educação, nuclearmente assente nas escolas, extravasa para as comunidades locais, as regiões, as empresas, os info-espacos com as actuais redes de comunicação. Os espacos educativos e os actores/parceiros sócio-educativos são múltiplos. Gerir politicamente a Educação e a Formação é também compreender como se constitui e se organizam socialmente esses espacos, com actores mutuamente dependentes, à volta de problemas que eles não podem resolver sozinhos e para a solução dos quais tem necessidade de obter a cooperação de outros parceiros que até podem ser concorrentes potenciais.

É nesta linha que se entende o Pacto Educativo proposto pelo actual Ministério da Educação.

O modelo de Sistemas de Educação e de Formação organizados, geridos globalmente está a desaparecer. Dificilmente se justifica o lugar central que tradicionalmente se dava ao Estado e ao seu aparelho no controlo desses sistemas através de normas, mecanismos e instituições que os regulam, na sociedade cognitiva ou de aprendizagem, que a pouco e pouco se constrói.

Haverá mesmo que prioritariamente superar a anomia instalada nos sistemas por excesso de regulamentação e déficit de participação. São, por isso, necessários acordos formais ou informais de vontades, criadores de direitos e de obrigações de todos os actores envolvidos.

Porém haverá que olhar para o Futuro, prospectivamente.

Se considerarmos que a Educação e a Política que a promove e reestrutura, ultrapassa, no nosso caso as fronteiras nacionais e tende a convergir para o Espaço Europeu, contribuindo ou não para a construção do sonho de uma Europa coesa, desenvolvida, salvaguarda dos modelos sociais e culturais que durante séculos se foram construindo, então o horizonte

geo-político e temporal, o desafio de criação de "vontades colectivas" nacionais e europeias neste campo torna-se profundamente pertinente. Que faremos de futuro com o artigo 126 do Tratado de Maastrich? que significado tem o conceito de Cidadania Europeia? o princípio da Subsidiariedade e a total liberdade de decisão e gestão de Políticas Escolares Educativas nacionais?

Reflectir sobre a Educação hoje, é abraçar os grandes problemas do Mundo e dos Homens. É viver entre o maravilhoso processo de recriação do mundo e o terrível perigo da destruição do que se foi criando.

Será que também como Abraão, teremos de negociar com Jeová para evitar a destruição de Sodoma? Ou basta-nos-á desenvolver o diálogo, a concertação entre todos nós, sujeitos mortais mas sujeitos da nossa história? Estamos educados e formados para tanto ou a parcela que ainda nos falta resultará da prática e da experiência do exercício da cidadania plena?

Dos Modelos Weberianos à Regulação Social da Decisão na Política Educativa

INTRODUÇÃO

A contribuição a apresentar nesta Mesa Redonda pretende ser o resultado de uma meta-análise dos resultados de vários projectos de investigação multidisciplinar (que foram realizados na Unidade de Educação e Desenvolvimento ¹⁾ sobre a decisão política em Educação, recorrendo sobretudo a quadros teóricos da Sociologia Política, da Sociologia das Organizações e do Desenvolvimento, da Administração Escolar e da Administração Pública. São vários os trabalhos realizados ou em curso, nomeadamente de análise socio-histórica da decisão em Educação à luz das teorias políticas e educativas, das intencionalidades e das estratégias dos actores decisidores, da construção das decisões a partir de modelos de decisão participada e do desempenho dos partenariados na definição das decisões políticas. Estes trabalhos deram origem a várias teses de Mestrado que, por sua vez, prosseguem em algumas teses de Doutoramento ²⁾.

A nossa contribuição, enquanto investigadores, não é, desta forma, mais uma achega técnica para melhorar a preparação de decisões políticas, mas sim procurando o rigor científico, um contributo para a interpretação de situações e de factos na decisão política e, para a compreensão aprofundada das intencionalidades e das estratégias dos actores em contextos sócio-culturais e históricos diversos, tendo em vista o aprofundamento do papel instituinte e motor que a Educação tem hoje na Sociedade.

¹⁾ Unidade de Educação e Desenvolvimento do Centro de Investigação de Ciências Sociais (CICSA) FCT/UNL

²⁾ Castro Ramos, C. (1995), *A Decisão Política em Educação – Análise Estratégica da Mudança de Modelos Decisionais em Administração Pública. O caso do Estatuto da Carreira Docente.*
Marques, M. (1992), *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional. O caso das Escolas Profissionais.*

I. A DECISÃO POLÍTICA COMO RESULTADO DO EXERCÍCIO RACIONAL DE TÉCNICA POLÍTICA – O MODELO WEBERIANO

Os sistemas educativos, sobretudo, os sistemas escolares considerados como estruturas evolutivas, previsíveis e controláveis, foram durante muitas décadas objecto principal da decisão política em educação. Para essa decisão, a análise educativa centrava-se sobretudo na descrição das situações educativas e também na organização e intervenção gestonária das estruturas e das redes escolares.

Os modelos de preparação da decisão política em Portugal sofrem após a Segunda Guerra Mundial a influência de organismos internacionais, tais como a OCDE, o Banco Mundial, e os trabalhos de preparação dessa decisão traduzem-se em relatórios técnicos relativos ao alargamento e adaptação das estruturas, à programação dos meios físicos e humanos e aos planos de financiamento das instituições a cargo do Estado. Assim se planeou, se programou e se decidiu a política educativa em Portugal com o Plano Regional do Mediterrâneo na década de 60 e se preparou a Reforma Educativa no início dos anos 70. Este modelo foi ainda timidamente retomado após 1974.

Porém, em breve estas decisões educativas e a prossecução das políticas consequentes depararam com as seguintes questões que as técnicas de preparação da decisão não deixavam evidenciar:

- a) O comportamento dos sistemas educativos escolares não é um comportamento previsível e, antes pelo contrário, a sua evolução está longe de ser extrapolável;
- b) Há comportamentos aleatórios que esses modelos não exploram e não interpretam;
- c) A ineficácia de muitos programas estabelecidos regionalmente e a ineficiência das acções planificadas são patentes;
- d) A ineficácia e ineficiência social e educativa fazem ressaltar a importância de outros factores mais escondidos sobretudo respeitantes às intencionalidades e estratégia dos actores, às suas motivações e expectativas.

O modelo de decisão política baseado no exercício racional técnico e político centralizado começa em toda a parte, como também em Portugal, a ser posto em causa.

II. A PARLAMENTARIZAÇÃO DA DECISÃO POLÍTICA

Nos anos que se seguem, após a Revolução de 1974, a decisão política em educação, por

motivos da conjuntura, passa a assentar na negociação democrática político-partidária³. É um período a que poderemos chamar de parlamentarização da decisão política e que assenta, no meu entender, em vários pressupostos, a saber:

- a) É possível fixar para a Educação objectivos, metas e traçar estratégias a partir de quadros ideológicos político-partidários;
- b) A partir destes quadros é possível fazer a regulação política entre vários cenários tecnicamente resultantes de estudos de planeamento e de previsão que passariam assim a ter um efeito de mediação entre a análise da realidade e a decisão política;
- c) O sistema educativo adquire um lugar central na definição de projectos sociais e daí a forte preponderância de quadros ideológicos;
- d) O sistema escolar evolui por efeito dos seus actores e não tanto do voluntarismo político estatal;
- e) Os actores educativos reconhecem-se enquanto actores políticos como por exemplo: os sindicatos de professores, a igreja, as associações de pais que participaram na negociação política através de representantes, designados ou nomeados para o efeito.

Continua a pressupor-se que o sistema é regulável e as estruturas, sobretudo a sua orgânica é estável e evolui de forma controlável. Persiste o pensamento mecanicista da relação decisão-efeito esperado, persistente nos modelos dessa época e que tinham dado consistência aos gabinetes de estudos e planeamento. Na Europa observa-se, no entanto, que nesses gabinetes se introduzem novas técnicas, sobretudo novas técnicas de prospectiva preparando material para as negociações decisórias.

III. A NEGOCIAÇÃO E A DECISÃO PARTICIPADA

O modelo de negociação e de decisão participadas são objectivos que entre nós vêm consagrados na Lei de Bases de 1986, constituindo um marco de evolução democrática na decisão política que se vai procurar aplicar nos anos 80 e 90.

A análise de alguns casos de decisão participada (como, por exemplo, a negociação do Estatuto da Carreira Docente dos professores dos Ensinos Básico e Secundário ou a

³ Teodoro, A. (1992), Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores. Contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa do anos oitenta.

instituição de vários Conselhos de consulta e participação, nomeadamente, o Conselho Nacional de Educação, o estabelecimento e a concretização de projectos de parcerias de escolas profissionais, etc.) fizeram emergir algumas questões de ordem investigativa. Analisando a formulação destas decisões com base em metodologias apropriadas, à luz dos quadros teóricos de análise estratégica de actores, verifica-se que a estratégia dos protagonistas decisores nem sempre convergem em consenso decisional, mas antes revela incompatibilidades e conflitos que não são negociáveis, conflitos e incompatibilidades que se verificam ser resultantes de erros de representação e intervenção no jogo decisional, mas também na carência de *acordos fundadores* que permitissem levar a efeito um processo de decisão participada. Por outro lado, e no que respeita ao processo decisional, verifica-se também que este processo se torna muito complexo precisamente, porque é fruto de intervenções múltiplas, interactivas gerando situações que não são generalizáveis porque fortemente dependentes do contexto social. Por outro lado, ainda, o objecto da decisão, isto é, o sistema escolar, cada vez se revela menos mono-finalizado, porque à variedade de actores correspondem objectivos e metas do sistema escolar diversas. Se a participação dos actores impede a aplicação de um esquema linear, mecanicista na tomada de decisões, a heterogeneidade desses actores conduz-nos a perguntar se o sistema escolar é mesmo um sistema ou, pelo contrário, não é um conjunto multi-finalizado de processos correspondendo a múltiplas expectativas e intencionalidades e de actividades educativas.

Entretanto, o quadro de actuação governativa, que normalmente é utilizado, consistindo em medidas legislativas e programas orçamentais, manifesta-se muito inadequado para o cumprimento de determinadas decisões. Lembramos também que nesta época, se assiste à evolução de concepções de Estado capazes de executar decisões que adquirem novos contornos mais abrangentes e fluídos. Face à multiplicidade de iniciativas possíveis para a concretização das decisões e o repúdio por formas burocráticas centralizadas de governo, procuram-se novas estratégias e põe-se em causa os modelos tradicionais de governabilidade.

IV. REGULAÇÃO SOCIAL E CONTRATUALIZAÇÃO EDUCATIVA

Nos últimos anos iniciou-se uma época muito rica, também em Portugal, para a análise da evolução dos quadros de decisão política e podemos dizer que se perscruta um movimento evolutivo de decisão participada com base num conjunto alargado de actores, procurando-se criar novas condições de negociação dessa decisão à luz de algo a que chamaremos regulação social e educativa, com vista à contratualização. O que hoje emerge pode ser interpretado não com base nas concepções liberais da democracia representativa

dominantes até hoje, mas à luz das teorias da regulação social, das novas teorias de justiça, das novas teorias da democracia, recorrendo a Robert Putnam, John Rawls, Reynaud e que partem de uma crítica às concepções liberais predominantes. Estamos, por outro lado, numa época em que surgem novos paradigmas educativos que se impõem com grande evidência sobretudo provenientes de um novo quadro de mudança social traduzido pela globalização da economia, da informação, da expansão das novas tecnologias. Esse novo paradigma traduz-se em novos conceitos de Educação e Formação.

Não já é apenas a Educação-Ensino, organizada nas escolas ou concebida como somatório de etapas escolares, mas mais a Educação como percurso formativo ao longo da vida que está em causa. O sistema educativo inclui hoje o sistema escolar e outros sistemas e redes onde se processa a formação, formal e não formal. Deste modo, não são tanto os sistemas educativos que têm de ser regulados politicamente, mas também os processos, educativo de aprendizagem, de formação para a vida activa, de desenvolvimento das capacidades cognitivas e de competências para a cidadania e que se tornam os grandes princípios teleológicos da política educativa dos países. Aliás, este paradigma obriga também à revisão de muitos conceitos de avaliação, de caracterização da própria política educativa nomeadamente os conceitos de sucesso, de avaliação escolar, de organização que eram traduzidos até à data por indicadores tradicionais estatísticos e que passam hoje a ser relativizados, face ao significado e ao valor que eles têm e à correcta utilização como comparabilidade.

Estamos numa época em que novos quadros de referência de gestão político-administrativa dos sistemas sociais são formulados e que fogem à lógica dos sistemas produtivos, económicos. Isto é, a acção da vida social não pode somente ser abordada através de uma análise institucional ou do ponto de vista das estruturas, das relações de trabalho, dos quadros jurídico-funcionais mas implicam o conhecimento de regras implícitas nas práticas que têm origem social, cultural, bem como o conhecimento das dinâmicas da mudança própria revelada pela autonomia dos actores e das instituições. Também nos tempos de hoje se reforça a ideia que a eficácia e a eficiência têm outras origens que não apenas a da definição *a priori* de quadros jurídicos ou programáticos. Aliás, o grande critério de avaliação das políticas educativas deixa de assentar, nos nossos tempos, na eficácia e eficiência para procurar construir antes critérios de equidade e de justiça.

Como diz Robert Putnam os governos e as instituições são mais eficientes quando a sociedade civil que os rodeia apresenta um elevado nível de participação na vida colectiva, graus elevados de cooperação baseados na tolerância, na confiança associados ao interesse activo no desenvolvimento económico, cultural, científico.

No actual contexto político-social, no que respeita à Educação há também novos espaços de participação precisamente porque a decisão política passou a ser descentralizada e por isso aparecem novos actores, novos parceiros para além das famílias, dos professores, das autarquias, dos responsáveis regionais, das entidades representativas das actividades sociais, económicas, culturais, das associações de carácter.

Deste modo os modelos de análise estratégica que foram seguidos para analisar a tomada de decisão na década anterior e que, sobretudo vem dos estudos de Crozier e Friedberg, já não se adequam ao contexto actual em que a educação se apresenta, sobretudo como uma futura rede de espaços educativos, constituindo não apenas um sistema educativo, estruturado, com base em escolas formais mas como um sistema social vivo, complexo, constituindo aquilo que hoje se denomina por "*learning society*", ou a sociedade educativa. A sociedade educativa constrói-se, assim, com os contributos e as experiências múltiplos e diversos, em contexto formal e não formal, em situação de trabalho ou de intervenção cívica, estrutura-se através de contratos sócio-educativos que convergem em Pactos Educativos, formas de negociação contratualizada que não podem ficar confinados aos esquemas de decisão participada e negociada institucional, mas que resultam do desenvolvimento de outras formas de regulação social. O conceito de regulação social educativa é por nós desenvolvido em comunicação própria a apresentar nesta Conferência e aí desenvolveremos mais detalhadamente algumas destas ideias expostas, bem como explicitaremos o seu fundamento teórico.⁴

CONCLUSÃO

A regulação social educativa constitui uma regulação complexa que se pode fazer através de muitos modos de participação e que define sobretudo regras comuns que podem não conduzir ao mesmo resultado nem a uma só solução, mas conduzem a *acordos fundadores* básicos da democracia participativa.

É, aliás, o objectivo dos nossos trabalhos interrogarmos sobre a evolução da decisão participada presentemente na praxiologia decisional da política educativa portuguesa.

Valoramos, assim, a cultura dos compromissos e acordos sociais das concertações estratégicas e dos pactos. A existência entre nós actualmente de várias formas de pacto: pacto

⁴ Cf. Ambrósio, Maria Teresa; Castro Ramos, Conceição – 1997 – A Decisão na Política Educativa

regionais de emprego, pacto da solidariedade, pacto de educação, planos de concertação estratégica leva-nos a perguntar se estamos a evoluir lógica e coerentemente para modelos de decisão política nas áreas da vida social. O que ocorre entre nós não deveria traduzir-se apenas como experiência, mas pela construção de instrumentos e que promovem correctamente uma nova cultura, inovando práticas nas tomadas de decisão política. Na Educação temos para o efeito, hoje muitas oportunidades para este exercício democrático nomeadamente na estruturação de processos em curso, tais como a revisão participada dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, na contratação da autonomia escolar, no desenvolvimento de parcerias educativas, na definição de projectos de escola, de centros profissionais, na realização e promoção de áreas educativas, etc.

A Decisão na Política Educativa - Dos Modelos Clássicos à Regulção Social

I. A DECISÃO POLÍTICA EM EDUCAÇÃO COMO RESULTADO DE UM EXERCÍCIO RACIONAL TÉCNICO E POLÍTICO

No estudo histórico-sociológico sobre as decisões de política educativa que fizemos integrado no trabalho de investigação "Aspirations Sociales Projets Politiques et Efficience Socio-Culturelle. (Le cas de la politique d'Éducation au Portugal) Contribution a une psychosociologie du fait politique". (1987), correspondente ao período de 1968-1982, tivemos a preocupação de apreender as razões da ineficácia social das políticas educativas que nas décadas de 70 e 80 nos era permitido constatar no caso português, confrontámos a praxeologia decisional instituída a nível macro com as correntes de planificação da educação, da administração e das teorias positivistas da tomada de decisão e identificámos diferentes tipologias decisionais.

Entre 1968-1974, período de predominância dos técnicos planificadores, o decisor parecia integrar todos os conhecimentos científicos, ser capaz de agarrar os elementos essenciais e reflectir sobre os que o não eram, apoiando-se em relatórios técnicos que justificavam as suas decisões. A decisão já não era tomada com base na planificação ordinária efectuada por meio de previsões e cenários, mas adoptava a abordagem sistémica com a ajuda da introdução da variável tempo e das interrelações entre as variáveis do sistema educativo e social.

Mas após a revolução de 25 de Abril de 1974 e em consequência da exigência democrática de participação de todos os grupos sociais na planificação ou na elaboração das decisões políticas o momento da integração de informação e conhecimentos situa-se já na fase de negociação colectiva.

O papel dos agentes da preparação das decisões políticas limitava-se então a clarificar a estratégia de uma intervenção pela via metodológica.

Durante este período, as motivações sociais determinadas mais por valores e intenções do

que por critérios sociais ou económicos foram sistematizadas e tornadas científicas pela abordagem racional dos especialistas.

Tratava-se em suma de tornar objectivas as aspirações de grupos sociais bem como o conhecimento de uma situação que é sempre apreendida pela via do subjectivismo do investigador ou do decisor.

Os planificadores desempenhavam mais um papel de mediadores entre os actores sociais do que de tecnocratas e modeladores do comportamento destes e deviam compreender a diferença e por vezes a divergência entre os factos científicos, os factos sociais, os factos políticos e a atitude de jogo dos actores sociais, face às certezas da realidade e às incertezas das intenções e comportamentos dos actores.

Em síntese podemos dizer que, de acordo com a evolução das teorias sobre o funcionamento dos sistemas sociais, a preparação de uma acção de intervenção jogava um sistemismo razoável capaz de passar a todo o momento do ponto de vista do positivismo das ciências exactas para o inter-subjectivismo das ciências sociais e humanas, da ordem formal à ordem informal, do conhecimento objectivo ao conhecimento por inferência, da intervenção racionalizada à negociação entre o actor e o sistema, da intenção social a estratégia individual¹.

Ainda neste período e no quadro da gestão de políticas educativas, a tomada de decisão abandonou uma visão meramente legalista e adoptou uma perspectiva funcionalista tomando como valor a participação dos interessados nas decisões, embora não estivesse ainda formal e legalmente consagrada a obrigação de negociar, o que vem a acontecer a partir de 1986.²

II. DA DECISÃO DOS ACTORES POLÍTICOS À DECISÃO PARTICIPADA DOS ACTORES EDUCATIVOS

Os valores, as atitudes e os processos decisionais no que se refere à política educativa sofrem uma alteração profunda com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei

1 Martins Barata (1986), Eficácia e incerteza na intervenção planeada, IED/INA p.9

2 A Constituição da República Portuguesa (revisão de 1986) no capítulo: Direitos, liberdades e garantias de participação política, Cap. V Título IX artº 48º prevê que a estrutura da Administração Pública assegure a participação dos interessados na gestão efectiva, designadamente por intermédio de associações

nº 46/86 de 14 de Outubro) que consagrou no quadro dos seus princípios gerais "o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema educativo e na experiência pedagógica quotidiana".

Consagrou igualmente a orientação da distribuição do poder entre o centro e a periferia apelando para a participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa.

Este quadro conceptual de valores políticos e de direitos sociais permitiu a criação de condições para que a decisão política na Educação portuguesa deixasse de pertencer em exclusivo ao topo da hierarquia formal, segundo um modelo de decisor único que utilizava como instrumentos de decisão estudos técnicos elaborados internamente ou, como se verificou mais tarde, se fundamentasse até em estudos de natureza argumentativa feitos por peritos externos à própria instituição e passasse a adoptar (a par de manter os conceitos de eficácia e de eficiência) um conceito de receptividade e de abertura que se traduz na auscultação e na negociação com interlocutores privilegiados de um modo geral organizações representativas dos professores e associações de pais e encarregados de Educação.

Do modelo de decisor único, o processo decisional evoluiu para um modelo que admite vários decisores com igual legitimidade e utiliza agora como instrumentos técnicas de negociação.

A previsibilidade baseada em normas racionais, legais e escritas que fora característica fundamental dos modelos decisoriais anteriores, aliás adequada a um ambiente externo que se pressupunha simples e estável dá lugar à imprevisibilidade e à incerteza, uma vez que a tomada de decisão tende a resultar do diálogo, discussão ou negociação em ambiente de complexidade técnica, científica, social e política

Esta evolução do modelo praxeológico acompanha a evolução sofrida pelo próprio conceito de decisão que no liberalismo clássico correspondia a um acto racional, linear e monofinalista, para corresponder no liberalismo moderno a uma decisão equifinalizada, isto é admitindo vários caminhos para chegar ao mesmo fim e admitir, nos dias de hoje, a multirracionalidade e a multifinalidade.

Do mesmo passo alteram-se as relações entre a Administração e os administrados, sendo reconhecido a estes uma capacidade de intervenção e de estratégia inerente e decorrente do direito de participação.

Já não se trata da atitude assumida pelos modelos anteriores que conferia aos intervenientes no processo educativo a qualidade de agentes que procuram adaptar o seu comportamento às regras que lhe eram impostas, mas o reconhecimento de um estatuto de actores que no conceito de autores como Crozier e Friedberg (1977) são capazes de uma estratégia e portadores de uma racionalidade.

Nestas condições o conceito de decisão na época contemporânea é definido por Sfez (1984) como uma narrativa sempre interpretável, multirracional, dominada pela multifinalidade e pelo reconhecimento de vários fins possíveis, simultâneos e em ruptura.

Ora, a apreensão lógica do comportamento do modelo decisional informado por estes valores já não pode ser feita num quadro técnico subordinado a uma perspectiva determinista ou estruturo-funcionalista, visto que a decisão se apresenta como um processo complexo de interacção entre diferentes subsistemas e diferentes actores que estabelecem entre si, num processo de acção colectiva, uma relação complexa.

III. UM MODELO DE DECISÃO COMPLEXO E NEGOCIADO

Tendo em conta estes pressupostos no estudo que fizemos sobre "A Decisão Política em Educação - Análise Estratégica de Mudança de Modelos Decisionais em Administração Pública - o caso do Estatuto da Carreira Docente" (ECD) (1995), abandonámos a visão técnica, a abordagem do ponto de vista da legalidade e do ponto de vista burocrático e enveredamos pela análise estratégica. Fizemo-lo, porque a abordagem investigativa se centrava na estratégia dos actores e porque o objecto de estudo seguia um modelo praxeológico, não prescritivo, reflectindo a realidade dos sistemas sociais e portanto não se coadunava com um modelo racional e programado representativo das teorias clássicas de decisão.

As conclusões a que chegamos levaram-nos a afirmar que o processo estudado de decisão participada em negociação não representava uma crise de decisão no processo decisional vigente, mas correspondia a uma mudança de ruptura com o modelo praxeológico tradicional na Administração da Educação.

Verificámos que a ruptura introduzida pela decisão do ECD era uma ruptura de paradigma ao nível do decisor, da forma de decidir, no modo de decidir, nos graus de importância atribuídos às diferentes fases do processo e sustentamos a hipótese de estarmos a assistir à emergência de um novo paradigma de decisão - decisão participada, cujas características

dominantes contrastavam com o modelo anterior. A parceria e a participação surgem em oposição às características de hierarquia funcional que assumia a configuração de pirâmide, correspondente aos vários níveis de decisão.

Regista-se a mudança de um processo estruturado para um processo francamente estruturado e imprevisível, bem como a perda de importância dada a um modelo que se caracterizava pela programação, uma vez que se adopta caminhos de solução essencialmente heurísticos, privilegiando a fase de inteligência por contraposição a fase de escolha dominante no modelo tradicional.

Em suma, o modelo explicativo racional é substituído pelo modelo político onde as decisões emergem de um processo de negociação e discussão e os grupos de interesse se desenvolvem e formam alianças para atingir objectivos particulares.

Este modelo decisional não pode ser desligado da história social e foi o sistema democrático e as pedagogias institucionais sobre o valor do diálogo e sobre o respeito pelo direito à participação que criaram as condições para o aparecimento deste modelo que hoje a prática confirma.

Consideramos que o modelo de decisão participada é um modelo positivo com muitas potencialidades, visto que o processo de tomada de decisão não pode ser feito sem conhecimento do sistema em que interfere e sem a participação activa dos interessados que trazem ao processo experiências, saberes e pontos de vista diferentes, porque a decisão deve resultar de um jogo de balanço e compromisso entre os interesses dos decisores e os interesses dos administrados e ainda porque governar significa mais do que dirigir, administrar ou emitir e praticar actos de autoridade. Hoje, confunde-se cada vez mais com o exercício persistente e sistemático de uma pedagogia social em que a negociação aberta é uma componente incontornável da cidadania.

Reforçamos esta ideia de potencialidades do modelo com a observação de Robert Putnam (1993) referindo que os governos e as instituições são mais eficientes quando a sociedade civil que os rodeia apresenta um nível de elevada participação na vida colectiva, com factores elevados de cooperação baseados na tolerância, na confiança e no mérito, associados ao interesse activo no desenvolvimento social, económico, cultural e científico.

Mas a par destes aspectos positivos que acabámos de evidenciar as conclusões a que chegámos levam-nos a interrogar-nos sobre algumas das suas limitações.

Uma decisão amplamente negociada e discutida durante 21 meses com cinco mesas

negociadoras, como foi a decisão do ECD que temos vindo a referir e que se saldou num acordo aprovado por consenso, traduzido num diploma legal, veio a revelar-se na sua execução uma decisão incongruente, inconsistente e objecto de contestação generalizada, até pelas próprias organizações que a negociaram e subscreveram.

Para além disso, acresce referir que não obstante ter deixado para regulamentação posterior questões importantes³ foi geradora de muita ambiguidade, na medida em que para se conseguir o consenso, a formulação jurídica foi feita de forma lata procurando conciliar as diferentes posições e lógicas de interesses negociais.

IV. DA DECISÃO PARTICIPADA À DECISÃO CONTRATUALIZADA - OS ACORDOS FUNDADORES

Concluimos da análise que o facto da decisão ter sido construída num processo aberto, ao sabor da estratégia dos negociadores, tecida de micro decisões que se iam consolidando reunião após reunião, sem que tivesse havido *um acordo fundador* sobre princípios orientadores que definisse os objectivos de um projecto coerente, contribuíra decisivamente para a inconsistência da decisão.⁴

Tratou-se de um processo longo e com custos financeiros, sociais, profissionais e políticos que se resolveu de forma insatisfatória para ambas as partes (Governo e Sindicatos) e que hoje nos questiona sobre a eficácia e vantagens da sua utilização.

Por outro lado, embora tenhamos verificado que os grupos negociadores eram portadores de identidades profissionais e culturais diferentes que se reflectem aliás no modelo de carreira docente construído no processo de negociação, essas culturas (cultura administrativo-burocrática própria da administração pública e cultura pedagógica como valência profissional detida por quatro grupos de parceiros, as organizações sindicais negociadoras não se cruzaram na solução encontrada, porque a abordagem da negociação como processo auto-organizado foi regulada em função do interesse de cada grupo negociador.

A aproximação dos problemas foi feita em termos jurídicos e de relações de trabalho sem ter em conta fins colectivos previamente definidos e acordados, considerando outros valores sociais, económicos, culturais e éticos.

³ Cf. Ramos C. (1996) – O Estatuto da Carreira Docente – Decisão discutida ou negociada? P 166

A definição de um estatuto da profissão docente que é um conjunto de regras administrativas e de normas deontológicas não podia ser perspectivado apenas como um modelo regulador da actividade ocupacional dos professores, pelo papel que estes são supostos desempenhar na sociedade.

Interrogamo-nos, por isso, sobre a forma de abordagem em geral da decisão na política educativa, que, em nosso entender, não pode ser feita só do ponto de vista jurídico, processual ou das estruturas, dando-nos por esse facto uma visão parcial dos problemas.

A Educação é um sistema vivo e complexo que interage com todos os sectores da sociedade e se insere num quadro de valores mais amplos.

Por outro lado acresce referir que surgiram no contexto político e social novos espaços de regulação e novos actores, formal e legalmente consagrados, no quadro da Educação portuguesa: famílias, autarquias, entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais, novas instituições de carácter científico governamentais e não governamentais etc. que não podem ser ignoradas.⁵

É certo que a evolução do quadro paradigmático que referimos nos permite uma análise não apenas de comparabilidade descritiva, mas também uma análise sistémica e estratégica, que vê o sistema Educação num contexto de acção como um sistema de acção concreto, que valoriza os actores, cujas relações são mediatizadas por relações de poder. Contudo, a lógica utilitarista da análise estratégica não concebe que os actores sejam estimulados por jogos de poder quando estão envolvidos em espaços de acção diversa que correspondem a princípios de justiça criados e neste caso podem aceitar compromissos para construir coordenações de processos de negociação ou celebrar verdadeiros acordos fundadores.

