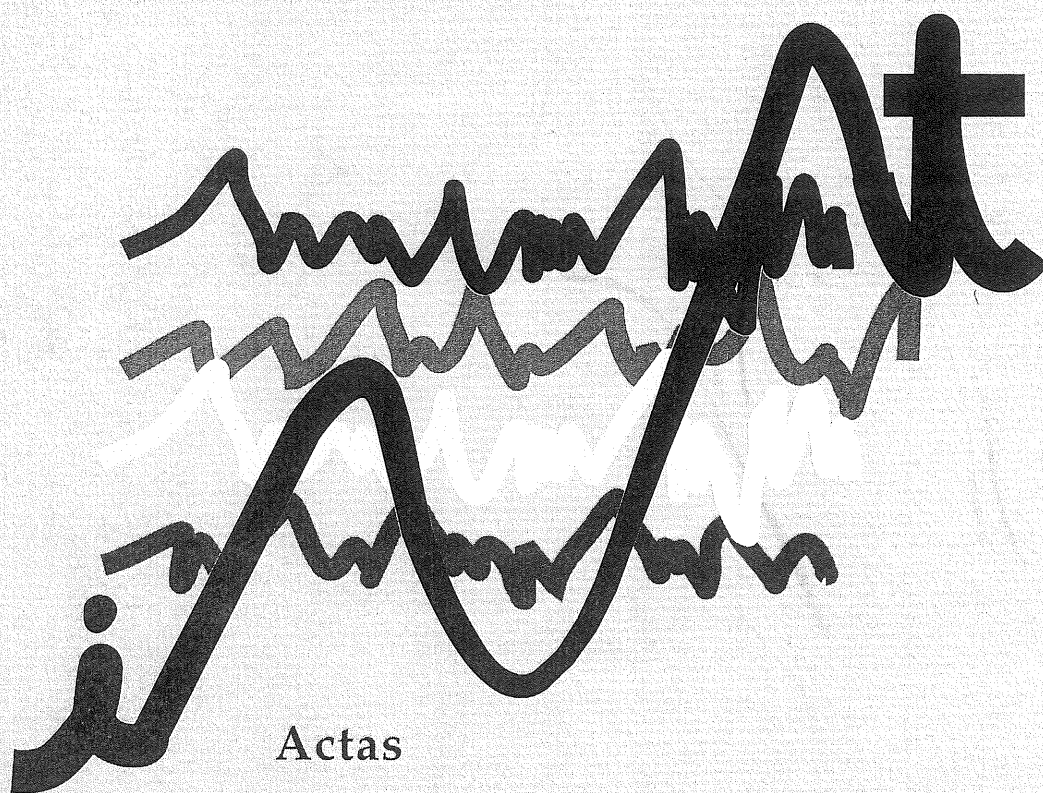


# (R)EVOLUÇÃO DAS IDEIAS E TEORIAS PEDAGÓGICAS

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

(Coordenação)



Actas

**(R)EVOLUÇÃO DAS IDEIAS  
E TEORIAS PEDAGÓGICAS**

**ERNESTO CANDEIAS MARTINS**

(Coordenação)



**Alma Azul**

**Título**  
(R)evolução das Ideias  
e Teorias Pedagógicas

**Coordenador**  
Ernesto Candeias Martins

**Edição**  
**Alma Azul**  
Coimbra | Castelo Branco  
Maio 2006

ISBN: 972-8989-10-5

Dep. Legal: 242078/06

**Impressão**  
Gráfica de Coimbra, Lda.

## Índice

3 **Preâmbulo**

9 **Memorando Histórico da Filosofia de Educação da SPCE**

Manuel Ferreira Patrício

14 **A Relevância e o Sentido Prático da Filosofia da Educação**

Ernesto Candeias Martins

### **CAPÍTULO I: Da Axiologia Educativa aos Direitos Humanos**

39 **Horizonte Problemático da Axiologia Educacional à Entrada do  
3.º Milénio**

Manuel Ferreira Patrício

53 **Comentário ao "Horizonte Problemático da Axiologia Educacional  
à Entrada do 3.º Milénio"**

Cassiano Reimão

77 **Análise ao "Horizonte Problemático da Axiologia Educacional à  
Entrada do 3.º Milénio"**

Manuel Joaquim Loureiro

### **CAPÍTULO II: A Epistemologia de Habermas e a Modernidade**

85 **O Projecto Epistemológico de J. Habermas: a Sua Incidência na  
Educação**

Maria de Sousa Pereira Coutinho

102 **Habermas e o Retorno à Modernidade**

Ernesto Candeias Martins e José Rafael

### **CAPÍTULO III: Pós-modernidade e Contemporaneidade**

- 119 **Filosofia da Educação e Contemporaneidade Educativa**  
Adalberto Dias de Carvalho
- 129 **O Imaginário Educacional da Pós-Modernidade**  
Alberto Filipe Araújo, José Augusto Ribeiro e João Bento Mesquita
- 156 **A Educação na Construção da Contemporaneidade**  
Manuel Matos

### **CAPÍTULO IV: Pedagogia e Educação ao Longo da Vida**

- 169 **A Transformação da Pedagogia no Contexto da Educação ao Longo da Vida**  
José Ribeiro Dias
- 184 **Procurando Estatuto para a Educação de que Andamos à Procura**  
João M. Boavida
- 206 **Reencontrar Um Novo Estatuto para a Educação**  
Maria das Dores Formosinho

