

PAINEL 6

Educação e Interdisciplinaridade

Laços, Entrelaços e mais duas ou três palavras (pedagógicas) ...

Ernesto Candeias Martins
Instituto Politécnico de Castelo Branco

0. - Todos sabemos que a interdisciplinaridade na educação pode ser entendida de forma metodológica, pedagógica e didáctica. Situar-nos-emos na perspectiva pedagógica no âmbito das ciências da educação, de modo a analisar uma relação de dependência de conceitos que consideramos fundamentais no marco da sociedade do conhecimento: 'Escola - Trabalho - Cultura'. Intentaremos articulá-los e hermeneuticamente aproximar de forma global ao seu 'corpus' de intersecção, isto é nos seus laços e entrelaços.

Pretendemos, pois, neste enfoque interdisciplinar, abordar as coordenadas 'Escola - Trabalho - Cultura'. Para isso a nossa análise utilizará a imagem do 'trevo' de quatro folhas. Em cada uma das três primeiras folhas analisaremos respectivamente os termos mencionados (escola, trabalho, cultura) e na quarta folha incluiremos as duas ou três palavras pedagógicas numa perspectiva prospectiva da relação 'educação' e 'interdisciplinaridade' com o objectivo da refundação da escola.

Antes de iniciar o nosso discurso (desflorar do trevo) sobre laços e entrelaços entre os três termos referidos, introduzimos dois aspectos, de dimensão pedagógica, para compreendermos aquela relação interdisciplinar no contexto da sociedade do conhecimento:

1.º Aspecto contextual:

*- A educação perante o processo de globalização (sociedade global, transnacional) - a sociedade do conhecimento determina a questão da educação perante a globalização. O Relatório Lugano Susan George aborda os impactos negativos do global, do consumo global, da tecnologia aplicada e da demografia mundial.

*- Os novos cenários: políticos, económicos e culturais e a sua intercepção com a educação.

*- As novas exigências do mercado de trabalho, as novas profissões.

2.º Aspecto contextual:

A educação perante a sua própria crise mundial: as discordâncias, a dissonâncias. Eis alguns questionamentos importantes:

*- A luta da sociedade e do estado pelo controlo da escola;

*- As recomendações educativas dos relatórios E. Faure no início da década de 70, J. Delors na década de 90, o relatório Turing (competências nas universidades), os relatórios PISA desde 2000 e outras apreciações de organismos internacionais sobre a educação é que a tendência actual é a de reduzir o analfabetismo funcional, já que o insucesso escolar não tem tido solução, apesar das reformas educativas (e das normativas jurídicas - legislação) das últimas décadas.

Uma das ideias conclusivas, referidas por Novak (1998: 19) sobre as investigações em educação, é que '*As provas actuais indicam que se realizaram poucos progressos na melhoria da escola*'. De facto, a eficácia do investimento na educação não tem sido o esperado. Os próprios alunos da escolaridade obrigatória não encontram demasiado sentido ao que aprendem e, por isso, não aprendem, sentem-se incómodos e incomodam nas aulas (surgindo novos problemas nas escolas, por exemplo, a indisciplina e violência escolar, além do abandono).

Em geral, há um défice de capacidades para aprender numa escola centralizada em conteúdos. Começa-se a introduzir aprendizagens não formais na escola (extensão escolar), mesmo que os alunos encontrem dificuldades em dar sentido ao que aprendem. Os profissionais da educação, muitas vezes, não encontram sentido à sua profissão, dando origem a um mal-estar e, até, a doenças profissionais derivadas de situações e problemáticas educativas. A retórica curricular das reformas educativas apoiam-se ou apoiam-se em modelos sócio-cognitivos, mas na prática estão dependentes do velho paradigma condutista. Falamos frequentemente de um ensino centralizado em processos, mas na prática trata-se de um ensino baseado em procedimentos (formas de fazer).

Destas duas contextualizações pedagógicas detectamos na sociedade actual que:

- Há um choque com o futuro (Toffler, 1990) que exige uma redefinição do capitalismo no marco social globalizado.

- Existe uma angústia vital, um pensamento pessimista, a solidão do homem frente à existência; o desespero, a desesperança (M. Scheler - despersonalização) humana, associada a sentimentos e sensações de náusea (P. Sartre).