Neste sentido entendemos que o paradigma de análise estratégica não dá resposta completa às questões da Educação, encarada como um sistema social vivo e complexo que interactiva em cooperação num sistema social mais vasto que é a sociedade.

Sem pretender tratar o conjunto do problema queremos apenas pôr em evidência este aspecto relativamente ao qual as doutrinas contratualistas nos dão uma perspectiva diferente.

⁵ 10 Cf. no 2 do art. 430 da Lei no 46/86.

Segundo as doutrinas contratualistas surgidas nos anos 70 com e a partir da publicação de "Uma Teoria da Justiça" de J. Rawls *os homens devem decidir antes segundo que regras vão arbitrar as suas reivindicações mútuas e qual deve ser a carta fundadora da sociedade* (J. Rawls) ⁶.

Os pactos, os parcerias, os contratos sócio-educativos que começam a emergir de alguma forma no domínio da gestão das políticas educativas são formas de negociação contratualizada a partir das quais nos interrogamos se não precisaremos de reverter os paradigmas de negociação da decisão participada em paradigmas de regulação social.

V. A REGULAÇÃO SOCIAL EDUCATIVA

O conceito de regulação não é um conceito recente. Foi largamente utilizado com uma definição bem precisa nas ciências físicas e biológicas e foi igualmente recuperado pelas ciências económicas e sociais.

A regulação social a que nos referimos não é a regulação como conceito da economia que se preocupa com o modo de produção e perspectiva uma teoria de regulação social como uma alternativa global à teoria do equilíbrio geral.

Na definição dada por Aglietta citada na obra *Théorie de la regulation- l'état des savoirs* (1995) é referido que o estudo da regulação do capitalismo não pode ser a procura de leis económicas abstractas. É o estudo de transformações das relações sociais criando formas novas ao mesmo tempo económicas e não económicas, formas organizadas em estruturas e reproduzindo uma estrutura determinante, o modo de produção.

O ponto de partida da nossa análise situa-se nos estudos feitos por J. D. Reynaud sobre a regulação social nas organizações e das noções de organização formal e não formal com valor analítico.⁷

⁶ Referimo-nos às concepções sustentadas por contratualistas contemporâneos como Robert Nozick, Habermas, J. Harsanyi e T. Gauthier.

⁷ A análise das organizações mostrou que o sistema informal não visa só manter o equilíbrio social interno, mas é também orientada para as funções externas da organização, conforme afirma Reynaud (1988), pp.5-16.

Segundo Reynaud (1988) as regulações "reais" são compromissos muitas vezes instáveis entre autonomia e controlo.

Trata-se de um conceito de regulação, no quadro do funcionamento das organizações, definido como conjunto social de mecanismos de ajustamentos que o sistema social de uma organização inventa e põe em acção permanente para manter o equilíbrio interno e para se adaptar e antecipar à evolução dos seus diversos meios.

A variedade destes compromissos é muito grande, tão grande como a dos procedimentos pelas quais as atingimos e não se deixam arrumar numa simples dimensão (democracia ou centralização).

Na regulação complexa os modos de participação e o peso eventual de cada um variam segundo as fases de decisão.

Definir em comum regras, segundo este autor, não conduz ao mesmo resultado que elaborar em conjunto uma solução.

As regulações constituídas não são puramente funcionais, são multidimensionais e carregam um peso considerável de valores, de tradições vivas, de obrigações, que ultrapassam de longe as necessidades imediatas dos interesses directos dos interessados.

A regulação social educativa a que nos referimos desenvolve-se num quadro mais amplo e pretende responder à viabilidade de um sistema social aberto, o Sistema Educativo, que tem uma natureza dual, isto é, é uma unidade contendo múltiplos sistemas, mas é também o componente de um sistema mais incluso, a sociedade.

Arthur Koestler (1978) usa o termo "holon" para indicar esta natureza dual e deduz que os sistemas devem aderir a duas tendências contraditórias: uma tendência afirmativa (assertive) no sentido de manter a sua própria autonomia e uma tendência integrativa (integrative) no sentido de funcionar como componente de um todo-sistema de ordem mais elevada.

A natureza dual destes sistemas encontra expressão ao nível do Sistema Educativo no desenvolvimento no seu seio de duas tendências opostas que geram uma tensão permanente: uma tendência de autonomia presente na gestão administrativa, pedagógica e financeira das instituições escolares e uma tendência integrativa dessas instituições que se manifesta na abertura cada vez maior de relacionamento com a sociedade.

Ora, quando falamos de Educação e quando abordamos as questões de política educativa não podemos fazê-lo, (já o afirmámos anteriormente e demonstrámos os inconvenientes) do ponto de vista só das relações de trabalho, das estruturas, dos processos jurídicos ou funcionais, não podemos considerar apenas as regras explícitas com forma e valor jurídico, mas também as regras implícitas que derivam de um exame directo das práticas e têm várias origens de natureza social ou cultural, jurídica, nem esquecer a dimensão de mudança própria dos sistemas sociais.

Neste quadro a questão que se coloca é que a regulação não pode ser entendida como o ajustamento de características funcionais para gerar um equilíbrio.

A regulação social é a criação de uma estratégia participativa que permita uma democracia pluralista para gerir as dinâmicas do sistema, no sentido de encontrar um ponto de convergência entre as expectativas legítimas dos cidadãos e da comunidade educativa.

Que quadro teórico ou referencial se revela adequado perante a complexidade de actores, de relações e de situações que se apresentam num Sistema Educativo complicado, num contexto social, económico e cultural complexo e em mudança?

Entendemos que só uma abordagem complexa, que não tem como objectivo simplificar as situações para melhor as entender, mas pelo contrário as procura na sua complexidade assumindo o dramático da actual prática negocial pode atingir a inteligibilidade da totalidade do sistema.

Utilizamos o termo dramático no sentido de pensarmos que vamos chegar a um sistema finalizado e consistente sem contradições.

Sabemos que a capacidade de sobrevivência nos sistemas sociais num meio em mudança é artificial, criada por estruturas feitas pelo homem com intenção de satisfazer finalidades humanas, definidas segundo critérios que permitam a realização de funções específicas na sociedade, por isso colocamos a questão de saber em que medida é que os pactos sociais, os partenariados, os contratos sócio-educativos constituem já o emergir de um paradigma de contratualização em processo de regulação social.

Tendo presente as duas condições que marcam o nascimento e o crescimento de novos paradigmas (se adoptarmos a explicação dada por Kuhn sobre o modo como se processam as teorias científicas), isto é, a existência de um pensamento que não se deixa abalar pelo paradigma presente e a existência de crise do próprio paradigma dominante, interro-

gamo-nos neste momento sobre se o paradigma de decisão participada presente na praxeologia decisional a nível macro na gestão da política educativa portuguesa não estará a evoluir para novas formas de regulação social contratualizada?

BIBLIOGRAFIA

AMBRÓSIO, T. (1987), *Aspirations Sociales. Projet Politique et Efficience Socio-Culturelle. Tours. (These pour le doctorat d'Etat en Lettres et Sciences Humaines Sciences de l'Education)*

(1992), Ciências da Educação e decisão nas políticas educativas. In: Decisões nas políticas e práticas educativas (9-19). Porto. S.P.C.E.

BARATA MARTINS (1986), *Eficácia e incerteza na intervenção planeada*, IED/INA.

BOYER, R.; SAILLARD (1995), *Théorie de la régulation. L'état des savoirs la découverte Recherches*

BUSH, T. (1986), *Theories of Educational Management London.*

CASTRO RAMOS, C. (1996), *O Estatuto da Carreira Docente - Decisão discutida ou negociada?* Porto, Asa.

COLLOQUE DU CERISY (1994), *L'analyse strategique et ses problemes actuels autour de M. Crozier*, Paris Seuil.

CROZIER M.; FRIEDBERG (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

KUKATHAS, C.; PETTIT, P. (1995), *Uma Teoria da Justiça e os seus Críticos*, Lisboa, Gradiva.

PUTNAM ROBERT ET AL. (1993) *Making democracy work*. Princeton: Princeton University Press.

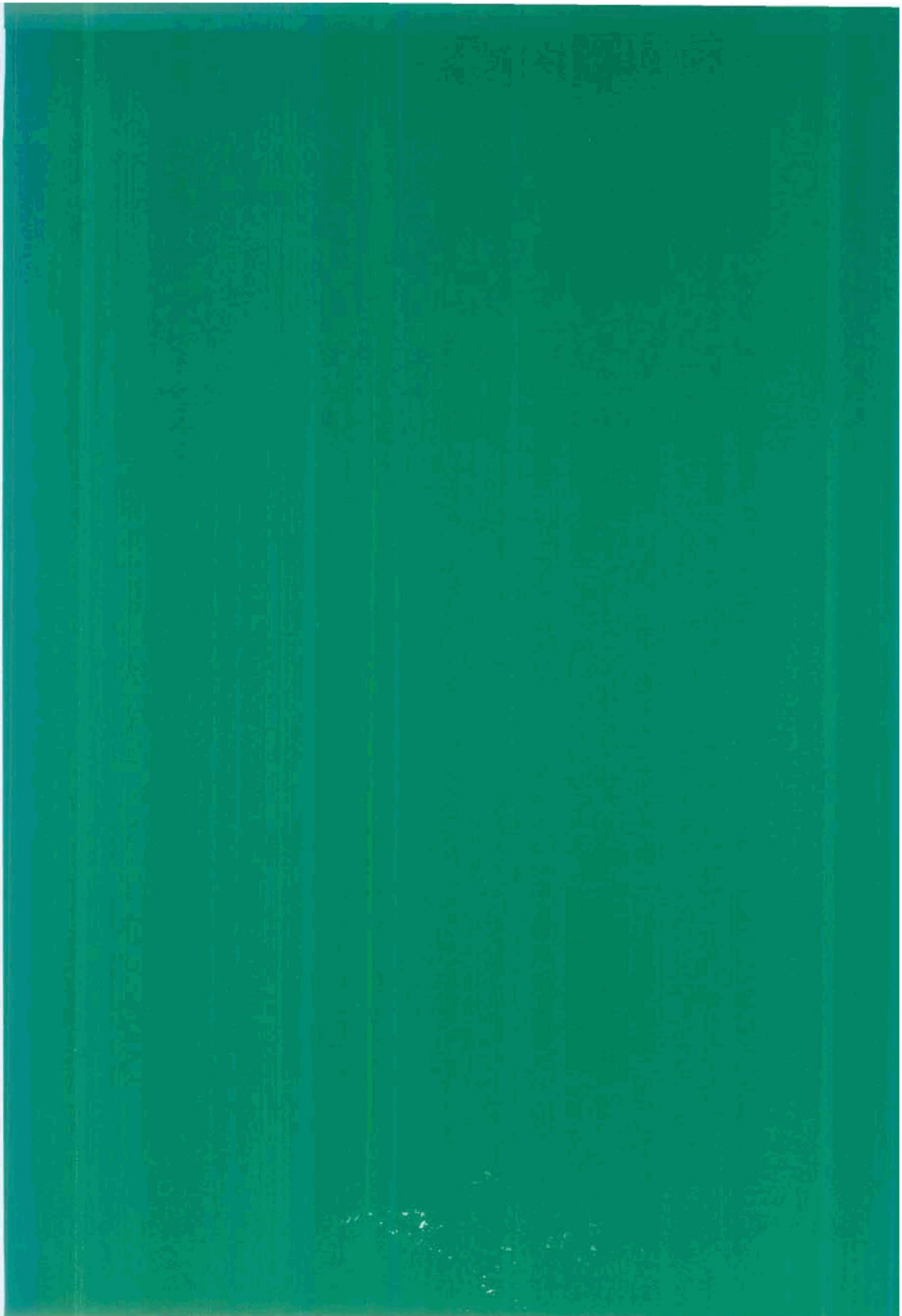
RAWLS, J. (1993), *Uma Teoria da Justiça*, Lisboa, Ed. Presença.

REYNAUD J. D. (1988), *Les régulations dans les organisations: régulation de controle et régulation autonome in Revue française de sociologie XXIX - 1 Ed.CNRS (1993), Les règles du jeu. L'action collective et la regulation sociale: Paris. A. Cohn.*

SPEZ, L. (1984), *La décision*, Paris Puf. (1993) *Crítica da decisão*. Lisboa

ULRICHH; PROBST, B. (1984), *Self-organization and management of social systems Verlag*

VÁRIOS (1994), *Variations autour de la régulation social - Hommage à J. D. Reynaud Presses de l'école normal supérieur.*



Capítulo V

SISTEMAS DE FORMAÇÃO E
NOVAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Formação de Formadores. Perspectivas Pedagógicas e Didácticas

INTRODUÇÃO

Desejo agradecer, em primeiro lugar, a todos os organizadores deste Colóquio o convite que me foi dirigido para nele participar e sobretudo, cumprimentar amigos que aqui estão e que encontrei em outros encontros organizados pelo CEDEFOP. Congratulo-me por ver de novo esta instituição retomar com mais profundidade e, numa perspectiva europeia, a análise da temática da Formação de Formadores, aliás objecto de estudos comparados anteriormente por ela levados a efeito.

Procurarei introduzir, com esta breve comunicação, uma análise de algumas das actuais perspectivas pedagógicas e didácticas que poderão ser referências dos processos de Formação de Formadores. Tentarei, ainda, a partir dos conhecimentos já sistematizados pela investigação ou, resultantes da reflexão sobre as práticas, dar uma visão crítica e prospectiva. Nos últimos anos tem-se verificado uma grande evolução no campo teórico multidisciplinar sobre os processos de Formação. É altura, então, de parar para reflectir sobre as práticas à luz dos resultados alcançados no terreno e dos resultados de investigação académica.

A dimensão europeia da formação profissional e, conseqüentemente, da Formação de Formadores, é hoje um tema extremamente pertinente. São conhecidos os trabalhos de avaliação de práticas, na busca do que já se chamam as *boas práticas*, muitas das quais se foram evidenciando através de projectos e programas comunitários, de nível transnacional. Essas boas práticas permitem-nos reflectir sobre as condições em que ocorrem, isto é, o seu contexto. Por outro lado, têm-se criado muitas instituições intermediárias, entre quem decide e quem executa os programas de formação profissional - os grupos de missão, as *task force*, as redes de investigação - que permitem também evidenciar a interdependência necessária entre diferentes actores que hoje actuam sobre a formação profissional. Para alcançarmos a dimensão europeia da Formação de Formadores teremos também que nos referenciar a um horizonte mais englobante, macroeconómico e macrosocial, que nos permita compreender os objectivos, as funções e as metas desejáveis para a Educação e a Formação na Europa que estamos a construir.

I. A DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO: POR UMA EUROPA DO CONHECIMENTO

A compreensão da dimensão desejável para a Educação e Formação na perspectiva do processo dinâmico de construção de uma identidade europeia que, tem apresentado ao longo do tempo diferentes imagens, é o mais recente desafio. Nomeadamente, o objectivo político da Europa do Conhecimento tem de estar bem presente quando analisamos os aspectos práticos e específicos da Formação de Formadores a nível europeu. Por isso não será inútil completamente relembra aqui, ainda que de uma forma sintética, os diferentes modelos orientadores da construção da Comunidade Europeia e relacioná-los com as orientações deles decorrentes para a Formação Profissional.

Todos se recordam que partimos da primitiva proposta do Mercado Comum, que permitiu sonhar com a União Europeia Monetária que se está a consolidar, com a convergência estratégica das políticas financeiras da maior parte dos países que dela fazem parte. Hoje, porém, são-nos propostos modelos ainda indefinidos, de uma Europa Social, Económica e Política que teremos de aprofundar para corresponder aos desafios da globalização, da competitividade económica e tecnológica e, evitar as grandes tensões e rupturas sociais que estes processos, muitas vezes desumanizados vão produzir, como está acontecer relativamente ao desemprego. É já longo o caminho da construção comum desta identidade europeia e necessariamente se compreende que temos ainda também um longo caminho a percorrer. Não poderemos, por isso, olhando o futuro, deixar de ter presente que os países só poderão fazer face aos desafios da globalização, da internacionalização, da evolução rápida das tecnologias da Sociedade da Informação se, como está implícito no conceito, ainda que ambíguo, da Europa do Conhecimento, para ela não continuarem a convergir as estratégias de desenvolvimentos dos países, nomeadamente as estratégias políticas da Educação e da Formação, de forma a permitir a emergência de um tecido coeso económico, conservando o património cultural diverso e as identidades nacionais.

Lembremos, portanto, algumas decisões que colocam a Formação Profissional no centro das políticas comunitárias (e dão razão de ser nomeadamente a todo o trabalho do CEDEFOP). São inúmeros os Programas Comunitários e nacionais que têm vindo a ser desenvolvidos nos últimos anos, precisamente para aumentar a competitividade económica e tecnológica dentro da perspectiva da internacionalização dos mercados e da globalização da vida económica. Tal obriga a promover continuamente os recursos humanos de cada país desenvolvendo competências, saberes e capacidades, para aumentar, não só a produtividade, mas também a qualidade da produção. Essas exigências de aumento de produtividade e de qualidade na produção e nos serviços, implicam profundas modificações estruturais no

mercado de emprego. A formação profissional é uma actividade central e sustentadora destas grandes decisões. É precisamente porque é impossível fazer face à evolução das estruturas do mercado, das estruturas do emprego apenas com uma formação básica inicial adquirida, quer nos sistemas escolares educativos quer nos sistemas de formação profissional, que se tem vindo a desenvolver um outro conceito de Formação - a formação ao longo da vida.

O Livro Branco sobre a Educação e Formação ao Longo da Vida, publicado há anos pela CEE, demonstra perfeitamente que se terão de reorganizar socialmente as actividades da Educação e da Formação, a partir dos sistemas que criamos e expandimos neste século, mas que não são já adaptáveis para o século XXI. Isto é, não basta para o futuro através apenas de estruturas escolares ou de centros, promover a formação. Haverá que ultrapassar esses mesmos sistemas, desenvolvendo paralelamente e coordenadamente outras actividades em outras instituições - "*Learning Institutions*" - onde os cidadãos possam recorrer para obterem mais conhecimentos, desenvolverem competências e acreditarem os seus próprios saberes experienciais. Promover a formação ao longo da vida é deste modo também transformar a sociedade, no seu todo, numa sociedade educativa.

Esta profunda mudança estrutural, quer na vida económica, quer na organização das instituições, quer no mercado e, conseqüentemente, nas estruturas sociais, nos valores, nos comportamentos e nas atitudes, está altamente condicionada pelo desenvolvimento da Ciência e sobretudo das Novas Tecnologias de Informação. Estas tecnologias obrigam continuamente à renovação dos processos de produção, dos processos de relação social e perspectiva ainda para o futuro mudanças de grandes dimensões. Se queremos conservar uma visão humanística da Europa neste processo de mudança tão rápido, sob o ponto de vista económico e tecnológico e, se persistirmos na convicção de que o cidadão deve ser uma pessoa activa que compreende o processo de evolução e um actor participativo da construção de um futuro orientado para a Europa do Conhecimento, então um dos sectores fundamentais, que obriga a uma grande reflexão e a uma grande inovação, é precisamente o sector Educação/Formação. Este é o horizonte de médio prazo que se coloca aos educadores e aos formadores na reflexão comum sobre os caminhos a percorrer, para através da Educação e da Formação, construir a Europa do Futuro.

II. EXPERIÊNCIA EUROPEIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DA FORMAÇÃO DE ADULTOS

a) Uma Formação Profissional de Qualidade e para a Qualidade

É evidente que não partimos do zero. Existe uma grande experiência europeia de formação profissional e de formação de adultos e muito desta experiência está analisada e é objecto de estudos comparados. Existe, portanto, *know how* acumulado em muitas instituições nacionais, europeias e sobretudo no CEDEFOP. Participei, como muitos dos peritos que aqui estão, em estudos comparados sobre os sistemas de formação profissional nos nossos países e sobre os processos, os estatutos, as qualificações dos formadores em diferentes situações. Fizemos isso há anos atrás e, diria que o que fizemos, foi ainda na perspectiva de que a formação profissional devia estar sobretudo a corresponder a uma exigência de aumento de produtividade nos vários sectores do trabalho. Podemos dizer que a formação profissional nos tempos em que fizemos os estudos comparados era sobretudo analisada a partir das exigências produtivas. Era também ela, podemos dizer, uma formação profissional produtiva. Hoje com as alterações que há pouco referi, mas que acentuam o carácter de qualidade na produção de produtos, bens e serviços, a formação profissional passou a ser referenciada, não exclusivamente tendo como objectivo final garantir o aumento da produtividade, mas garantir a qualidade de produção e de trabalho nos diferentes sectores. Podemos dizer, portanto, que há uma evolução da caracterização da formação profissional, que também ela deixa de visar a quantidade para se orientar pela qualidade.

b) Uma Formação Profissional Diversificada

Os desafios da globalização e daquilo que hoje chamamos a pós-industrialização obriga a reformular algumas das características da qualidade da formação profissional, quer dos jovens quer dos adultos. Além da evolução na mudança de objectivo e meta da formação profissional, surgem ainda nos nossos dias, situações específicas de formação profissional. São situações que resultam do próprio processo de desenvolvimento competitivo e tecnológico que cria rupturas e deixa aparecer regiões que, porque são mais carenciadas, não conseguem aderir ao processo global de desenvolvimento, ainda, surgindo também com grande evidência grupos sociais que são marginalizados e muitas vezes excluídos.

Deste modo a formação profissional não poderá ser equacionada como qualquer coisa que é igual para todos, mas como tendo as suas especificidades, conforme os grupos a que se destina e conforme o tipo de qualificações que se deseja obter. Não apenas qualificações por causa da caracterização do trabalho, da tarefa ou das funções, mas por causa da

singularidade dos indivíduos e da especificidade dos grupos a quem ela se dirige.

c) *Know-how* Acumulado - a Reflexão Necessária

Seria pois extremamente importante que no início destes nossos trabalhos, neste salto qualitativo que procuramos dar para analisar a Formação de Formadores, que retomássemos os estudos do CEDDEFOP, analisássemos as experiências que estão actualmente no terreno e que são sustentadas pelos programas transnacionais *Leonardo da Vinci* e ter acesso aos resultados de investigação do programa TSER.

Muitos de nós têm participado nos projectos *Leonardo* e verificado o valor desse trabalho em comum, de cooperação a nível europeu, e de que os formadores têm beneficiado. Perceber como e porquê evoluem os sistemas de formação profissional, perceber a justificação das alterações que não corresponderam a profundas reformas estruturais mas têm incidido sobretudo em mudanças de conteúdos, nos métodos, nas concepções próprias da formação profissional e no desenvolvimento da multiplicidade das práticas, é um ponto de partida. Os efeitos demonstrativos das *boas práticas* são hoje qualquer coisa que devemos difundir, precisamente porque nos criam grande capacidade de pensar, de resolver problemas de formas inovadoras e criativas, sobretudo tentando perceber como os contextos socioeconómicos e culturais têm que ser considerados para obter bons resultados na aplicação de determinadas modalidades ou modelos de formação profissional.

As boas práticas não nos revelam melhores técnicas de formação profissional, mas revelam-nos sobretudo o efeito da consideração pelos formadores da importância da diversidade local, cultural e económica que deve ser tida em conta precisamente na formulação e escolha de modelos e de práticas de formação profissional.

d) Do Formador às Equipas de Formação

Por outro lado, os estudos de comparabilidade que nos são possível fazer em diferentes países, também nos revelam que hoje a formação profissional, é feita por muitos actores em múltiplas situações e não se limitando só aos formadores, aos professores, aos técnicos tradicionais de gestão de formação profissional que actuam nas escolas ou em centros. Hoje a formação profissional faz-se em muitas instituições de nível local, em empresas, associações corporativas, culturais, etc. Esses programas de formação profissional têm objectivos consequentemente bem definidos, bem localizados, procurando fazer face a situações precárias de desemprego ou a problemas derivados de desertificação rural ou à mudança de sistemas de produção ou à integração de grupos minoritários, desfavorecidos,

desempregados de longa duração, etc. Isto é, a formação profissional faz face a múltiplas situações ou situações novas e, portanto, mobiliza de múltiplos percursos e recursos.

e) A Formação Profissional Inacabada

Hoje verificamos que cursos de formação profissional não conduzem exclusivamente a um quadro único de perfis profissionais reconhecidos no mercado de trabalho, mas tem em vista, muitas vezes, a aquisição de qualificações profissionais potenciadoras de outros percursos de formação e de outras actividades profissionais. Por outro lado, todos os modelos têm em conta que é absolutamente necessário recorrer a situações de auto-formação, de recurso a determinados centros de apoio especializados de formação individualizada através do multimédia. Destas múltiplas finalidades e da conjugação de múltiplos percursos resultam não só, a aquisição de qualificações profissionais imediatas, mas o desenvolvimento de capacidades de empreendimento por parte dos formandos, tão necessárias na própria promoção do emprego e, sobretudo, para fazer face aos problemas que se põem hoje de inserção ou de reinserção na vida activa.

f) Formadores para Modalidades Múltiplas

A formação de formadores não pode pois assim ser exclusivamente vista hoje como a preparação de responsáveis educativos para sistemas de formação inicial ou formação contínua em situação de trabalho. Hoje temos de considerar nesta multiplicidade de modalidades de formação: a formação inicial, a formação contínua, a formação em situação de trabalho, os processos de formação ao longo da vida, a *formação de acordo com projectos* de desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo, a formação para a inserção, a formação para actividades de especialização, etc. que são necessárias novas características para os formadores. Não podemos deixar de sublinhar ainda, que numa perspectiva humanística da cultura europeia, todas as modalidades de formação profissional que hoje se oferecem, todas elas deverão ter ainda por base a exigência de uma grande formação geral, ampla, cada vez mais alargada e que é a formação para a cidadania efectiva, no pressuposto de que a todos é reclamado ser actores intervenientes no processo de desenvolvimento dos seus respectivos países.

III. O CONTRIBUTO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO: OS NOVOS PARADIGMAS E OS PROJECTOS DE INOVAÇÃO

a) Dos Cursos aos Processos de Formação

Uma outra mudança conceptual da formação profissional diz respeito ao processo temporal. De uma formação anteriormente concebida como somatório de etapas de ensino-aprendizagem, evoluiu-se para uma formação concebida como um processo contínuo, reflexivo e autónomo ao longo da vida. Por outro lado também, o resultado objectivamente esperado da formação e que se traduzia pela aquisição de diplomas, de certificados de qualificações profissionais, instrumentos aliás utilizados no estudo e na gestão do equilíbrio do mercado de formação e do mercado de emprego, decorria do princípio de que ao diploma correspondiam determinados postos de trabalho. Sabemos que tal correspondência está posta em causa. A mudança da organização do trabalho, já atrás referida, fez perder a estes instrumentos clássicos de gestão de recursos humanos o seu estatuto de garantia de qualificação profissional. Procura-se hoje caminhar para sistemas de acreditação da formação que têm como referencial avaliativo os perfis largos profissionais que abrangem grandes funções e níveis diversos de actuação profissional. Entre as características desses perfis inserem-se as competências pessoais e sociais, de difícil e incerta operacionalização, mas que dizem respeito aos valores e comportamentos sociais e pessoais, às capacidades de gestão de interdependências nas relações profissionais. Tem-se como objectivo ainda, a formação de actores que compreendam e dêem inteligibilidade aos sistemas económicos e sociais, à vida quotidiana em que se inserem por um lado e, por outro, que a partir daí promovam mudança e inovação através do exercício de uma cidadania efectiva e de uma flexibilidade pessoal constante sobre o agir.

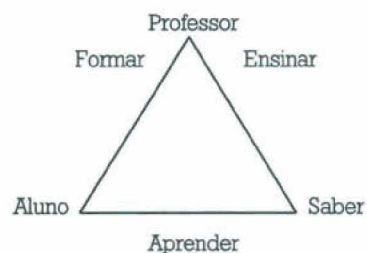
b) Novas Perspectivas Pedagógicas

Estes conceitos de formação profissional qualitativa, formação ao longo da vida, formação não apenas profissional mas uma formação para largos perfis profissionais e a formação no sentido lato do desenvolvimento pessoal e social bem como da formação para a cidadania através da flexibilidade sobre o agir, são novos conceitos que necessariamente influenciam os modelos pedagógicos e os meios didácticos que já utilizamos ou que preconizamos para a formação profissional. A primeira mudança dos modelos pedagógicos e dos meios didácticos que deriva desta evolução de paradigma conceptual é a alteração da característica universal dos modelos de formação conhecidos. Isto é, os modelos de formação que têm sido concebidos e criados como modelos para todos. A preocupação hoje é a procura de modelos que visam essencialmente apoiar caminhos, percursos, estratégias personalizadas



permite explicitar um pouco melhor estas relações e pôr em evidência que a formação é uma sinergia, é uma relação dinâmica entre o sujeito, o saber e a sua profissão. E a formação terá, por isso, que obedecer a esse tipo de interdependências tendo em vista a obtenção deste processo dinâmico de relação. Os formadores terão que desenvolver, por isso, uma lógica didáctica para ajudar o sujeito a aprender o saber. Mas também terão que, simultaneamente, desenvolver uma lógica de desenvolvimento pessoal e profissional ajudando o sujeito a compreender e a inserir-se numa determinada profissão e ainda uma lógica socio-profissional, isto é, ajudar o sujeito a integrar os conhecimentos que já tem e a desenvolver iniciativas de desenvolvimento da própria profissão.