### **CAPÍTULO V: Temáticas Educativas**

- 215 **Construção da Cidadania, Como Valor e Como Prática, Através da Acção Pedagógica das Escolas**  
Maria Eduarda do Nascimento Moniz dos Santos
- 232 **Da Ruptura à Emergência das Teorias Pedagógicas**  
– Novas perspectivas  
Ernesto Candeias Martins
- 248 **Realidades, Paradoxos e Utopias na Educação e Formação de Professores**  
António Camilo Cunha

- 252 **Contributos para Uma Reformulação Axiológica e Epistemológica das Teorias e Práticas Pedagógicas**  
Ângela Bonifácio Vítor
- 255 **A Educação na Cultura da Pós-Modernidade**  
Ernesto Candeias Martins
- 275 **A Mudança Cultural a que Chamamos Pós-Modernidade: Valores em Crise vs Novos Valores**  
Ana Paula Castela
- 285 **As Escolas de Krishnamurti como Espaço de Experimentação Vivencial de Educação Correcta – Um Novo Modelo Relacional.**  
Maria Teresa Gonçalves dos Santos
- 297 **Descrição e Resultado do 2.º Ano de Uma Experiência de Ensino na Área da Compreensão de Textos em Ciência**  
Maria Helena Salema e Sandra Afonso
- 307 **O Olhar da Educação nos Contextos da Complexidade**  
Ernesto Candeias Martins
- 331 **Avaliar Resumos de Textos em Ciências: Validação de Um Instrumento de Classificação**  
Maria Helena Salema, Sandra Afonso e Mariza Temporão

## Da Ruptura à Emergência das Teorias Pedagógicas. Novas Perspectivas

Ernesto Candeias Martins

(IPCB/ESECB)

Assistimos nos últimos anos a cenários prospectivos, derivados das mudanças mundiais causadas pela globalização, muitas vezes com algumas falácias, que prevêem novos paradigmas na educação e na sociedade. Vivemos na complexidade, na incerteza, na desordem e no caos das teorias e das ideias, das práticas e dos discursos (educativos). Temos a sensação, mais ou menos consciente, de uma crise de valores, crise de identidades. Não se trata de um vazio valorativo, mas da substituição de uns valores por outros e da procura de mitos.

Desde há muito que as publicações pedagógicas, os meios de comunicação social, os discursos e as políticas da educação abordam com interesse os desafios que se apresentam à educação do homem e à sua formação pessoal e social .

Na verdade, a relação 'ciência – tecnologia – economia' têm abalado as estruturas das instituições, dos sistemas, dos 'mass media' e das sociedades. Nós educadores navegamos, talvez, no naufrágio daquela relação, mas desejamos que a educação seja o meio privilegiado para o desenvolvimento do ser humano e da sua comunidade. Muitas das vezes caímos na tentação de reduzir o homem à função económica e tecnológica em detrimento da humanista e axiológica.

É nossa intenção indagar algumas questões educativas e pedagógicas, que tenham como ponto de partida as seguintes interrogações:

- Que tipo de saber é o educativo?

Esta questão insere-se no tão afamado questionamento do saber educativo "dado" nas escolas.

- Devem as bases teórico-práticas em que construímos o conhecimento educativo e pedagógico ser revistas ou criticadas?

Face às incertezas e às desordens das ideias na educação, à mentalidade actual, à evolução da sociedade da informação e do conhecimento, à globalização ao fortalecimento do paradigma tecnológico, devemos desconstruir as ideias e as teorias pedagógicas que utilizamos na prática. É na base de um novo modo de pensar a realidade (educativa), que envolve o homem, que devemos reconstruir (paradigma emergente) essas ideias e teorias pedagógicas, dando-lhe uma nova ordem adaptativa às exigências das situações de prática educativa e da formação humana.

- Haverá que submeter as ideias e as teorias pedagógicas da 'ruptura' – desconstrução e/ou (Re)construção do conhecimento pedagógico, à emergência de novas perspectivas da teoria da educação?

- Na verdade, o homem vê e observa a realidade, mas tem dificuldade em comunicar essas observações com precisão e, até, as próprias experiências/vivências da e na realidade observada. Temos hoje um novo modo de sentir a esse encontro com a realidade?

Neste contexto de perguntas, questionamo-nos sobre o 'que é', 'como é' a realidade educativa observada, sem sabermos se nos entranhamos no que ela verdadeiramente é, ou se nos sentimos longe da realidade (educativa, social, cultural), de tal forma, que temos dificuldades em transmitir as impressões que dela recebemos.

Podemos chegar a experimentar, a analisar e a descrever, de forma sistemática, esquematizada ou simplificada a realidade educativa, mas sempre tendemos a dar uma certa ordem (condições de abordagem científica) aos fenómenos que nela se dão.

Por outro lado sabemos que o *EDUCAR* se materializa através da aprendizagem de conhecimentos (antinomia entre informar e formar). É o papel da escola. Esse saber que os educadores transmitem (cultura da escola) é simplesmente um saber aproximado da realidade, ou até um equívoco sobre a realidade que nos envolve.

Creio que a pretensão que tivemos neste evento foi o de reflectirmos sobre os esforços de objectivação de alguns discursos teórico-práticos sobre a educação, dando a conhecer essas diversas visões da realidade (educativa).

## 1. Da desconstrução à construção de novas ideias pedagógicas

Temos a sensação da análise feita anteriormente que existem paradoxos processados nas aulas, ao reconhecermos que o problema do saber na escola adquire um grande interesse. Ficamos com dúvidas sobre se realmente a escola é o lugar mais

idóneo para a transmissão de conhecimentos ou saberes teóricos e práticos, já que faltam referências do saber transmitido. Pensamos que a escola é um espaço artificial, isolado da realidade, onde não se produz nem se aplica 'nenhum' saber. É por isso que a escola actual, para a sociedade em que vivemos, parece estar fora de contexto.