- Há uma redefinição de uma ética social e de profissões (nova ordem), surgindo a info-ética, a bioética, códigos deontológicos para as profissões, etc.

- Surge uma ética sobre a multiculturalidade (deveres e direitos democráticos).

1.- O Desflorar Pedagógico do 'Trevo' de três folhas: Escola, Trabalho, Cultura

Passemos à pedagogia de contexto da relação 'escola - trabalho - cultura' no marco da sociedade do conhecimento, num desflorar interpretativo do trevo:

1.ª Folha do 'Trevo' a ESCOLA: a refundação da escola, poder local, parcerias, partenariado, as lógicas nos processos de territorialização educativa (autonomia, gestão democrática).

A escola enfrenta evidentes dificuldades perante as mudanças e, conseqüentemente perante o futuro, já que nas últimas décadas foi confrontada com inúmeros apelos sociais e desafios novos. O cenário actual das nossas escolas é de facto de profundas alterações nas dimensões social, cultural e organizacional (Nóvoa, 1992: 8-12) na sua identidade e no 'modus operandis'. Estamos perante um novo paradigma educativo e a escola procura responder às exigências dos tempos e solicitações da comunidade. Para o efeito, a escola redefine-se, reorganiza-se, identifica-se como unidade organizacional do quadro

institucional na realização do processo educativo.

Já afirmamos, que assistimos a mudanças na sociedade e no sistema educativo (fenómeno da globalização e a transnacionalização da educação) (Stoer, Cortesão e Correia, 2001). É neste cenário, em que se situa a retórica sobre a educação e sobre a realidade social – binómio global e local (pensar global, agir local para retratar os efeitos) (os ‘laços e entrelaços’ da nossa análise). O sistema educativo constitui uma interface privilegiada entre grupos, culturas e instituições (Clímaco e Santos, 1992: 13). A igualdade de oportunidades educativas, a equidade, a qualidade e a importância da educação são aspectos relevantes.

É na emergência do novo paradigma educativo (processo inovador, reformista da educação e da escola) que colocamos as políticas educativas e o ressurgimento da escola como objecto local e, por conseguinte, emerge a problemática da administração educacional e da gestão das escolas. De facto, a gestão (democrática) das escolas associa-se a um processo de mudanças sociais e educativas (qualidade da educação/ensino, a eficácia das escolas, a avaliação do desempenho pedagógico, financiamento, ...).

Nesta concepção de refundação da escola, com autonomia e numa lógica de mudança de paradigma organizacional, o Projecto Educativo de Escola (PEE) é o instrumento de construção dessa autonomia e a tensão gerada pela descentralização dos diferentes projectos como motor da evolução da educação (Teodoro, 1997: 27-29) – participação comunitária na escola e gestão escolar participada.

Este enfoque de refundação da escola abrange a mobilização educativa e a abertura à participação, autonomia e modelo de escola – comunidade educativa – identidade local da escola. Todo este processo evolui através do PEE e projecto curricular de escola (PCE) numa suposta descentralização / territorialização educativa localização e entendimento ao nível das competências (Costa, 1997).

Na verdade os discursos educativos e os normativos jurídicos expressam essa abertura da escola à sociedade e à autonomização da gestão das escolas (Lemos e Figueira, 2002: 7-8; Teodoro, 1997: 120-123): Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Cap. VI, art. 43-45; Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro; Decreto-Lei n.º 172/91, 10 de Maio, sobre o Modelo / regime de direcção, administração e gestão; Decreto-Lei n.º 115 A/98, de 4 de Maio que generaliza o paradigma da autonomia na rede escolar e o respectivo Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho; a Carta Escolar/Carta Educativa – Conselho Municipal de Educação (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro), etc.

Podemos dizer que, desde a implementação do regime de autonomia escolar, nas escolas há uma autonomia relativa caracterizada pela ausência de autonomia financeira (a escola elabora projectos para serem ratificados) (Sarmiento, 1996: 34).

Tem havido um esforço de política educativa em centrar a vida escolar nas escolas, promovendo a territorialização (descentralização da política educativa na transferência de competências para os órgãos de poder local). A escola como centro privilegiado das políticas educativas – valorização da autonomia pedagógica e administrativa da escola.

É indispensável que, no exercício dessa autonomia pedagógica, a escola estabeleça parcerias adequadas e protagonize o papel que lhe cabe: organização escolar, planeamento estratégico, consecução das finalidades educativas (Falcão, 2000).

