

A SOCIEDADE EDUCATIVA E OS PROFESSORES —UM OLHAR SOBRE O SÉCULO XXI

Roberto Carneiro *

OS PROFESSORES SÃO CADA VEZ MAIS NECESSÁRIOS

A história das sociedades já nos habituou ao surgimento recorrente de teorias utopistas que proclamam uma visão radicalmente distinta do processo educativo. As teses da *educação sem escola* ou da *escola sem muros* significaram movimentos significativos de repensamento da acção pedagógica, sem dúvida guiados por propósitos generosos e aspirações românticas.

Toma agora corpo, em muitas sedes bem pensantes da teorização educativa, a ideia de uma *escola sem professores*. Seria, por assim dizer, a excelência do mito tecnológico que, começando por «expulsar» as pessoas do processo económico em nome dos ganhos de produtividade e da competitividade — «*jobless economy*», se prepararia para anunciar um novo modelo de aprendizagem — «*teacherless school*».

Com efeito, os surtos tecnológicos que se fazem acompanhar de notáveis avanços no caminho da eficiência produtiva sempre seduziram consciências mal formadas e obnubilaram espíritos menos lúcidos. No primeiro caso, esses sincretismos estiveram, historicamente, na base de sistemas totalitários que facilmente legitimaram os maiores atropelos aos direitos humanos em nome de projectos trans ou metapersonalistas ao serviço de uma determinada supremacia de pensamento. Na segunda circunstância, criaram-se *modismos politicamente correctos* que infec-taram pilares consuetudinários de estruturação do tecido social sem que os arautos desse *fim da história* oferecessem algo de verdadeiramente alternativo no sentido do construtivismo social.

Ora, a estas visões de sentido absolutista sempre se tem oposto um conceito de desenvolvimento sustentado numa matriz humana. Invariavelmente, o terreno da educação é palco principal de luta entre as

* Docente da Universidade Católica Portuguesa. Presidente do Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEPCEP).

concepções antinômicas que se digladiam em cada esquina da história. Isso acontece a muito justo título. Na verdade, é no processo educativo que se vaza um certo ideal de sociedade; é na escola, como instituição eminentemente social, que se produz o choque mais decisivo entre continuidade e renovação, dialéctica que no limite conforma a marcha dos povos.

Convém não esquecer que a tecnologia que mais revolucionou o ensino aconteceu há mais de 500 anos. Foi em 1455 que se produziu o primeiro livro — uma Bíblia em latim — editada pelo «Atelier do livro», sociedade fundada por dois sócios: Johannes Gensfleisch Gutenberg e Johann Fust. A invenção da imprensa e do livro propagou-se de forma dramática nas nossas sociedades, influenciando todas as suas formas de viver e de comunicar. *Contudo, essa fantástica inovação tecnológica apenas veio acentuar a dependência do processo educativo em relação aos professores.*

Haverá razões fundamentadas para sustentar uma tese radicalmente diferente para o futuro?

No seu relatório final, a Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, criada sob a égide da UNESCO, deliberou incluir um capítulo autónomo dedicado à problemática dos professores¹. Essa opção não foi nem fortuita, nem inocente. Pelo contrário, essa decisão foi o fruto de uma madura reflexão no seio da Comissão e traduz, pelo menos, um tríptico significado a saber:

1. O século próximo não será possível sem professores.
2. Todos os grandes desafios prospectivos da educação passam por professores competentes e motivados.
3. As sociedades e as políticas públicas são convocadas a repensar, com premência, o papel, as funções e o estatuto social dos professores no seu seio.

Pode ler-se no relatório da Comissão:

(...) «Chacun sera encouragé à saisir les occasions d'apprendre qui s'offriront à lui tout au long de sa vie, et aura la possibilité de le faire. Cela signifie que nous attendons beaucoup des enseignants, qu'il sera beaucoup exigé d'eux, car il dépend d'eux en grande partie que cette vision devienne réalité. L'apport des enseignants est crucial pour préparer les jeunes non seulement à aborder l'avenir avec confiance, mais à le construire eux-mêmes de manière déterminée et responsable».

¹ No decorrer dos trabalhos da Comissão, que se prolongaram por cerca de três anos, a terceira parte do relatório foi a última a ser consensualizada e redigida. Foi no decurso de acaloradas discussões sobre as propostas educativas que o relatório deveria conter que surgiu a necessidade, sentida generalizadamente por todos, de dedicar um capítulo autónomo a temática dos professores. A feitura dessa secção aparece assim numa fase já muito avançada dos trabalhos da Comissão e representa uma opção de síntese e de maturidade do grupo.

E mais adiante:

(...) «Les enseignants jouent un rôle déterminant dans la formation des attitudes positive ou negatives — envers l'étude. Ils doivent éveiller lacuriosité,développer l'autonomie,encourager larigueur intellectuelle et créer les conditions nécessaires au succès de l'éducation formelle et de l'éducation permanente».

Hoje, são cerca de 50 milhões de professores espalhados pelo mundo. Esse impressionante número configura, de longe, o grupo profissional mais numeroso no planeta, assim como, porventura, a mais velha profissão intelectual da humanidade. O conjunto dos docentes equivaleria à população de um dos 25 países mais povoados do nosso atlas mundial!

Mas não é unicamente a expressão quantitativa que impressiona. Na feliz metáfora de J. Dewey, a educação contribui para a perenidade do corpo social da mesma forma como a alimentação assegura a nutrição do corpo biológico. Sem função educativa não haveria garantia de continuação social; sem educadores, cada geração achar-se-ia devolvida aos primórdios do percurso civilizacional².

Daí que o educador seja o principal artífice do futuro comunitário; ele é, sem margem para dúvidas, o inventor necessário e activo da história dos homens.

Vivemos, de certa maneira, um tempo atravessado por intensos ventos paradoxais. A educação encontra-se afectada por uma espécie de «maré alta». Os conceitos emergentes mais fortes para ela convergem: a educação ao longo de toda a vida; a sociedade do conhecimento; as organizações que aprendem; o capital intangível ou imaterial tão em voga nas novas teorias do crescimento; a inovação como fonte de «new business». Tudo faz apelo a mais educação, melhor aprendizagem e educadores empenhados. Nunca como hoje, aprender se impôs tão fortemente como actividade social; jamais educar se afirmou tão enfaticamente como um dever cívico.