Vejamos o que habitualmente sucede nesta análise epistemológica na escola:

- a) ensinamos os saberes, ou
- b) ensinamos as formas, o modo de os alunos irem ao encontro do próprio saber sobre a realidade. Trata-se de problemáticas resultantes da relação ensino-aprendizagem, em que os alunos são levados a descobrir os saberes, através de metodologias e técnicas específicas para se apropriarem desses saberes teórico-práticos.

Se considerarmos o segundo aspecto (b) de ensinar 'como conhecer', a escola se converte num lugar de simulação da produção do saber, o que permitirá aos alunos distinguirem entre o conhecer a realidade e o modo de comunicar esse conhecimento (sobre a realidade), que produz em ambas aquisição de competências.

Vejamos mais:

Questão 1: Será que a escola está afastada dos processos fundamentais do saber?

Parece que sim. A escola actual é um lugar afastado dos processos do saber, com dificuldades na transmissão desses saberes, devido à incapacidade de descodificação dos alunos e da ideia que estes têm da própria realidade que os rodeia. Deste modo, parece emergir uma dicotomia na funcionalidade escolar. Talvez a problemática da comunicação entre os saberes e o conhecimento, seja mais complexa do que pensamos, devido à (in)capacidade da percepção humana:

Questão 2: O que vemos é realmente o que existe, ou é apenas o que percebemos?

Não é uma simples distinção entre o ver, o observar e o perceber ou o sentir. É que a realidade, tal como chega até nós, é uma simples manifestação aparente. O que pretendemos questionar é se o que discernimos entre o que vemos e o que sentimos é verdadeiramente certo, se é a própria realidade em si, mesmo admitindo que temos possibilidades de explicar o que vimos e sentimos. Isto é, poderemos comunicar as certezas (o que é verdadeiro) da realidade?

Em termos lógicos (racionalidade) numa perspectiva de negatividade, a realidade não é como a vemos e nem tudo o que vemos é comunicável, apesar de agirmos e comunicarmos.

Não há dúvida que a percepção é algo pessoal. O ser humano, ao querer comunicar o que percebe e ao querer explicar o que vê, utiliza a linguagem, o discurso e a argumentação. É que todas as explicações que fazemos exigem narratividade (subjectividade). A percepção humana torna-se narração, quando queremos que essa percepção seja participada e, por isso, a narração passa a ser uma metáfora da realidade comunicada.

Em termos sistémicos (teoria geral dos sistemas e teoria cibernética actualizada), quando dois indivíduos pretendem comunicar a mesma realidade, é normal que as duas narrações sejam diferentes, pois a narração depende do indivíduo. Apesar deste subjectivismo da narratividade, o EU consolida-se com maior objectividade, já que, ao serem as nossas narrações comunicadas aos outros, a visão dos objectos e da realidade faz-nos adquirir uma identidade própria, à medida que discursamos ou argumentamos (agir, comunicar).

É possível que essa narração, que é algo pessoal, seja uma mera parte da realidade que sensorialmente percebemos, constituindo-se, assim, a nossa realidade narrada, bem explícita no discurso utilizado e que configura a nossa comunicação sobre o que vemos, mas possivelmente não é o que realmente existe. Contudo, o homem é um ser comunicante e comunicável.

O seu discurso mantém-no em contacto com o mundo e com os outros seres humanos. Será verdade que a questão fundamental esteja na experiência directa entre o "conhecer a realidade" e o modo de "comunicar esse conhecimento"?

O ser humano intenta conseguir que a comunicação sobre "como é a realidade (educativa)" seja de forma precisa, pertinente e inequívoca. Provavelmente o problema não seja tanto o da comunicação inter-individual, quanto o da própria capacidade de percepção do homem.

Já E. Levinas aponta a questão da subjectividade (empatia) do eu' nos outros'. A meu ver o sujeito vê com os outros, mas os 'outros' podem não aceitar o que vemos (o que sentimos, o que queremos, etc.). Se não houver diálogo, comunicação, educação e cultura nesta realidade complexa (perspectiva da complexidade de E. Morin), as formas de ver de cada ser humano integram-se num saber enriquecido de múltiplos modos de ver, ainda que sempre longe de ser a realidade, já que é ou, quiçá, mais rico que a própria realidade fruto da inovação, da imaginação e da criatividade individual.

A tentativa de objectivar a comunicação e o discurso do que vemos e sentimos (narração), faz que o homem melhore o elemento mediador entre o seu 'EU' e os outros, ajustando a sua própria percepção (mundo).

O problema da transmissão do que o homem percebe da realidade e do que existe na realidade não é exclusivamente uma questão de comunicação ou da possibilidade de construção de narrações objectivas, já que é sempre uma percepção da realidade.

Toda a comunicação depende pelo menos, de duas codificações: a relação referencial do 'EU' com a realidade, e a da realidade referenciada em relação com a narração que o homem dela faz aos outros. Estas codificações representam a racionalidade (lógicas de interpretação) ou os processos codificados das minhas percepções e das construções narrativas. Lembremo-nos de Aristóteles que considerava a poesia como uma forma racional de saber (poética grega).