Tal concepção de estratégia formativa tem uma consequência directa para a pedagogia e integra o tradicional triângulo pedagógico-escolar que perspectiva o ensino do professor com a perspectiva da aprendizagem do estudante e com a perspectiva da organização do saber.



Como professor o formador é alguém que ensina o saber, que apoia o processo de formação - a integração, o desenvolvimento de competências e o desenvolvimento de uma identidade própria - e que, ajuda ainda o estudante a aprender esse mesmo saber. Todos sabemos, sobretudo os professores que ensinam nas escolas, que ensinar o saber não é a mesma coisa que aprender o saber. Ora estes dois grandes objectivos têm que ser equacionados quer pelo professor quer ainda pelo formador, mesmo o formador de adultos.

depois da fase escolar. Contribuíram para estes conhecimentos muitos autores ligados à Psicologia do Desenvolvimento (entre os quais destaco Mesriow, Honoré, Pineau, Knowles). Os paradigmas anteriores seguiram de perto os contributos teóricos sobre o desenvolvimento dos adultos. Este processo de desenvolvimento dos adultos está intimamente ligado ao processo de aprendizagem pela experiência. Compreender o processo de aprendizagem do adulto, identificar as grandes linhas subjacentes e motoras a esse processo é, pois, uma necessidade absoluta para a prática da formação. Aprofundemos um pouco mais as teorias subjacentes. A teoria objectivista que se apoia numa lógica de adaptabilidade social. É a teoria tradicional que explicita que o comportamento se adapta de acordo com a própria razão por simples transferência do conhecimento para a prática.

Simplesmente a investigação diz-nos que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, especialmente dos adultos, tem as suas relações com a origem e a própria integração social. É precisamente a partir de uma certa idade em que a pessoa está integrada dentro das estruturas sociais que o seu processo de aprendizagem, de maior capacidade de integração de conhecimentos se relaciona com as suas motivações, com os valores pelos quais orienta a sua vida e, com as representações que tem da sociedade. São enormes os contributos de Vygotsky nomeadamente para a formação desta nova teoria. Isto é, os adultos precisam de compreender as razões e o sentido daquilo que aprendem para realmente aprenderem. Não há uma objectividade dos próprios conhecimentos; mas a objectividade deles depende do próprio contexto em que ela é reconhecida. Os formadores neste caso não são apenas professores que apresentam e transmitem informação científica ou saberes práticos. Mas são alguém que ajudam o adulto a compreender as razões do porquê do interesse daquele conhecimento e daquela informação e, portanto, precisam de estabelecer com o seu formando não apenas uma relação educativa no sentido do ensino-aprendizagem mas uma grande capacidade de empatia e de comunicação.

As teorias chamadas emancipatórias relacionam mais a capacidade de aprendizagem e de formação dos adultos com a possibilidade desses adultos conceberem e encontrarem um sentido para a sua experiência, experiência que eles têm quando integrados dentro de comunidades. Dá-se aqui uma dimensão social à própria aprendizagem de cada indivíduo e é o reconhecimento da identidade própria no seio de uma comunidade que constitui aquilo que muitos autores chamam o paradigma emancipatório da formação. Formar não é só transmitir o saber, não é só ensinar o indivíduo a saber fazer mas também é saber ser, é traçar um projecto próprio que faz emergir a sua identidade. É evidente que estes paradigmas, que estas teorias globais jogam com uma dimensão especial que é a dimensão do tempo, da temporalidade. Não apenas o tempo necessário para adquirir saberes, desenvolver competências e reconhecer a sua identidade mas tempo que significa articulação do futuro

ao presente e às raízes do passado.

Outros autores ainda (Dubar) utilizam o conceito de transacção que no fundo é o reconhecimento que a formação é resultado não apenas, como disse há pouco, de um processo pessoal mas de uma negociação das relações do indivíduo com as várias situações por que vai passando, nomeadamente as relações de trabalho, as relações familiares, as relações de cidadania e, é o resultado, portanto, de um processo de auto-formação e também de eco-formação.

Como vemos são vários os referenciais teóricos já testados pela investigação e pela análise das práticas como os que podemos esquematizar nos triângulos pedagógicos que foram apresentados em que o formador, em geral, tem que aprender, tem que formar para saber integrar as diferentes lógicas da relação do indivíduo que se forma com o saber, com a sociedade, com o trabalho e com a sua própria história.

IV. ESPECIFICIDADES E EXIGÊNCIAS DA FORMAÇÃO DE FORMADORES

Destas esquemáticas referências podemos compreender que a formação de formadores tem que ser uma formação de alto nível. Porque afinal quem é o formador?

- O formador é alguém assumido enquanto tal - o formador não é apenas um professor que ensina saberes ou o prático que ensina saberes fazeres ou alguém que por razões circunstanciais externas faz formação. É alguém que compreende o processo de formação e que necessita de ser formado e se vai formando e auto-formando;
- O formador é tutor - é alguém que sabe desenvolver uma prática coerente com o processo personalizado de formação;
- O formador é um actor reflexivo - é alguém que sabe integrar de uma maneira reflexiva a teoria e a prática e os contextos e, portanto, são formadores em contínua formação que reflectem sobre as suas práticas;
- O formador é um actor institucional - é alguém que sabe ajudar a atingir a convergência das necessidades da instituição que deseja fazer a formação, com as estratégias de ensino, de auto-aprendizagem e de inserção profissional (que no fundo é um objectivo concreto que se pretende atingir); e portanto é também alguém que é responsável pelo objectivo, pelas metas da política de formação;
- O formador é um responsável de orientação - é um formador companheiro, é alguém que sabe promover a negociação entre as necessidades de qualificação, as qualificações já adquiridas ou potenciais da pessoa e os objectivos da formação; é um formador orientador. É alguém que sabe ainda fazer emergir a identidade do

formando pela ajuda à descoberta pessoal de um projecto de formação profissional, de formação da cidadania activa.

A formação de formadores, assim perspectivada, é uma formação que lança um desafio ao ensino superior porque obriga à aquisição de conhecimentos teóricos ou pelo menos de referências teóricas, pedagógicas ou didácticas, relativamente a saberes, a conhecimentos, a competências, a *skills* didácticos. Implica ainda, grandes capacidades didácticas, isto é, o desenvolvimento de capacidades de articular os dois triângulos - o triângulo pedagógico-escolar e o triângulo da estratégia formativa.

A formação visa ainda ensinar a reflectir sobre a própria prática, construindo problemáticas, que podem dar origem à inovação e à investigação na acção mobilizando uma diversidade de conhecimentos e metodologias. E porque a formação tem ainda de se constituir na base de equipas formativas de diferentes formadores, e que num processo de formação a equipa de formadores com as suas diferentes funções tem um papel fundamental, é ainda uma formação com especializações diversas.

Não tratei aqui dos materiais didácticos, hoje tão sofisticados como são todos aqueles a que podemos recorrer e que são ampliados pelas novas tecnologias da informação, que possibilitam a formação à distância. São apoios didácticos que deverão trazer uma mais valia às acções de formação e que, pelo facto de ainda os não dominarmos completamente, obrigam a um aprofundamento dos seus conteúdos e uso.

Se, a isto juntarmos, uma contínua interrogação a nível do contributo da Educação/Formação para a construção europeia tal como explicitiei na primeira parte a minha intervenção, estamos perante uma temática extremamente interessante, mobilizadora e que merece a pena pormos em comum, desenvolvendo projectos em cooperação e criando redes de partilha dos nossas práticas e reflexões.

Relações entre Ensino e Mercado de Trabalho

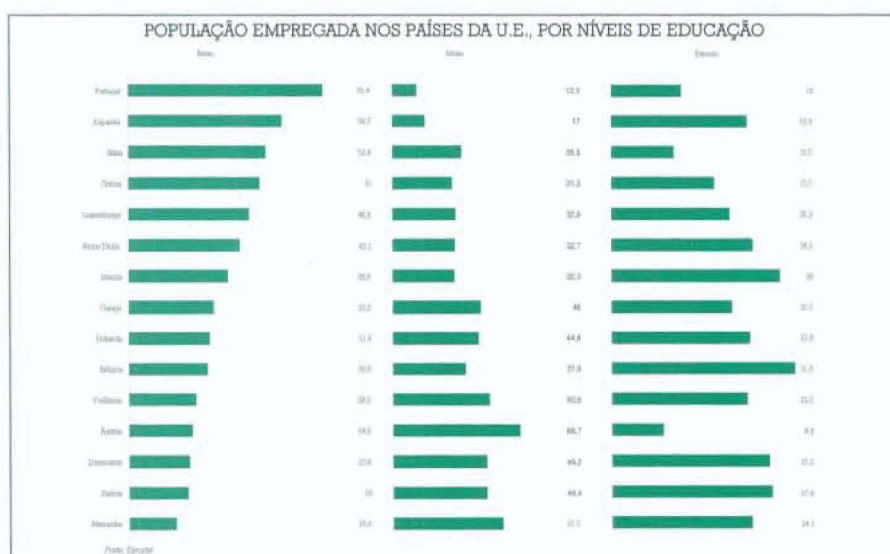
É-me muito grato estar aqui por convite amável do Senhor Presidente do Conselho Económico e Social, para tentar, na perspectiva da Educação/Formação, dar um contributo para equacionarmos as relações entre o ensino e o mercado de trabalho no contexto da preparação do Plano Nacional de Emprego.

Dada a vastidão do tema, e tendo em conta o tempo limitado, vou tentar focalizar a vossa atenção apenas nalguns problemas que julgo serem actualmente pertinentes. Conhecemos todos, as inúmeras abordagens que é possível fazer da relação ensino e mercado de trabalho, ou melhor, da relação entre educação e formação e o mercado de trabalho. Uma forma, muito clássica de análise dessas relações, é partir das estatísticas e das leituras que essas estatísticas nos permitem. A abordagem estatística pode dar-nos uma primeira dimensão dos problemas que tentaremos estudar, mas tentarei explicar, através também de alguns quadros, que o nosso problema principal não é essencialmente um problema geral de *carência* de qualificações escolares e profissionais mas de *regulação* entre a oferta e a procura actual dessas qualificações.

Porém, é preciso afirmar desde o início, que as questões que o Plano Nacional de Emprego levanta na vertente da educação e a formação não podem ser vistos apenas no contexto português, mas sim, no momento presente no âmbito das políticas de emprego e de formação profissional a nível europeu, no âmbito dos acordos de concertação estratégica que já estão a ser negociados entre nós, e ainda na perspectiva da Agenda 2000, que vai entrar em fase de negociação. Não poderemos deixar de apelar também a dados precisos decorrentes das estratégias políticas nacionais quer da Educação/Formação, quer dos sectores produtivos.

O Quadro I permitiu que, na Cimeira do Luxemburgo sobre o Emprego em Novembro, a posição portuguesa defendesse com vigor o conceito de *empregabilidade*. Neste quadro de comparação da população empregada nos países da União Europeia por níveis de qualificação, é bem visível que Portugal tem a maior percentagem de população empregada com o mais baixo nível de educação e as menores percentagens com o nível médio e com nível

superior, em relação a todos os outros países. Podemos dizer que ocupamos a posição mais "negra" de níveis de escolarização da população empregada. Sem aprofundar muito o valor de comparabilidade que estes dados estatísticos permitem e, se o nível escolar da educação está relacionado de algum modo com a questão da empregabilidade, então podemos afirmar que há um problema dessa ordem para o caso da população portuguesa empregada.



Quadro I

O Quadro estatístico II parece também bastante sugestivo para levantar algumas questões sobre a formação profissional dessa população. Nele vemos que a distribuição da população activa por profissões e referente a 1996, que os quadros dirigentes ocupam uma percentagem extremamente pequena seguida do pessoal qualificado e semi-qualificado e da grande percentagem, cerca de 73.5%, relativa ao pessoal não-qualificado. Temos, portanto, uma verificação da grande desqualificação da população activa relativamente à população total e, se quiséssemos ainda cruzar estes dados com outros, nomeadamente com os dados dos quadros seguintes (III e IV) tal permitir-nos-ia levantar muitas outras questões sobre a qualificação por grupos profissionais e grupos etários. Por exemplo, os quadros estatísticos permitem-nos observar que os dirigentes se situam em determinados grupos etários, sobretudo dos 45-54 anos, o pessoal qualificado e semi-qualificado atinge quase todos os grupos etários, o pessoal não-qualificado abrange um grupo etário, que não seria previsível e que é o grupo etário dos 14-24 anos, etc.

POPULAÇÃO ACTIVA POR "TIPO DE PROFISSÃO" NO ANO DE 1996

A distribuição da população activa apresentava-se do seguinte modo:

a) População Total	
Quadros dirigentes	8.4%
Quadros Superiores	6.7%
Quadros Médios	10.2%
Pessoal Qualificado e semi-qualificado*	63.5%
Pessoal não qualificado	10.4%
Forças Armadas	0.8%

*Inclui uma amálgama de trabalhadores administrativos, de segurança, de produção agrícola, industrial e piscícola, artesãos, operadores, de serviço pessoal e doméstico.

Quadro II

QUALIFICAÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO ACTIVA PORTUGUESA

A distribuição percentual da população activa, num total de 4.786.500 de pessoas; segundo o grau de instrução, apresentava-se do seguinte modo em 1996*

a) População Total	
Nenhum grau de Instrução	9,8%
Ensino Básico	
1º Ciclo	35,9%
2º Ciclo	16,9%
3º Ciclo	14,5%
Ensino secundário	11,4%
Ensino Médio e Politécnico	3,4%
Ensino Superior	
Graduação	7,4%
Pós-Graduação	0,7%

*Fonte: INE - Inquérito ao Emprego, 1996

Quadro III

POPULAÇÃO ACTIVA POR "TIPO DE PROFISSÃO" NO ANO DE 1996

A distribuição da população activa apresentava-se do seguinte modo:

b) Por grupos etários

	Grupo 14-24	Grupo 25-44	Grupo 45-54	Grupo >65
Quadros dirigentes	1,3%	7,3%	12,2%	10,8%
Quadros Superiores	2,1%	9,2%	5,5%	3,6%
Quadros Médios	7,0%	11,9%	10,1%	3,3%
Pessoal Qualificado e semi-qualificado	74,8%	60,8%	60,8%	76,7%
Pessoal não qualificado	13,6%	9,7%	10,4%	5,8%

Quadro IV

Apresento estes quadros apenas para dizer que, uma das formas possíveis de tentar traçar estratégias de Educação/Formação profissional em relação com as necessidades do mercado de trabalho, é retirar destes dados estatísticos variadas ilações. Por exemplo, se é necessário formar quadros dirigentes então teremos de actuar na formação profissional e na formação escolar especializada desses quadros dirigentes os quais se situam no grupo etário dos 40-50 anos; se queremos orientar acções para um grupo de jovens que será prioritário, o grupo etário dos 14-24 anos, então teremos de pensar em acções de formação inicial, aprendizagem, etc.

Estas estatísticas permitem-nos assim definir grupos-alvo de determinados tipos de programas de educação e formação profissional tendo em vista um plano de emprego. É já uma primeira abordagem da definição estratégica de programas prioritários de intervenção.

Creio, no entanto, que esta não é a única leitura que podemos fazer do nosso problema, mas é uma das leituras possíveis que tem as suas potencialidades mas também as suas dificuldades. Isto porquê? Porque no contexto actual de evolução da organização económica, da organização do trabalho, as relações entre o ensino e o mercado de trabalho não podem ser vistas exclusivamente nesta perspectiva linear e mecanicista entre a oferta ou a existência de qualificações escolares e profissionais que correspondem, em princípio, ao perfil de determinados grupos de profissões, tais como se pode deduzir a partir da leitura deste género de dados estatísticos. Direi mesmo que, na perspectiva dos novos equilíbrios entre a oferta e a procura de qualificações escolares e profissionais, tais leituras podem ser enganosas e

perigosas. Nos últimos anos tem vindo a ser feito um grande esforço para equacionar as novas relações entre políticas de formação e políticas de emprego. Recordo que, no tempo do Prof. Marçal Grilo, como Presidente do Conselho Nacional de Educação, se realizou com a colaboração do Conselho Económico e Social, um estudo a que se chamou "*Convergência Dinâmica entre a Oferta e a Procura de Qualificações Escolares*". Nele se patenteia uma nova abordagem da regulação entre a oferta e a procura de qualificações de recursos humanos. A evolução recente relativamente ao equacionamento destas questões permite-nos concluir que, aquilo que se procura, não são as regulações lineares ou estatísticas, mas as *convergências dinâmicas*. Isto é, procura-se um equilíbrio dinâmico e interactivo em que, de um lado a oferta pode provocar a procura de novas necessidades e por outro, as necessidades não têm que ser imediatamente colmatadas por uma oferta directa através do sistema escolar ou de um sistema de formação profissional.

Também não podemos hoje falar, quando se trata de oferta de qualificações, apenas e exclusivamente de ensino. Numa abordagem de *convergência dinâmica* entre qualificações escolares e profissionais, e as qualificações que são necessárias para o mercado de trabalho, temos que ter em consideração, a existência na sociedade de hoje, de um vasto sistema escolar que está sob controlo e orientação do Ministério da Educação (que tem também um sistema de formação profissional inicial - as escolas profissionais e os cursos tecnológicos) e os sistemas de formação do Ministério do Emprego e da Solidariedade (que é responsável pelo sistema de aprendizagem, pelos programas de iniciação profissional, aperfeiçoamento, reconversão, especialização, formação contínua formal, a qualificação profissional inserida no mercado de trabalho cujo conhecimento ultrapassa o próprio Ministério e ainda, um conjunto de actividades ligadas ao Ministério da Economia, ao Ministério do Ambiente e ao Ministério da Ciência e Tecnologia, etc. Em Portugal como por todo o lado, seguimos a tendência universal de alargamento do espaço de formação formal e não formal de educação e formação, espaço que já não é possível gerir sistemicamente mas apenas, talvez, orientá-lo pilotando sinergias que permitem constituir uma matriz vital para o processo de desenvolvimento do País e que é a *da educação e formação inicial e contínua, isto é, ao longo da vida*. (Fig. A)

Creio que na preparação do Plano Nacional de Emprego no nosso País, deveremos adoptar esta perspectiva dinâmica concretizada no conceito de educação e formação ao longo da vida, que é a perspectiva que se adequa, afinal, aos outros conceitos que estão implícitos na preparação deste Plano de Emprego: o da empregabilidade, da adaptabilidade, da flexibilidade e o da orientação do emprego e formação para programas europeus explícitos. Por outro lado, do ponto de vista do mercado de trabalho e emprego também os conceitos referenciais evoluíram. Do equilíbrio desejado do mercado de emprego provavelmente

É neste contexto que tem sentido falar em *políticas activas de emprego e de formação profissional* (Fig. B) e, não apenas, das políticas passivas de adequação da oferta e da procura. Nesta perspectiva, é muito importante também verificar a necessidade de Sistemas de Mediação entre oferta e procura e que exercem um papel fundamental na interface de co-operação entre vários Ministérios. Que sistemas de mediação são esses? Deixo-vos alguns deles sistematizados no Quadro V e referirei apenas alguns em particular observatórios.

SISTEMAS DE MEDIAÇÃO

- Observatórios
- Previsão de Perfis Profissionais e necessidades
- Certificações de saberes e competências
- Certificação de Formadores e instâncias de formação
- Mobilidade Formativa e de Emprego
- Concertação de iniciativas a níveis: sectorial, local e regional
- Avaliação da oferta
- Investigação e Inovação dos conteúdos e processos

Quadro V

- Observatórios - de emprego, de inserção na vida activa, observatórios de vária índole, são hoje extremamente importantes, sobretudo quando não são apenas bancos de dados, mas são bancos de indicadores que permitem leituras de evolução, de processos de adaptação, de mobilidade.
- Previsão de perfis profissionais - eis uma área extremamente importante que se relaciona com a evolução dos sectores e das funções e qualificações necessárias aos recursos humanos para esses sectores, numa perspectiva de futuro. Os últimos estudos feitos pelo Inofor baseados no estudo da evolução das profissões e dos perfis profissionais permitem, por exemplo, aos responsáveis da formação profissional terem dados de previsão, acerca dos saberes e competências que serão necessários desenvolver através da acção de formação profissional. Esta previsão de perfis é também indispensável para permitir uma avaliação dos diplomas que certificam cursos clássicos de formação profissional e que, sabemos hoje, são cada vez mais substituídos por certificados de competências, de saberes adquiridos formalmente e pela experiência.
- Sistemas de certificação - não são apenas os saberes e competências que se vão adquirindo através da própria experiência profissional e que são hoje dados impor-

tantes sobre as qualificações básicas da população em geral e de cada um dos indivíduos em particular, mas também a certificação das instituições de formação e de formadores (que não são apenas as escolas nem apenas os professores), instituições e formadores a quem se exige um novo tipo de práticas e de estratégias formativas, muito longe da escolarização habitual e adaptadas aos objectivos e às pessoas concretas em formação.

- Sistemas de orientação educativa e profissional – é urgente promovê-los para permitirem sustentar, não só as carreiras profissionais tradicionais, mas sobretudo o novo conceito de *percursos profissionais de formação e de trabalho*.
- Sistemas de mobilidade e de emprego - sobretudo os sistemas que ajudam à procura, em diferentes áreas geográficas de emprego mas que permitem também uma mobilidade que, por vezes, é uma mobilidade com uma dimensão extremamente formativa, sobretudo quando considerada nos trajectos de inserção profissional de jovens.
- A concertação através de pactos regionais de emprego, de redes regionais de emprego e de múltiplas iniciativas de concertação a nível sectorial, local e regional. Pergunto-me se não poderiam ser inseridos, por exemplo, pactos de formação profissional e de educação básica a nível regional nas iniciativas de redes regionais de emprego e de pactos regionais de emprego.
- Investigação e inovação quer dos conteúdos, quer dos processos de qualificação - hoje a formação não está centrada nos diplomas, nas escolas nem nos processos organizativos. Se algo caracteriza uma nova filosofia da formação profissional é a sua centralidade na pessoa e esta mudança exige muitíssima investigação e inovação. Não é por acaso que o 5º Programa Quadro Comunitário de Investigação para a Europa, dedica uma percentagem já visível à investigação no campo da educação e da formação e sabemos como são importantes os projectos que estão em curso a nível europeu.

Em resumo, a nova filosofia de educação e formação e, os novos paradigmas na formação ao longo da vida e do emprego activo, que emergem também como resultado da evolução económica e da transformação social e política rápida, não poderão deixar de impregnar as orientações políticas actuais sobre o equilíbrio ou a convergência dinâmica entre a educação, a formação e emprego.

Tanto mais quanto existem já um conjunto de directrizes e orientações que vão condicionando as próprias políticas e práticas dos países europeus. É, por exemplo, o que podemos retirar do Livro Branco da Educação e da Formação da União Europeia (que introduziu o novo conceito de educação e formação ao longo da vida, não como uma modalidade de

formação mas como um processo de formação diferente, quer seja inicial, quer seja de formação contínua), é o relatório da Task-Force que serviu para preparar a Agenda 2000 no campo da Educação e da Formação (e que dá uma orientação para a coerência entre as políticas educativas a nível europeu), são ainda os Acordos Estratégicos, nomeadamente a nível nacional. Também poderemos referir a Carta Magna apresentada na Assembleia da República como resultado da discussão do Livro Branco a nível nacional, bem como Recomendações várias, entre as quais a do Conselho Nacional de Educação sobre este mesmo problema.

O que gostaria de acentuar é que, existe hoje um novo quadro de referência, quer teórico, quer prático e até uma explicitação de boas práticas já experimentadas a vários níveis, nacional e sectorial, que não poderão deixar de impregnar o Plano Nacional de Emprego que estamos a preparar.

Este novo quadro de referência creio que é essencial, para elaborar e executar, os planos de formação que vierem a ser considerados no Plano Nacional de Emprego orientados para grupos-alvo, tais como, os desempregados de longa duração, dos jovens com habilitações, do desenvolvimento educativo e profissional de activos adultos e a sua inserção em zonas desfavorecidas e também grupos minoritários.

Um dos pontos importantes deste Plano Nacional de Emprego, que julgo dever acentuar também, é a elaboração de programas de formação e educação que deverão ser convergentes com o tipo de objectivos que se pretendem alcançar através de programas específicos, para além daqueles que dizem respeito a uma política mais global. Isto é, julgo que é necessário detalhar o Plano Nacional de Emprego a nível de programas concretos, quer respeitantes a grupos-alvo a nível nacional, quer respeitantes a programas inseridos a nível local ou regional. Para essa formação não poderemos apenas contar com as modalidades tradicionais de oferta de formação, isto é, o sistema escolar ou o sistema de formação profissional reconhecido pelo Ministério do Emprego. Teremos que recorrer a todas as modalidades e espaços de oferta de educação e de formação, orientar as capacidades e potencialidades existentes de formação básica da população, e ter uma perspectiva não apenas de curto prazo, mas uma visão de médio e longo prazo. Se não o fizermos, aliás, poderemos correr o risco de acumulação de problemas ou desencadear outras situações não desejáveis. Neste sentido, sistematizo no Quadro VI algumas das prioridades para os Programas de Educação/Formação.

DO ENSINO À EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

- A regulação da oferta e da procura da qualificação dos Recursos Humanos
- Esquemas clássicos
- Evolução recente
- Tendências de futuro
- Do Ensino à Educação/Formação ao longo da vida
- Medidas correctoras, inovadoras e resistentes

Quadro VI

A elaboração de programas de formação e educação orientados para grupos-alvo deverão pois estar bem localizados e sustentados por objectivos de emprego, e devem também, por outro lado, ser inovadores nos conteúdos, nos métodos ou nas estratégias adoptadas, de acordo com as características próprias de cada um dos formandos. Provavelmente só se poderá ter a noção desta exigência durante a própria execução dos programas, bem como da inserção destes programas nos contextos locais, culturais e profissionais. Temos toda a consciência de que, não se formam nas mesmas escolas, com os mesmos métodos, desempregados de longa duração ou desempregados com qualificações básicas muito baixas ou jovens qualificados que procuram emprego ou então grupos minoritários que vivem em determinadas zonas desfavorecidas económica ou socialmente. Esta perspectiva de adaptação de conteúdos, métodos, estratégias formativas, não só às pessoas em concreto como às características dos grupos-alvo e aos objectivos dos programas de emprego, creio ser um ponto extremamente importante a considerar para o bom sucesso do Plano Nacional de Emprego que estamos a preparar.

Temos experiências ricas neste campo que representam inovações, as quais deveremos explorar procurando os resultados positivos que obtivemos e, difundir as boas práticas.

Não quero deixar de acentuar que, mais uma vez, estas experiências e boas práticas, porque são localizadas numa escala não visível, não são detectadas nos quadros estatísticos, nem nos bancos de dados, nem muitas vezes são consideradas nas medidas programáticas. É, portanto, necessário descer do nível nacional e das medidas globais de política para uma escala regional, local, perto das pessoas que são os sujeitos da formação profissional e a quem se destinam os Planos de Emprego.

Para promover as potencialidades de qualificação existentes na sociedade, nas empresas,

em todos os espaços formativos onde as pessoas-alvo da formação profissional estão inseridas, é fundamental promover e desenvolver as *parcerias educativas*, que podem ter o apoio nas escolas e centros de formação mas que não devem corresponder apenas à resposta clássica que estas instituições oferecem.

Por isso julgo que, simultaneamente, se devem desenvolver como contributo para o Plano Nacional de Emprego, programas de inovação no campo da formação apoiando *agências de inovação* onde se possa produzir investigação e inovação neste campo. Creio que a partir de problemas concretos e de zonas concretas apelando para o conhecimento já existente e para as boas práticas, poderemos introduzir nesta relação educação-emprego uma evolução significativa e desejável.

Em conclusão, a elaboração de um Plano Nacional de Emprego é uma excelente oportunidade para rever conceitos, quadros de actuação e promover a coordenação entre políticas a vários níveis e de vários sectores. É também e, no que diz respeito à educação e formação, uma excelente ocasião para definir linhas fundadoras para novas estratégias políticas.

Reestruturação dos Sistemas de Formação

Vivemos hoje num tempo de profunda evolução do pensamento, das práticas de organização e da gestão dos processos de Educação e Formação.

É, pois, muito louvável que nos reunamos aqui, para nos debruçarmos sobre a reorganização do Sistema de Formação na Marinha.

Esforçam-se as organizações internacionais e de cooperação em analisar situações, sistemas e políticas educativas, entre indeterminações e incertezas do futuro, a fim de traçar orientações convergentes para o alcance de finalidades e projectos, com que procuramos conformar aos nossos princípios, às nossas aspirações e interesses, o evoluir da história.

Interrogam-se os teóricos e os investigadores sobre os fundamentos filosóficos, políticos e éticos que têm conferido consistência e coerência às políticas educativas ao longo dos tempos e sobretudo nas últimas décadas, após a Revolução Industrial. Políticas educativas que nos influenciaram e nas quais muitos, entre nós, intervieram.

Evidenciam os empregadores a carência de formação e inadequação das qualificações escolares e profissionais às necessidades do mercado de emprego.

A verdade é que não podemos mais deixar de reconhecer que a evolução da sociedade, com todas as mudanças que somos capazes de identificar - demográficas, sociais, culturais, políticas - justificam que procuremos um entendimento do que são as várias faces da crise da Educação de hoje, crise decorrente não apenas dos desequilíbrios e da carências de estruturas, dos erros de organização ou de gestão das escolas de todos os níveis, mas antes da existência de uma clivagem entre os fundamentos e princípios e as finalidades e objectivo que, o mundo de hoje, a nova civilização emergente, aponta à Educação e Formação, dentro e fora dos sistemas escolares tradicionais.