E, todavia, quando tudo se pede ao sistema educativo, e aos professores, muito pouco aparentemente se lhes dá em troca. A escola é avassalada pela crítica social; os orçamentos públicos da educação estão em queda; o estatuto social dos professores sofre, desde há muitos anos, uma nítida erosão (com evidente repercussão nos correspondentes

² Vejamos como o escreve Dewey: «Society exists through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits of doing, thinking, and feeling from the older to the younger. Without this communication of ideals, hopes, expectations, standards, opinions, from those members of society who are passing out of the group life to those who are coming into it, social life could not survive. If the members who compose a society lived on continuously, they might educate the new-born members, but it would be a task directed by personal interest rather than social need. Now it is a work of necessity.» (Dewey 1916).

estatutos remuneratórios); o sistema educativo está, por via de regra, afastado dos investimentos públicos prioritários em modernização tecnológica e em infraestruturas do conhecimento.

Esta contradição é profunda.

Para melhor a compreender e descodificar importa esclarecer alguns dos principais desafios com que se defronta a educação do futuro e, em particular, a classe dos professores quando confrontados com os sinais de «um novo tempo» que curiosamente coincide com uma transição mítica de século e de milénio.

A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E OS NOVOS SABERES

Multiplicam-se hoje as referências, com particular ênfase num certo tipo de literatura especializada, à ocorrência de uma mudança muito acentuada que se produz a um ritmo cada vez mais frenético. Ao novo perfil de sociedade já emergente convencionou-se chamar a *Sociedade da Informação*, nomenclatura que iremos adoptar na sua acepção mais generalizada.

Alguns cientistas sociais ousam mesmo caracterizar este novo tempo como o de uma verdadeira mudança de paradigma. Neste período de mutação verificam-se:

- Novas formas de criar;
- Novos processos de produzir;
- Novos modelos de gerir;
- Novas organizações do trabalho;
- Novos mecanismos de entretenimento;
- Novos estilos de vida e diferentes percepções de valores;
- Novas fontes de conhecimento.

Na base desta 3.^a revolução industrial — como alguns a preferem nomear — encontra-se a explosão das *tecnologias da informação e da comunicação* (TIGs). A dinâmica imparável das TICs, bem patente nos últimos trinta anos de invenção tecnológica e da sua difusão nos mais variados domínios da vida humana, pode ser parafraseada na trilogia: *foster, smaller, cheaper*. Efectivamente, nenhuma outra revolução tecnológica avançou a um ritmo tão acelerado, conduziu a uma tão dramática miniaturização dos equipamentos e redundou em preços tão acessíveis ao grande público³.

Em boa verdade, informar e comunicar permanecem no coração da actividade educativa. Dificilmente, a educação pode permanecer indife-

³ Gordon Moore refere, com especial argúcia, que caso a indústria automóvel tivesse registado um ritmo de desenvolvimento tecnológico idêntico ao das TICs, teríamos hoje disponível um automóvel susceptível de percorrer 1 milhão de km em uma hora, com pouco mais do que um depósito de combustível, e custaria menos descartar o veículo do que pagar a tarifa de estacionamento. (Gallaire 1997).

rente ao ritmo impressionante a que progridem as TICs. Dois tipos de consequências educativas podem ser tiradas:

1. A necessidade de educar para a Sociedade da Informação, na dupla vertente da literacia inicial de jovens e da actualização/reciclagem de adultos.

2. A urgência de repensar o modelo pedagógico em aplicação nas nossas escolas à luz dos novos e diferentes modos de aprender.

Na primeira das vertentes mencionadas não surpreenderá ninguém a afirmação de que as futuras exclusões, a separação entre *haves e havenots*, estarão radicadas, em larga medida, na competência tecnológica e funcional de dominar as TICs. Assim, antevêm-se já nalguns países as campanhas maciças de alfabetização nova dirigidas ao alvo dos *sem abrigo digital*. Como sempre, é na escola que uma boa parte destas exclusões pode ser, a um tempo, combatida e prevenida. Entre as competências nucleares do cidadão e profissional do futuro, fungíveis e portáteis, não deixará de contar-se um elenco novo de competências manifestamente típicas desta nova sociedade em gestação⁴. Tendo em conta a elevada incerteza — mesmo aleatoriedade — que afecta as trajectórias futuras dos sistemas sociais e económicos, associada à complexidade crescente dos sistemas orgânicos — acentua-se o interesse de teóricos e práticos em torno de competências «de ordem superior», de natureza não estritamente cognitiva, como sejam *a inteligência moral, a literacia emocional e as competências sociais*.

O novo conhecimento e a ciência moderna sofrem igualmente uma revolução conceptual. Enquanto a ciência clássica, muito inspirada na física newtoniana, os conceitos de estabilidade e equilíbrio dominavam, na investigação contemporânea concede-se uma atenção predominante a noções como as de caos e de autoorganização⁵. Os processos educativos

⁴ A atenção crescente que vem sendo dedicada a investigações sobre novas competências, como é o caso do projecto SCANS, nos EUA, e o projecto de investigação sobre competências de empregabilidade, no Canadá, quer na modalidade de competências genéricas, quer na de competências específicas ao posto de trabalho, não é alheia ao imperativo de determinar as aptidões críticas à empregabilidade na sociedade futura.

⁵ Veja-se como o descreve Prigogine: «Non-linear mathematics is in full bloom. Descartes in the seventeenth century and Einstein closer to us hoped to describe nature as *res extensa*, as an intemporal geometry. In contrast, recent developments emphasize the «narrative» element in nature. Physics comes closer to Darwinian biology. This, however, requires a revision of the concept of «laws of nature». In this perspective the latter no longer express «certitudes» but «possibilities». We stand before a much more complex, much more structured universe than we could ever have imagined.

(...) I in fact believe that this end-of-century will be associated with the birth of a new vision of nature and of a science which brings man closer to nature, a science that makes humankind and its creativity the expression of a fundamental trend in the universe.» (Prigogine, in UNESCO 1995).

relevam largamente da consciência que cada geração tem do conhecimento e das suas formas de apropriação na sua relação com o mundo vivo e inanimado. Também por isso a educação é convocada a uma séria revisão dos seus contornos.