Desta dialéctica relacional surgem os significados, e com a palavra, ao coisificar a realidade, surgem os conceitos (verdadeiras metáforas instrumentalizadas pelo pensamento). Neste sentido, a narração objectiva adequada à percepção que o homem realiza da realidade (o que vemos ou o que na realidade vemos) será aquela em que as palavras utilizadas se ajustam ao conceito 'pensamento' que pretendemos transmitir. Sabemos que utilizamos diversas estratégias comunicativas para objectivar o conhecimento.

De facto conhecer o que é exterior ao 'EU' foi o objectivo de um tipo de discurso que designámos por científico. As narrações objectivas, o discurso científico são os que, mediante a razão, nos dá a razão das coisas.

O conhecimento racional e praxiológico, isto é, o conhecimento orientado ao conhecer para fazer, abriu a possibilidade de implementações que serviram para conseguir objectivos racionalmente pensados. O conhecimento que suporta o 'FAZER' (pré-determinado) concebe-se como um conhecimento racional proveniente da (s) ciência(s). No caso da educação, quando o professor se baseia em princípios ou conclusões científicas para desenvolver as acções educativas para concretizar os propósitos preestabelecidos racionalmente, designamos por racionalidade praxiológica de tecnologia. Daí que toda a intervenção ou acção educativa é por si racional e tecnológica.

Assim, ambos os conhecimentos (científico e tecnológico) se apoiam no estudo dos acontecimentos e dos fenómenos da realidade material, apesar de mudarem os seus objectivos. Expliquemos a trilogia terminológica 'ciência.tecnologia-técnica':

- Ø CIÊNCIA – transmissão de conhecimento objectivo;
- Ø TECNOLOGIA – Utiliza esses conhecimentos para prescrever acções que concretizam objectivos (pré-definidos). É esta utilização da tecnologia, desde

a ciência, que fundamenta a racionalidade e a objectividade. A tecnologia fundamenta os seus recursos em princípios científicos.

Ø TÉCNICA – Desenvolve-se com procedimentos efectivos, úteis e válidos, apoiando-se em diferentes fundamentos como podem ser as destrezas e habilidades pessoais.

Explicados aqueles termos podemos compreender porque a racionalidade dos discursos e a objectividade das narrações geradas pela sociedade, nos levam a dar atenção a outros tipos de conhecimentos (espiritual, revelado, religioso, poético, mítico, astrológico, intuitivo, etc.), apoiando-nos nas narrações ou procurando a proveniência da subjectividade, das crenças, da fé, das experiências, dos pressentimentos ou da tradição.

Deste modo, foi-se aceitando com reservas que o verdadeiro conhecimento é sinónimo de conhecimento científico, tal como acontece em culturas orientais, em que os tipos de conhecimento considerados não científicos no Ocidente, tem um cientismo racional no Oriente.

Foi costume das ciências sociais e humanas seguirem narrações subjectivas impregnadas por discursos de difícil descodificação objectiva. Epistemologicamente as condições de objectividade das narrações (Nagel, Kühn, Lakatos, etc.) desenvolveram os seus discursos em função das ciências físicas e naturais<sup>1</sup>.

A transmissão do saber apresenta-se, assim, como uma problemática, sendo impossível de comunicar aos outros, de forma exacta, as nossas percepções. A linguagem e a comunicação contaminaram o sentido do objecto. É que as condições da linguagem científica, apoiada na racionalidade ('razão das coisas'), se apresentam-se no contexto cultural, como a forma mais idónea de comunicação dos fenómenos.

Em suma, a realidade educativa não é exactamente como a vemos, como a sentimos, como nos a contam, e, até como nós os educadores, professores a transmitimos e a ensinamos aos alunos/educandos.

Se há outras formas possíveis de explicar/narrar a realidade educativa, as teorias têm que retratar essas formas explicativas e interpretativas.

---

<sup>1</sup> Há algumas excepções como a obra de Mário Bunge, que entende a realidade desde outras perspectivas, incluindo, a níveis diferentes, as ciências sociais e humanas, com sentido científico. Também K. Popper considerou a possibilidade científica das ciências sociais e humanas.

Deixo o desafio para que possamos reflectir sobre a nova realidade educativa, que tanto nos absorve no nosso dia a dia, sobre o papel da escola e do professor na era da globalização e da multiculturalidade, sobre o saber do aluno (cultura) integrado no do professor e vice-versa, sobre o saber do professor 'ensinando' aos alunos (heterogeneidade das turmas), etc. Todas estas questões devem 'pre-ocupar' todos os educadores e professores.

## 2. A escola e os desafios imediatos

Nos últimos tempos a escola plural parece recusar quatro postulados básicos: a competência, a subjectividade, a diferenciação e a prática. A maior parte das práticas pedagógicas apoiam-se na transmissão de conhecimentos: exposição, aplicação e controlo e avaliação. As pedagogias baseadas na nova educação, da sociedade global, assentam na interacção social e nas modificações de comportamentos e atitudes face à aquisição de novas competências, fruto das aprendizagens diversificadas e qualificações exigidas.