Haverá que contextualizar as dinâmicas escolares através da participação da comunidade (diversificar as estruturas e as acções educativas). Assistimos nas últimas décadas à lógica da descentralização e da territorialização educativa (o conceito de território

educativo para a consecução da autonomia pedagógica e administrativa (Ruivo, 2000).

É fundamental considerar a escola como novo objecto científico, enquanto modelo, organização e da relação com a comunidade (poder local). É nesta dimensão participativa que situamos as parcerias com os actores locais (autarquias) – participação comunitária, localização educativa (Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro), numa consolidação da autonomia das escolas, na base da intervenção do poder local na educação.

Primeira ideia chave: Refundar a Escola:

Perante estas e outras situações educativas haverá que reajustar a educação, a escola e os profissionais da educação às novas exigências da sociedade do conhecimento e do seu paradigma. Por isso, a descentralização e a territorialização educativas são vectores fundamentais da investigação educacional realizada sob a problematização dos laços e entrelaços da escola e poder local (parcerias), da aprendizagem formal e das novas aprendizagens não formais (comunidades de aprendizagem) e do desenvolvimento das capacidades de ‘aprender a aprender’ para o mercado de trabalho (UNESCO, 1996).

As medidas de descentralização da administração da educação, gestão centrada na escola e gestão participativa – deslocalização das políticas educativas – localização por via ‘Escola – Comunidade’ (autonomia, abertura) – democracia participativa (gestão, relações e implementações). A valorização da intervenção do poder local (lógicas de acção no paradigma ‘escola – comunidade’) (Alves, 1999) – a Carta Escolar Municipal no desenvolvimento da educação (cultura participativa), na promoção da qualidade da educação e para a territorialização educativa (parcerias).

O poder local na educação deve-se processar numa perspectiva instrumental para o desenvolvimento local e para a coesão social, em que os autarcas e os professores valorizam a relação da ‘escola – comunidade educativa / aprendizagem’, destacando a promoção da qualidade do ensino/educação. A relação ‘escola – poder local/entidades sociais’ desenvolve-se em parcerias, numa interacção participativa de entrelaços redutores e promotores de dinâmicas educativas (desenvolvimento, inovação e tecnologias) na dimensão local/regional.

Não sabemos ainda os efeitos da Carta Escolar Municipal na territorialização da educação. Nem sabemos se esse alargamento de intervenção do poder local vai promover o desenvolvimento de um ‘locus’ de regulação e de controlo da escola.

Contudo, a escola – comunidade educativa (as parecerias sócio-educativas e a política educativa local) nos seus laços e entrelaços educativos deverá exigir:

- O compromisso da cultura escolar na sociedade do conhecimento (a cultura escolar como espaço de convivência para recriar a cultura social) - valores;
- Profissionais comprometidos (professores e agentes educativos) com a sociedade aprendente e apreendente (todos somos aprendizes) – projectos (educativo e curriculares de escola, projecto curricular de aula/turma);
- Currículos integrados: a cultura dominante nas aulas (projecto curricular de aula/turma);
- Contributos à educação/formação (educação formal e não formal) gerando comunidades de aprendizagem (projectos educativos de escola), organizações que aprendem;

2.ª Folha do 'Trevo' – o TRABALHO: a qualificação e a profissionalização dos trabalhadores, as competências, a actualização, etc., no contexto do 'Projecto Social' da Sociedade do Conhecimento:

A terceira revolução industrial designada por revolução do conhecimento surgiu a finais do século passado. A matéria-prima deixou de ser o carvão, a electricidade para passar a ser o conhecimento. A própria sociedade centraliza-se nos serviços (sector terciário) ou sociedade pós-industrial, destacando-se a informática, os TIC, que impulsionam mudanças nos diversos sectores e que implicam um novo paradigma.

*-Modelo de desenvolvimento (União Europeia): os recursos humanos e naturais que teremos que activar na reutilização dos recursos e no desactivar o nível de consumo e gastos para melhorar a situação das pessoas (criar melhor bem-estar, qualidade de vida).

*-Questões económicas e financeiras (macroeconomia): o desemprego no desenvolvimento sustentável; a formação e qualificação dos recursos humanos (mercado de trabalho); as políticas de emprego e de orientação sócio-laboral; e novos modelos organizacionais.