Na vertente dos novos modos de aprender, não necessariamente escolarizados, as modificações são *mutatis mutandis* de tomo. São ainda poucas, e dispersas, as investigações sistemáticas sobre a influência das linguagens multimedia na aprendizagem das crianças. Essa situação contrasta com a profusão de estudos sobre o impacto dos computadores no processo ensino-aprendizagem, tema que atraiu a atenção de investigadores educacionais de todas as escolas de pensamento.

As razões para um tal atraso podem encontrar-se em três ordens de factores: a prevalência de uma fase *hardware* no ensino, típica de uma 1.^a geração em que as escolas ainda se batem pelo acesso regular a computadores, em quantidade e em qualidade; a complexidade técnica e tecnológica do multimedia que faz com que o domínio deste escape à esfera de competências detidas pela generalidade dos centros de investigação em educação; o custo envolvido no desenvolvimento de aplicações e de materiais experimentais qualitativamente aceitáveis.

Salvaguardada a questão anterior é, contudo, possível adiantar algumas conclusões preliminares sobre o impacto do multimedia nas camadas mais jovens, as quais constituem os grupos etários mais inclinados a navegar neste admirável mundo novo.

Assim, o multimedia em suporte digital permite um acesso à informação em condições totalmente distintas do passado: em quantidade, através de condições de armazenamento e processamento recentemente insuspeitadas; em qualidade, mediante a combinação criativa de linguagens escrita, sonora e visual; em rapidez, pela disponibilidade de fontes e simplicidade na respectiva consulta individual; em interactividade, na medida em que a navegação faz constante apelo a decisões de percurso e a competências pró-activas de escolha perante várias hipóteses. Aprender, neste universo, é tipicamente um acto volitivo, pode ser divertido (*edutainment*), e requer uma atitude de perscrutação/investigação perante o oceano desconhecido da informação.

Mas o campo que se abre a interrogações mais férteis é o da relação entre multimedia e o desenvolvimento de competências não cognitivas. Por um lado, é legítimo temer-se pelas más influências do multimedia numa personalidade em formação e, por conseguinte, demasiado vulnerável à sua sedução natural: nanismo/frieza emocional, individualismo/solidão, rejeição da leitura em favor do écran, fuga ao real/refúgio no virtual, fragmentação da visão do mundo, culto da violência virtual. Por outro lado, é também um dado interessante que o multimedia é capaz de fomentar, desde a mais tenra idade, competências não cognitivas que doutro modo só teriam possibilidade de se afirmar em idades muito mais avançadas: estratégia, persistência na prossecução de objectivos, capacidades de resolução de problemas, raciocínio criativo, sentido de integração estética, assunção do risco.

Nesta perspectiva, ao jovem deixa de ser imperativo que ele receba saber conhecimento *inerte* — sendo que, ao invés, se lhe pede que ele seja construtor do seu próprio saber e do respectivo processo de aquisição — conhecimento *activo*. Quanto mais activo for o conhecimento, tanto mais facilmente ele poderá *viajar* para situações novas e complexas: tratar-se-á de um saber utilizável em contextos diferentes e capaz de solucionar problemas desconhecidos.

Assim, o estudo aprofundado do multimedia permite compreender melhor a vantagem combinatória de três formas de transmissão de conhecimento. A *vertical*, que possibilita a formação de uma camada fundamental de conhecimentos instrumentais e de noções operatórias universais. A *horizontal*, que potência a aprendizagem cooperativa e a estratificação do conhecimento em rede. A *oblíqua*, que tipicamente compreende os mecanismos de relação entre mais e menos experiência nos modos de aprendizagem⁶.

Na mesma linha de raciocínio poderíamos com humildade reconhecer que nos encontramos na infância da arte no que concerne às aplicações educativas da Internet. As sucessivas formas de comunicação de massa anteriores — cinema, rádio, televisão —, que tiveram efeitos avassaladores sobre a sociedade e as pessoas, alteraram pouco os modos principais de organizar a educação formal. Será previsível que se passe o mesmo com a Internet?

Muitos responsáveis educativos⁷ pensam que não, na medida em que este novo modo electrónico de comunicar é fundamentalmente diferente dos anteriores na medida em que reúne três características muito interessantes para a organização educativa tradicional:

1. As estruturas e os processos da Internet são em tudo semelhantes aos equivalentes da troca de informação em ambiente educativo.
2. Ela constitui um veículo simples e eficiente de aceder a toda a informação contida nas bibliotecas do mundo inteiro.
3. A Internet faculta a manipulação de material didáctico multimedia, acrescentando novas dimensões — estética, emocional, afectiva, psicológica — a um estudo outrora baseado apenas no livro.

Em suma, aprender diferentemente interpela os professores no sentido do desempenho de novos e múltiplos papéis com sejam:

Para uma muito interessante interpretação económica de sistemas auto-organizados, incluindo a evolução de agregados urbanos, veja-se a teoria de Krugman (Krugman 1996).

⁶ Para uma abordagem mais desenvolvida das novas formas de conhecer e de aprender assim como das novas modalidades de *inteligência colectiva*, em que o sentido da pertença é mais relevante do que o da autoria, ver Carneiro (Carneiro 1997).

⁷ Neil Rudenstine, presidente da Universidade de Harvard, é uma das vozes mais vigorosas no anúncio de radicais modificações do ensino superior com base na tecnologia da Internet. Ele compara o momento actual com o que ocorreu há 100 anos com a ex-plosão das bibliotecas de investigação universitárias (Rudenstine 1996).

- A passagem de um ensino uniforme de turma ao trabalho com pequenos grupos;
- A facilitação da aprendizagem individual e de itinerários próprios;
- O apoio constante a alunos com aptidões diferenciadas e portadores de múltiplas inteligências/talentos;
- O recurso a técnicas de aprendizagem cooperativa;
- A avaliação formativa e a monitoria de percurso;
- A transição de um ensino verbalizado a formas de aprendizagem por descoberta e investigação pessoal/grupai;
- O desenvolvimento de competências decisórias perante caminhos alternativos;
- A estimulação de culturas pessoais de aprendizagem permanente;
- A aptidão para recriar constantemente ambientes organizacionais da aprendizagem;
- A capacidade de integração em redes de formação; A apetência para congregar comunidades educativas e estabelecer parcerias alargadas;
- A apropriação das novas linguagens e tecnologias na dupla perspectiva do conhecimento codificado (*software*) e do conhecimento tácito ou implícito (*wetware*).