A escola sempre opta pelos valores e essa opção exclui outras alternativas que não são compatíveis com as escolhidas e nem são explicitadas no currículo. Assim, vejamos os postulados que se recusam:

- a.) A escola se define em termos de conteúdos e não em termos de competências a desenvolver: reflectir sobre um objectivo e aplicá-lo comprometendo a afectividade no fazer; criar auto-estima, confiança em si mesmo e sentido de responsabilidade e autonomia nos alunos; e ser consciente da complexidade da realidade, promovendo criticamente a sua análise. Sabemos que um determinado tipo de aprendizagens sociais e morais fazem parte da transmissão escolar, mesmo que não figurem no currículo e nos objectivos, mas o esforço, a perseverança, a ordem, o respeito e outros valores fundamentais resultantes da convivência humana são imprescindíveis. Parece que o pluralismo social e cultural não se vê ainda na escola actual.
- b.) No processo de aprendizagem todo o saber teórico e objectivo adquire sentido relacionado com o saber experiencial e subjectivo de cada aluno, pois todo o saber que não seja subjectivo possui o valor de saber teórico objectivo. Por conseguinte, a escola deverá aceitar a existência de uma multi-racionalidade, não tendo só em conta os saberes teóricos, tidos como objectivos, pois tende

- a excluir a abertura do aluno a outras perspectivas e aprendizagens e subjectividades do processo de apropriação dos conhecimentos (Bruner, 1996).
- c.) Face à existência de diferentes ritmos de desenvolvimento intelectual e cultural (ritmos de aprendizagem), a escola privilegia a transmissão (saberes) e inculca nos alunos os conhecimentos de maneira uniforme e linear. Mesmo em situações de diferenciação há cautelas, pois colocam-se os alunos 'não capazes' com educação compensatória e serve-se da heterogeneidade para reforçar a homogeneidade (por exemplo, na aprendizagem da língua materna e línguas estrangeiras e na matemática).
- d.) A escola (e os professores) está acostumada a seguir o currículo e o programa, apostando pela especialização temporal frente ao desenvolvimento de práticas e pela abertura temporal implicada no projecto educativo de escola e projecto educativo de turma. Tradicionalmente o ensino preferiu a segurança do programa ao projecto educativo (pedagogia de projecto), excepto quando se encontrou nas margens periféricas (consequência da transversalidade curricular) ou quando foi institucionalizado no sistema educativo. A autonomia dos alunos supõe o início de um processo indeterminado que não pode ser planificado, nem programado sequencialmente por ciclos.

Parece-nos que a escola deverá recuperar o tempo perdido. A Internet, a sociedade rede, as novas tecnologias, a evolução de determinadas ciências, a visão complexa da realidade educativa são evidências e impactos não só para os sistemas educativos, como para a relação ensino-aprendizagem dos alunos. A abertura a novas fontes de informação originou novas formas e instrumentos de aprendizagem. As novas tecnologias (TIC) tem promovido novos espaços e tempos na sala de aula e na escola, rompendo a organização escolar, criando espaços de convivência, de associação e de reflexão nos alunos nas suas aprendizagens, novas formas de conhecer e aprender com a actual concepção da realidade e da ciência.

Creemos que o futuro imediato está no equilíbrio entre a escola real e a escola virtual, porque a complexidade existente é, por sua vez, virtual e real. Na verdade, o uso comedido das novas tecnologias é necessário numa escola com novas formas complementares de cultura e de acesso ao conhecimento. É possível partilhar a rede com o sistema educativo, da mesma forma que é compatível os alunos compartilharem a escola com a biblioteca. A hipertextualidade própria da rede possibilitará aos alunos

formas complexas de aprendizagem, com que, a escola se prepara para a realidade da sociedade tecnológica, para as mudanças e para a reestruturação constante das ideias e teorias pedagógicas (Marina, 2000).

A escola em todos os seus níveis de ensino pode democratizar as tecnologias e os multimédia para o bem dos seus objectivos, ainda que haja limitações à sua integração e interacção. Também temos em conta, que a transmissão da cultura é um projecto permanente que dura ao longo da vida, pelo que é, mais amplo que as estratégias escolares. Aprender é, em parte, saber utilizar as novas tecnologias e isso é mergulhar num contexto complexo.

Somos conscientes que as novas tecnologias não podem substituir os processos educativos pela simples razão de que a escola deve continuar sendo algo mais do que os contributos que as novas tecnologias nos oferecem: a escola terá que transformar a informação objectiva e efémera em conhecimento subjectivo e próprio. De facto, este desafio deverá personalizar o conhecimento, dar mais importância à criatividade, e fazer com que cada aluno dê o significado adequado e a orientação aos saberes adquiridos. As verdades perenes são, exclusivamente, as próprias verdades, as verdades úteis. Hoje a verdade está mais próxima da lógica da paixão (lógica do prazer pedagógico) do que da lógica racional. A construção do conhecimento pedagógico/educativo depende da capacidade de des-construção que se tenha desde da escola.

Estamos imersos num terceiro entorno (natureza, cidade e rede), em que a escola não abandonando os seus objectivos de formação da própria natureza de cada educando, que são os próprios objectivos da educação social e cívica (educação para a cidadania), deve-se abrir dos novos saberes exigidos pelo ambiente tecnológico da globalização e da sociedade digital (Carr, 1993).

Efectivamente, a educação seguirá sendo a simulação dos espaços públicos (relação. natureza/sociedade') e compatibiliza-se com a sociedade rede. Essa superação da escola, do que foi a sua função básica, isto é, a reprodução do conhecimento, dos saberes e habilidades, com a nova adaptação aos formatos pedagógicos de promoção de competências, permitirá criar condições para desenvolver, uma função produtora de conhecimentos. Utilizar a complexidade e as novas situações de aprendizagem de educação não formal, significa incitar a criança a conhecer e a aprender de forma diferente e a ter, simultaneamente, um sentido global e descentralizado do conhecimento e do mundo, que agora se apresenta não-linear, complexo e desordenado (Bellah et al, 1992).