Muito particularmente a Europa e os projectos europeus que servem de referência aos projectos políticos nacionais, é hoje uma fonte de refundição de fundamentos e objectivos para a Educação e Formação.

O novo paradigma da Educação/Formação como se ousa afirmar, à luz do qual nós Portugueses deveremos avaliar e reorientar as políticas Educativa e de Formação, não deixará de ser um quadro referencial de princípios e estratégias, de linhas de orientação e cooperação que nos ligue a esse bloco geo-político, se bem que o Conhecimento, a Ciência permaneçam universais e os valores culturais localizados no tempo, nas pessoas e nos espaços.

Ao falarmos pois num novo paradigma de Educação nos nossos dias ou no contexto da sociedade pós-industrial para o qual nos encaminhamos, não podemos deixar de evidenciar o contexto civilizacional, social e político de que a Educação é força, elemento e pilar.

Situemo-nos então.

Mesmo que não estivessem criadas as estruturas jurídicas e políticas que têm a sua tradução no plano económico, fundando e consolidando progressivamente a realidade de um bloco europeu, não seria possível ignorar que a evolução recente do enquadramento mundial ligaria Portugal a esse bloco, sem nos cortar, contudo, as amarras históricas às Comunidades de Língua Portuguesa.

Com alguns atrasos, com algumas reticências, com riscos e vantagens, é hoje evidente que a "condição" portuguesa é parte da "condição" europeia. Em tudo.

Mas não esqueçamos que a Europa que agora se vai configurando como uma entidade de direito, começou por ser um sonho cultural, esboçou-se numa associação de países produtores de bens básicos, alargou-se a um projecto político, consolidou-se num estrutura económica e jurídica. Está aí. Mas o grande desígnio dos pais fundadores não está completo. A Europa que conta, a Europa geradora de civilização e berço do conceito de democracia, é mais do que uma potência económica - e terá que sê-lo se quiser continuar a desempenhar o seu papel no Mundo contemporâneo.

O ciclo de construção de uma estrutura capaz de fazer sobreviver a Europa num enquadramento mundial através de um projecto fundamentalmente económico e financeiro está a completar-se: a realização da União Económica e Monetária em 1999 e o lançamento esperado da moeda única representam o encerramento de uma fase de integração. Mas deve também ser entendido que no ambiente competitivo à escala mundial que impele os países para este esforço de integração, a mais-valia da Europa terá de ser encontrada noutra plano que não o da estrita eficiência económica, e certamente também não no do poderio militar.

A presença da Europa assentará sobretudo na implantação de uma Europa politicamente forte nos valores e nos princípios que começam a ser enunciados e traduzidos numa linha de construção futura para lá de 1999, no modelo da Europa Social e Política, modelo que entre nós não recentemente, em Lisboa, foi objecto de debates profundos. A História, certamente, com toda a sua teia de conflitos, dramas e incertezas, tempos escuros e vitórias luminosas que, a Europa em si e os Países que a integram per si, não podem desprezar. E no âmbito desse património de valores culturais e de princípios comuns, encontra-se o da cidadania efectiva, o de participação e de responsabilidade democrática, o de justiça e o da solidariedade.

Cidadania, participação, responsabilidade, valores que se desenvolvem, assumem e incorporam na vida individual e colectiva através da Educação.

Essa Educação não é apenas dirigida para a tomada de consciência de uma identidade nacional, para o reforço de comportamentos cívicos, para a integração numa sociedade com estruturas bem definidas, como foi concebida na criação dos sistemas públicos de ensino em séculos anteriores e reforçados no período recente de reconstrução das nações europeias do pós-guerra. A Educação através dos sistemas públicos de ensino era garantia do contrato social em que assentava a soberania das nações.

Hoje, a Educação com vista à consolidação de um projecto europeu de presença no Mundo contemporâneo, ultrapassa as fronteiras nacionais e visa a iniciação dos cidadãos para um processo de formação contínua, para o desenvolvimento da investigação, para a actualização tecnológica, para a inovação cultural que são os fundamentos da dinâmica desse projecto. A União Europeia bem pode ser vista como assentando numa verdadeira União do conhecimento e dos saberes, e nessa união, Portugal não pode ser o parceiro ausente.

Que mudou, no último decénio, que torne tão irreconhecível o velho "contrato social" em que assentava a chamada "modernidade" das sociedades industriais, - que justificava os fundamentos e a organização dos sistemas escolares e de formação que temos e que justificam as políticas que ainda nos orientam - e que agora se vê deslocado pela emergência de uma certa "pós-modernidade", pela sociedade pós-industrial? Enuncitemos sinteticamente: o fim da possibilidade do pleno emprego e da garantia de trabalho estável por toda a vida; os limites do crescimento material traduzidos por taxas reduzidas de crescimento; os modelos de produção agressivos do ambiente e geradores de assimetrias sociais, e induzindo a exclusão de sectores cada vez maiores da população; as dificuldades crescentes postas à governabilidade democrática pela mediação da vida política, pela urgência de

manifestações de extremismo e por uma crescente desconfiança na administração pública e no rigor da justiça, a organização produtiva pela introdução das novas tecnologias da Informação e que fez emergir a competitividade (económica, tecnológica, científica) como exigência primeira de todas as estratégias de progresso.

Será possível pensar a Educação hoje afastando-nos, alheando-nos desta análise de mudanças no modelo de equilíbrio social em que assentaram as sociedades da era moderna, industrial?

Um "novo contrato social" uma nova filosofia de regulação social impõe-se, como regenerador e vitalizador de uma Europa, e portanto de um Portugal, preparados para enfrentar com solidez um século XXI que se anuncia cheio de incertezas. Em que se traduz então este novo contrato social:

- Na criação de novos modelos de regulação social, de gestão democrática participada e contratualizada, a partir de um conceito alargado de parceria Estado-Comunidade-Cidadão;
- Na criação de um modelo de economia "conhecimento-intensivo", que propicie maiores investimentos imateriais no factor trabalho, e uma melhor conjugação entre benefícios de curto e longo prazo;
- Na consagração dos direitos/deveres colectivos com vigor semelhante ao dos direitos/deveres individuais, assumindo a diversidade intercultural como um fecundo activo;
- Na reconstrução do tecido comunitário - pois não será possível voltar a dar o papel de coesão social e de desenvolvimento dos sentimentos de pertença, à família, aos sindicatos, às associações patronais, à Igreja - assente na valorização da subsidiariedade e do papel dos corpos intermédios na organização da sociedade, na devolução de responsabilidades à iniciativa social;
- Na reabilitação de um sentido ético comum, regenerador dos valores e suportes de projectos políticos, sociais e pessoais;

É um novo paradigma de equilíbrio social que se procura construir sem grandes rupturas e conservação dos valores e princípios que tornaram grande a cultura ocidental.

Uma forma de antecipar esta mudança do paradigma social é a de entender, por exemplo, que a chamada Sociedade da Informação, que radica no espantoso aumento de capacidade dos meios técnicos de comunicação, vai acarretar uma mudança radical de estilos de vida, de modos de conviver e de aceder ao conhecimento.

É bom que em Portugal se vá formando a ideia de que uma Sociedade da Informação deverá ser mais uma Sociedade dos Saberes, um enriquecimento colectivo e individual através da inteligência e do acesso ao saber disponível, do que uma sociedade do Mercado da Informação no qual as regras ditarão uma crescente exclusão dos menos aptos a usar, e não simplesmente a aceder à informação. Informação não é conhecimento - é apenas a sua matéria base. A este ascende-se pelo ensino, com certeza, mas sobretudo pelo desejo de saber mais, para fazer diferente, ser e estar de outro modo consigo e com os outros. Ou não serão válidos os pilares da Educação / Formação do séc. XXI o saber, saber fazer, saber ser, saber estar com os outros (Delors)?

Bastariam os desafios da Sociedade da Informação para configurar logo uma correcção do desvio do pendor utilitário que se manifesta recorrentemente na Educação e dá forma a certas intenções políticas, tendente a ver na Educação apenas o lado instrumental da criação de aptidões para o exercício das actividades económicas. Permitam-me que afirme que esta visão utilitarista de curto prazo, que predomina em determinados sectores do pensamento educativo, vai contra o novo contrato social que se deseja ver implantado. Pela sua relação íntima com os mecanismos de produção e transmissão de conhecimento, a educação é ao mesmo tempo motor mas também finalidade do desenvolvimento. Reduzi-la à condição de base funcional das aptidões para a produção, sem considerar que é intérprete e interveniente na formação pessoal e social dos cidadãos, seria uma falta de visão que o futuro - e um futuro mesmo muito próximo! - não deixaria de condenar.

É certo que um quadro estável de desenvolvimento e progresso económico é essencial a um correcto desenvolvimento da condição humana, do desenvolvimento humano, conceitos que nos últimos anos têm vindo a ser trabalhados pelas Nações Unidas e, nomeadamente, trabalhados pelo Banco Mundial.

Mas é igualmente evidente, à luz de um mesmo olhar lúcido sobre o que se passa no Mundo, que assumir o papel da educação sob o pressuposto de que ela se deve dirigir só ao progresso económico, à competitividade conduz a gritantes aberrações de comportamento social e a situações de empobrecimento cultural. Dessas, não é menor a que consiste na crescente perda de autonomia e de verdadeira liberdade pessoal sob o influxo das desigualdades de capacidade de uso do saber. Mas o saber é inesgotável e é justo torná-lo acessível a todos.

Se a Educação como condição de cidadania é hoje sublinhada, a Educação como Justiça aparece então como um valor que é preciso defender prioritariamente. A Política da Educação deve regular-se por padrões de justiça, no sentido de que nenhuma injustiça sobre

alguém se pode justificar em nome de benefícios de outrém (J. Rawls) - e os critérios estritamente funcionalistas da educação fazem-no, na prática.

Mas o saber é inesgotável, existe na Sociedade da Informação que está aí. Nela nascem os nossos netos, nela entraram com imensa facilidade os nossos filhos, é a ela que todos nós temos de nos adaptar. A proliferação dos poderosos meios de difusão e acesso à Informação como a Internet, a informatização de tantos serviços, a programação, controlo e até robotização de processos produtivos, os efeitos espectaculares no mundo das comunicações, da organização da produção e até do trabalho (por exemplo, a expansão do tele-trabalho) como as possibilidades acrescidas de Educação / Formação pelo recurso às novas tecnologias educativas, ao ensino à distância, à auto-formação, eis a sociedade em que estamos mergulhados.

Se é necessário que a Educação e a Formação devam desenvolver qualificações para os postos de trabalho, a qualificação profissional mais premente para esta sociedade é o desenvolvimento em todos os cidadãos da adaptabilidade a esta realidade, sem a qual, muitas outras qualificações profissionais, capacidades e competências não chegarão para criar condições de empregabilidade e de inserção na vida activa.

É assim que no quadro da União Europeia a educação passou a ter um papel preponderante nos quadros comunitários de apoio e desenvolvimento; a percepção de que a educação está na base dos objectivos de coesão social e política deve ser igualmente actuante em Portugal, para lá das medidas da correcção que os sistemas escolares e de formação profissional, de imediato, exigem.

Perante a emergência dos blocos económicos com que a Europa se defronta e perante os que se desenham como poderosos, a função prioritária da Educação é a de fornecer a Portugal as aptidões técnicas e tecnológicas que lhe permitam entrar com êxito na competição. Cada vez mais, porém, são as capacidades de inovação, criatividade, espírito empreendedor e adaptação à mudança as que vão contar, e essas nascem de uma cultura geral, humanística, científica e não apenas de uma tecnicidade. A globalização das economias e a velocidade de circulação das ideias através dos meios que propiciam a sociedade da informação, impõe, como condição de sobrevivência, a permanente disponibilidade para a actualização dos conhecimentos. Impõe uma capacidade, um gosto e uma necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Educação e Formação ao Longo da Vida a caminho de uma sociedade cognitiva - eis a orientação do Livro Branco da CEE e do Ano Internacional que comemorámos em 1996. É também a ideia força do Relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI - um tesouro escondido.

Assim, um novo paradigma para a Educação em Portugal implica:

- Um sistema escolar que combata a exclusão no acesso ao conhecimento e promova a partilha social dos seus benefícios;
- A implantação de um sistema de educação de adultos ao longo da vida;
- Uma estratégia que faça das instituições educativas organizações de aprendizagem e não apenas de ensino ou de formação profissional.

Uma Sociedade do Conhecimento é assim assimilável a uma Sociedade Educativa - a Learning Society -, na qual todos aprendem permanentemente.

Isto é para esta Sociedade do presente e do futuro, as escolas devem inovar as suas pedagogias e processos pedagógicos de forma a desenvolver em todos os alunos jovens, novos modos de comunicar, de aceder e processar a informação, de desenvolver formas de raciocínio e de pensamento que, a partir de saberes e capacidade cognitiva básicas, saibam, perante novos problemas e questões, mobilizar os seus conhecimentos e competências e criar novos saberes operacionais e novas interrogações.

Mas o sistema educativo, o que existe ou o que dele vier por sucessivas correcções a emergir, não pode, para além de ser responsável da educação das gerações da mundialização dos nossos dias e do futuro, deixar de lado a responsabilidade educativa/ formativa de elevados contingentes de população adulta, muitos dos quais desempregados de curta e longa duração e que carecem de novos saberes e capacidades (bem como do reconhecimento dos adquiridos na sua experiência de vida) para se integrarem de novo na vida activa tradicional ou em novos segmentos de actividade social e produtiva.

O sistema educativo/formativo nacional compreendendo este como o conjunto de escolas, centros, organizações, empresas qualificantes, deve ser hoje uma grande rede (e não apenas sub-sistemas geridos por sectores governamentais diversos que se desconhecem) de cooperação, de parcerias várias: públicas, privadas, cooperativas que lutem contra a clivagem entre os excluídos escolares e sociais contra o baixo nível de qualificações escolares e profissionais de jovens e adultos, mas também que evitem uma nova clivagem entre os info-ricos e os info-pobres.

A operacionalização do conceito de Aprendizagem ao longo da vida requer lucidez política, uma estratégia adequada e uma coerência de medidas e programas estruturantes dessa rede educativa/formativa. O que está muito longe da visão de acoplamento de fases sucessivas à educação inicial, de formação recorrente ou de formação profissional de adultos em situação escolar ou de trabalho.

Se o desenvolvimento do espírito científico, racional, das capacidades cognitivas e as qualificações técnicas são indispensáveis para o exercício da actividade produtiva ou de intervenção social, numa cultura geral básica também o é cada vez mais.

Assim, o aproveitamento de espaços educativos e qualificantes como o são os que a Marinha Portuguesa oferece (oficinas, estaleiros, centros técnicos, escolas) onde se possam desenvolver novas práticas educativas/formativas que a todos - jovens em idade escolar - jovens em aprendizagem, jovens a caminho da inserção social e profissional, adultos em reconversão ou aperfeiçoamento e adultos à procura de novas identidades profissionais e de adaptabilidade a novas condições de vida - não devem ser descuidados ou desconhecidos. São parcerias socio-educativas indispensáveis para o desenvolvimento de uma "Learning Society".

A Educação como a Formação não pode continuar a ser considerada como um sector da vida social, subsidiária de outros sectores da vida política, económico-cultural. Educação/Formação é também uma questão de Defesa Nacional no seu sentido amplo.

A Educação/Formação seguindo itinerários e percursos diversos está no centro da problemática do Desenvolvimento. Todos somos chamados a esta grande tarefa quer como parceiros intervenientes mas também como sujeitos de aprendizagem e de formação contínua.

Ensinar numa Perspectiva de Aprender ao Longo da Vida

Foi extremamente estimulante a reunião da parte da manhã, mas creio que é também importante deixar por ora a macro-decisão e colocarmo-nos ao nível de quem aprende e de quem ensina, tomando consciência de alguns problemas muito concretos, que no terreno da intervenção, temos de enfrentar.

Não é pois, em termos de política educativa que gostaria de deixar aqui algumas questões. As cinco questões que vou apresentar para consideração do debate derivam essencialmente de uma reflexão investigativa sobre modelos de ensino numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Como tive ocasião de referir na sessão de abertura, temos que explicitar claramente o conceito donde partimos quando falamos da aprendizagem ao longo da vida; e por isso permitam-me que volte a este conceito pela abordagem da investigação na aprendizagem dos adultos, concebida esta como o processo de construção e de desenvolvimento do sujeito, da pessoa. É este um processo que se desenvolve através da aquisição e da construção pessoal permanente de novos saberes, quer eles sejam saberes tácitos, do dia-a-dia, quer sejam saberes operatórios, profissionais quer sejam os saberes explícitos, aqueles que podem ser sistematizados de acordo com quadros epistemológicos disciplinares. Mas é também um processo, que sobretudo nos adultos, se desenvolve continuamente através da aquisição de competências, de capacidades, de atitudes, de comportamentos profissionais e sociais, suportada pela reflexão pessoal, e a partir das experiências vividas, existenciais. A aprendizagem nos adultos é bastante diferente da aprendizagem nas crianças e nos jovens. Ela, para ser efectiva, tem sempre que ter como base uma referência aos pilares socioculturais e económicos em que os adultos se integram e, sobretudo às suas experiências de vida.

É assim portanto, um processo, não meramente racional, mas sim um processo consciente e assumidamente identificado com a pessoa, que constrói também, aprendendo, a sua identidade social e pessoal através de relações, por vezes conflituais, por vezes dialógicas, com os ambientes onde se integra o ambiente profissional, o ambiente social, o ambiente

familiar e o meio humano envolvente. Donde, a aprendizagem ao longo da vida, não ser apenas, neste quadro conceptual, uma questão de política educativa escolar. É antes uma necessidade de resposta por parte dos indivíduos à dinâmica social de mudança. Uma mudança que pode ser, de certa maneira, explicitada pela mudança económica, pela mudança social, pela competitividade, mas que pode ser também, em determinadas zonas e em grupos mais desfavorecidos, por uma dinâmica colectiva, provocada pela saída de um estado de crise, através de uma estratégia assumida de desenvolvimento, ou até pela sobrevivência.

I. A EMERGÊNCIA DA APRENDIZAGEM EM SOCIEDADE

Esta mudança de conceito - de "uma aprendizagem escolar" definida objectivamente por uma política educativa para um processo contínuo de educação/formação que é uma dinâmica de resposta do indivíduo à sociedade - é extremamente importante e imprescindível estar presente no nosso debate, para analisarmos os paradigmas e modelos pedagógicos de quem ensina e de como se ensina. É evidente que a transformação deste conceito surge ligado à emergência de um novo tipo de "aluno", de aprendiz, do "sujeito social que aprende". Isto é, o sujeito que não é apenas o aluno individual que aprende, mas é um sujeito imerso numa sociedade dinâmica que se forma a si próprio. Aprender ao longo da vida, é um processo que se enraíza não apenas no movimento da autonomização do indivíduo, mas também nas novas relações, que este indivíduo estabelece ao longo da vida, com diversas e múltiplas instituições sociais e que não o permite isolar do mundo nem do meio.

É portanto um fenómeno de formação permanente, experiencial, que interroga as teorias educativas clássicas e que faz aparecer, ao lado dos paradigmas pedagógico-positivistas escolares, um novo paradigma que diríamos andragógico, fundado não numa visão objectiva da construção do indivíduo, mas numa visão antro-po-formativa, desenrolando-se segundo dinâmicas de formação-acção-formação.

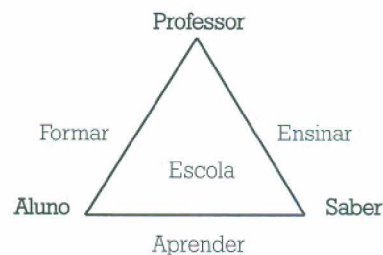
É uma aprendizagem ao longo da vida, mas é um novo aprender, como dizem alguns autores: "A vida só é vida se for aprendizagem" (Mezirow). Aprender não é apenas da ordem da racionalidade cognitiva, é da ordem do desenvolvimento do sistema pessoa, e bem sabemos como a psicologia do desenvolvimento dos adultos nos tem dito muitíssimas coisas sobre este assunto (Vygotsky, Knowles).

II. MUDANÇA DE PARADIGMAS PEDAGÓGICOS

Então o que é ensinar? Ensinar numa nova perspectiva de Aprender ao Longo da Vida? Todos conhecemos os modelos escolares e de formação profissional mais elaborados e inovadores de ensino-aprendizagem. São modelos universais com raízes na psicologia de Piaget, e nos conceitos do construtivismo cognitivo, aplicados em ambiente escolar, isto é, *in vitro*, que nas últimas décadas têm evoluído entre perspectivas mais centradas ora nos professores, ora nas escolas, ora na turma, ora nos alunos. Muito sistematicamente poderei dizer que esses modelos se traduzem nas relações tripolares expressas figurativamente nos triângulos pedagógicos, que pelo menos os professores, conhecem bastante bem. O triângulo escolar (Fig. I), que explicita a aprendizagem como uma relação tripolar entre o professor, o saber, o aluno: o professor desenvolve o ensino, mas ele sabe que ensinar não significa automaticamente que o aluno aprenda. Ele tem que estabelecer com o aluno uma relação educativa de mobilização de capacidades cognitivas, de motivações, isto é, uma relação pessoal, uma relação educativa, e só isso provoca no aluno a capacidade de aprender.

Figura I

TRIÂNGULO PEDAGÓGICO ESCOLAR



(Houssaye, Meirieu, Fabre, Galvani)

Porém, os métodos ou os paradigmas pedagógicos mais orientados para adultos ou para a formação profissional (Fig. II), traduzem um processo mais completo. O professor ou o formador é aquele que é capaz de estabelecer a relação tripolar entre o conhecimento, o indivíduo e a actividade profissional, desenvolvendo lógicas didácticas entre o indivíduo e o saber. Pode não ensinar, mas tem que ensinar a ir procurar o saber, a ir procurar a informação, tem que dar ao indivíduo um significado (*Social Professional Self-Meaning*), tem que dar ao indivíduo uma compreensão social, profissional e pessoal do que é a profissão e

tem que procurar desenvolver, entre o indivíduo e a profissão, uma dinâmica contínua de desenvolvimento pessoal e profissional. A formação profissional não é já apenas uma aprendizagem escolar orientada para jovens escolares.

Figura II



(Mezirow, Honoré, Pineau, Knowles)

Poderíamos apontar ainda o modelo de ensino-aprendizagem em alternância, tão difundido nos nossos dias desde a formação inicial escolar até às universidades, com o objectivo de integrar no processo de aprendizagem o que chamamos saberes teóricos, saberes práticos, experiência profissional. Infelizmente estes modelos em alternância tem um estatuto minoritário porque se referem normalmente à formação profissional, à aquisição do saber fazer, uma formação altamente estigmatizada ainda, pela hierarquia, academicamente sustentada, entre "os saberes da acção" e "da produção" e os "saberes do espírito". Os modelos de alternância são sobretudo modelos pedagógicos muito ligados à formação profissional de curto prazo, mas que, nas experiências que conhecemos, estão a dar muitíssimo bom resultado, mesmo ao nível de alguns cursos de formação superior.

À investigação sobre os processos de aprendizagem dos adultos oferece-nos, assim, grandes contributos para podermos analisar as práticas correntes. Permitem-nos abordar a formação de adultos com modelos explicativos do desenvolvimento cognitivo de todos os adultos, quer eles sejam jovens, trabalhadores ou intelectuais. Às correntes da investigação, neste campo, quer elas sejam de origem saxónica ou francófona, convergem nesta hipótese de partida: o desenvolvimento dos seres vivos autónomos não se faz somente por aquela adaptação homeostática apreendida em situação de ensino *in vitro*, mas pelas transformações morfogenéticas, nas difíceis situações vitais de sobrevivência, conflitualidade, concorrência e progresso. É aquilo a que por contraste com o contexto escolar vários

autores chamam de aprendizagem *in vivo* (Pineau).

É por isso que os modelos de aprendizagem e de formação de adultos não assentam, e não devem assentar, no carácter sistemático, intencional, sequencial, disciplinar da relação directa entre teoria e prática. Mas antes orientaram-se pelo desenvolvimento de processos cognitivos que se baseiam na capacidade de empreendimento, na capacidade de iniciativa, de procura de informação, e na capacidade de transformação destes saberes, destes conhecimentos, em projectos de acção ou projectos de investigação. É a procura de um sentido, de um significado pessoal na educação dos adultos.

Será que podemos continuar a viver com esta dualidade, com estes dois modelos pedagógicos, estes dois paradigmas pedagógicos, e dar-lhes continuidade no tempo escolar e pós-escolar - ou terá que haver ruptura no futuro? Nesta altura a única coisa que podemos dizer, é que coexistem nos nossos sistemas educativos e de formação profissional, estes dois modelos distintos: o escolar - para aprendizagem de jovens e crianças; e os modelos extra-escolares - para a aprendizagem dos adultos. Neste campo - o da educação de adultos - as experiências são muitas, e muito ricas. Sobretudo quando elas são contextualizadas, localizadas, porque se orientam para resolver ou problemas de grupos especiais ou para problemas comunitários ou ainda para projectos concretos. É a educação de adultos que se faz, por exemplo, para o desenvolvimento comunitário ou a educação de adultos que tenta corresponder, por exemplo, à actualização de conhecimentos de altos quadros ou a formação profissional de grupos especiais, tais como grupos de mulheres desempregadas de longa duração, etc., etc. ... As experiências são riquíssimas, quando elas são analisadas como específicas, na sua diversidade e na sua contextualização.

O que não sabemos, é se a coexistência actualmente existente do modelo pedagógico escolar e de modelos extra-escolares, facilita ou não, o desenvolvimento do processo contínuo de aprender ao longo da vida. Porque entre o modelo escolar e o modelo de adultos, há um período, que como vários investigadores já afirmaram, obriga à "desaprendizagem". Será benéfico este período de desaprendizagem? - Todos nós conhecemos por exemplo os problemas da inserção profissional dos jovens. Não são problemas apenas de desadaptação dos conhecimentos. Sabemos hoje, também, através de estudos já realizados que existe igualmente problemas derivados do confronto de lógicas de sentido, isto é, problemas de dificuldade de readaptação e mobilização dos conhecimentos. Resta pois perguntar, se o modelo tradicional pedagógico escolar que temos, deve continuar ou se deveremos desenvolver, já dentro do sistema escolar, outros mais apropriados à maturidade dos indivíduos, sobretudo tendo em atenção as actuais potencialidades que são oferecidas pela sociedade da informação e pela criação de múltiplos centros educativos, onde a hetero, a

Resta-nos finalmente perguntar: Mas quem ensina? Quem são os novos professores? Há professores no sistema escolar, mas há formadores no sistema de formação profissional e ainda tutores, orientadores, companheiros (*Jes compagnons de route*) do processo de aprendizagem que vão ganhando estatuto em diferentes experiências de ensino-aprendizagem. Não sei o que serão os futuros professores. O que sabemos é que ensinar, - ensinar, educar e formar -, é uma tarefa polifacetada da relação humana formativa, que exige conhecimento, sem dúvida - não está isso em causa - mas uma grande capacidade de empatia, de comunicação, e uma exigência intelectual acrescida.

Não é uma profissão técnica para o exercício de funções definidas a priori, é antes uma missão social, uma actividade social reconhecida, a exigir sempre uma aprendizagem contínua, de alto nível, que o futuro dirá, reencontrará ou não, novos lugares de actuação, e novos estatutos na sociedade educativa.

Permitam-me que vos lembre também, alguns programas e algumas experiências que actualmente se fazem, e que parecem longe de toda esta nossa problemática da formação ao longo da vida. São os "planos de formação estratégica", de desenvolvimento, finalizados, que em grandes instituições e empresas, as chamadas "instituições qualificantes" ou "empresas qualificantes", apresentam resultados extremamente interessantes. São, no fundo, modelos de formação em colectivo, de formação em comunidade, orientados para determinada estratégia, em que todos conhecem o sentido dessa sua formação e, servindo-se de grandes recursos, e de um grande apoio interpessoal, oferecem interessantes terrenos de análise. Merecia a pena aprofundá-los porque, embora mais ligados ao mundo da economia, da produção e de gestão de recursos humanos, talvez estejam mais perto nós do que julgamos desta nova problemática.