O desafio da Sociedade da Informação é incontornável. A humanização das TICs, o seu desenvolvimento com garantias de equidade, assim como o seu controle democrático, dependem, em primeira mão, da educação. Por isso, *os professores são convocados a liderar esse processo de transformação social* ao invés de se submeterem passivamente aos seus efeitos e consequências. Na medida em que os professores e as suas organizações representativas—associações profissionais, sindicatos, centros de formação—assumirem esse desígnio inadiável, assim também a escola estará na vanguarda da mudança.

Os professores enfrentam também uma extraordinária oportunidade: a de se colocarem na dianteira da criação e da invenção de conteúdos, no uso das novas linguagens disponíveis. Com efeito, o mundo multimedia deixou de ser regido por uns poucos emissores para consumo de uma multidão de espectadores passivos. Todos são convidados a serem criadores de conteúdos, por exemplo, na Internet. Levando o raciocínio às últimas consequências, é evidente que a autêntica democratização da Net exclui um qualquer espectro de dominação monocultural ou linguística deste penetrante novo meio.

A actividade económica que conhece maior intensidade de crescimento é a chamada *indústria de conteúdos*, na qual naturalmente os educadores têm de participar como principais fornecedores de conteúdos de carácter educativo (produção multimedia de CDRoms ou DVDs, criação de páginas na Web, promoção de *sites* conversacionais). Nunca como hoje os professores detiveram a possibilidade de deixarem de ser meros apêndices, condenados à reprodução mecânica de programas concebidos por outros ou à mera exploração de materiais didácticos preparados por terceiros. Pelo contrário, a produção de materiais pró-

prios de ensino-aprendizagem é simples, barata, insinuante, versátil e de difusão instantânea.

Abre-se aqui um campo de desenvolvimento, de horizonte quase ilimitado, ao engenho humano desde que se constituam parcerias mutuamente fertilizantes entre educadores, criativos, artistas, tecnólogos, instituições de formação, poderes públicos e empresários.

A MULTICULTURALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA COESÃO SOCIAL

Um dos quatro pilares essenciais à educação no século XXI, propostos pela Comissão da UNESCO, consiste em *aprender a viver juntos*.

Esta prioridade, aparentemente simples e até banal, pressupõe um juízo crítico e severo sobre a marcha da humanidade, envolta em lutas, guerras, violências e intolerâncias de cariz extremo. A proclamação por Federico Mayor da necessidade da construção de uma cultura de paz representa, a este título, uma proposta a contracorrente dos ventos dominantes no planeta.

O que tem isto a ver com a educação? Tudo.

No nosso relatório da UNESCO propomos: «L'éducation doit donc emprunter semble-t-il — deux voies complémentaires. Au premier niveau, la découverte progressive de l'autre. Au second niveau, et tout au long de la vie, l'engagement dans des projets communs, qui semble une méthode efficace pour éviter ou résoudre les conflits latents.»

No primeiro desses desafios está contida a *celebração da diversidade*, mistério superior da criação, que o homem na sua loucura colec-tiva tem vindo a querer combater e, inclusive, a destruir. Daí que o reconhecimento do outro, titular de direitos e de deveres, portador de uma dignidade inviolável, em tudo igual à nossa própria, constitua dever indeclinável do processo educativo. Continuando a reler a proposta da Comissão encontra-se uma vigorosa denúncia: «Les enseignants qui, à force de dogmatisme, tuent la curiosité ou l'esprit critique au lieu d'y entraîner leurs élèves peuvent être plus nuisibles qu'utiles. Oubliant qu'ils se présentent comme des modèles, ils risquent par leur attitude d'affaiblir à vie chez leurs élèves la capacité de s'ouvrir à l'altérité et d'affronter les inévitables tensions entre personnes, entre groupes, entre nations. La confrontation, par le dialogue et l'échange d'arguments, est un des outils nécessaires à l'éducation du XXI^e siècle».

Em contrapartida, o nosso tempo assiste a uma afirmação dos direitos culturais, como expressão colectiva nova de direitos, em oposição a uma matriz estritamente individual das declarações universais, procedentes do pensamento de pendor marcadamente eurocêntrico. Ao paradigma de nação, sustentado na assimilação de culturas minoritárias por uma cultura superior ou dominante, sucedeu-se o de nação de nações onde todas as expressões culturais conhecem direito de cidadania e o processo de construção identitária pressupõe a multireferencialidade.

Em consequência, a escola, que foi ao longo de séculos o aparelho ideológico por excelência de conformação cultural e de perpetuação de culturas de dominação, típicas do Estado-Nação concebido como forma de sustentação do modo industrial de viver, enfrenta hoje novas encruzilhadas e o imperativo de diferentes abordagens.

Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar — ao invés de depreciar — o património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, resistir ao autocentrismo cultural soberbamente senhor do saber ou da verdade única, combater o sectarismo cego, libertar de preconceito e de dogma redutor, superar a sedução primária de propostas fundamentalistas ou fanáticas, são tarefas instantes da educação moderna. Este amplo *desideratum* é transversal a todo o currículo. Vai do ensino da História que é tradicionalmente um dos principais motores da xenofobia à Geografia que é um instrumento decisivo de apreço pelo semelhante e pelo dissemelhante; compreende fundamentos filosóficos sólidos bem como o acesso a formação religiosa equilibrada—para os que a queiram desenvolver como elemento essencial do diálogo ecuménico. Envolve a defesa de culturas fortes, isto é, sedentas de universal e de miscigenação, em contraposição a culturas fracas e inseguras, ou seja, vulneráveis ao uso e abuso da força para sua afirmação.

Uma escola com consciência verdadeiramente democrática assentará em didáticas de intencionalidade intercultural que não se demite de formar consciências rectas, eticamente despertas e capazes de discernir entre a sabedoria de acolher e o primarismo de excluir, com único fundamento na diferença⁸.