É evidente que, para isso, a escola terá que aprofundar cada vez mais a comunidade de referência (cidade, os bairros, as aldeias, o povo), utilizando e tirando proveito dos múltiplos contextos não-formais que oferecem as instituições escolares e a cultura. Não podemos perder o vínculo a uma identidade determinada que é partilhada criticamente com a descentralização e a globalização, em que estamos imersos. De facto, os alunos criam a sua própria ordem, pois estão mais em contacto com a inovação; serão testemunhos de inovações; utilizarão as formas de aprendizagem complexas, a sua própria criatividade ou a rede; tomam consciência das suas capacidades de auto-aprendizagem, de auto-inovação; desenvolvem a autonomia, aquisição de novas competências; etc. Ou seja, os alunos serão protagonistas dos seus conhecimentos.

É neste contexto que afirmamos que a escola terá de ser a escola do conhecimento, do desenvolvimento, superando a situação actual de ser escola da inteligência e da adaptação (assente no 'feedback'), para se transformar na escola da criatividade e da projecção de saberes. Desta maneira, a escola será a verdadeira escola para a vida se, graças à informação e aos saberes multivariados e constantes, for capaz de se dotar de capacidade antecipadora, usando a informação para projectar novas ordens, a fim de enfrentar com êxito e eficácia situações futuras que se vêem como previsíveis. Concordamos que há necessidade de construir novas ordens a partir da desordem existente, orientadas para o alcance da inovação e da compreensão de uma sociedade em mudanças permanentes.

Estamos, pois, clamando por um novo modelo de escola, que será nova enquanto possa desenvolver novas estratégias cognitivas, o que só poderá ser realizado se fundamentar o seu 'Projecto de Escola', as suas actividades sobre novos meios e novas realidades, neste novo cenário que arrasta novas formas éticas de pensar o mundo, imenso num imanente possibilismo da nova cognitividade dos alunos, e onde as estratégias implicam pensamento complexo, criativo, sistémico, hipertextual, construtor de novas ordens.

Os novos meios irão proporcionar representação visual, capacidade de interactiva, simultaneidade, enfoque global, perspectivas de relação e de conexão e uma filosofia sistémica e complexa própria, nas suas linguagens, discursos argumentativos e interpretativos e, em geral, de funcionamento.

Enfim, os alunos devem trabalhar, por um lado, em contextos artificiais e virtuais e, por outro, em contextos naturais e culturais próprios. Tudo isto pressupõe uma

série de estratégias cognitivas próprias do hemisfério cerebral direito, que, hoje em dia, continua carecendo de estímulos ao seu desenvolvimento nas nossas escolas. Por isso mesmo, a escola alcançará novas perspectivas humanísticas, pois, o desenvolvimento das qualidades cognitivas do hemisfério cerebral direito implicará o desenvolvimento de outras qualidades, tais como a criatividade, a sensibilidade estética, as competências musicais, a emotividade e a afectividade, isto é, a paixão e o desejo. Podemos admitir até que a abertura para novas estratégias cognitivas se relaciona com o desenvolvimento do empenho criativo (essencial para a inovação) e a sensibilidade (essencial para a percepção), principalmente quando a sensibilidade é, também, intuição e pensamento.

A escola do futuro terá interesse em propiciar a educação estética, cívica, moral, social e novos valores, que terão de ser construídos e defendidos na sociedade rede, tais como a participação (laço social), a solidariedade e a globalização. Não temos dúvida de que, contra a globalização da rede, temos boa instrumentalização axiológica.

Sabemos que, actualmente, a sociedade é sociedade do conhecimento, é um espaço aberto às novas tecnologias e à informação, por isso, a escola deixou de ter o monopólio do saber. Em consequência, o sistema educativo terá de ter outro protagonismo e ocupando outros novos papéis na sociedade competitiva, quando se refere a fontes e ao desenvolvimento do conhecimento e da informação. A informação propicia complexidade e, assim, situações educativas/pedagógicas complexas, o que implica que a missão da escola deva alcançar a lógica da cultura na criança, no aluno/educando, pois, são eles quem auto-constroem o seu próprio conhecimento (Zemellman, 1998).

Efectivamente, nenhuma destas perspectivas pode ser validadas se a escola não se sustentar nos valores hedonistas, na 'lógica do desejo', do prazer no agir. É que a actual virtualidade da informação (rede, multimédia) tem o sentido do hedonismo, já que transforma a utilização da razão na necessidade do desejo. Sabemos que os meios educativos estão ao serviço de satisfações imediatas (lógica da necessidade) e não podem mudar de sentido no âmbito escolar. A nova escola deverá responder a nova (s) teoria (s), porque esta (s) teoria (s) respondem a novos desafios sociais. Se a escola não alcança o sentido do imediatismo, da satisfação automática de necessidades, se não está a serviço dos interesses pessoais, essa escola dificilmente poderá cumprir a sua função na sociedade actual (Bell, 1994).

Quanto, à nova leitura da realidade, à visão complexa da mesma, à nova cultura a ser transmitida, tudo servirá para modificar a escola e fazer dela o espaço no qual

seja possível a necessária síntese, que se deve dar entre o 'saber' e o 'fazer', com prazer, entre o desejo e o conhecimento. Caminhamos para uma escola hedonista, que assente no prazer e na satisfação das necessidades reais dos alunos, é uma escola lúdica-educativa.