Por último, não posso deixar de fazer ressaltar que, na exigência sempre actual de dignificação e defesa do humano, nenhum plano de acção de aprendizagem ao longo da vida, poderá prescindir, qualquer que seja a sua urgência, da indispensabilidade da investigação e de avaliação contínua, crítica, reflexiva tendo como referência máxima o Homem na sua globalidade - fim e sujeito de toda a aprendizagem. Creio que o diálogo entre a comunidade de investigação, os técnicos e os políticos e os administradores dos sistemas, é hoje mais que nunca imprescindível. Os quadros da preparação das políticas educativas em que nos baseámos nos anos 60, 70 e 80, já não são adequados ao conhecimento compreensivo que temos hoje desta actividade social, que é a acção educativa e de aprendizagem ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO:

FABRE(M), 1994, *Penser la formation*, PUF, Paris

GALVANI (P), 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, La Chronique Sociale

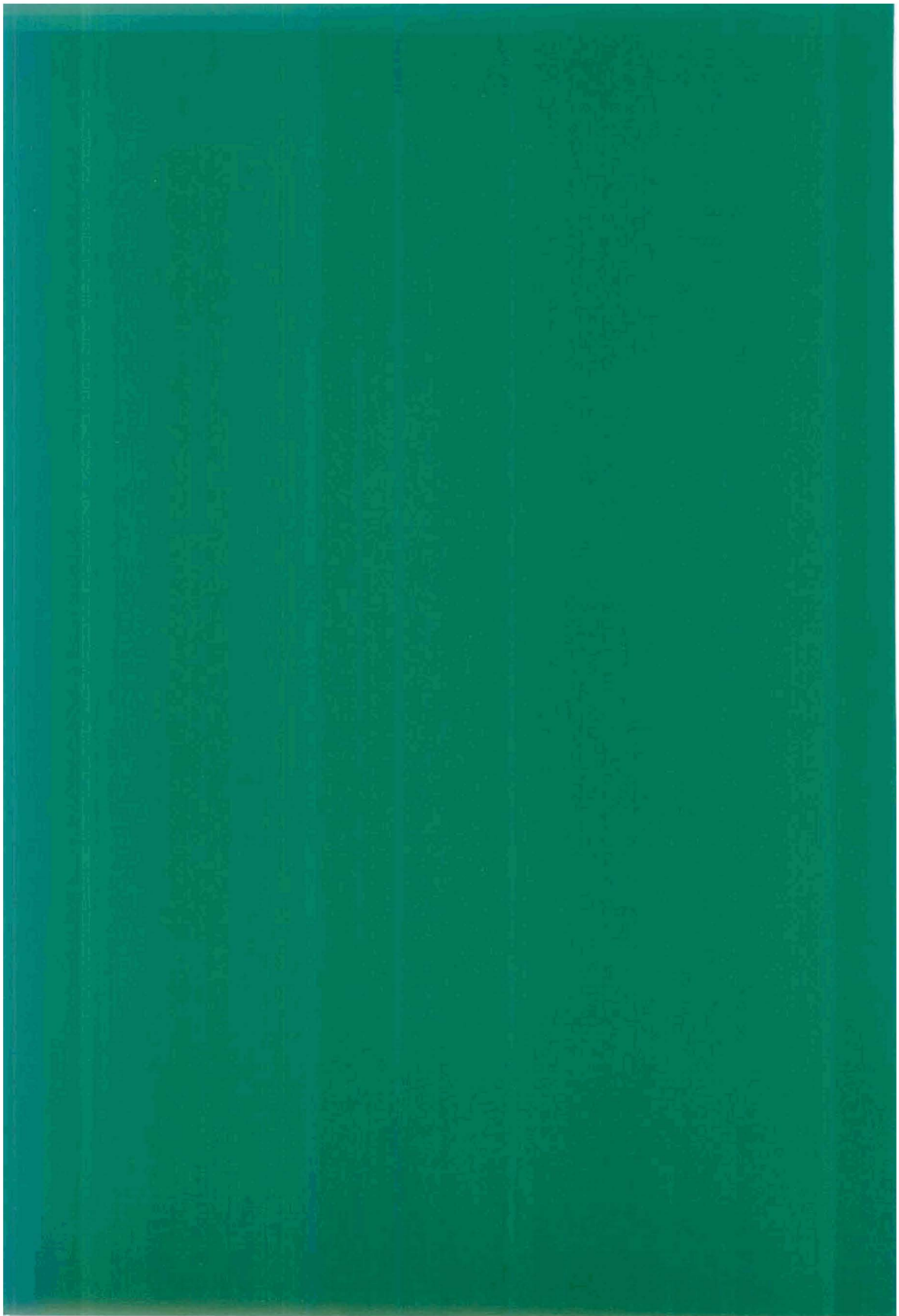
HONORÉ (B), 1992, *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan

KNOWLES (M), 1990, *L'Apprenant Adulte: Vers un Nouvel Art de la Formation*, Paris, Les Editions de l'Organisation

MEIRIEU (P), 1994, *Apprendre... Oui, mais comment*, Paris, ESF (1^a ed. 1987)

MEZIRROW (J), 1996, "Contemporary paradigms of learning", in *Adult Education Quarterly*, vol. 46, n°3, Spring, pp. 158-173

PINEAU (G), 1995, Recherches sur l'autoformation existentielle: des boucles étranges entre auto et exoréférences, in *Education Permanente*, n°122, Paris



Capítulo VI

REAVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O Futuro da Educação e o Espaço Educativo Europeu – O Caso do Ensino Superior

I. ENSINO SUPERIOR E ESPAÇO EUROPEU

Na sequência da análise crítica que nos últimos anos tem vindo a ser realizada sobre a evolução da Educação e nomeadamente dos sistemas escolares na última década, permitam-me que na reflexão de hoje sobre o Futuro da Educação, me debruce, aqui, hoje, com mais detalhe sobre o Ensino Universitário ou Superior no sentido lato. É oportuno, é necessário e muito desejaria que a Universidade Católica, como em outros momentos, pelo seu papel singular, contribuisse para o debate que está na agenda política europeia e que todos o pressentíssemos se vai também aprofundar entre nós.

Dizia Jacques Delors na abertura do ano escolar, em Setembro no Collège d'Europe em Bruges que era vital repensar o Ensino Superior, nesta histórica e única oportunidade de reconstrução do Espaço Europeu. Em primeiro lugar para estabelecer um verdadeiro espírito europeu, dar um novo impulso e confiança no Futuro, ao espaço alargado da Europa Central, de Leste, de Oeste, e alcançar pela extensão da cooperação económica, social e cultural uma direcção para a paz, o desenvolvimento sustentado, o desenvolvimento humano, evitando o terror e a fragmentação, ou o domínio da Europa por um qualquer modelo de mundialização.

O lugar onde este desafio foi proferido, no contexto do Carrefour Europeu sobre "Educação e Cultura", que se seguiu, deu o peso e o valor simbólico que não podia deixar de tocar todos os que lá nos encontrávamos.

Uma oportunidade, esta de revitalizar o Ensino Superior, independentemente de se saber, com certeza, se a unidade europeia, em qualquer dos seus modelos propostos, será um dia alcançada.

Mas, uma outra razão vital para repensar o Ensino Superior e directamente ligada à oportunidade histórica de um novo espaço europeu é a emergência da Sociedade do Conhecimento e da sua extensão e difusão, em redes de "saberes" e de tecnologias e das

consequentes mudanças sociais já abordadas.

Se é difícil prever as consequências das tendências simultâneas da globalização, da individualização, das novas tecnologias da informação e comunicação, do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico e as consequentes rápidas alterações da economia, do estilo de vida, das maneiras de pensar, de modelos de governo e da democracia, é patente a necessidade urgente de, neste contexto transformar, revitalizar as universidades; criar novas instituições do Ensino Superior, compreendendo neste as velhas e clássicas universidades e as novas e modernas escolas de formação profissional e os centros de investigação do mais alto nível escolar, pois que é nele, Ensino Superior, que se tem de procurar, o conhecimento, as ciências e pela reflexão científica e cultural tentar compreender as tensões sociais e políticas, os caminhos incertos e de risco que se desenham para o futuro.

Na realidade, o Ensino Superior, a Universidade sobretudo, continua a ser um dos pilares fundadores da nossa civilização e cultura, mas que sentimos frágil e fragilizada em confronto com o evoluir da Sociedade do Conhecimento e mal preparada, para responder às novas situações e liderar científica e culturalmente o séc. XXI. Sem um impulso de inovação forte a Educação Universitária, a educação de nível superior, pode tornar-se num sistema obsoleto da vida social e económica, entre nós, e de muitos países da Europa, mau grado as reformas institucionais, de controlo e avaliação dos sistemas actuais.

Todos reconhecemos que as actuais preocupações e esforços de definição do estatuto do Ensino Superior nas diferentes modalidades e de regulação social pelo Estado, se necessárias, podem também tornarem-se factores impeditivos de procura de inovação, de revitalização.

Vários autores sugerem o conceito de "saturação" do sistema para explicar o bloqueio do desenvolvimento e de inovação que se observa dentro dos quadros institucionais existentes. Já dizia o Prof. Miller Guerra em '73 na Assembleia Nacional que as universidades não se auto-reformam. E hoje é mais do que reformas institucionais o que precisamos nesta viragem de século. Há uma necessidade urgente de novos espaços de mudança, de inovação onde se possam experimentar novas orientações para o Ensino/Investigação/Formação de nível superior, onde se proporcionem a intervenção de novos actores académicos que introduzam inovações e dinâmica, ao ritmo da mudança e da evolução da sociedade contemporânea.

E é aqui que o Espaço Europeu se oferece para alguns como uma oportunidade, com o argumento de que, a construção de uma nova identidade europeia, baseada no confronto de diversidade histórica e cultural de cada Estado-Nação reforçará a inovação dos actuais

sistemas de Educação Superior.

Não será um objectivo suficientemente dinamizador para as instituições de Ensino Superior, ao nível deste velho continente europeu, o promover a criação, o desenvolvimento de um grupo liderante de cidadãos orientados para a construção da sociedade de fronteiras abertas e cooperantes no espírito de solidariedade, progresso e justiça da sociedade de amanhã?

Esta oportunidade aberta merece debate, reflexão, a responsabilidade institucional. Esta oportunidade de reequacionar o Futuro do Ensino Superior em Portugal à dimensão da responsabilidade europeia, põe em jogo e reforça o valor e a essência da Autonomia Universitária, compreendendo nesta a magistratura do pensamento e do conhecimento que lhe é própria. Autonomia que tem de ser salvaguardada nas negociações que, estejamos cientes, se multiplicam mas inúmeras e relevantes instituições comunitárias de cariz técnico e político.

É, por isso, oportuno, e urgente, que as instituições do Ensino Superior portuguesas se repensem: de onde vem, onde estão agora, como caminham para o futuro no contexto geo-político-cultural em que se situam. Não apenas, apresentem planos estratégicos de gestão e contratualização.

Os Estados Europeus tiveram sempre imensa relutância em flexibilizarem a visão e o carácter nacional das suas instituições. Ainda hoje é difícil, ter da Educação Superior na Europa uma imagem, que vá para além do somatório dos quinze sistemas nacionais e que, através de análises comparativas estatísticas, mais ou menos correctas e credíveis, se tendem a homogeneizar em organigramas e modelos administrativos.

Apesar do Tratado de Roma ter sido ratificado em 1957 relembramos que os Ministros da Educação Europeus só se encontraram pela primeira vez em 1971 e, desde então, têm sido lentos e longos os progressos alcançados: o reconhecimento mútuo dos diplomas; a Fundação do Instituto Universitário Europeu; a cooperação ao nível do Ensino Secundário, a cooperação entre instituições de nível superior através de programas curriculares comuns, estágios, visitas de estudo, são, entre outras, as linhas de actuação cujo desenvolvimento tem sido difícil.

No período de 1983-1992, no entanto, pôde observar-se um aumento considerável do espírito de cooperação e ver construídas muitas e indispensáveis bases legais para essa cooperação. São deste período de desenvolvimento exemplo, os Programas Comett,

grandes linhas de orientação da política futura da educação e nomeadamente do Ensino Superior.

As universidades, por exemplo, adquirem neste Plano um papel de destaque e de responsabilidade na promoção da Educação ao Longo da Vida, criando novos modelos e estratégias da formação, preparando com antecipação por efeitos da Autonomia de que gozam a oferta de novos e flexíveis percursos de aprendizagem, de formação em novas áreas do conhecimento com apoios financeiros específicos previstos.

Os relatórios internacionais e europeus sobre as exigências do futuro para o Ensino Superior são inúmeros. Os encontros inter-instituições representativas multiplicam-se, mas as estruturas, os modelos, os hábitos existentes permanecem (uma situação a que se chama de "Euro-esclerose" no meio de um mundo em aceleração) ou encontram-se em profunda perturbação.

Merece a pena referir, contudo, o último desenvolvimento de cooperação europeia – ao nível do Ensino Superior – cujas linhas se concretizaram na Declaração de Bolonha de 9 de Junho de 1999, assinada por 29 ministros europeus. Esta declaração que resultou de uma iniciativa tomada em 1998 pela França, Alemanha e Inglaterra, a chamada Declaração de Sorbonne, exprime o papel central das universidades no desenvolvimento, da dimensão cultural, social, científica e tecnológica da Europa, da "Europa do Conhecimento" e do concurso para a estabilidade, paz e democracia no espaço europeu, promovendo ainda a mobilidade, a identidade, o sentimento de pertença a um espaço cultural com (ou à busca de) sentido e a empregabilidade dos cidadãos. Nesta declaração, que não nos pode deixar de dizer respeito dado que assinada também pelo Governo português, os ministros comprometeram-se com alguns objectivos de Política Comum do Ensino Superior, entre os quais:

- Adopção de um sistema de fácil leitura e comparação de graus académicos;
- Adopção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos (undergraduate – Bacharelato) e graduate (Master);
- Promoção de um efectivo exercício de mobilidade entre estudantes, professores e investigadores;
- Promoção da qualidade.

Muito embora estes pontos de acordo da declaração, é evidente, que muito caminho há a percorrer, com as perturbações de percurso que se adivinham, pois a aceitação de uma leitura simples dos termos usados está longe de ser consensual e clara.

A começar pela definição dos dois ciclos (Bacharelatos e Masters) comuns no mundo

as suas competências cognitivas e pessoais.

As actuais instituições do Ensino Superior não estão também preparadas para novos candidatos que as procuram. Isto é, por exemplo os adultos na vida activa, que com mais ou menos habilitações, mas quase sempre com experiências ricas de trabalho, procuram o apoio das competências universitárias para teorizarem sobre as suas práticas, aprofundarem bases científicas, tecnológicas, culturais ou ainda outros públicos, jovens, adultos provenientes de meios minoritários, social e culturalmente. É, neste mundo diverso, multicultural, com enormes expectativas de saber, sustentado pela mundialização das tecnologias, à procura de sentido e de pilares de identificação pessoal, de valores comuns, éticos que lhes permita reconstruir novos sistemas e grupos de pertença, atravessado por tensões enormes de violência expressa e simbólica, cada vez mais consciente da exigência de justiça e solidariedade que se torna incompreensível, para não dizer moralmente condenável continuar a defender um Ensino Superior dentro de uma lógica de mercado, liberalizado embora, como sistema de produção oferta/procura público ou privado de diplomados para o mercado de trabalho. A sociedade de hoje tem necessidade cada vez mais de uma Educação de nível Superior concebido como um Serviço para o cidadão, no cumprimento do direito à educação, à liberdade de ensinar e aprender; um Serviço à comunidade atento às necessidades individuais e a uma organização centrada no processo educativo e de aprendizagem de cada pessoa. Um Serviço Nacional articulado, estrategicamente orientado, sustentado por mecanismos de regulação e controlo, de qualidade transparente, a que concorram os esforços organizados públicos ou privados. Mas necessita também de lugares, nichos, redes, onde o pensamento se repense, o conhecimento se avalie, as ciências de explicação, de acção e do sentido se encontrem. Talvez de núcleos universitários, os nós das redes das instituições do Ensino Superior de Futuro. Não de instituições universitárias de portas fechadas ou das distribuições das suas funções por um somatório de outras instituições.

Novos conteúdos científicos, métodos e estratégias de formação, projectos educativos de valorização cultural, organização de actividades em escola e situação de trabalho, interdependências entre os saberes explícitos, tácitos e interdisciplinaridade com a integração das Novas Tecnologias da informação; reconhecimento de saberes e competências experienciais; organização do tempo e dos meios, são muitas das áreas onde a criatividade, o espírito empreendedor e de inovação se deve manifestar, em primeiro lugar, sabendo-se que é aqui que residem os elementos de comparabilidade e de concorrência da qualidade das instituições e não nos estatutos das instituições, de duração dos seus cursos e do reconhecimento profissional dos seus diplomados.

Será que os mecanismos existentes de regulação e financiamento estão orientados para esta reorganização flexível, diversa, multiforme do Ensino Superior, lá fora, como entre nós?

O conceito de Sistema Nacional juridicamente legitimado por quadros legais e sustentado por grupos socio-académicos estruturados deixa pouca margem para a internacionalização do sector ou pelo menos para a sua europeização.

Se ao nível da formação pós-graduada e sobretudo no que respeita à investigação, se verificam nos últimos anos a nível nacional e europeu a proliferação de protocolos, acordos e redes de grande interesse, as dificuldades ao nível da formação inicial são difíceis de ultrapassar e tendem mesmo, por vezes, sobretudo com critérios de avaliação e de qualidade nem sempre prospectivas a manter as resistências habituais de mudança.

Em conclusão: o Futuro da Educação defende fortemente de revitalização do Ensino Superior e este precisa de novos impulsos de inovação, flexibilidade, multiformidade, de forma a quebrar o ciclo de saturação em que se encontra. Precisa de novas perspectivas de ensino, aprendizagem e uma centralidade na importância do conhecimento. Novas instituições, mesmo sem a alta qualidade e excelência que só é possível atingir com o tempo, podem tornar-se atractivas para novos candidatos, se orientadas para novas áreas do saber, suportadas por novas redes de investigação ou modelos de formação, cruzando fronteiras apoiadas na mobilidade de estudantes, de professores, suportadas por fontes de financiamento internacionais. Instituições, por exemplo, com sede em diferentes países, partilhando contudo do mesmo projecto institucional, educativo sustentado por "redes inter-institucionais" de formação. Exemplos concretos destas "network" de formação e conhecimento que surgiram nos últimos anos são extremamente promissores (ISEGB, por exemplo).

Por exemplo, até que ponto as Universidades Católicas ou outras com projectos bem definidos, através da Europa não poderiam por si próprias ou através de pequenas escolas mas altamente especializadas, de instituições virtuais, etc., cooperarem num contexto europeu, facilitando o intercâmbio de estudantes, fortalecendo as bases identitárias e de defesa de valores universais, éticos e de um novo humanismo?

III. A SITUAÇÃO EM PORTUGAL

Que há de específico na situação portuguesa?

Globalização da vida contemporânea, reconhecimento de pertença a espaços estratégicos, geo-políticos, a reflexão sobre o Ensino Superior em Portugal: universitário, politécnico, concordatário, militar, público e privada não pode deixar de se fazer referenciado a este envolvimento cultural e às tensões com que se decide o futuro.

Em anos anteriores assistimos a um notável esforço de expansão deste nível de ensino, só limitado pelas capacidades de acolhimento das instituições públicas e pelas limitações financeiras das famílias. As expectativas sociais e individuais de mais escolarização e de melhor formação não decresceram.

E era bom, senão necessário, esclarecer a opinião pública que o Ensino Superior: 1º não depende apenas dos fluxos demográficos dos grupos etários dos jovens que classicamente se candidatam à formação inicial superior; 2º que esta procura não é equivalente nem igual às expectativas sociais que num país democrático, avançado e justo não cercear; 3º que a oferta formativa escolar tradicional é um dos deveres/funções das Instituições mas não esgota, na essência da Autonomia científica, pedagógica e cultural, a missão das instituições académicas. Há sempre e sobretudo a investigação.

A resposta a essas expectativas que temos é que não são porventura as esperadas pelos jovens, pelos adultos, pela sociedade em geral. O desequilíbrio entre funções e objectivos está instalado há muitos anos, é próprio dos nossos dias, insere-se na dinâmica de mudança societal e que as estruturas existentes dificilmente acompanham mesmo com outros modelos de equilíbrio de organização e gestão.

A avaliação do sistema nacional do Ensino Superior, identificando o que temos e como actuamos, tem sido o esforço mais notável dos últimos tempos. A auto-avaliação e o reconhecimento social das diversas instituições, dos cursos e modelos pedagógicas e de investigação é essencial para o esforço de flexibilidade com que devemos compreender e re-orientar a mudança.

A flexibilidade é a expressão da responsabilidade cívica e social de mudança educativa em que nos movemos. Mas pressupõe o assumir também das consequências da Autonomia em todas as suas dimensões científica, pedagógica, cultural e administrativa que é a essência do Ensino Universitário em lato senso.

A regulação social que compete ao Estado estabelecer, em negociações com os responsáveis institucionais e parceiros educativos no regime da democracia participada e contratualizada (como creio estar implicitamente assumida como acordo básico, estruturante

da Política do Ensino Superior) pressupõe porém uma visão estratégica orientadora, uma visão de futuro, explicitada por quadros reguladores de equilíbrios sucessivos de partilha de responsabilidades, de reconhecimento mútuo de deveres e direitos.

Avaliação, Autonomia, Estratégia são os eixos que se apresentam de reconstrução sistémica de uma Política de Educação e Investigação de nível superior como ainda foi afirmado em recente Parecer do Conselho Nacional de Educação largamente discutido em sede própria. Uma Lei Quadro do Ensino Superior anunciada pelo actual Governo terá muitos objectivos por certo. Mas, creio que ela deverá ser entendida neste contexto, de estímulo à inovação mais do que quadro disciplinador das interdependências entre Governo e Instituições. Embora essencial e indispensável de futuro, a criação de sucessivas plataformas de equilíbrio, de reconstrução e solidificação de passos adquiridos, estas plataformas não poderão deixar de se orientar por novos conceitos, objectivos, projectos de Futuro com sentido.

Para onde vai a Educação em Portugal? Que consequências culturais – era o tema sobre o qual era esperado eu dar alguns contributos.

O que vos deixei são apenas ideias gerais.

Mas entre elas a convicção profunda de que a evolução da Educação em Portugal depende fortemente do Ensino Universitário, Superior, que introduzirá ou não, renovação cultural no ensino, na formação profissional na investigação. E sendo nós actualmente um País periférico da Europa, sem uma produção de conhecimento forte, sem uma cultura científica (das ciências exactas, sociais e humanas) reconhecida (basta ver a fragilidade dos nossos centros de investigação) ainda que com uma cultura literária que parece afirmar-se, a nossa identidade como povo, nação fica mais vulnerável no quadro de interdependências que se avizinham. E por isso com maior vulnerabilidade e maior probabilidade de nos virmos a encontrar no fosso dos países mais marginalizados, no sistema de mundialização económica e de determinismo tecnológico, se este não for corrigido.

A Educação, a Educação Universitária, como a Básica, é condição da nossa afirmação e sobrevivência cultural e do dever como povo a quem a história concedeu uma grandeza e um património próprio que nos compete defender.

Novo contrato entre Sociedade e Universidade

INTRODUÇÃO

Procurarei situar o contributo que tão amavelmente me foi solicitado para este Painel, tendo em vista analisar a articulação entre os subsistemas do Ensino Superior segundo três abordagens:

- uma abordagem integrada do Ensino Superior, numa perspectiva de "Life Long Learning" historicamente situada nesta época de grandes mudanças das políticas sociais e que o actual contexto europeu exige;
- uma abordagem do sistema do Ensino Superior e dos seus subsistemas na Sociedade Contemporânea, pós-industrial, isto é, numa sociedade alicerçada em redes de informação e de conhecimento à escala mundial;
- uma abordagem de um "novo contrato social" Universidade/Sociedade que se está construindo, considerando o interesse público e o bem comum que é a Educação e o conhecimento de nível superior, mas também os novos modelos de governabilidade e de regulação social das políticas educativas.

Partirei também do pressuposto de que, se a ordenação jurídica é indispensável na gestão dos sistemas de ensino, ela não resolverá, por si, o actual problema de desadequação do Ensino Superior que temos, à dinâmica de evolução científica, tecnológica e económica. É um bom ponto de partida, ter um quadro de ordenamento jurídico, mas a política do Ensino Superior joga-se a longo prazo e a avaliação global do que temos tem que se orientar por esse referencial de longo prazo, de tendência prospectiva. Isto é, a avaliação enquanto estratégia de uma política de futuro não se pode ficar, a não ser como ponto de partida, na avaliação da coerência, da realidade que temos com o quadro jurídico existente, explicitada em indicadores de racionalização de recursos ou de produtos, tantas vezes estranhos à cultura universitária.

Embora todos estejamos pressionados pela resolução de problemas prioritários de financiamento, de relevância social da oferta de formação, da melhoria da qualidade do ensino, julgo que merece ser afirmado aqui hoje a necessidade de se ter uma visão de mudança e dos mecanismos de sustentabilidade dessa mudança, não apenas organizacionais e de gestão

das instituições, mas dos novos processos de ensino e aprendizagem, de novas temáticas e áreas disciplinares, de novos meios de produção de conhecimento, que emergem um pouco por todo o lado. Até que ponto estas questões estão a ser consideradas nos critérios de avaliação global, dinâmica, sistémica, pluralista do novo Ensino Superior?

A gestão e a organização institucional do Ensino Superior é usualmente o terreno próprio das políticas de Educação e estas concretizam-se classicamente em quadros normativos, jurídicos e orçamentais.

Em contraste, o que se refere ao processo educativo/formativo, à produção de conhecimento e à investigação, à organização pedagógica e científica das áreas do conhecimento, são consideradas prerrogativas exclusivas do corpo docente e científico.

Porém, o novo paradigma de "life long learning", implica um esforço profundo de reorganização pedagógica, científica, no que se refere a conteúdos disciplinares e interdisciplinares, a estratégias formativas e de desenvolvimento intelectual e profissional, que têm de ter suporte numa reorganização institucional e dos quadros tradicionais de gestão dos estabelecimentos.

Tentarei neste Painel, apenas deixar algumas ideias catalizadoras de um debate orientado por estas perspectivas.

I. ENSINO SUPERIOR E OPORTUNIDADE EUROPEIA

Dizia Jacques Delors na abertura do ano escolar, em Setembro, no Collège d'Europe, em Bruges, que era vital repensar o Ensino Superior, nesta histórica e única oportunidade de reconstrução do Espaço Europeu. Em primeiro lugar para estabelecer um verdadeiro espírito europeu, dar um novo impulso e confiança no Futuro, ao espaço alargado da Europa Central, de Leste, de Oeste, e alcançar pela extensão da cooperação económica, social e cultural uma direcção para a paz, para o desenvolvimento sustentado, para o desenvolvimento humano, evitando o terror e a fragmentação, ou o domínio da Europa por um qualquer modelo de mundialização.

Uma oportunidade, esta de revitalizar o Ensino Superior também entre nós, em convergência com a Europa, independentemente de se saber se a unidade europeia, em qualquer dos seus modelos propostos, será um dia alcançada, cultivando universitariamente a cultura do risco, e da tolerância à incerteza.

Mas, uma outra razão vital para repensar o Ensino Superior, e directamente ligada à oportunidade histórica de um novo espaço europeu, é a emergência da Sociedade do Conhecimento e da Economia da Conhecimento e da sua extensão e difusão, em redes de "saberes" de tecnologias e das consequentes mudanças sociais já abordadas.

É hoje patente a necessidade urgente de, neste contexto, transformar, revitalizar as universidades, criando novas instituições do Ensino Superior, compreendendo neste as velhas e clássicas universidades e as novas e modernas escolas de formação profissional avançada e os centros de investigação do mais alto nível, pois que é nele, Ensino Superior, que se tem de procurar o conhecimento, a aquisição e difusão dos saberes teóricos, práticos, tecnológicos, o desenvolvimento de competências pela reflexão científica e cultural, tentando compreender as tensões sociais e políticas, os caminhos incertos e de risco que se desenham para o futuro. Grandes domínios problemáticos da nova Economia, da Ecologia, da Biotecnologia, das Ciências da Vida, da Gestão de Sistemas complexos, e da "Learning Society", da Sociedade em rede, são hoje temáticas que não podem ser estranhas ao Ensino Superior.

Na realidade, o Ensino Superior, a Universidade sobretudo, continua a ser um dos pilares fundadores da nossa civilização e cultura, mas que sentimos frágil e fragilizada em confronto com o evoluir da Sociedade do Conhecimento e mal preparada para responder às novas situações e liderar científica e culturalmente o séc. XXI. Sem um impulso de inovação forte, a Educação Universitária, a educação de nível superior, pode tornar-se num sistema obsoleto da vida social e económica, entre nós, e de muitos países da Europa, mau grado as reformas institucionais, de controlo e avaliação dos sistemas actuais.

Vários autores sugerem o conceito de "saturação" do sistema para explicar o bloqueio do desenvolvimento e de inovação que se observa dentro dos quadros institucionais universitários existentes. Mais do que reformas institucionais, o que precisamos nesta viragem de século são novos espaços de mudança, de inovação, onde se possam experimentar novas orientações para o Ensino/Investigação/Formação de nível superior, onde se proporcionem a intervenção de novos actores académicos – empresários, políticos, homens de cultura e de pensamento e de acção - que introduzam inovações e dinâmica, ao ritmo da mudança e da evolução da sociedade contemporânea.

E, é aqui, que o Espaço Europeu se oferece para alguns como uma oportunidade, com o argumento de que a construção de uma nova identidade europeia, baseada no confronto de diversidade histórica e cultural de cada Estado-Nação, reforçará a inovação dos actuais sistemas de Educação Superior e a mobilidade de pessoas, ideias e informação.

Esta oportunidade aberta merece debate, reflexão, responsabilidade institucional. Esta oportunidade de reequacionar o Futuro do Ensino Superior em Portugal à dimensão da responsabilidade europeia, põe em jogo e reforça o valor e a essência da Autonomia Universitária, compreendendo nesta a magistratura do pensamento e do conhecimento que lhe é própria. Autonomia que tem de ser salvaguardada nas negociações que, estejamos cientes, se multiplicam nas inúmeras e relevantes instituições comunitárias de cariz técnico e político.

É por isso oportuno, e urgente, que as instituições do Ensino Superior portuguesas se repensem: de onde vêm, onde estão agora, como caminham para o futuro no contexto geo-político-cultural em que se situam. Não apenas apresentem planos estratégicos de gestão e de contratualização para a melhoria da qualidade. A qualidade não é uma característica extrínseca às instituições numa meta a atingir. Mas gera-se pelo confronto com os vários actores académicos e com os vários parceiros sociais interessados.

Confronto, diálogo, construção de plataformas comuns de reorganização são ainda muito débeis ainda que indispensáveis. A este propósito é por exemplo de notar a fraca atenção que os estudos preparatórios do PDR e das propostas no sector da Educação ao III Quadro Comunitário de Apoio, que consideraram áreas especificamente apontadas para a formação avançada e investigação e que poderiam servir de grandes linhas de orientação da política futura da educação e nomeadamente do Ensino Superior permaneceram.