Apresentámos recentemente em reunião expressamente convocada na UNESCO para debater o pilar *aprender a viver juntos* um conjunto de medidas concretas para fomentar a abordagem das questões do multiculturalismo na escola, na perspectiva de uma formação intercultural para todos. É oportuno passar em revista os três núcleos temáticos de propostas que são inspirados em seis anos de experiências concretas de trabalho com estabelecimentos de ensino básico e secundário em Portugal:

1. Dimension Institutionelle

a) Réseau scolaire: garantir une répartition équilibrée des groupes minoritaires dans les écoles de la région. Assurer aussi une répartition équitable dans les classes de chaque établissement. La concentration d'élèves issus de ces groupes minoritaires accentue la formation de ghetto et amène à des taux d'échec élevés;

b) Style de direction: maintenir une pratique démocratique et participative de gestion;

⁸ O tema da escola intercultural é verdadeiramente uma grande prioridade da revisitação da escola contemporânea. Nele convergem questões tão importantes como a da educação para a paz e a da construção da nova ordem internacional. (Carneiro 1995 e 1996).

c) Autonomie: favoriser la participation de la communauté scolaire à la construction du projet d'établissement à partir des besoins concrets de sa propre réalité sociale et multiculturelle.

2. Dimension Pédagogique

a) Matériaux Didactiques: stimuler l'élaboration et la diffusion de matériaux interculturels destinés à promouvoir l'auto-estime et la compréhension des différences. Favoriser l'approche additive et interactive des multiples cultures;

b) Apprentissage coopératif: développer les relations et les travaux coopératifs. Profiter des avantages cognitifs et émotionnels de la diversité en salle de classe. Dramatiser avec inversion des rôles, pour mener à la découverte du différent, à la conscience du préjugé et à la maîtrise de la discrimination;

c) Formation des enseignants: maîtrise de l'hétérogénéité, en formation initiale et continue. Développement des compétences d'animation socio-culturelle et de communication transversale. Connaissance de la sociologie de l'éducation appliquée aux situations discriminatoires;

d) Formation du corps non enseignant: notamment sur des attitudes et des relations avec les élèves et leurs familles;

e) Diffusion des cultures: assurer la diffusion des langues, des littératures et de l'histoire des cultures d'origine. Combattre, dans la salle de classe, la tendance à la privatisation des cultures minoritaires;

f) Évaluation des acquis: établir des méthodologies pour évaluer les acquis sociaux et les compétences relationnelles au-delà des connaissances. Créer des stratégies de réussite scolaire pour les groupes les plus vulnérables.

3. Dimension Communautaire

a) Mobilisation des acteurs locaux recrutement de médiateurs dans l'établissement scolaire parmi les membres des communautés d'appartenance;

b) Compétences de survie: apprendre des compétences-senil pour devenir citoyen actif et de plein droit, surmontant la culture et la mentalité d'assisté;

c) Interculturalité pour tous: promouvoir l'acquisition de compétences interculturelles par tous. Élaborer des méthodologies spécifiques pour s'adresser aux communautés scolaires dites «homogènes»;

d) Education maternelle: faire de l'éducation initiale le lieu idéal pour la socialisation précoce et pour la transition de la langue maternelle à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Uma outra vertente da problemática tem a ver com a relação entre conhecimento e multiculturalismo. Durante os últimos dois séculos a ciência positivista ocidental baseou as suas teorias na criação de um conhecimento alegadamente objectivo e objectivável. Até um certo ponto, o conhecimento superior seria aquele que é susceptível de formulação matemática e abstracta, independentemente de contextos e de pessoas. O império da racionalidade foi levado ao extremo da obsessão formal.

Se, por um diferente prisma, tomarmos o conhecimento como o meio pelo qual uma pessoa explica ou interpreta a realidade, emerge como crítico o conceito *deposicionalidade*. Esta abordagem assume que aspectos importantes da nossa identidade, como o género, a raça, a classe social, a idade, a língua ou as tradições, constituem uma espécie de *marcadores* da nossa relação posicional com o conhecimento. Dito de outro modo, os processos de construção pessoal do conhecimento e da sua difusão no plasma social não são neutros, nem se regem por padrões puramente objectivos⁹.

Assim sendo, numa sociedade plural a dimensão subjectiva do conhecimento adquire uma nova relevância, acrescenta uma inusitada riqueza aos modos de educar e de aprender — ou seja de construir e de adquirir conhecimento — e requer mudanças significativas na gestão dos ambientes escolares, bem como nos currículos.

Os professores convertem-se em verdadeiros criadores culturais. A partir das diferentes fontes e perspectivas do conhecimento que são inerentes a cada aluno, cabe-lhes aprofundar heranças culturais, reavivar património e legado, fomentar encontros de pontos de vista. Neste sentido, ao professor compete também a complexa tarefa de fazer do espaço escolar uma *memória de memórias*, alicerçada em *pedagogias aditivas* que nada subtraíam à riqueza humana originária da comunidade.

Respeitar a diversidade enquanto se constrói comunidade é o caminho para um novo espírito de coesão social, assente no reforço da confiança e na acumulação de capital social. O professor surge, então, como um autêntico *empreendedor social* ao qual incumbe, além da formação de capital humano (no sentido estritamente económico das construções teóricas dos anos 60), contribuir para a capitalização social dos grupos humanos. Ele é o tecelão das alianças locais, o congregador de parcerias alargadas de entre as quais a primeira é a relação escola-família, um grande responsável pela qualidade de espírito comunitário local.

Encarar o professor como agente de mediação intercultural e de integração de diferentes é colocar o agente educativo no centro do *combate pela justiça*. Efectivamente, numa contemporaneidade escassa em equidade, bastante mais mobilizada por critérios de eficiência e de competição, a escola tem de ser resgatada da pulsão predominantemente utilitária. Educar para a justiça representa um objectivo nobre de reconciliação das comunidades e um contributo indispensável que é pedido à escola na charneira entre liberdade e solidariedade¹⁰.

⁹ J. Banks fala mesmo de uma tipologia diferenciada do conhecimento onde distingue quatro modalidades de conhecimento que convergem para produzir o conhecimento escolar: personal/cultural knowledge, popular knowledge, mainstream academic knowledge, transformative academic knowledge. (Banks in Colóquio/Educação e Sociedade 1997).