Trata-se de uma escola virada para o desenvolvimento dos desejos, da imaginação individual, da inovação, da criatividade, da sensibilidade e do espírito estético e espírito crítico, aberta à comunidade, interactiva e enlaçada ao mundo. É esta escola que preconizamos impregnada de prazer e de paixão, isto é, em que o prazer do aluno se transforme no desejo de aprender, da satisfação e em que a paixão oriente o conhecimento. Tudo nela deverá estar relacionado e onde a imaginação e a criatividade se materializam em liberdade, com referência ao desejo da própria expressão, da sensualidade e do imediatismo.

Devemos construir uma teoria educativa / pedagógica congruente com as novas metáforas que a última narratividade da sociedade utiliza, para explicármos melhor quem somos e onde estamos (região dos desejos), no momento em que nos educamos e aprendemos (Bárcena y Mèlich, 2000).

### 3. Consequências para pensar a educação

Numa sociedade complexa e em mudanças contínuas, o ensino conduz-nos para uma formação polivalente dos cidadãos, fugindo das especializações e ampliando a diversidade das aprendizagens formativas em contextos distintos. Os momentos de aprendizagem vão-se generalizando no tempo e no espaço, inserindo-se no objectivo do 'aprender a aprender', no aprender a conhecer, a ser, a conviver (pedagogia da convivência) e do sentir.

Entre as diversas designações da sociedade actual, destacamos aquela que a classifica de sociedade do conhecimento. De facto, cada vez mais se forma novos conhecimentos mais complexos, provisórios e em interdependência, que exige das pessoas novas competências e uma continua adaptação de aprendizagens. A especialização profissional deixou de ser apenas funcional, para serem competências mentais. Este tipo de aprendizagens não se inserem num único espaço (instituições de ensino) passam a efectuar-se em novos contextos e ao longo da vida. O aprender ultrapassa a barreira do compreender a simples informação que recebemos (Manen, 1991; Marina, 2000).

É que o conhecimento actual supõe selecção, elaboração de critérios de integração e valoração das informações (inferências) e, ainda capacidade de sabermos extrair relevâncias práticas. Actualmente, o conhecer (aprender a conhecer) requer outros requisitos, tais como, informação, tempo, prática, esforço e dedicação. Hoje mais que nunca os alunos na escola devem exercitar todas as capacidades da mente (processos de atenção, percepção, memória, raciocínio, pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, linguagem). A educação nas nossas escolas cada vez mais é obrigada a proporcionar as cartas viárias de um mundo complexo e em permanente agitação, e ao mesmo tempo, a bússola para poder circular nele.

Algumas das ideias que destacámos neste evento reduzem-se nas seguintes questões: Como se pode ver e pensar a educação/formação, se a analisamos com os instrumentos de teoria (s) educativa (s) ou pedagógica (s); que descrição são plausíveis ou que tipo de problemas educativos se formulam na actualidade e que podemos tratar, construindo uma nova ordem (teórico-prática).

Vejamos algumas ideias geradoras para o futuro da educação:

(1.) A educação foi privilegiadamente entendida como uma rede aberta de determinações sociais e culturais de diversa índole. Analisando a educação na perspectiva de sistemas funcionais (teorias sistémica e cibernética), podemos deixar de a descrever como resultado de outras determinações sociais, sem pôr de lado os vínculos que mantém com a sociedade global e os outros sistemas. Assim, se reconhece a educação no âmbito funcional diferenciado, isto é com ritmos, dinâmicas e lógicas próprias, e respondendo às exigências do entorno envolvente (Maffesoli, 1997).

(2.) Sabemos que o entorno da sociedade global repercute selectivamente no sistema educativo e nas suas mudanças, podendo até ser processados conforme as suas próprias operações. Ou seja, há restrições importantes às exigências do sistema educativo, no momento em que se constitui e se integra as novas formas de produção de informação e de conhecimento. Um dos exemplos, pode ser a inclusão das novas tecnologias de informação e os novos espaços de aprendizagem que dispõem os alunos, criando um contexto educativo e cultural novo, capaz de aumentar e diversificar as fontes de alguns tipos de informação e de aprendizagem, o que exige reflectir sobre esse impacto nas formas de aceder à informação.

Recomenda-se diversificar a educação, possibilitando mais escolhas formativas aos alunos/educandos e, ainda, diversificar a duração dos cursos com maiores alter-

nativas entre a educação/formação e o trabalho. A criação de pontes entre os diferentes tipos de estudo, fomentando a colaboração com os outros contextos de aprendizagem ('aprender a conhecer', 'aprender a fazer'), poderá que os alunos adquirirem as competências necessárias para a participação na sociedade. As tecnologias da informação e da comunicação, possuem uma força transformadora a nível global, contudo, cada sistema tem uma sensibilidade própria e formas de processar, com efeitos que não são os mesmos. É desejável avançar para uma compreensão, com maiores níveis de resolução e de observação nos planos das operações dos sistemas (Potter, 1998).

(3.) O desafio da igualdade é uma das auto-descrições centrais do sistema educativo. Na modernidade a semântica da 'obrigatoriedade e gratuidade do ensino' (século XIX) a que se acrescentou, passado um século, a 'equitativa e a qualidade'. O princípio de assegurar as mesmas oportunidades, no acesso à educação de toda a população, foi alcançado com distintos níveis de êxito. As aspirações igualitárias do sistema educativo tiveram algumas limitações ao surgir formas de exclusão, que se fizeram explícitas, como desigualdades em relação à igualdade de oportunidades e à pertença dos conteúdos do ensino e dos serviços escolares prestados. O sistema educativo passou a considerar 'igual' toda a população, reconhecendo as diferenças, as necessidades de estratégias diferenciadas e a educação compensatória para os escolares com problemas de aprendizagem.