As universidades, por exemplo, adquirem neste Plano um papel de destaque e de responsabilidade na promoção da Educação ao Longo da Vida, sendo-lhes solicitado novos modelos e estratégias da formação, preparando com antecipação, por efeitos da Autonomia de que gozam, a oferta de novos e flexíveis percursos de aprendizagem, de formação, em novas áreas do conhecimento, com apoios financeiros específicos previstos. Infelizmente não notamos um grande empenhamento Governo/Universidades/Regiões neste debate nacional, e no entanto ele seria uma dimensão de avaliação da Qualidade e a resposta portuguesa às propostas comunitárias para o Ensino Superior.

Um novo contrato Universidade/Sociedade está porém implícito nos grandes debates e declarações sobre a convergências das políticas do Ensino Superior na Europa. As ligações entre o desenvolvimento económico e as suas vertentes de competitividade e globalização, bem como a conseqüente transformação das estruturas do mercado de trabalho e das organizações, orientam o actual debate europeu apelando-se para a criação de níveis, "standards" adequados e comuns de qualificação, de creditação ou de reconhecimento dos "produtos" de formação e de produção científica. Esta visão técnico-economicista perfeita-

mente compreensível, não pode deixar de ser confrontada porém com a lógica académica e científica que sustenta o Ensino Superior, de forma a garantir a diversidade de análises e de respostas aos problemas do nosso tempo. Diversidade, multiformidade, flexibilidade de instituições e dos subsistemas em que se organizam, resultantes de um diálogo social forte, será a melhor resposta às capacidades humanas, profissionais e às potencialidades de inovação que o mundo económico e organizacional e a sociedade contemporânea em permanente mutação pela incorporação de novos conhecimentos, exigem.

II. UM NOVO CICLO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Há 25 anos, as novas Universidades e os Politécnicos foram em Portugal a expressão da resposta ao desenvolvimento da sociedade industrial e ao movimento de modernização da sociedade e da economia de então. Mas para integrar no desempenho das suas sempre mais nobres funções – o Ensino, a Investigação, a reflexão cultural, o serviço à comunidade – a crescente produção e utilização do conhecimento e das tecnologias no mundo contemporâneo, as instituições do Ensino Superior que transmitem, criam e promovem a organização desse conhecimento e o articulam com os saberes operacionais, tecnológicos, estão mal preparadas para estes actuais desafios.

Em primeiro lugar, os conteúdos curriculares, que deveriam orientar-se pela evolução dos quadros epistemológicos, filosóficos e sociológicos do Conhecimento, surgem ainda fortemente condicionados em todas as instituições universitárias ou politécnicos a critérios do mercado de trabalho, de carreiras profissionais e práticas da sociedade industrial e, não ainda, da Economia do Conhecimento (que não tem aliás as mesmas exigências que a Sociedade do Conhecimento). Por outro lado, o pensamento crítico, problemático, de criatividade, as competências interdisciplinares, de comunicação, são tão importantes como o saber científico nos nossos dias. Por outro, ainda, a integração directa do diplomado na vida activa, não é possível, pois que nunca se está preparado para entrar no mundo do trabalho e, a adaptação a este, constantemente faz parte da formação ao longo da vida. No mundo contemporâneo ou do futuro, os trabalhadores do conhecimento, assim como os cidadãos em geral, para o exercício de uma cidadania efectiva, precisarão de actualizar permanentemente os seus conhecimentos científicos, os seus saberes explícitos, as suas competências cognitivas e pessoais.

As actuais instituições do Ensino Superior não estão também preparadas para novos candidatos que as procuram. Isto é, por exemplo, os adultos na vida activa, que com mais ou menos habilitações, mas quase sempre com experiências ricas de trabalho, procuram o

apoio das competências universitárias para teorizarem sobre as suas práticas, aprofundarem bases científicas, tecnológicas, culturais ou ainda outros públicos, jovens, adultos provenientes de meios minoritários, social e culturalmente. É, neste mundo diverso, multicultural, com enormes expectativas de saber, sustentado pela mundialização das tecnologias, à procura de sentido e de pilares de identificação pessoal, de valores comuns, éticos, que lhes permita reconstruir novos sistemas e grupos de pertença, atravessado por tensões enormes de violência expressa e simbólica, cada vez mais consciente da exigência de justiça e solidariedade, que se torna incompreensível, para não dizer moralmente condenável continuar a defender um Ensino Superior dentro de uma lógica de mercado, liberalizado embora, como sistema de produção oferta/procura público ou privado de diplomados para o mercado de trabalho. A sociedade de hoje tem necessidade cada vez mais de uma Educação de nível Superior concebido como um Serviço para o cidadão, no cumprimento do direito à educação, à liberdade de ensinar e aprender; um Serviço à comunidade atento às necessidades individuais e a uma organização centrada no processo educativo e de aprendizagem de cada pessoa. Um Serviço Nacional articulado, estrategicamente orientado, sustentado por mecanismos de regulação e controlo, de qualidade transparente, a que concorram os esforços organizados públicos ou privados. Mas necessita também de lugares, nichos, redes, onde o pensamento se repense, o conhecimento se avalie, as ciências de explicação, de acção e do sentido se encontrem. Talvez de núcleos universitários de excelência, os nós das redes das instituições do Ensino Superior de Futuro. Não de instituições universitárias de portas fechadas ou da distribuição das suas funções por um somatório de outras instituições.

Novos conteúdos científicos, métodos e estratégias de formação, projectos educativos de valorização cultural, organização de actividades em escola e situação de trabalho, interdependências entre os saberes explícitos, tácitos e interdisciplinaridade com a integração das Novas Tecnologias da Informação; reconhecimento de saberes e competências experienciais; organização do tempo e dos meios, são muitas das áreas onde a criatividade, o espírito empreendedor e de inovação se devem manifestar, em primeiro lugar, sabendo-se que é aqui que residem os elementos de comparabilidade e de concorrência da qualidade das instituições e não nos estatutos das instituições, de duração dos seus cursos e do reconhecimento profissional dos seus diplomados.

Será que os mecanismos existentes de regulação e financiamento estão orientados para esta reorganização flexível, diversa, multiforme do Ensino Superior, lá fora, como entre nós?

Se ao nível da formação pós-graduada e sobretudo no que respeita à investigação, se verificam nos últimos anos a nível nacional e europeu a proliferação de protocolos, acordos e

redes de grande interesse, as dificuldades ao nível da formação inicial são difíceis de ultrapassar e tendem mesmo, por vezes, sobretudo com critérios de avaliação e de qualidade nem sempre prospectivos, a manter as resistências habituais de mudança.

Novas instituições privadas, públicas, militares, cooperativas, empresariais etc. - mesmo sem a alta qualidade e excelência que só é possível atingir com o tempo, podem tornar-se atractivas para novos candidatos, se orientadas para novas áreas do saber, suportadas por redes de investigação ou modelos de formação, cruzando fronteiras apoiadas na mobilidade de estudantes, de professores, suportadas por fontes de financiamento diversificadas expressando, deste modo, o conceito de redes de Ensino Superior, em lugar do Sistema estruturado de Ensino Superior que em décadas anteriores defendemos.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre o Ensino Superior em Portugal não pode deixar de se fazer referenciado a este envolvimento cultural e às tensões sociais com que se decide o futuro.

A Educação Superior é um bem comum.

Em anos anteriores assistimos a um notável esforço de expansão deste nível de ensino, só limitado pelas capacidades de acolhimento das instituições públicas e pelas limitações financeiras das famílias. As expectativas sociais e individuais de mais escolarização e de melhor formação não decresceram.

E era bom, senão necessário, esclarecer a opinião pública que o Ensino Superior: 1º não depende apenas dos fluxos demográficos dos grupos etários dos jovens que classicamente se candidatam à formação inicial superior; 2º que esta procura não é equivalente nem igual às expectativas sociais que num país democrático, avançado e justo não pode cercear; 3º que o País não pode deixar de elevar as taxas de escolarização do grupo etário dos jovens; 4º que a oferta formativa escolar tradicional é um dos deveres/funções das Instituições mas não esgota, na essência da Autonomia científica, pedagógica e cultural, a missão das instituições académicas. Há sempre, e sobretudo, a investigação.

A avaliação do sistema nacional do Ensino Superior, identificando o que temos e como actuamos, tem sido o esforço mais notável dos últimos tempos. A auto-avaliação e o reconhecimento social das diversas instituições, dos cursos e modelos pedagógicos e de investigação é essencial para o esforço de flexibilidade com que devemos compreender e reorientar a mudança.

Conhecimento Pedagógico e as Competências Formativas dos Professores/Investigadores Universitários

INTRODUÇÃO

A importância desta Conferência é indiscutível no contexto actual de reflexão sobre o Ensino Superior, de elaboração de estratégias para o seu desenvolvimento, quer a nível nacional quer nas interdependências que se jogam a nível internacional nomeadamente europeu, e dentro do clima de debate sobre o tema que está instalado na sociedade portuguesa.

Procurarei, com a minha intervenção nesta Mesa Redonda, a que dei o título de "conhecimento pedagógico e as competências formativas dos Professores/Investigadores Universitários", chamar a atenção para um outro conceito mais alargado de formação pedagógica, considerada esta como aquisição de capacidades pedagógicas pelos Professores da Universidade.

Gostaria de contribuir hoje para enriquecer este conceito de formação pedagógica, contextualizando-o na referida discussão e debate sobre os objectivos e as funções do Ensino Superior, nomeadamente Universitário e, referenciado-o à mudança social, económica, política e cultural, tão intensa como a que estamos a viver nos dias de hoje. Assim, ao conceito de Formação Pedagógica contraponho o conceito de construção do conhecimento pedagógico e das competências formativas dos Professores/Investigadores Universitários.

I. EXIGÊNCIA DA QUALIDADE E DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Procurarei primeiramente relacionar este contributo, as questões da reflexão que apresento, com o tema geral da Conferência: a Qualidade do Ensino Superior. A palavra Qualidade, é hoje uma palavra chave na análise do Ensino Superior, rica de significados. Mas por esse motivo, também, muito ambígua quando usada em discursos sobretudo mobilizadores para

a acção. Cada um de nós, cada grupo específico de interesses, de características culturais homogêneas, de expectativas sociais semelhantes, referenciados a determinados indicadores, que adoptam determinada abordagem metodológica de análise ou quadros teóricos e ideológicos próprios, condicionado pela dimensão espaço/tempo com que trabalham etc., atribuem à Qualidade determinados significados específicos. Qualidade é no fundo, uma representação social de constelações de desejos e valores, de intencionalidades que esses grupos, completamente diferentes, inserem neste - conceito chave - sustentáculo de paradigmas políticos. É por isso que é sempre muito difícil, uma reflexão de nível universitário, como suponho que se quer hoje, aqui, uma abordagem reflexiva/crítica sobre a Qualidade do Ensino Superior que todos reclamam. E, no entanto, é sempre um tema extraordinariamente estimulante pelo exercício de raciocínio a que nos obriga.

Em termos de discurso de intervenção - intervenção política, intervenção de gestão institucional, intervenção estratégica - a Qualidade do Ensino Universitário *lato senso*, alia-se à qualidade pedagógica do Ensino, relacionando esta, predominantemente com o processo de Ensino/Aprendizagem, sobretudo escolar, presencial, e com os recursos e as condições que lhe estão inerentes. Está relacionada ainda com a adequação deste processo de Ensino/Aprendizagem à formação de recursos humanos para o mundo do trabalho, para o mundo social, falando em termos de relevância social. São os dois horizontes com que se referencia habitualmente e mais frequentemente, a qualidade do Ensino Universitário à qualidade pedagógica do Ensino Universitário.

A formação Universitária e, para tentar minimizar também a falta de rigor do emprego deste termo, direi, que entendo por formação universitária enquanto desenvolvimento do sujeito/aluno, o desenvolvimento intelectual, cultural, científico, pessoal alcançado através da aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, de capacidades de problematização ou resolução de problemas, de capacidades de reflexão analítica, e de crítica, de capacidade de gestão e de criação de conhecimentos e saberes, de mobilização de competências. Esta concepção de formação universitária, isto é de formação dos sujeitos que passam pela Universidade e alcançam certificação ou reconhecimento da formação recebida, foi sempre inerente à própria ideia de Universidade. Mas algumas das suas dimensões nem sempre foram consideradas com igual importância em diferentes épocas. Hoje, é especialmente pertinente debater este assunto se nos quisermos debruçar sobre a formação dos Professores/Investigadores. Muito sinteticamente direi como pressuposto de partida que o que se sublinha como exigências postas aos Professores Universitários são as suas contribuições para o desenvolvimento intelectual, cultural, cognitivo dos alunos jovens e adultos e das suas competências de compreensão holística dos problemas de hoje. Esta não é a visão predominante, como sabemos, nos sistemas de avaliação, nem nas análises

técnico/administrativas do Ensino Superior, nem é aqui que se centra a exigência e a preocupação imediata de preparação pedagógica dos Docentes.

E não é apenas da preparação pedagógica de ensino dos Docentes Universitários que a qualidade do Ensino Superior se alcança. A qualidade da formação universitária é resultante de um conjunto de factores, de situações, de factos, que interagem entre si e ainda do processo dinâmico auto-finalizado e auto-organizativo da instituição universitária enquanto sistema social aberto.

Debrucemo-nos então sobre o que alguns autores da investigação educativa neste campo¹, chamam não como já disse anteriormente, preparação didáctico/pedagógica, ou profissionalização dos Professores mas como conhecimento pedagógico e competências formativas dos Investigadores, Professores Universitários, no contexto actual em que a Universidade evolui e faz parte integrante da Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Sociedade Contemporânea, pós-industrial e pós-moderna.

O pensamento investigativo actual nesta área considera demasiado reducionista, e não coadunado com a essência universitária, nem com a reflexão actual sobre a Pedagogia Universitária, a formação pedagógica escolar decorrente das áreas clássicas das Ciências da Educação ou a formação técnica/comportamental adquirida pela comparação de boas práticas, transferência de modelos, imputações tecnológicas e comportamentais, etc.. Creio que a Universidade, em nome da qualidade ou da formação pedagógica de professores não pode seguir de modelos que não são adequados aos objectivos e à formação da Universidade nos nossos dias e que aliás muitas vezes nem sequer são criados na própria Universidade.

Na realidade, no actual momento em que a sociedade contemporânea se configura em novos termos, sociais, culturais, económicos, políticos, científicos e tecnológicos, a explicitação da qual é o conhecimento pedagógico, e quais são as competências formativas que os Professores/Investigadores Universitários devem possuir, é um tema pertinente e fundamental. Mas tal pertinência decorre de muitos factores e sobretudo do facto de não ser possível, quando falamos de Universidade, separar a actividade investigativa da actividade docente. Bem sabemos que esta separação, entre nós, deriva de critérios de gestão universitária mas que estão conduzindo a concepções perigosas e erradas das actividades e funções dos Professores Universitários. Portanto, é do reequacionamento das funções universitárias face

¹ Vidé Bibliografia de referência

a esta Sociedade em que vivemos e, face ao futuro e aos desafios do futuro, que a Qualidade da Educação Universitária deverá ser globalmente e dinamicamente analisada, e daí inferir, as correcções a introduzir, os saltos qualitativos a promover, nomeadamente nas funções ditas explicitamente de docência. De docência, em modalidades de formação inicial, de formação pós-graduada, de formação de investigadores, de formação concebida em termos de "Life-Long Learning", de formação para níveis superiores de mestrado e de doutoramento, e ainda também globalmente para o exercício das funções de reflexão crítica e cultural. Não esqueçamos que a Universidade, tem e teve sempre, funções de reflexão crítica e cultural e ética sobre a sociedade. Daí que lhe é reconhecida Autonomia. Por isso o conhecimento pedagógico e as competências formativas, deverão, não ser concebidas como saberes e técnicas de ensino de transmissão de conhecimentos, mas como algo que qualifica o exercício global das funções dos Professores e o que delas decorre na formação universitária, dos jovens em primeiro lugar - porque são os jovens adultos que nós temos em maior quantidade nas nossas escolas - mas também daqueles que hoje nomeamos de novos públicos, sobretudo os adultos que recorrem à Universidade. Para estes, e segundo o paradigma que se afirma de "Life-Long Learning" ter-se-ão de oferecer módulos sucessivos de formação, através ou da aquisição de conhecimentos científicos, tecnológicos, ou de teorização dos saberes que adquiriram pela prática, ou ainda de desenvolvimento da capacidade de organização do pensamento. Aliás, as capacidades intelectuais a que muitos investigadores denominam de "Intellectual Development" decorrem sobretudo, ao nível da formação universitária, do cruzamento de várias disciplinas que proporcionam diversas abordagens científicas, históricas, filosóficas, etc. . Estas capacidades são hoje absolutamente necessárias, para não persistir numa visão do mundo e da realidade, demasiado ou excessivamente positivista, radical, racionalista, incompatível com o avanço do conhecimento científico. O avanço da Ciência nas últimas décadas, põe aos alunos de nível universitário um enorme desafio de formação, para além, evidentemente, da aquisição de competências profissionais e sociais, inerentes à vida activa e que pelo seu nível, são adquiridas no Ensino Superior, nas várias modalidades que eles oferecem. A grande distinção entre o Politécnico e a Universidade, penso residir, não no estatuto dos conhecimentos, mas no perfil relativamente a competências profissionais e de intervenção social que são requeridas aos seus diplomados e que, portanto exigem metodologias e estratégias de formação específicas.

O modelo de formação pedagógica escolar de ensino/aprendizagem adequado a professores de outros níveis de ensino (básico, secundário, tecnológico, profissional), modelo de formação pedagógica muito estudado e especializado com base nas didácticas, no desenvolvimento curricular, na pedagogia de ensino, em suma, das ciências da educação escolar, não parece ser o mais adequado à construção do conhecimento pedagógico e

das competência formativa dos Professores/Investigadores Universitários porque é limitado e limitativo para o exercício das funções de educação e investigação universitária.

O conhecimento e as competências pedagógicas universitárias, é um conhecimento não apenas adquirido, mas construído pelos Professores enquanto professores e investigadores nas suas áreas científicas, a partir de saberes básicos indispensáveis sobre a relação educativa, e formativa. Ser Professor é uma profissão de relação, como ser médico, enfermeiro, juiz etc. que enquanto profissões de relação, obrigam ao conhecimento básico do que é o processo de relação humana, interactiva, adulta. Isto é, a relação formativa universitária, não é um processo apenas de comunicação de saberes. Sabemos que não basta comunicar a mensagem científica ou educativa; é preciso comunicá-la de forma a estimular o outro para aprender. Aprender, integrando saberes, encontrando o sentido para além da própria lógica e metodologia científica das áreas diversas de conhecimento disciplinar, aprender a questionar, a interrogar o conhecimento e a realidade.

Não é pois apenas o processo de aprendizagem cognitiva do aluno que o Professor tem de compreender, mas o seu processo formativo, de desenvolvimento e o contributo para esse processo, dos saberes que se transmitem, que se apresentam, já reconhecidos como válidos ou em fase investigativa. Ora essa compreensão dos Professores, resulta ainda da flexibilidade crítica e contínua sobre a diversidade de alunos, a diversidade de situações, a diversidade de contextos em que as funções dos professores são exercidas e, ainda da sua própria personalidade.

Esta abordagem de construção a partir de saberes e de uma flexibilidade crítica, implica antes de tudo, o empenhamento dos Professores Universitários, não apenas no trabalho que estão a fazer, mas na própria dinâmica científica e de investigação da sua disciplina. Dinâmica cultural universitária, dinâmica formativa própria da Universidade, que resulta do projecto de cada uma das Instituições bem como da compreensão das interdependências das áreas científicas com a da Sociedade do Conhecimento, com o progresso da Ciência e da Tecnologia. Hoje, todos nós sabemos por exemplo que a evolução nas Ciências Biológicas põe em causa determinados quadros conceptuais de análise dos sistemas sociais; que a evolução das neuro-ciências põe em causa determinados modelos compreensivos da aprendizagem; que a análise histórica, e dos contextos social-culturais revela os limites por exemplo de determinados conceitos da Física formulados numa dada época, e permitem novas discussões de determinadas ideias, leis, correntes científicas. A Cosmologia, por exemplo, põe em causa a forma como concebemos o espaço e o tempo. Ainda o facto de considerarmos, ou não, a existência de factores aleatórios, do impreciso, das ciências do caos, permite-nos pôr em causa esquemas clássicos com que habitualmente

analisamos a realidade para sobre ela intervir. Ainda sabemos bem como são limitados os nossos conhecimentos quando meditamos sobre o valor dos quadros epistemológicos em que as diferentes ciências disciplinares vão evoluindo.

Estas questões não são secundárias para o conhecimento pedagógico e as competências formativas dos Professores/Investigadores. Porque, em primeiro lugar, a Universidade tem que fazer pensar. A Universidade tem que fazer os alunos saber pôr problemas, têm que saber a forma como se comunicam os resultados de investigação, têm que saber que as questões não estão totalmente conhecidas, têm de saber discutir, argumentar, distinguir e encontrar a razão das coisas. A Universidade não ensina só a fazer, e não é um repositório de conhecimentos que se transmitem. A função de Professor/Investigador, diz respeito não apenas à transmissão do conhecimento e à construção de capacidades tecnológicas, ao desenvolvimento de competências cognitivas, mas também ao desenvolvimento da reflexão intelectual, crítica, ética, social. E é, para tudo isto, que os Professores/Investigadores, no seu dia a dia, vão construindo o conhecimento pedagógico e as competências formativas universitárias que dão especificidade à Pedagogia Universitária.

É evidente que, deste modo, a formação dos Professores/Investigadores da Universidade, resulta afinal naquilo a que muitos chamam a construção da identidade própria dos Professores. Não me refiro à profissionalização, aos concursos, à carreira. Refiro-me à identidade própria, e ao que levará cada professor a ser um agente de cultura no âmbito académico e a reconhecer-se nele.

O facto de ser hoje tão pertinente na investigação educativa, em determinados centros universitários europeus e dos Estados Unidos, o objectivo de desenvolvimento intelectual (a *Complex Teaching Goal*)² relativo ao ensino pós-secundário e superior, leva-nos a pensar que, quanto mais desenvolvida for a educação e a formação universitária exigida pela actual Sociedade do Conhecimento, maiores níveis de desenvolvimento intelectual são requeridos.

² Nas últimas publicações da revista "Studies in Higher Education" vem explicitado um estudo muito interessante sobre the Intellectual Development – a Complex Teaching Goal - sobre o contributo da Biologia, das Artes, das Línguas Estrangeiras, da Matemática, da Química, etc. que obriga evidentemente a uma leitura aprofundada mas que nos abre horizontes. Este desenvolvimento intelectual pode distribuir-se por algumas categorias de objectivos, como sejam por exemplo capacidades, competências gerais de escrever, de explicar, de expôr capacidades de aquisição de conhecimento, capacidade de raciocinar com lógica, capacidade de fazer relações, capacidade de relacionar o conhecimento com os problemas da Humanidade com os problemas da Sociedade, com os próprios problemas, capacidade de mobilizar esses conhecimentos com vista a um projecto de formação pessoal, capacidade de tolerância à incerteza, ao caos, à ambiguidade, tolerância extremamente difícil para quem foi educado num paradigma de pensamento racionalista e positivista.

Estas são preocupações de hoje dos Sistemas Universitários de muitos países, em que se procura que os alunos ao adquirirem conhecimento científico e tecnológico básico, desenvolvam simultaneamente o alargamento da cultura humanística, o alargamento de horizontes, tornando-se aptos a compreender as relações interdisciplinares, a seleccionar informação, a relacionar situações, a explorarem capacidades de abstracção e de síntese, etc. Em resumo conduzir os alunos não apenas à organização de um pensamento científico, linear, dedutivo, causal, mas ao que se chama o "pensamento complexo"³, que permitirá um maior nível de compreensão e de relação entre as ideias, e conhecimentos e evolução do mundo contemporâneo.

Muitos teóricos e investigadores têm caracterizado o desenvolvimento intelectual como capacidade progressivamente mais ampla, pelo uso de capacidades cognitivas para compreender e reflectir essas relações. E é este processo integrativo e sintético de relacionamento, diferente do processo cognitivo de aquisição e de construção do conhecimento científico que exige hoje reflexão e investigação que a Didáctica e a Pedagogia tradicionais não consideram. É evidente, também que este objectivo complexo de desenvolvimento intelectual nos alunos universitários é mais facilmente atingido por umas disciplinas que por outras, ou então por um conjunto de disciplinas que se interligam entre si. E portanto este objectivo de desenvolvimento intelectual a que todos os Professores têm que estar atentos na sua disciplina, obriga imediatamente a uma reflexão crítica sobre o conteúdo dos programas, dos planos e a forma como se interligam as diferentes disciplinas nesses planos.

É também muito interessante a proposta compreendida no modelo chamado de "criação e gestão de conhecimento" desenvolvido pela equipa do Prof. Nonaka (Universidade da Califórnia) ou pelo Institut for Research on Learning (Instituto de Palo Alto) que desenvolve estratégias de formação contínua e modelos formativos inspirados na Life Long Learning que vêm pôr em causa alguns dos nossos modelos escolares de estudo de pós-graduação

Para finalizar, o tema que hoje aqui nos reúne não poderia deixar de ser o mais adequado para sustentar um debate entre Professores Universitários empenhados numa estratégia de desenvolvimento da Universidade que corresponda aos desafios da Qualidade do Ensino Superior que a nossa sociedade exige.

³ Refira-se a propósito toda a reflexão do Programme Européen Modélisation de la complexité et de l'Association pour la Pensée Complexe mcpxape@globenet.org.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- ELGAMAL, M., *et al.* (1999). Intellectual Development: a Complex Teaching Goal. *Studies in Higher Education*, v. 24.
- NONAKA, Y. (Spring, 1988). "Creating Organisational Order Out of Chaos: Self-Renewal in Japanese Firms", *California Management Review*, v. 30, nº3: 57-73.
- NONAKA, Y., TAKENCHI, H. (1995). *The Knowledge – Creating Company*. N. Y.: Oxford University Press.
- NONAKA, Y. (1996). "From Information Processing to Knowledge Creation: a Paradigm Shift in Business Management", *Technology in Society, Special Issue on Information Technology*, v. 18, nº2: 203-218.
- OSBORNE, - (1996). Beyond Constructivism. *Science Education*, 80, pp. 53-82.
- SHULMAN, L. (1990), *Paradigms and Programs*, American Educational Research Association, New York: Macmillan.
- SHULMAN, *et al.* (1996) – *Learning by discovery: a critical appraisal*. Chicago: Rand McNelly
- SMITH, B., BROWN, S. (1995). *Research Teaching and Learning in Higher Education*. Staff and Educational Development Series. Kogan Page, London.



Capítulo VII

A DIMENSÃO EUROPEIA DAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS

Partenariado Educativo contra a Exclusão Social

O novo paradigma educativo na sociedade pós-industrial

INTRODUÇÃO

Agradeço o honroso convite para participar em mais este Fórum de Debate sobre a Educação e a Formação no Contexto Europeu e que a Associação Industrial Portuguesa meritoriamente tem mantido ao longo destes últimos anos.

É-me solicitado que contribua também para o Debate apontando algumas pistas de reflexão sobre os novos quadros referenciais com que se vem analisando a Educação e a Formação nos últimos anos, apontando os grandes vectores de actuação que se entendem mais adequados para reorientar políticas, práticas, processos educativos e formativos nas sociedades que já se encontram, ou que assumem estrategicamente, os modelos de desenvolvimento ditos pós-industriais.

Creio ser este o entendimento do título da Conferência - **O NOVO PARADIGMA EDUCATIVO NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL** - no âmbito deste Fórum, tão rico em comunicações e painéis que cobrem as questões actuais no domínio da Educação/Formação (duas faces de uma mesma realidade ou duas abordagens de um mesmo processo) que é o da construção interactiva com os outros da Pessoa - da Pessoa-Sujeito, Cidadão, Profissional, Recurso Humano, Actor Político e Social na Sociedade emergente Global - a da Competitividade, da Informação, do Conhecimento.

Vivemos hoje num tempo de profunda evolução do pensamento, das práticas de organização e da gestão dos processos de Educação e Formação.

É pois louvável e creio pertinente, esta pequena paragem, nos trabalhos deste Fórum para tentar um olhar prospectivo, de análise da realidade e suas tendências, um olhar talvez sonhador mas de um desejável realismo utópico (Giddens).

Esforçam-se as organizações internacionais e de cooperação em avaliar situações, sistemas e políticas educativas, entre indeterminações e incertezas do futuro, a fim de traçar

orientações que convirjam para o alcance de finalidades e projectos, com que procuramos conformar, aos nossos princípios, às nossas aspirações e interesses, o evoluir da história. Multiplicam-se os trabalhos e as publicações, os encontros, dessas organizações neste campo.

Interrogam-se, por outro lado, os teóricos e os investigadores sobre os fundamentos filosóficos, políticos, éticos e praxiológicos que têm conferido consistência e coerência às políticas educativas, ao longo do tempo, e sobretudo no pós-guerra. Políticas educativas, aliás, que nos influenciaram profundamente e na definição das quais muitos, até entre nós, intervieram. Evidenciam ainda os dirigentes responsáveis das actividades económicas, os empresários e os empregadores, a carência de formação, a inadequação das qualificações escolares e profissionais às necessidades imediatas do mercado de emprego ou às estratégias de gestão do progresso económico e tecnológico e de mundialização dos mercados.