¹⁰ Uma breve teorização sobre a educação para a justiça — num entendimento tributário do pensamento de J. Rawls — pode ser encontrada no texto apresentado por Carneiro aos Ministros da Educação Europeus a propósito de uma União Europeia do Conhecimento (Carneiro 1997).

Se se toma por aceite que o terreno educativo se configura como um estaleiro propício à fermentação do espírito de justiça e às práticas concretas de justiça social, daí resultam três consequências muito claras para o trabalho dos professores:

1. A construção mental dos pressupostos da paz e da convivência pacífica constitui parte essencial dos propósitos educativos.

2. Haverá que reinventar currículos e métodos para acomodar a difícil conciliação entre cultura de mercado e cultura de solidariedade, ou, dito de outro modo, para compatibilizar cooperação e competição, como valores coabitáveis.

3. Nunca poderá conhecer abrandamento nem descanso a luta contra o insucesso educativo, no quadro mais vasto das estratégias de gestão da diversidade humana.

Sobe, por conseguinte, ao topo das agendas educativas o perfil de *escolas inclusivas*, que não são instituídas com o objectivo primordial de segregar nem de seleccionar. Os professores são a peça principal desse modelo de escolas, assumindo-se inequivocamente como educadores de todos e, com prioridade, mestres dos «menores». Esse entendimento é particularmente relevante no quadro do ensino básico onde são lançadas as bases do edifício humano e social; é no âmbito dessas fundações que se exacerbam os tribalismos destrutivos ou que, em alternativa, se cultiva a saudável diversidade, sem prejuízo de uma unidade tecida em torno de propósitos comunitários que são percebidos por todos como valores superiores a preservar.

A EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA E A RENOVÇÃO DAS CULTURAS DE ESCOLA

«À la veille du XXI^e siècle, les missions assignées à l'éducation et les multiples formes qu'elle peut revêtir lui font englober, de l'enfance à la fin de la vie, toutes les démarches qui permettent à chaque personne d'accéder à une connaissance dynamique du monde, des autres et d'elle-même en combinant avec souplesse les quatre apprentissages fondamentaux décrits (...). C'est ce continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société, que la Commission a choisi de designer, dans le présent rapport, sous le nom d'«éducation tout au long de la vie». Elle y voit la clé de l'entrée dans le XXI^e siècle, ainsi que la condition, bien au-delà d'une adaptation nécessaire aux exigences du monde du travail, d'une maîtrise accrue des rythmes et des temps de la personne humaine.»

Assim qualifica o relatório da UNESCO este conceito nuclear que engloba a proposta travejadora-mestra de toda a estratégia educativa para o próximo século. Trata-se de uma visão mobilizadora que convida a repensar, em profundidade, os tempos, os modos e os espaços da empresa educativa.

A ELTV compreende uma radical reconversão dos modelos educativos do passado que tomam por fulcro a educação inicial como prioridade inquestionável.

Em coerência, a proposta da Comissão desenvolve algumas facetas principais desta verdadeira «reengenharia» de processos e de finalidades à luz de quatro ângulos complementares que se dão aqui por reproduzidos: uma exigência democrática; uma educação pluri-dimensional; uma política do tempo escolhido; a formação em alternância.

Neste campo, a Comissão debateu longamente uma hipótese metodológica para operacionalizar um conceito tão grávido de consequências como a ELTV. Ela encontra-se formulada prudentemente no nosso relatório, nos seguintes termos: «Puisque l'éducation tout au long de la vie va peu à peu se mettre en place, on pourrait envisager d'attribuer à chaque jeune, qui va débiter sa scolarité, un crédit temps lui donnant droit à un certain nombre d'années d'enseignement. Son crédit serait inscrit à un compte dans une institution qui générerait en quelque sorte, pour chacun, un capital de temps choisi, avec les moyens financiers adéquats. Chacun pourrait disposer de ce capital, selon son expérience scolaire et ses propres choix. Il pourrait conserver une partie de ce capital, pour être en mesure, dans sa vie post-scolaire, dans sa vie d'adulte, de bénéficier des possibilités de formation permanente. Il aurait également la possibilité d'augmenter son capital, en faisant des versements financiers — une sorte d'épargne-prévoyance consacrée à l'éducation — au crédit de son compte à la «banque du temps choisi»».

A flexibilização do sistema educativo, orientada à acomodação do exercício da procura com base num modelo de créditos de tempo, terá forçosamente de aceitar múltiplas entradas e saídas dos ciclos educativos. Essa gestão pressupõe uma grande alteração das culturas de escola, a mobilização de lideranças esclarecidas e uma aposta decidida na requalificação dos professores. As novas competências exigíveis são muito mais variadas e holísticas que as tradicionais, tendo em consideração, quer a diversidade de clientelas, o leque de idades e a multiplicidade de experiências pessoais, quer as estratégias adequadas à produção de conhecimentos combinando ambientes formais e não formais de aprendizagem»¹¹.

Os estímulos à inovação, à criatividade e ao surgimento de ambientes propícios à ELTV dependem de toda a cultura da escola. Isto é, são contingentes na capacidade ou não—de a escola se tornar ela própria uma organização que aprende (organization apprenante, learning organization). Com esta finalidade em vista, não só a gestão escolar tem de ser completamente revista, na linha dos círculos de qualidade, da organização em rede, das culturas de alta confiança, da gestão de

¹¹ A inventariação dos múltiplos requisitos necessários à implementação de um verdadeiro sistema de ELTV tem sido objecto de diversas abordagens. A OCDE produziu um dos documentos mais completos sobre o estado da arte da questão na sequência da reunião ministerial de 16-17 de Janeiro de 1996 (OCDE 1996).

competências ou dos nichos de inovação, como também os professores se devem assumir claramente como trabalhadores do conhecimento (knowledge workers)¹².