Progressivamente os esforços tendentes a fazer da educação um sistema inclusivo (educação inclusiva), foram admitidos nas políticas formais nas últimas décadas, mas possibilitavam a emergência de novos focos de exclusão, como por exemplo, os indícios de valorizações diferenciais na população marginalizada, frente às escolas bilingues. Por outro lado, surgiram as tensões provocadas pelas mudanças nas formas de aceder e processar o conhecimento (saberes) e conflitos e indisciplina escolares.

(4.) Uma das consequências da complexidade, existente na realidade educativa, como característica estrutural da actual sociedade, é a impossibilidade de produzir descrições únicas sobre os processos da vida social e cultural. Nas sociedades complexas, o conhecimento produzido, a partir dos diversos âmbitos funcionais e da sociedade no seu conjunto, não se orienta por um ponto de vista único. A multiplicidade dos discursos nestas circunstâncias, erosiva as grandes cosmovisões centradas no Estado, na economia, no conhecimento. Hoje reconhecemos que não existe uma posição indiscutível para uma representação da sociedade, nem um modelo único de descrição.

(5.) Em relação à questão do futuro da educação/formação, as respostas são díspares, já que todas as afirmações sobre o tempo dependem da sociedade em que as formulamos. Vivemos com perspectivas incertas de futuro e a incerteza não procede da 'providência', nem da 'razão', mas do sistema da sociedade.

Em definitivo, a educação terá que: ampliar os seus objectivos no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida; dar aos alunos um papel mais activo nas suas próprias aprendizagens (diversificadas); ensinar os alunos a cooperar (grupos de projecto) e a desenvolver projectos próprios inseridos no projecto educativo de escola; lutar contra a exclusão escolar no sentido da qualidade da educação/ensino e da eficácia da aprendizagem.

É bem verdade que a reflexão sobre as implicações formativas, supõe o tipo de formação que devem possuir os diversos profissionais para uma nova sensibilidade de pensar e sentir a realidade e as relações pessoais e sociais. Durante muitos anos os modelos formativos deram prioridade aos conteúdos vinculados ao 'saber' e ao 'fazer', relegando para um segundo plano o 'ser'. Hoje teremos que avançar na ideia de formação como processo complexo e holístico, o que supõe integrar os planos do intelectual, instrumental e do vivencial. De facto, os programas formativos necessitam incorporar um humanismo experimental e vivido ('pedagogie vécu', no sentido de E. Planchard), que dê sentido aos conceitos, às teorias, aos métodos e às técnicas que aprendem os alunos nessas agências de saber, que são as instituições de ensino.

A formação para o exercício profissional é algo que nas nossas escolas está, em parte, dissociado da aprendizagem de viver, pois é esta aprendizagem de vida, que segundo E. Morin (2000), constitui o cumprimento de nós próprios e a qualidade poética da existência, pois viver requer de cada ser humano lucidez e compreensão e, ainda, mobilização de todas as suas atitudes humanas. Um bom profissional já não é quem articula discursos e saberes científicos e técnicos brilhantes, nem quem conhece e manuseia com perícia um nutrido mostrador de competências (gerais e específicas) e procedimentos de acção. O profissional deverá unir a essas capacidades e competências, a virtude de ser capaz de 'apaixonar-se' e de 'comprometer-se', estendendo uma ponte entre a experiência vital e as experiências que nutrem e configuram a realidade actual.

Por conseguinte, os actuais modelos e métodos de docência devem ser repensados, de modo a criarem as condições facilitadoras desse novo modo de aprender (modelo humanista). É neste sentido que falámos em des-construir as teorias educativas/

/pedagógicas para, posteriormente, construir novas teorias mais adaptadas à prática pedagógica na complexidade da realidade educativa existente. Na verdade educamos para a excelência técnica, para o compromisso ético, estético e axiológico (Garay, 1994; MacIntyre, 1994).

## Bibliografía

- BÁRCENA, F. Y MÈLICH, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós
- BELL, D. (1994). *Communitarianism and its critics*. Oxford: Oxford University Press
- BELLAH, R. et all. (1992). *The Good Society*. N. York: Random House
- BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- CARR, D. (1993). 'Questions of competence.' *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), pp. 253-271
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información (3 Vol.s)*. Madrid: Alianza Ed.
- GARAY, J. (1994). *El juego: una ética para el mercado*. Madrid: Diaz de Santos
- HARE, W. (1990). 'Teaching nature, norm and numbers'. F. Orteza y Miranda & R.F. Magsino (ed.s), *Teaching, schools, and society*, (pp. 195-213). London: The Falmer Press
- LUHMANN, N. Y SCHORKI, K. E. (1993). *El sistema educativa: Problemas de reflexión*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Univ. Guadalajara
- MACINTYRE, A. (1994). *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias
- MAFFESOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós/Studio
- MANEN, M. Van (1991). *The fact of teaching*. N. York: State University of New York Press
- MARINA, J.A. (2000). *Crónica de la ultramodernidad*. Barcelona: Ed. Anagrama
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Ed. Seix Barral
- NODDINGS, N. (1994). 'Conversation as Moral Education.' *Journal of Moral Education*, 23 (2), pp. 107-118
- POTTER, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective practitioner*. N. York: Basic Books
- SEARLE, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós
- WELKER, R. (1992). *The Teacher as expert*. New York: State University of New York Press
- ZEMELLMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y ponencia*. Barcelona: Ed. Anthropos