Manifesta-se também, um pouco por todo o lado, o déficite de competências e saberes tanto ao nível das elites como dos trabalhadores das actividades tradicionais, quando perante situações de mudança e inovação no campo social e político se esperam respostas colectivas esclarecidas ou, quando as comunidades se vêem confrontadas com novos problemas, tais como os do ambiente, da regulação social nas grandes cidades, da difusão das NTI, da intolerância e violência entre culturas ou grupos minoritários, etc.

A verdade é que não podemos mais deixar de reconhecer que a evolução da sociedade, com todas as mudanças que somos capazes de identificar - demográficas, sociais, culturais, políticas - justificam que procuremos um entendimento profundo do que são as verdadeiras facetas da crise da Educação de hoje. O cerne desta crise está, bem mais para além, dos desequilíbrios e das carências de estruturas, dos erros de organização ou de gestão das escolas de todos os níveis. A crise decorre sobretudo de uma clivagem entre os fundamentos e princípios e as finalidades e objectivos que, o mundo de hoje, a nova civilização emergente, aponta à Educação e Formação, dentro e fora dos sistemas escolares tradicionais.

Muito particularmente a Europa e os projectos europeus que servem de referência aos projectos políticos nacionais, é hoje uma fonte de refundação de fundamentos e objectivos para a Educação e Formação.

O novo paradigma da Educação/Formação ou da Educação em sentido lato, à luz do qual nós Portugueses deveremos avaliar e reorientar as políticas, não deixará de ser um quadro referencial de princípios e estratégias, de linhas de orientação e cooperação que nos ligue a esse bloco geo-político, se bem que o Conhecimento, a Ciência permaneçam universais e os

valores culturais localizados no tempo, nas pessoas e nos espaços.

Um quadro onde a tensão entre o pensar globalmente e o agir localmente inevitavelmente se verificará.

Ao falarmos pois num novo paradigma de Educação nos nossos dias ou no contexto da sociedade pós-industrial para o qual nos encaminhamos, não podemos deixar de evidenciar o contexto civilizacional, social e político de que a Educação é força, elemento e pilar.

I. O CONTEXTO CIVILIZACIONAL, SOCIAL E POLÍTICO

Situemo-nos então.

Mesmo que não estivessem criadas as estruturas jurídicas e políticas que têm a sua tradução no plano económico, fundando e consolidando progressivamente a realidade de um bloco europeu, não seria possível ignorar que a evolução recente do enquadramento mundial ligaria Portugal a esse bloco, sem nos cortar, contudo, as amarras históricas às Comunidades de Língua Portuguesa.

Com alguns atrasos, com algumas reticências, com riscos e vantagens, é hoje evidente que a "condição" portuguesa é parte da "condição" europeia. Em tudo.

Mas não esqueçamos que a Europa que agora se vai configurando como uma entidade de direito, começou por ser um sonho cultural, esboçou-se numa associação de países produtores de bens básicos, alargou-se a um projecto político, consolidou-se numa estrutura económica e jurídica. Está aí. Mas o grande desígnio dos pais fundadores não está completo. A Europa que conta, a Europa geradora de civilização e berço do conceito de democracia, é mais do que uma potência económica - e terá que sê-lo se quiser continuar a desempenhar o seu papel no Mundo contemporâneo.

O ciclo de construção de uma estrutura capaz de fazer sobreviver a Europa num enquadramento mundial, através de um projecto fundamentalmente económico e financeiro, está a completar-se: a realização da União Económica e Monetária em 1999 e, o lançamento esperado da moeda única, representam o encerramento de uma fase de integração. Mas deve também ser entendido que, no ambiente competitivo à escala mundial que impele os países para este esforço de integração, a mais-valia da Europa terá de ser encontrada noutra plano que não o da estrita eficiência económica, e certamente também não, no do poderio militar.

A presença da Europa assentará sobretudo na implantação de **uma Europa politicamente forte nos valores e nos princípios**, que começam a ser enunciados e traduzidos numa linha de construção futura para lá de 1999, como pilares no modelo da Europa Social e Política. Modelo que, implicitamente, está em confronto nos trabalhos permanentes CIG e, que entre nós, tão recentemente, em Lisboa, foi objecto de debates profundos. A História, certamente, com toda a sua teia de conflitos, dramas e incertezas, tempos escuros e vitórias luminosas, não pode ser desprezada, quer pela Europa em si, quer pelos Países que a integram. E no âmago desse património de valores culturais e de princípios comuns, encontra-se o da cidadania, o de participação e de responsabilidade democrática, o de justiça e o da solidariedade.

Cidadania, participação, responsabilidade, justiça e solidariedade são valores que se desenvolvem, assumem e incorporam na vida individual e colectiva através da **Educação**; são competências que se exercem nos espaços nacionais e no espaço europeu, no quotidiano de qualquer cidadão comum e que se tornam primordiais e indispensáveis para a implementação de modelos alternativos de regulação, de organização social e de desenvolvimento.

A sociedade pós-industrial, não o é apenas porque as estruturas produtivas da era industrial, moderna, taylorista estão ultrapassadas. Os modelos e as estruturas políticas que a sustentavam - o modelo de Estado, o Estado Social, o Estado Providência - requerem também nos nossos dias um outro posicionamento do cidadão comum exigindo-lhe sobretudo vastas competências no exercício da cidadania efectiva e esclarecida. Competências que se desenvolvem pela Educação e por aquela outra via, a via da sabedoria, da auto-formação (*autopoiesis*), da reflexão consciente e informada sobre a experiência e sobre o que nos rodeia. No séc. XXI a sabedoria não é apanágio dos homens bons, de uma comunidade organizada, estável e que se reproduz, mas é o que se requer ao cidadão comum para não se diluir na massificação e contribuir para o enraizamento da democracia participada.

Essa Educação - a Educação para a Cidadania - não é apenas dirigida para a tomada de consciência de uma identidade nacional; para o reforço de comportamentos cívicos; para a integração numa sociedade com estruturas bem definidas, como estava implícita na criação dos sistemas públicos de ensino em séculos anteriores e reforçados no período recente de reconstrução das nações europeias do pós-guerra.

II. O NOVO CONTRATO SOCIAL E O NOVO PARADIGMA EDUCATIVO

A Educação com vista à consolidação de um projecto europeu de presença no Mundo contemporâneo, ultrapassa as fronteiras nacionais, faz frente à incerteza, à complexidade, ao caos, alimenta-se de uma cultura de projecto e, visa a iniciação dos cidadãos para um processo de formação contínua, para a produção de novos conhecimentos, para a actualização tecnológica, para a inovação cultural. A União Europeia começa a ser repensada como uma verdadeira **União do conhecimento e dos saberes**, e nessa união, Portugal não pode ser o parceiro ausente. Se a Educação através dos sistemas públicos de ensino era garantia do contrato social em que assentava a soberania das nações nas décadas anteriores, hoje a Educação é a via nobre de construção de um novo contrato social na Europa. Senão vejamos: Que mudou, no último decénio, que torne tão irreconhecível o velho "contrato social" em que assentava a chamada "modernidade" das sociedades industriais, - que justificava os fundamentos e a organização dos sistemas escolares e de formação que temos e que justificam as políticas que ainda nos orientam - e que agora se vê deslocado pela emergência de uma certa "pós-modernidade", pela sociedade pós-industrial?. Enunciemos sinteticamente: o fim da possibilidade do pleno emprego e da garantia de trabalho estável por toda a vida; o enfraquecimento do Estado-providência como segurador contra todos os riscos sociais; os limites do crescimento material traduzidos por taxas reduzidas de crescimento; os modelos de produção agressivos do ambiente e geradores de assimetrias sociais, e induzindo a exclusão de sectores cada vez maiores da população; as dificuldades crescentes postas à governabilidade democrática pela mediatização da vida política, pela surgência de manifestações de extremismo e por uma crescente desconfiança na administração pública e no rigor da justiça, a organização produtiva pela introdução das novas tecnologias da Informação e que fez emergir a competitividade (económica, tecnológica, científica) como exigência primeira de todas as estratégias de progresso.

Será possível pensar a Educação hoje afastando-nos, alheando-nos desta análise de mudanças no modelo de equilíbrio social em que assentaram as sociedades da era moderna, industrial?

Um "novo contrato social" uma nova filosofia de regulação social impõe-se, como regenerador e vitalizador de uma Europa, e portanto de um Portugal, preparados para enfrentar, com solidez, um século XXI, cujas tendências se vislumbram mas que podem a cada momento ser invertidas. Em que se traduz então este novo contrato social?

- Na criação de novos modelos de regulação social, de gestão democrática participada e contratualizada, a partir de um conceito alargado de parceria Estado-Comunidade-Cidadão, por isso a necessidade da uma Educação para a Cidadania;

- Na criação de um modelo de economia "conhecimento-intensivo", que propicie maiores investimentos imateriais no factor trabalho, e uma melhor conjugação entre benefícios de curto e longo prazo, por isso a necessidade de uma aprendizagem permanente, ao longo da vida;
- Na consagração dos direitos/deveres colectivos com vigor semelhante ao dos direitos/deveres individuais, assumindo a diversidade intercultural como um fecundo activo, por isso a necessidade de uma educação intercultural e de justiça;
- Na reconstrução do tecido comunitário - pois não será possível voltar a dar o papel de coesão social e de desenvolvimento dos sentimentos de pertença, à família, aos sindicatos, às associações patronais, à Igreja - assente na valorização da subsidiariedade e do papel dos corpos intermédios na organização da sociedade, na devolução de responsabilidades à iniciativa social, por isso uma educação para todos no sentido da coesão social;
- Na reabilitação de um sentido ético comum, regenerador dos valores e suportes de projectos políticos, sociais e pessoais, por isso um educação centrada na Pessoa;

É um novo paradigma de equilíbrio social que se procura construir sem grandes rupturas e conservação dos valores e princípios que tornaram grande a cultura ocidental.

É deste novo paradigma social decorre ou interliga-se o novo paradigma educativo que dá ênfase às dimensões da Educação para a Cidadania, para a Aprendizagem ao Longo da Vida, em contextos interculturais para a Coesão Social centrada nos projectos e percursos pessoais.

Uma forma de antecipar esta mudança do paradigma social e educativo é a de entender, por exemplo, que a chamada Sociedade da Informação, que radica no espantoso aumento de capacidade dos meios técnicos de comunicação, vai acarretar uma mudança radical de estilos de vida, de modos de conviver e de aceder ao conhecimento.

III. DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO; DA EDUCAÇÃO PARA TODOS À EDUCAÇÃO COMO JUSTIÇA

É bom que em Portugal se vá formando a ideia de que uma Sociedade da Informação deverá ser mais uma Sociedade dos Saberes, um enriquecimento colectivo e individual através da inteligência e do acesso ao saber disponível, do que uma sociedade do Mercado da Informação no qual as regras ditarão uma crescente exclusão dos menos aptos a usar, e não simplesmente a aceder à informação. Informação não é conhecimento - é apenas a sua

matéria base. A este ascende-se pelo ensino, com certeza, mas sobretudo pelo desejo de saber mais, para fazer diferente, ser e estar de outro modo consigo e com os outros. Ou não serão válidos os pilares da Educação / Formação do séc. XXI o saber, saber fazer, saber ser, saber estar com os outros (Delors)?

Bastariam os desafios da Sociedade da Informação para configurar logo uma correcção do desvio do pendor utilitário que se manifesta recorrentemente na Educação e dá forma a certas intenções políticas, tendente a ver na Educação predominantemente o lado instrumental da criação de aptidões para o exercício das actividades económicas. Permitam-me que afirme que esta visão utilitarista de curto prazo, que predomina em determinados sectores educativos, vai contra o novo contrato social que se deseja ver implantado. Pela sua relação íntima com os mecanismos de produção e transmissão de conhecimento, a educação é ao mesmo tempo motor mas também finalidade do desenvolvimento. Reduzi-la à condição de base funcional das aptidões para a produção, sem considerar que é intérprete e interveniente na formação pessoal e social dos cidadãos, seria uma falta de visão que o futuro - e um futuro mesmo muito próximo! - não deixaria de condenar.

É certo, que um quadro estável de desenvolvimento e progresso económico é essencial a um correcto desenvolvimento da condição humana.

Mas é igualmente evidente, à luz de um mesmo olhar lúcido sobre o que se passa no Mundo, que assumir o papel da educação sob o pressuposto de que ela se deve dirigir sobretudo ao progresso económico, à competitividade conduz a gritantes aberrações de comportamento social e a situações de empobrecimento cultural. Dessas, não é menor a que consiste na crescente perda de autonomia e de verdadeira liberdade pessoal resultante das desigualdades de capacidade de uso do saber. Mas o saber é inesgotável e é justo torná-lo acessível a todos.

Se a Educação como condição de cidadania é hoje sublinhada, a **Educação como Justiça** aparece também como um valor paradigmático. A Política da Educação deve regular-se por padrões de justiça, diria novos padrões de justiça que não se confinam às questões da igualdade, no sentido de que nenhuma injustiça sobre alguém se pode justificar em nome de benefícios de outrem (J. Rawls) - e os critérios estritamente funcionalistas da educação fazem-no, na prática.

A Educação ao Longo da Vida, segundo percursos singulares e múltiplas vias, pode ser uma alternativa para uma política educativa para todos e que também busca a justiça na Sociedade da Informação.

- escolaridade básica alargada para todos;
- A implantação de um sistema de educação de adultos ao longo da vida;
- Uma estratégia que faça das instituições educativas e formativas organizações de aprendizagem e não apenas de ensino ou de formação profissional.

As escolas, especialmente, devem inovar as suas pedagogias e processos pedagógicas, de forma a desenvolver em todos os alunos jovens, novos modos de comunicar, de aceder e processar a informação, de desenvolver formas de raciocínio e de pensamento que, a partir de saberes e capacidades cognitivas básicas, saibam, perante novos problemas e questões, mobilizar os seus conhecimentos e competências e criar novos saberes operacionais e novas interrogações.

Mas os Centros de Formação devem também implementar estratégias e modelos de formação que desenvolvam simultaneamente conhecimentos e competências pessoais e sociais no sentido da valorização da Pessoa e das suas responsabilidades no contexto do trabalho, das empresas e do País.

O sistema educativo, o que existe ou o que dele vier por sucessivas correcções a emergir, não pode, contudo, para além de ser responsável da educação das gerações jovens deixar de lado a responsabilidade educativa / formativa de elevados contingentes de população adulta, muitos dos quais desempregados de curta e longa duração e que carecem de períodos de retorno aos centros formais de educação para a "reconstrução dos saberes adquiridos" para se integrarem de novo na vida activa tradicional ou em novos segmentos de actividade social e produtiva.

O sistema educativo/formativo nacional compreendendo este como o conjunto de escolas, centros, organizações, empresas qualificantes, deve ser hoje **uma grande rede** (e não apenas subsistemas geridos por sectores governamentais diversos que se desconhecem) **de cooperação, de parcerias várias**: públicas, privadas, cooperativas que lutem contra a clivagem entre os excluídos escolares e sociais contra o baixo nível de qualificações escolares e profissionais de jovens e adultos, mas também que evitem novas discriminações entre os info-ricos e os info-pobres.

A operacionalização do conceito de Aprendizagem ao longo da vida requer lucidez política, uma estratégia adequada e uma coerência de medidas e programas estruturantes dessa rede educativa /formativa. O que está muito longe da organização em sequência temporal da educação inicial, da educação recorrente ou de formação profissional, fundamento da gestão tradicional dos nossos sistemas.

V. A DIMENSÃO SOCIOLÓGICA E FILOSÓFICA DO NOVO PARADIGMA EDUCATIVO

Sabemos que a Educação é central numa matriz de interrelações entre os vários sectores da sociedade e joga um papel chave na complexidade dessas relações.

Por um lado, a Educação assegura ou trava as exigências de projectos sociais de evolução e desenvolvimento, mas por outro pode, pelas suas práticas e vivências influenciar a definição desses projectos.

Neste sentido os paradigmas da Educação explicitam um campo dialéctico atravessado simultaneamente pelas forças socio-culturais e pelo pensamento e cultura das instituições educativas.

É assim que as comunidades educativas com cada vez maiores graus de autonomia, ou pelo menos, de descentralização de responsabilidades e competências podem aceitar o paradigma ditado pela sociedade pós-industrial mas explicitamente ou não pode também contestá-lo e até rejeitá-lo.

São comportamentos com que aliás deparamos quotidianamente e que podem ser corrigidos com a abertura dessas comunidades aos parceiros socio-educativos não tradicionais.

O que julgo porém singular no tempo presente é que no pensamento pós-moderno no âmbito da Educação, alimentado, aliás, pela evolução do conhecimento das ciências do Homem e do processo de construção enquanto Pessoa se perscruta a emergência de novos movimentos que dão à Educação o fermento de mudanças sociais e de inovação cultural, que se contrapõem ao cariz da reprodução social atribuído às escolas em épocas anteriores. Este pensamento educativo não é subsidiário do paradigma socio-cultural que atrás apresentei, mas converge com ele.

Estamos pois numa época em que as políticas educativas ganharão em reflectir o desafio do futuro pensado através do confronto entre a Escola e a Sociedade, entre o Conhecimento e a Praxiologia, entre a Cultura e a Economia, entre a Pessoa e o Colectivo. Isto é, a Educação não pode ser reduzida à sua função de socialização adaptativa. As políticas de Educação e Formação não podem reduzir-se genericamente à políticas de formação de recursos humanos, do Homem considerado como um recurso, da sociedade dos mercados.

A Sociedade do Conhecimento organiza-se pela Educação que se concentra no desenvolvi-

mento global da Pessoa na sua totalidade como actor social criador de futuro cuja acção não está limitada a objectivos puramente de emprego mas à responsabilidade social que se actualiza pelo trabalho e pela actuação no seio de organizações voltadas para o risco, a competitividade, a mobilização do conhecimento. Nesta concepção o objectivo social da Educação é contribuir para uma "Learning Society" e as políticas de Educação e de Formação mais do que gerir sistemas assegurados, dentro de um reconhecido projecto nacional, a pilotagem estratégica e convergente de redes múltiplas de intervenção.

Para concluir, num contexto de mudança constante, de complexidade social, de evolução rápida de conhecimentos, a Educação e a Formação é o eixo de construção permanente de cada um de nós - jovens e adultos - eixo que potencia a saída dos moldes de pensamento e de acção convencionais na busca de um sentido pessoal e colectivo para o presente e para o futuro.

Educação e Novos Espaços de Segurança e Defesa

INTRODUÇÃO

No contexto desta Mesa Redonda, creio ser-me feito o desafio de pensar, por um lado, sobre quais os impactos na Educação de novos conceitos e visões estratégicas que vimos definidos e, por outro, qual o contributo da Educação, enquanto instrumento para uma dada estratégia actualizada e renovada de defesa nacional.

Para tal tomo, como ponto de partida, a matriz de relações entre sectores sociais de actividade produtiva, de serviços, de administração, de intervenção militar, de comércio interno e externo, matriz que nos ajuda a modelar vias de equilíbrios na ordem interna nacional e mundial, de cooperação, de prevenção de conflitos, de progresso e desenvolvimento. A Educação, no seu sentido lato, encontra-se no centro dessa matriz. Não está nem a montante nem a jusante, nem é colateral, mas é influenciada pelas diferentes relações sistémicas entre sectores e condiciona o resultado global dessas relações.

É neste sentido que tentarei contribuir com algumas notas e, dentro da economia de tempo desta sessão, tentando articular-me com os oradores precedentes cujas importantes e oportunas intervenções me deixaram o trabalho facilitado.

Colocar-me-ei então, tão somente numa perspectiva de estratégia política, ou melhor de intencionalidade política, no pressuposto de que a análise crítica do diagnóstico da situação e das tendências de evolução dessas relações, bem como da compreensibilidade dos factores determinantes, está feita e de certo, para tal, muito contribuíram a reflexão e debate das sessões anteriores.

1. que interdependências dinâmicas existem entre o actual conceito estratégico nacional decorrente da conjuntura internacional de defesa e segurança e da emergência de novos referenciais de poder e o quadro paradigmático em que se repensa hoje a Educação no âmbito do sistema mundial de relações inter-Estados e de redes supranacionais de acesso aos saberes, redes educativas virtuais que os Estados não controlam?;

2. que implicações para uma intervenção nacional educativa decorrem da definição de uma visão estratégica nacional de segurança e defesa?;
3. que prioridades de intervenção da Política Educativa neste âmbito?.

Eis questões a que procurarei dar algumas achegas.

A evolução do conceito estratégico nacional de segurança e defesa - no sentido de assegurar aquém e além fronteiras a soberania dos Estados e a estabilidade e segurança internacional e a consideração das suas dimensões militar, de compromissos de Política Externa assumidos e previsíveis, a dimensão económica no âmbito da Economia Mundial considerando nesta também o agravamento dos fossos entre padrões de vida e riqueza de diversos países e regiões, condicionam fortemente o quadro das finalidades políticas (da organização e da intervenção pública) da Educação de qualquer Estado.

Nomeadamente, para um país como Portugal, e no contexto geo-político da União Europeia, apesar do art. 126 do Tratado de Maastrich que assegura e respeita o princípio de não ingerência da União Europeia nas Políticas Educativas de cada Estado-membro, o que se vai desenhando através das várias resoluções e orientações programáticas é um forte condicionamento (positivo e negativo) da Educação/Formação, o que obriga os Estados-Membros a reformular as suas políticas de acordo com quadros de objectivos e metas concretas a atingir e até de organização dos seus sistemas (ex. Relatório sobre "Os Objectivos Concretos das Políticas Educativas dos Estados Membros", recentemente aprovado em Conselho Europeu de Ministros).

A educação básica, o ensino escolar obrigatório, a formação inicial e contínua, a aquisição de competências básicas para o exercício de funções sociais especializadas, obedecem hoje a um quadro de orientações com vista a uma convergência de objectivos dos sistemas educativos e formativos nacionais. O Ensino Superior (tendo em vista a Economia do Conhecimento que requer produção e gestão do conhecimento e sua reintrodução na esfera produtiva e nas organizações esse conhecimento através da inovação) está no centro das preocupações políticas europeias. É obrigado, por este motivo também a repensar-se em termos de Educação ao Longo da Vida, de abertura a novos recursos de aprendizagem e de acesso aos saberes codificados através das redes de informação, e-learning. As organizações qualificantes que permitem e promovem percursos de formação em situação de trabalho vão adquirindo contornos de novos espaços educativos e em rede as instituições formais de Educação/Formação. O Ensino Superior posiciona-se assim no centro de matriz de relações entre os modelos económicos, políticos, sociais e de defesa que se vão configurando no espaço da União Europeia actual ou alargado.

Mas a análise das implicações na Educação de um conceito estratégico de segurança e defesa, sistémico, complexo à escala mundial com fortes e detectáveis influências de culturas diversas, e ideologias, abre outras perspectivas de abordagem que ultrapassam as implicações decorrentes da Economia, do Emprego, converge em muitos dos seus pressupostos básicos - e daí o grande interesse e estímulo deste debate - com os avanços do Pensamento Educativo das últimas décadas. As componentes culturais, filosóficas, antropológicas, sociais deste Pensamento Educativo afectam a construção teórica da Educação e a cultura educativa global, partindo do questionamento do que é o Homem contemporâneo e a sua condição na era da pós-modernidade. A relevância do pensamento económico na política educativa - que prevaleceu no pós-guerra nos anos 60-80 perde assim peso em detrimento desta nova cultura educativa.

Tais avanços põem em causa ideias feitas, quadros mentais e operacionais rígidos, ideologias escondidas, lugares comuns dos discursos retóricos e políticos.

A concepção do Homem, da Pessoa - objecto e sujeito da Educação (Educação ao Longo da Vida)- de muitos pensadores teóricos e estadistas actuais, fundamenta uma visão humanista da Educação para os nossos dias. É pela compreensão da realidade e pela capacidade de intervir de cada cidadão que se poderão vir a atingir novos equilíbrios nas sociedades organizadas e entre os povos e a natureza.

A difusão e valorização dos saberes e do conhecimento nas sociedades abertas, o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, a consciência de cada cidadão, de si, dos seus direitos, deveres, responsabilidades e a percepção da incerteza, do risco, da complexidade dos novos problemas, incita os indivíduos à procura, não apenas de oportunidades de aprendizagem formais para o exercício de determinadas finalidades, mas à busca de um processo continuado de construção de novos conhecimentos e saberes, competências, possibilidades de afirmação profissional, cívica, pessoal.

Cria-se assim a necessidade de encontrar, até por motivo de segurança dentro das sucessivas comunidades de pertença - familiares, locais, profissionais, nacionais, internacionais - sentimentos de identidade e cooperação que vão permitindo, a cada um, inserir-se nessas comunidades de formas múltiplas, diversas suplantando a abertura ou o desmoronamento das estruturas sociais tradicionais. A aprendizagem, o domínio e uso da língua materna, para além do domínio de línguas estrangeiras, torna-se imprescindível independentemente dos aspectos funcionais da comunicação, porque a língua materna tem um papel imprescindível no sentido em que ela é também veículo e suporte de afectos, de sentido identitário, de construção de personalidade. Sabemos hoje como é difícil nas sociedades cosmopolitas assegu-

rar este direito humano fundamental: aprender a e na língua materna, na escolaridade básica.

As aspirações educativas e pessoais ainda que confrontadas com as limitações sociais, de selectividade, carências financeiras e infra-estruturais - uma vez adquirida a consciência de si e a visão do mundo globalizado através dos meios de comunicação multimédia, crescem e não se limitam ao que oferecem os nossos tradicionais sistemas escolares, podendo a sua não satisfação criar tensões fazendo emergir grupos marginalizados, excluídos, resistentes à integração social e focos de tensões. Os sistemas escolares que temos foram criados e reformulados ao longo dos séculos XIX e XX tendo em vista o Estado-Nação de fronteiras definidas, suporte de uma organização económica regulada, standardizada, e da mobilidade de pessoas, ideias e bens circunscrita, estão desadequados.

Até que ponto a evolução dos espaços políticos, económicos e a reformulação das interdependências de acção internacional é condicionada pela evolução do pensamento filosófico-cultural, pelos novos paradigmas de centralidade da Pessoa na construção da história e da organização das sociedades? Até que ponto, é a capacidade de reflexão e de consciência crítica da evolução da sociedade contemporânea fonte da emergência deste novo Pensamento Educativo e desses novos quadros de referência paradigmática? Eis uma questão estimulante.

Reflexão, pensamento e acção alimentam-se mutuamente e é este um dos grandes desafios quando abordamos a problemática deste Seminário.

Mas, por ora, agrada-nos compreender e explorar o contributo da Educação no contexto da estratégia nacional de segurança e defesa, enquadrando-o também na Declaração Universal dos Direitos do Homem que exprime como direito universal o Direito à Educação que obviamente se associa nos nossos dias a outros direitos políticos, sociais e económicos como sua condição prévia ou sua consequência imediata.

Esta nova visão do direito efectivo à Educação, como sustentáculo de uma dinâmica colectiva e pessoal de defesa da dignidade e da liberdade humana, mas sustentáculo também da responsabilidade democrática partilhada na sociedade civil organizada, e ainda de afirmação e defesa de identidades nacionais, encontra-se numa leitura prospectiva da intencionalidade política da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. No seu art. 14 verifica-se numa ultrapassagem de caracterização dum direito moderno à escolaridade obrigatória e gratuita como é tradicional, visualizando-se já a reclamação desse direito para o acesso a uma Educação/Formação Contínua, diria no sentido do conceito de Educação ao Longo da Vida.

Postos estas notas de contextualização, vejamos então o que em Portugal temos actualmente definido como contributo da Educação para o conceito de acção estratégica e princípios de acção. Tal como se lê na Resolução do Conselho de Ministros de 1994 sobre a matéria. Afirma-se como primeiro aspecto fundamental desse conceito:

- o fortalecimento da coesão da população portuguesa em torno do sistema de valores, que historicamente enformam a Nação e lhe determinam a individualidade e independência, tendo em vista o reforço da vontade colectiva de defesa, apontado-se no Plano Político e no que respeita à Educação, a promoção de acções de esclarecimento, divulgação e difusão junto dos jovens e da população em geral, dos princípios e valores que enformam a defesa nacional, o conhecimento e interesse sobre a história de Portugal e sobre os valores histórico-culturais, patrimoniais a defender em várias partes do mundo.

Julgo que, os termos em que é considerada a Educação neste conceito estratégico de defesa nacional, porque muito amplos, deverão ser aprofundados e, se possível, revistos, nos dias de hoje.

Creio que as necessidades são mais profundas e situam-se além da acção de esclarecimento ou mesmo do ensino da História de Portugal. O conceito de Educação, tal como procurei apresentar, insere essas necessidades educativas para a defesa e segurança na linha do que hoje se nomeia como Educação para a Cidadania Activa.

Permitam-me reflectir convosco no salto qualitativo que, em Política Educativa e para o objectivo que é o que aqui agora discutimos, é preciso dar sobre o enquadramento desta Educação para a Cidadania e os objectivos finais de qualquer política educativa quando assumida pelo Estado como um serviço público. Esses objectivos esquematizam-se até hoje linearmente em três categorias:

- a qualificação dos cidadãos para a estrutura económica e social vigente ou previsível;
- a socialização, isto é, a integração nas estruturas sociais definidas, estáveis, desses cidadãos de acordo com os valores culturais, princípios éticos e políticos que informavam o Estado-Nação a que política educativa dizia respeito;
- a formação de uma consciência cívica, política, de responsabilidade colectiva de cidadania, que permitisse a coesão e a defesa da soberania.