Ora, o principal atributo que qualifica um trabalhador do conhecimento é justamente a propensão à educação permanente e a disponibilidade para, em continuidade, reflectir sobre as suas necessidades pessoais de avanço no domínio dos conhecimentos. Nesta medida, somos conduzidos ao natural *imperativo de aplicar, com prioridade, todos os conceitos e oportunidades de ELTV à classe profissional dos professores*. Só assim teremos garantida a infraestrutura humana e profissional para que voos mais largos, compreendendo a extensão do conceito a toda a sociedade, possam ser bem sucedidos.

Transformar as condições de carreira dos professores numa estrada ascensional dos saberes constitui uma inequívoca responsabilidade dos poderes públicos. Esta meta passa por incentivos apropriados à aquisição de novos conhecimentos, por um enquadramento que premeie o esforço de autosuperação, por estímulos à criatividade e à inovação, por uma cultura de avaliação e de transparência no exercício profissional, pela instituição de direitos de tempo de carreira para formação e aperfeiçoamento.

Sentir a ELTV como o maior desafio da profissão só pode resultar de um esforço de concertação pedagógica unindo, em torno desse ideal, organizações profissionais e autoridades, levando-as a eleger essa estratégia como tema do topo das correspondentes agendas.

Uma tal revolução conceptual na maneira de encarar uma carreira docente dinâmica, liberta dos condicionalismos da progressão por mera antiguidade, exigiria novas condições ao nível da formação dos professores, tanto inicial como contínua. A apropriação das competências necessárias ao desempenho de um *novo profissionalismo* inclui obviamente a exposição a diferentes culturas e realidades sociais, económicas e culturais; isto é, resulta claro do exposto que os professores apenas teriam a ganhar — em abertura de espírito e em profundidade de horizonte — se as estratégias de formação compreendessem períodos de imersão em contextos alternativos: realidade empresarial, serviço social, voluntariado cívico, acção cultural. Nessa forma de *benchmarking*, susceptível de permitir comparações e de cruzar percepções amplas, permitir-se-ia ultrapassar o perímetro estrito da cultura escolar e, na medida do possível, franquear fronteiras nacionais de enquadramento dos problemas educativos.

¹² A evolução das culturas de escola tem constituído tema de ampla reflexão escrita. Em certo sentido, é patente que uma espécie de «mercado protegido» tem mantido a instituição escolar ao abrigo de algumas forças de mercado o que se vem traduzindo na prevalência de modos organizacionais dominados pelo paradigma da produção. Uma sensível transformação consistiria num tropismo escolar para culturas orientadas ao cliente ou para a emergência de padrões de inovação sustentável (Carneiro 1995).

A formação em alternância, aplicada com tanto sucesso em variados domínios da formação profissional ou profissionalizante, nunca conheceu uma verdadeira sistemática de implantação no que se refere aos professores. Até certo ponto é uma limitação paradoxal se se considerar que as entidades «formadora» e «cliente» convergem, muito frequentemente, nos mesmos Ministérios da Educação. Julgamos que o ensaio de mecanismos duais de formação — alternando períodos de educação clássica com períodos de *learning by doing*, sob a tutoria de colegas mais experimentados — aproveitariam todas as partes. Mas seria sobremaneira interessante que essa alternância — incluindo intervalos de formação avançada em carreira pudesse convidar o professor a extravasar para ambientes não estritamente escolares, como forma de ampliar horizontes e de questionar concepções hiperestruturadas.

Esta visão larga do mundo, esta busca de sentido nas coisas e nas pessoas, a construção deste entendimento crítico pessoal da sociedade e dos seus dramas, a percepção global dos fenómenos económicos e financeiros, não podem continuar a considerar-se puramente adjacentes na formação permanente do educador. Bem pelo contrário, uma filosofia abrangente de formação, que estimule o diálogo entre o micro e o macro, que confronte a sala de aula com o mundo em mudança, que alargue os parâmetros da experiência pessoal para reforçar os meios de interpretação da realidade, desemboca em cada um e no conjunto dos quatro pilares que a Comissão da UNESCO identificou como as bases da educação do futuro: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

Não estamos a falar de linhas de montagem. Nem de fábricas robotizadas. Muito menos de meras realidades virtuais.

A educação é, cada vez menos, uma indústria e, cada vez mais, um serviço. Um serviço estruturado em torno das novas mediações e intermediações que a construção de sentido impõe numa contemporaneidade ferida de crescente complexidade

Entre as principais mediações importa salientar as que facultam a transição da informação para o conhecimento, e, logo em seguida, do conhecimento para a sabedoria. Como empresário social, o professor ocupa-se necessariamente das pontes entre mudança tecnológica e inovação social, na vertente do carácter eminentemente horizontal das parcerias que induzem o progresso sustentável. Ainda no cerne das questões de sociedade, pelo múnus quotidiano do professor atravessam--se as problemáticas mais «quentes» da evolução de uma predominância de valores materiais para uma nova ordem marcada por preocupações de natureza pós-material.

Duas outras mediações começam a revelar-se como estratégicas na perspectiva do limiar do novo século. Em primeiro lugar, a função de charneira crítica entre Estado e Sociedade Civil, aí se incluindo as combinações de geometria variável entre 1.º e 2.º sectores, por um lado, e o 3.º sector, por outro. Segundo, o preenchimento da enorme lacuna de mediação entre procura e oferta de ELTV, sobretudo no oceano da

educação não formal, a qual deve a sua maior «imperfeição de mercado» a essa mesma ausência de relação inteligível e inteligente.

Avaliar os desafios da educação é sinónimo de medir a nossa esperança colectiva. Reinventar os paradigmas de escola é indissociável da necessidade de repensar os destinos da sociedade dos homens e os valores que lhe conferem resistência aos embates difíceis de cada época.

Nessa mesma tonalidade, aceitar reflectir sobre o presente e o futuro dos professores é o mesmo que encetar uma grande viagem interior pela humanidade, pelas suas forças e fraquezas principais, pelas suas contradições mais flagrantes. Oxalá não nos falte a coragem de levar essa perscrutação até às últimas consequências.