Relativamente ao primeiro objectivo, já referimos que a integração de Portugal na Economia Mundial, através sobretudo do espaço europeu e do seu modelo económico, implica, com urgência mudanças no plano dos sistemas formais de Ensino/Aprendizagem e de qualificação dos Recursos Humanos, (adequados ao novo tipo de empresas que urge promover,

empresas globais, estratégicas, de conhecimento intensivo, PME's, economia tradicional, a novas organizações do trabalho e a novos perfis de formação), tarefa que extravasa as capacidades do Estado e implica responsabilidade das empresas, das unidades de produção e a participação da sociedade civil organizada.

A defesa e segurança do Estado passa neste campo pela capacidade nacional de incorporação, produção e recriação de conhecimento e inserção do país nas estratégias da economia do conhecimento.

Sendo este um dos objectivos mais visíveis e reclamados para a Educação - a Formação de Recursos Humanos para fazer face ao equilíbrio e desenvolvimento económico - ele não é único nem isolado dos restantes objectivos do Pensamento Educativo como por vezes parece fazer-se relegando-os para outras prioridades.

E é aqui que o apelo ao Pensamento Educativo actual urge ser feito.

Isto é, o recurso ao princípio de que *A Pessoa que se Educa e Aprende é Una*. Não é um somatório de partes, de conhecimento, de raciocínios, afectos, experiências. Ela é uma, central e prioritária no Processo Contínuo do Seu Desenvolvimento Educativo, considerando este como uma sequência de fases e percursos ao longo da vida, ainda que a organização exterior da Educação, enquanto sistema careça obviamente desta coerência e unidade.

Isto é, é fundamental considerar na Educação de cada Pessoa em diferentes fases, a construção contínua de um eixo central, suporte da consciência e compreensão de si, na relação com os outros, suporte de desejo vital de estima e reconhecimento (empowerment), suporte da capacidade de afirmação da sua dignidade e liberdade, da captação do sentido da vida e orientação por valores herdados, adquiridos e recriados, enfim capaz de investir num projecto pessoal e social. Sem este eixo de personalização e unidade, a qualidade, a eficiência e eficácia, o alcance de standards ou ranking elevados de Ensino/Aprendizagem, tão referidos nos discursos políticos actuais, podem ser alcançados, mas tal não significa que essa qualidade passe a contribuir para o reforço da identidade nacional, para a coesão social e para a afirmação da especificidade portuguesa num mundo cada vez mais interdependente.

É a construção pessoal deste eixo central da personalidade que permitirá a cada cidadão o exercício dos seus deveres, o usufruto dos seus direitos e o assumir das suas responsabilidade com os outros mais próximos ou o mais longínquos. Sem ele, haverá talvez formação de recursos para o mundo do trabalho dentro de planos económicos e de emprego concertados. E, até se poderá alcançar elevados níveis de qualificação profissional na maioria da

população e nos diferentes grupos etários.

Mas não haverá, só por isso e por certo, indivíduos capazes do efectivo exercício de cidadania nacional, nem da cidadania do grande espaço, nem cidadania mundial. Pelo ensino da História e assimilação de valores históricos, éticos e culturais nacionais, mesmo no que diz respeito a quadros superiores, os actuais analistas simbólicos, que exercem a sua actividade à escala nacional ou supranacional sem raízes de pertença humana, não fica garantida, que a sua alta qualificação seja sinónimo de capacidade de solidariedade à escala nacional e global de cooperação e prevenção e gestão de conflitos. Mesmo que a sua compreensão e desenvolvimento cognitivo abarque problemas novos que a esta escala nos afectam - ambientais, bio-genéticos, de novas redes de comércio mundial e de novas fontes de poder. É fácil na discussão política dizer-se que esta educação formal para a cidadania e para o exercício da democracia participativa, nacional ou em unidades políticas transnacionais, é fruto de uma Educação Básica, obrigatória, iniciando-se na infância e prosseguindo durante o ensino obrigatório para todos, gratuitamente, apoiado em outras políticas sociais e culturais.

Sem dúvida, esta Educação é uma das prioridades estratégicas educativas dentro de um conceito estratégico nacional fundamentado num desígnio nacional, num Projecto de Estado Nacional ou de Espaços Geopolíticos de compromisso. E, se estes não existem, também não será possível traçar a estratégia da política educativa.

Mas, a alteração contínua de contextos dos espaços familiares, profissionais, urbanos, espaços cada vez mais alargados multi-étnicos, multi-culturais, multi-religiosos, o confronto com quadros éticos e de valores nem sempre negociáveis e quantas vezes conflituosos, exigem um exercício contínuo de elaboração cognitiva, afectiva, de conduta tolerante, de reconstrução intercultural ou de defesa intransigente, da liberdade de consciência. Educação multicultural, educação para a tolerância, paz, educação cívica e política na escola, é importante, necessária, indispensável como princípio de acção de segurança e defesa mas não é suficiente e nem sempre possível.

O acesso contínuo a novos saberes, a aprendizagem contínua, experiencial, o desenvolvimento da inteligência e de novos tipos de inteligência capaz de lidar com a complexidade dos problemas e com a gestão do conhecimento na busca de soluções novas e alternativas é a "qualidade máxima" solicitada ao ensino-aprendizagem nos diferentes graus e cursos. E por isso se reclama uma reordenação correcta de prioridades nas reformas educativas - a reforma dos conteúdos e métodos - o que obriga à alteração por vezes radical das nossas representações e critérios valorativos da acção educativa.

A cidadania, tal como a concebemos, necessária aos cidadãos de hoje, não se aprende de uma vez por todas na escola básica.

A nova cidadania para a Sociedade Cosmopolita é fruto de uma capacidade de reflexividade individual e colectiva (Bourdieu e Guiddens) que, a partir do quotidiano, do local, e a busca dos caminhos mais correctos e adequados para a manutenção de dinâmica, de utopia realista que combine os Projectos, as visões estratégicas (de cada Cidadão, do Estado-Nação, da Cidade Global, da Humanidade) com as limitações, exclusões, catástrofes, injustiças, insegurança, conflitos, dependências de que é feita a vida das comunidades, das Nações e que nenhuma Lei dos Povos (Rawls) a existir, pode evitar.

Que estratégia educativa - quando o tempo educativo, não é o tempo económico e não é o tempo de Ensino/Aprendizagem mas é também tempo interior de cada um. Não se vê entre nós e actualmente neste sector uma visão, um plano estratégico coerente. E no entanto fomos capazes de o fazer em épocas anteriores. Que fazer? Não pretendo aí chegar. Mas sempre direi que podemos, tenho a certeza, recolher também nos Estudos Militares, inspiração bastante para a revisão de métodos e conteúdos educativos, formativos para a Educação para a Cidadania.

Termino, a pensar, até que ponto o saber comandar, manter um elevado nível moral dos contingentes militares em acção, de motivação e disciplina, de cooperação, de estratégias e táticas adequadas a cada campo de intervenção não nos dará a nós - os da Educação - motivos de reflexão e novas hipóteses de respostas ao que não sabemos.

Novas Concepções dos Sistemas Educativos

Tendências actuais de Mudança Organizacional e da Política de Educação

I. OS GRANDES PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS E A EDUCAÇÃO

Debrucemo-nos um pouco sobre o papel da escola no século XXI e a forma como esta poderá contribuir para proporcionar novas oportunidades educativas e solucionar os problemas que acompanham a globalização económica e as novas evoluções científicas e tecnológicas.

Que educação para o próximo milénio?

Este tem sido nos últimos anos um tema de amplo e profundo debate, tanto a nível europeu como mundial. O debate gira em torno do princípio, por todos assumido, segundo o qual a educação diz respeito a todos e condiciona positiva ou negativamente o futuro quer individual quer colectivo.

Participar na formulação de novas políticas e no esforço solidário de adequar os sistemas educativos ao presente e aos desafios do futuro, é considerado como um direito e um dever do cidadão, e sobretudo da sociedade civil organizada, porque esta tarefa deixou de caber só nas capacidades do Estado.

Os desafios do milénio e a procura de soluções ou de alternativas às soluções, os grandes problemas actuais da sociedade contemporânea e que apontam para o futuro (ecológicos e ambientais, urbanísticos, de rupturas e tensões sociais, de pobreza e de desintegração social, de injustiça, de desrespeito pela dignidade humana, etc.) que aqui já foram por certo nomeados e analisados por pessoas com mais conhecimentos e profundidade. Falarei, tendo só em mente os problemas de Educação dessa sociedade.

Os pensadores, os investigadores, os especialistas que elaboram os textos fundamentais da UE e dos organismos internacionais frisam bem que a educação, uma nova educação, é

provavelmente o mais eficaz instrumento ao dispor do homem para satisfazer as exigências e as necessidades do mundo actual. Mas, ao mesmo tempo, acentuam expressamente a necessidade de informação, diálogo e consenso de todas as organizações sociais e grupos de interesses quanto às reformas necessárias para modernizar a educação.

Trata-se, assim, de procurarmos todos uma nova dimensão de qualidade, de adequação aos princípios que defendemos, às expectativas e às práticas quotidianas a cargo dos sistemas educativos actuais.

Mantêm-se como consenso forte de pensamento, de política e de estratégia que as intervenções em educação devem reforçar o papel de socialização e de valorização humana da escola tradicional e canalizar o processo educativo para o seu objectivo fundamental: dispensar às pessoas, enquanto indivíduos e enquanto membros da sociedade uma formação humana, social, cultural, profissional necessárias no mundo contemporâneo.

Defende-se que graças a tais intervenções será atingido um novo e necessário equilíbrio entre o papel tradicional da educação e as condições, preocupações e desafios actuais, tais como os que derivam da globalização da actividade das nações, da competitividade económica e tecnológica, da sociedade do conhecimento e da sociedade da informação derivadas das TIC's. Tais intervenções não deixarão também de promover o desenvolvimento de cada país, de cada nação, e no que se refere ao contexto geopolítico em que nos situamos, a construção europeia.

Aliás, pensar hoje a educação obriga-nos a ultrapassar fronteiras, ultrapassar ainda os problemas do aqui e agora, e a tentar compreender a situação actual e a da escola dos nossos filhos, dos nossos netos, numa perspectiva de espaço civilizacional e cultural aberto, diverso, multicultural, multi-étnico e multi-religioso, que é aquele que se desenha para o futuro.

A análise, definição e promoção de um espaço europeu da educação e da cultura têm sido o denominador comum de tais debates da Educação para o séc. XXI e é nele que temos também de inserir o debate nacional.

Nos últimos dez anos, sobretudo nos finais dos anos 90, foi dada prioridade ao domínio da educação e da formação profissional, já que tal política foi associada, com toda a justiça, aos esforços desenvolvidos na luta contra o desemprego, ao reforço da adaptação do cidadão às novas situações e à melhoria da sua empregabilidade. Por isso, nestes últimos anos a Educação, sobretudo de nível superior, adquiriu uma dimensão europeia e sofreu uma

grande expansão entre nós e nos países que nos cercam como resposta às necessidades de Recursos Humanos qualificados.

Nos restantes níveis da educação e, principalmente, no ensino primário e secundário, parece ter-se encontrado grandes dificuldades por todo o lado. A escola tradicional é difícil de renovar. Há resistências sociais, há medos e insegurança, há confrontos de interesses, há falta de recursos didácticos e pedagógicos, há falta de liderança.

O processo de análise comparativa de práticas inovadoras, de políticas descentralizadas e autónomas de educação tem dado origem a uma nova dinâmica que, por seu turno, faz eclodir movimentos de alunos, professores, investigadores entre diferentes países, que, em última análise, constitui uma nova dimensão de qualidade da educação, que gradualmente assume contornos e condicionantes mais precisos. Exemplos entre nós os projectos Boa Esperança, Ciência Viva, Interculturas, etc. apontam sobretudo não tanto para novas estruturas de ensino, mas para alterações profundas e muitas mudanças curriculares, isto é, naquilo que se ensina e como se ensina.

O princípio de uma filosofia política de Educação, de que a Pessoa, situada no seu contexto próprio comunitário e cultural é o verdadeiro e fundamental objecto de educação, e que esta se dirige para todos sem exclusão, com vista a promover a autonomia, a identidade própria e a responsabilidade social de cada um, é também um princípio adquirido e consagrado nos últimos anos, nesta última década como plataforma comum cultural, que caracteriza a civilização ocidental a que pertencemos.

Que cada aluno, cada indivíduo não é apenas um Recurso Humano necessário ao funcionamento da Economia, mas é uma Pessoa, um Cidadão e que a sociedade do futuro assenta na capacidade de afirmação e responsabilidade de cada um é hoje um vector forte no Pensamento Educativo Europeu.

II. A EDUCAÇÃO – UMA TAREFA DE TODA A SOCIEDADE

As análises apontam assim a tendência para a exploração mais ampla e significativa da educação como meio para enfrentar os grandes problemas contemporâneos no âmbito pessoal, social e económico.

Permite ainda constatar que tal educação não poderá ser atingida com os sistemas educativos actuais, sendo, pois, necessária uma modernização profunda, continuada, em termos

qualitativos, quantitativos e estruturais. Por outras palavras, são necessários **sistemas educativos novos** que contem com¹:

- objectivos mais amplos do que os actuais; isto é que tenham em vista novos conhecimentos e saberes, competências pessoais e sociais a adquirir numa perspectiva de Life Long Learning (as renovações e reestruturações curriculares, a educação de adultos e certificação – respostas actuais);
- uma estrutura diferente; em vez de escolas, rede de espaços educativos dentro das comunidades locais resultante da convergência de todos os recursos existentes numa educação comunitária, cooperativa, intercultural;
- um nível educativo mais alargado do pessoal da educação (e não apenas de professores de disciplinas, revisão dos modelos de formação de professores, educadores, etc.);
- recursos, métodos e programas mais actualizados e integração das TIC's.

Sintetizemos:

A necessidade de criar um sistema educativo novo é ditada por vários factores:

1. a globalização (sob todas as formas) e portanto a flexibilização, abertura, mobilidade. O mundo é também a nossa Pátria;
2. a nova importância do conhecimento enquanto valor, a reivindicação do direito pessoal ao livre acesso ao saber ao desenvolvimento de competências e de aprendizagem contínua e o vínculo entre este e a produção, a competitividade e o espírito de iniciativa, de cooperação, de afirmação;
3. a dimensão do problema do insucesso escolar, do abandono prematuro dos estudos e do analfabetismo funcional e o risco ainda maior do analfabetismo electrónico e tecnológico que aflige potencialmente vastos segmentos da população, especialmente os idosos e os jovens marginalizados social e culturalmente;
4. a situação de crise e o comportamento de violência decorrente da confusão reinante quanto ao papel social da educação e da sua incapacidade para acompanhar o ritmo dos acontecimentos, reflectindo ainda a incerteza sentida pelos jovens quanto ao seu futuro e os riscos de marginalização social a que estão expostos;

¹ De acordo com os pareceres de diversas instituições europeias chamadas a pronunciar-se sobre os objectivos das Políticas Educativas nos últimos anos e que se encontram divulgados em inúmeras publicações.

5. a consciência da necessidade de criar um sistema integrado de educação e formação ao longo da vida, ou seja, um sistema educativo que dê ao indivíduo a possibilidade de um aperfeiçoamento contínuo e que crie as condições propícias à igualdade de acesso ao saber e à actualização dos conhecimentos, independentemente de idade, tipo de emprego, nível educativo e qualificações formais;
6. a nova realidade europeia, fruto da instituição, do funcionamento e do crescimento da Comunidade Europeia no contexto da coexistência pacífica dos povos nos últimos cinquenta, isto é, numa renovada concepção de Educação para o Desenvolvimento e para a Paz;
7. a constatação da necessidade de criar as condições necessárias para evitar os problemas relacionados com a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos num mundo que está inevitavelmente exposto a mutações contínuas e rápidas. A relação curso, diploma, emprego já não se verifica mais, é preciso preparar os jovens para percursos formativos e de actividades permanentes e contínuos;
8. a procura de soluções e vias de saída para os problemas de qualidade de vida produzidos pelas novas tecnologias, pelos meios de comunicação e pelas realidades sociais (demográficas, familiares, geracionais) e ambientais; à sociedade industrial sobrepõe-se a sociedade pós-industrial das organizações, dos serviços;
9. as novas modalidades de trabalho e os modernos padrões de emprego, nomeadamente a participação maciça das mulheres na população activa e os problemas de equilíbrio social, familiar, cívico e cultural que daí derivam sobretudo para os casais novos;
10. os novos problemas de carácter qualitativo que se levantam ao cidadão de hoje (e não só), tais como o isolamento e a alienação, as questões causadas pela nova situação demográfica e familiar, a vida urbana actual, e o risco sempre presente de marginalização e exclusão (individual e colectivo).

Neste sentido por todo o lado e na Europa a que pertencemos, as nossas fronteiras alargaram-se, as instituições de Educação e os parceiros sócio-educativos convergem para as mesmas estratégias procurando em comum, linhas de sentido e de orientação para a sua intervenção.

As actuais reformas curriculares e de estruturas no Básico e no Secundário entre nós,

inserem-se neste movimento amplo de reformas similares que encontramos em todos os países em iguais níveis de desenvolvimento.

Interesse pela educação e debate público esclarecido

Verifica-se, assim, por todo o lado, como em Portugal, um grande interesse pela educação, interesse esse que se manifesta a dois níveis.

Um primeiro, em torno das acções educativas que visem criar qualidade num ambiente propício à formação de cidadãos activos para uma sociedade pluralista e democrática, isto é, às reformas e mudanças educativas imediatas.

Outro, procura criar um novo pensamento educativo, uma nova mentalidade abrangendo novas ideias e pontos de vista, quanto ao papel e ao funcionamento dos sistemas educativos, de molde a contribuírem para a solução dos grandes problemas actuais, incluindo o do emprego, da competitividade, da mudança tecnológica e social da Sociedade da Informação e de alteração dos quadros ideológicos, de valores e de emergência de novos comportamentos culturais.

E este interesse da sociedade civil pelo debate público, e não apenas dos professores, alunos ou das instituições escolares implica uma sociedade civil organizada e o debate abarca claramente todas as formas, níveis e tipos de educação, bem como todas as suas dimensões. Inclusive o dos processos e meios de formação dos valores morais, religiosos como o que neste Congresso se discute.

III. DEMOCRATIZAÇÃO, JUSTIÇA E COESÃO SOCIAL: QUADRO REFERENCIAL DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

As reservas formuladas pela sociedade, sobretudo pelos professores, organismos pedagógicos escolares, pais, meios de comunicação, são avultadas e dirigem-se sobretudo ao funcionamento, objectivos e eficácia dos actuais sistemas educativos e aos referenciais imediatos de sucesso escolar, avaliados através de exames, testes, indicadores, etc. ou à desorganização da vida escolar outrora um lugar por excelência de socialização e ensino. Embora com diferenças de um país para outro, a conclusão geral é que o sistema escolar actual apenas satisfaz parcialmente as necessidades e objectivos identificados pelos cidadãos, decorrendo daqui polémicas, apelos, reivindicações. São as reivindicações para uma melhor qualidade e excelência da Escola, como se ele pudesse continuar a ser medida

apenas através dos saberes disciplinares e de algumas normas bem clássicas de gestão pedagógica e institucional e, por outro lado, capaz de dar resposta a todas as novas situações e problemas (novos saberes, novas atitudes e comportamentos face às mudanças, espaço de segurança face à violência, desadaptação, rupturas).

Apela-se, por outro lado, à criação de novos Pactos ou Contratos Educativos em que as associações particulares, organismos de solidariedade possam também intervir. Este apelo não encontrou, pelo menos entre nós, grande eco e faz-se recair sobre o Estado as culpas das situações e das crises e da falta de resposta aos problemas actuais. Por muito que se apele ao diálogo social informado e honesto ele é muito difícil de reorganizar. Por todo o lado afirmam-se, na nossa sociedade graças ao progresso da democracia, outros objectivos, outros valores pelos quais a qualidade educativa deve também ser avaliada, aliás como indicadores de controlo de evolução dos sistemas educativos para outros modelos novos. Indicarei alguns:

- os direitos humanos ao acesso à educação e ao seu sucesso como pleno desenvolvimento da Pessoa, direitos de que ninguém deve ser excluído;
- a consideração da diversidade dos alunos como valor primordial, porquanto constitui o fundamento da sobrevivência da cultura e dos seus valores humanísticos;
- o respeito da liberdade humana como património dos valores ocidentais;
- o fornecimento, a todos sem excepção, de instrumentos (saberes e competências) da adaptação do homem e da sociedade ao ritmo da mudança em que vivemos.

Isto é, reclama-se uma Educação não apenas funcional de preparação para a economia, mas ética, estética, intercultural, de justiça, de solidariedade activa. Uma Educação para uma nova cidadania baseada no respeito por si, enquanto Pessoa, e das normas socialmente construídas ou defendidas no foro individual das consciências morais.

Democratização, justiça, coesão social são os eixos desta nova educação que exige a expressão da vontade e a participação activa de todos na definição das políticas educativas locais, na vida das escolas, das comunidades educativas. Na criação mesmo destas comunidades educativas orientadas por valores partilhados. Os projectos e políticas educativas mais importantes são os locais, os da escola/comunidade, o das pessoas.

Os argumentos em favor desta participação incluem: a oportunidade dos cidadãos ou dos parceiros sócio-educativos organizados darem a conhecer as suas preocupações quanto à prática educativa numa dada situação, mas também a necessidade de os membros da sociedade civil organizada adquirirem conhecimentos actualizados, gerais e específicos só desta forma adquiridos. Adquirido na prática reflectida, na experiência. A participação pode

contribuir para melhorar a educação e os seus resultados e não apenas para sustentar as negociações de interesses de grupos distintos, de sindicatos, de associações profissionais, empresas ou de consensos programáticos. A participação é também especialmente focada como elemento estratégico de gestão escolar, institucional como a possibilidade de fomentar e estreitar os laços entre as escolas, o mundo do trabalho e a comunidade envolvente. Desenvolvê-la é uma afirmação moral, de cidadania, de solidariedade activa.

E é só através do empenhamento efectivo na procura de soluções para os problemas locais, específicos (a violência, a droga, a insegurança afectiva, o efeito perverso dos media, etc) singulares, da educação de cada aluno ou grupos de alunos, de cada escola que podemos passar de qualidade da educação versus eficácia e eficiência do ensino, para uma reivindicação de qualidade da Educação que vise a Pessoa, o seu projecto educativo em torno de valores e sentido de vida.

Esta dimensão suplanta assim o paradigma meritocrático, economicista e funcionalista que dominou a política educativa durante décadas. A qualidade centra-se na Pessoa mesmo quando a necessidade de aperfeiçoar o Ensino tem em vista um melhor conhecimento do panorama político, económico e tecnológico em que operam os cidadãos, os grupos de interesses e a aquisição de competências científicas e profissionais concretas.

Quanto ao papel dos responsáveis dos actores intervenientes directos pelo processo educativo no novo sistema e aos meios a utilizar, cabe assinalar ainda:

- o papel insubstituível da família, hoje reconhecida em modelos diversos, e do professor na educação dos jovens. Mas reconhece-se a alteração da posição do professor, que de fonte e detentor de um saber concreto e delimitado aos saberes se transformou em intermediário humano, que coordena e gere os mecanismos de acesso à informação e aquisição do conhecimento mundial. Esta transformação atribui ao professor um papel central no esforço colectivo de desenvolvimento científico, tecnológico e económico mas também do desenvolvimento pessoal e social dos jovens o que, em última análise, requer novos modelos de formação inicial e contínua e revisão do estatuto social dos professores (os projectos da escola, a educação para a cidadania, o valor da turma e dos directores).

Por isso, é atribuída hoje, nomeadamente na Europa, particular importância aos professores e à actualização das suas funções, bem como às modalidades destinadas a explorar os interesses e as aptidões dos estudantes.

Acentua-se, por este motivo particularmente, o desenvolvimento da mobilidade educativa, a

mobilidade social, mobilidade geográfica dos professores, bem como a necessidade de promover e desenvolver um espaço da educação e da cultura, espaço esse que nomeadamente se constrói também através:

- da comunicação e da cooperação educativa e linguística (proclamação de 2001 como Ano Europeu das Línguas, reconhecimento das qualificações, redes escolares);
- da comunicação e da cooperação cultural e a promoção dos valores europeus clássicos e modernos (educação, cultura, qualidade, democracia, etc.);
- da sensibilização para a protecção do ambiente e aos problemas de saúde;
- do conhecimento da economia moderna e do mercado de trabalho e da necessidade evidente de adoptar uma atitude crítica quanto à evolução económica geral (a educação tecnológica, profissional no Secundário e Superior e a Formação ao Longo da Vida);
- da coesão social e a solidariedade, a harmonia social e o diálogo democrático, entendendo a democracia como elemento constituinte do pensamento europeu e do estilo de vida europeu;
- da adaptação às realidades europeias e tecnológicas actuais – as questões que se levantam com a Carta dos Direitos Europeus, etc.

IV. OS NOVOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Neste contexto, a construção de novos sistemas educativos requer as seguintes adaptações a curto prazo:

A. *Adaptação de estruturas de forma a satisfazer os requisitos da educação e da formação ao longo da vida*

- Esta adaptação tem uma importância fundamental para o êxito da mudança educativa. Não obstante, é ao mesmo tempo o passo mais difícil, porque está dependente de numerosos parâmetros, especialmente a alteração da lógica fundamental do sistema escolar, que considera os estudantes como pertencentes a um segmento etário específico, com um dado nível de formação e uma certa capacidade cognitiva.
- Esta adaptação relaciona-se, sobretudo, com a possibilidade identificar, desenvolver e aproveitar, a longo prazo, as qualidades e as competências profissionais de todos os cidadãos. Atento o problema demográfico, uma política educativa deste tipo poderá mitigar as consequências da escassez de recursos humanos especializados que se manifestará num futuro próximo.

B. *Renovar conteúdos e métodos de forma a satisfazer as actuais exigências económicas e tecnológicas e a evolução do conhecimento:*

- Esta renovação deve facultar aos cidadãos o conhecimento das novas formas de comunicação e das potencialidades que encerram, incluindo o desenvolvimento de mecanismos pessoais de canalização e validação da informação, bem como sensibilizá-los para a necessidade de fazerem valer o seu direito de acesso aos modernos sectores de circulação dos conhecimentos e das informações (Internet) (novas pedagogias; resolução de problemas, problematização, pensamento aberto, multidisciplinar);
- Para além da aquisição dos saberes as reformas curriculares devem sensibilizar cada vez mais os alunos para os problemas que exigem recurso a equipas interdisciplinares; promover competências e qualificações para melhores condições de emprego, compatíveis com as novas modalidades de trabalho;
- Os conteúdos curriculares e os métodos pedagógicos devem valorizar a educação como factor e instrumento de coesão social e a formação global do indivíduo (Desenvolvimento Pessoal e Social, Cidadania, Educação dos Sentimentos, Educação Ética, Estética, Moral, etc.).

C. *Renovar a cultura da escola e o pensamento educativo para ir ao encontro da necessidade de criar vínculos entre a sociedade civil organizada e a actividade educativa:*

Uma renovação profunda do modelo de decisão e administração da Educação tem vindo sucessivamente a ser introduzida nomeadamente por medidas sempre polémicas como as medidas de flexibilização, autonomia, projectos educativos escolares, descentralização, responsabilização territorial, coordenação de políticas, etc. Mas uma permanente adaptação deste modelo constitui o requisito imprescindível para o êxito da reforma do sistema educativo, os técnicos, os políticos partidários. Traduz-se no reconhecimento da educação como responsabilidade e competência pública. Integra-se no princípio democrático da participação directa e indirecta do cidadão. Comporta, por fim, o postulado da contribuição da educação para a resolução dos problemas com que se debatem os parceiros sociais e os diferentes sectores económicos e sociais.

Nesse contexto e à luz da prática nacional e europeia, impõe-se ampliar o papel e a participação na actividade educativa das organizações que se ocupam concretamente da educação (associações de professores, estudantes e pais, autarquias locais, etc.), bem como alargar a gama das organizações sociais e económicas que podem participar e intervir nas consultas sobre o novo sistema de educação, contando sempre com a participação directa e

activa do próprio cidadão europeu.

Outros sistemas educativos nacionais que sejam convergentes na Europa do século XXI, correspondendo aos desafios da formação ao longo da vida, da sociedade cognitiva, do acesso de todos ao saber, à cultura e à actualização, sistemas que cimentarão a educação e a democracia nacional no novo milénio – estão a ser edificados agora e não podem, evidentemente, partir só de estudos e iniciativas isoladas. Têm de construir-se com a participação e a cooperação de todos num ambiente de mudança reflexiva, de debate público, de solidariedade efectiva, de tolerância e reconhecimento dos valores positivos das diferenças e da responsabilidade social de cada um de nós.

Teresa Ambrósio é Professora na Universidade Nova de Lisboa. Licenciada em Físico-Químicas pela Universidade de Lisboa. Obteve o diploma de D.E.A. em Sociologia do Desenvolvimento (Universidade de Grenoble) em 1987 o grau de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines (Universidade de Tours) com uma tese intitulada "Aspirations Sociales, Projects Politiques et Efficience Socio-Culturelle".

Desde então tem-se dedicado no campo da investigação a aprofundar as relações entre Educação e Desenvolvimento em áreas que convergem com problemáticas actuais do Desenvolvimento, dos Processos Globais de Informação, da Economia e do Conhecimento e das interdependências politico-culturais e suas repercussões nas Políticas Educativas.

É actualmente Coordenadora da U.I.E.D. – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da FCT/UNL. Desempenha desde 1997 o cargo de Presidente do Conselho Nacional de Educação.

Esta edição é apoiada pela Fundação da Ciência e Tecnologia – Ministério da Ciência e da Tecnologia.



Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Nova de Lisboa

uied

Unidade de Investigação,
Educação e Desenvolvimento