POR UMA SOCIEDADE EDUCATIVA CENTRADA NOS PROFESSORES

É frequente encontrar análises educativas, infectadas de ligeireza, que identificam os professores como *uma força de bloqueio* às transformações necessárias no sistema educativo. Representam o triunfo de teses fáceis, radicadas na crença pueril de uma nova tecnologia milagrosa, que tornaria as pessoas dispensáveis na nova escola; uma outra fonte de extrapolações abusivas decorre da aplicação das receitas neo-liberais, tendencialmente levadas a retratar os professores como os grandes inimigos do culto do mercado como panaceia para os males dos sistemas educativos. Muitas vezes — é imperioso reconhecer — tais juízos sustentam-se em abusivas injunções, baseadas seja na observação de comportamentos pontuais, seja na verificação de certas manifestações de corporativismo excessivo que, por vezes, podem prejudicar uma imagem social da classe profissional.

Pelo nosso lado, preferimos encarar os professores como *uma enorme força de progresso e de desenvolvimento*, cuja potencialidade tarda em mobilizar-se para os grandes desafios do futuro. Convocar os professores como fazedores de futuro deveria ser prioridade primeira de uma qualquer sociedade ou de uma lúcida política pública. Do mesmo passo, recrutar os melhores de cada geração para enveredar pela profissão docente constitui a melhor apólice de seguro da sociedade para ser capaz de inventar um futuro melhor.

Essa prioridade adquire a força de prioridade das prioridades se se sonhar, não com uma qualquer sociedade, mas com uma utopia qualificada: *uma Sociedade Educativa*.

Uma Sociedade Educativa, onde todas as «respirações» estão munidas de intencionalidade formativa, que *elege a educação como finalidade do desenvolvimento* — e uma sua medida fundamental — em oposição a uma sua instrumentalização no altar das máquinas económicas, é imperativamente centrada nos educadores, como seus artífices capitais. Educadores que não se limitam a oferecer soluções pré-fabricadas mas que têm o arrojo de ajudar a levantar as interrogações mas incómodas.

Por conseguinte, uma Sociedade Educativa é aquela que sabe exigir o máximo dos seus professores, na medida das graves responsa-bilidades sociais por eles detidas. Mas é, em contrapartida, uma socie-dade que nutre também a sabedoria de cuidar dos seus professores: do seu bem-estar material e espiritual, das condições concretas do respec-tivo exercício profissional, da sua justa valorização na hierarquia das actividades comunitárias.

Por outras palavras, a transição para o estágio avançado de Socie-dade Educativa confronta cada comunidade concreta com o desafio da *reflexividade*, ou seja, com a necessidade de se introspectar quanto ao desígnio educativo que transporta e quanto à sua visão sobre o lugar e o papel dos professores na sua consecução.

A reflexividade é condição necessária ao salto quântico de qualidade nos sistemas sociais. Nenhuma sociedade pode aprender e progredir, senão realizando de tempos a tempos o seu próprio exame honesto. A consciência superior de Sociedade Educativa requere-a, sem apelo nem agravo. Uma componente vital do papel dos professores é alimentar essa reflexividade que é timbre das sociedades mais avançadas e medida da sua inteireza de carácter.

A incorporação da reflexividade como atitude sistemática é um passo indispensável à edificação da sociedade generativa, isto é, aquela que procura consolidar o novo sobre o melhor que decanta da sua memória colectiva; por esse caminho, a generatividade preocupa-se em garantir as condições de avanço positivo e metuculoso, de geração em geração, ciclo sobre ciclo, passo a passo.

Carlos Fuentes¹³ sintetiza-o de forma admirável, quando evoca carinhosamente a sua avó, a primeira professora que conheceu. Ela, na sua sabedoria simples, tinha o entendimento de «que la educación y el magistério serían el presagio de la noche eterna o el eterno amanecer del país!»

Efectivamente, essa é a mais prodigiosa vocação dos que, de alma e coração, se dedicam ao magistério

Desde sempre, os deuses entenderam inscrever nas tábuas deli-neadoras da sua missão de educadores a renovação das Primaveras dos povos!

¹³ Citamos um dos mais brilhantes ensaios modernos sobre a problemática da educação e do progresso, da autoria de um dos espíritos mais luminosos da literatura universal contemporânea (Fuentes 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, J.A. (1997), «Transformative Knowledge-Implications for Multicultural Education and Curriculum Reform», *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, Vol. 1/97, pp. 107-125, FCG, Lisboa.
- CARNEIRO, R. (1994), «A dinâmica de evolução dos sistemas educativos», *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, Vol. 6/94, pp. 13-60, FCG, Lisboa.
- CARNEIRO, R. (1995), «O Horizonte Intercultural da Nova Escola», *Jornal de Letras*, Setembro, Lisboa.
- CARNEIRO, R. (1996), «A Tolerância e os valores da Interculturalidade», *Educação para a Tolerância*, SCPEM, Lisboa.
- CARNEIRO, R. (1997), «Vers une maison commune de r education en Europe», Commission Européenne-Ministère de l'Éducation Néerlandais, Bruxelles.
- CARNEIRO, R. (1997), «O multimedia, esse desconhecido», Porto Editora/Grupo Forum, Porto.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995), *Enseigner et Apprendre: Vers la Société Cognitive*, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997), *Accomplir l'Europe par V education et la formation*, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997), *Learning Diferently, Education and Knowledge: A New Market for Audio-Visual and Multimedia Goods and Services, Discussion Paper*, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997), *Learning in the Information Society-Action Plan for a European education initiative*, Bruxelles.
- DEWEY, J. (1916), *Democracy and Education*, Macmillan Company, N.Y.
- FUENTES, C. (1997), *Por unprogreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- GALLAIRE, H. (1997), «Faster, Connected, Smarter», Expo 2000-Forum de l'OCDE sur l'Avenir, Dusseldorf.
- KRUGMAN, P. (1996), *The Self-organizing Economy*, Blackwell, Cambridge, Massachusetts.
- OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris.
- OECD (1996), *Knowledge Bases for Education Policies*, Paris.
- OECD (1996), *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*, Paris.
- OECD (1997), *Sustainable Flexibility-A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*, Paris.
- RUDENSTINE, N. (1996), «The Internet is changing higher education», *Global Issaes-USIA Electronic Journals*, Vol. 1, n.º 12, September.
- UNESCO (1995), *Our Creative Diversity*, Paris.
- UNESCO (1996), *L'Éducation: Un Trésor est coché dedans*, UNESCO/Odile Jacob, Paris.