- Primazia da rentabilidade sobre a produtividade (lógica económica actual que estimula a produção e o seu controlo) – processos de socialização obcecados pela eficiência, eficácia, qualidade e excelência, isto é, pelo custo e benefício;

*- Evitar as desigualdades na 'aldeia global' e criar 'cidades educativas' mais eficazes e acessíveis a todos os aprendizes. A educação e os cenários de trabalho (mercado de trabalho e a sua evolução) no futuro e o advento de uma sociedade pós-capitalista do conhecimento e do saber que exige novas competências aos trabalhadores e a sua reactualização contínua.

Segunda ideia-chave: 'Nem tudo está perdido ... temos tudo para ganhar! Há alguma coisa pela que temos que lutar na escola?

A transição para a vida activa: os desafios do projecto político, social e económico da União Europeia: as políticas de emprego, os problemas de inserção dos jovens e mulheres no mercado de trabalho; as novas tecnologias (TIC) e a (re) orientação e planificação educativas (o que pensam os alunos, professores e comunidade educativa e o sector empresarial).

O surgimento de novas profissões e novas exigências de formação às existentes, novos tipos de contratação laboral e as competências actualizadas no desempenho profissional, etc. faz-nos remeter para as questões:

Qual o futuro do trabalho humano na sociedade pós-industrial do saber?

As actividades produtoras e os novos sistemas de produção e competitividade exigem um tipo de educação/formação nas escolas, que permita uma adequada inserção do futuro trabalhador na sociedade do saber (Stoer, Cortesão e Correia, 2001).

3.ª Folha do 'Trevo' – a CULTURA: a cultura e a abertura da sociedade aos influxos diversos e plurais:

Sabemos que o cenário da sociedade do conhecimento é a globalização, onde o local é substituído pelo global, gerando modelos híbridos culturais, com o desaparecimento das fronteiras económicas e culturais (andamos para 'GLOCAL' – integração do global e local no marco da aldeia global de MacLuhman, o que determina uma nova leitura do espaço e do tempo pessoais e da comunidade (Torres Santomé, 1994). Por exemplo, surge

a:

*- Cultura / educação entre modernidade e pós-modernidade, isto é a reacção da educação e até da escola a esta questão.

*- A sociedade pluralista e aberta perante a multiculturalidade, multi-étnica e as minorias culturais, a multiculturalidade e os direitos diferenciados versus direitos fundamentais (a aprendizagem pelos alunos de uma ética mínima, de valores essenciais).

*- Promoção dos valores e as suas contradições.

*- O debate entre a filógenese e a ontógenese mental, entre o excepcional e o transcendental ou entre a racionalidade e a experiência.

*- De uma cultura com uma ética do dever passamos a uma cultura pós-moralista dos direitos. Como encara a cultura existente esta pós-ética? Como encaramos as crises de identidade? É que o futuro que aí vem e que se vai configurando já apresenta tendências e desafios mais ou menos nítidos.

*- Problemática da saturação da informação fragmentada: possibilidades de transmissão da informação, dados e do conhecimento (como a escola ensina a seleccionar a informação e o seu uso?).

*- A sensibilidade à tolerância das diversas formações humanas; difusão do pensamento único e as repercussões nas formas de pensar; supremacia do continente sobre o conteúdo (as coisas não valem em função do que são, mas em função do seu valor de troca, do que se consegue no intercâmbio); supremacia das formas de sintaxe, síntese, das modas, dos 'design', etc., devido às novas tecnologias da informação (TIC).

Terceira ideia-chave: Recriar a cultura e construir a comunidade com cidadãos responsáveis e participativos. É necessário que nesta sociedade globalizada, convergente e pluralista se construa a própria identidade como sínteses de experiências individualizadas e como diferenciação de características, de competências e qualificações que nos distinguem dentro da comunidade. A nossa identidade constrói-se e organiza-se à volta dos referentes racional (instrumento de juízo de valor), afectivo-social (expressão de pertença à comunidade) e da subjectivação (exigência de ser nós próprios). A escola deverá educar os alunos para a convergência de múltiplas diversidades, com a aquisição de padrões de consenso (educação personalizada, humanística capaz de construir a nossa identidade e o compromisso na própria história e no projecto comum de desenvolvimento da identidade colectiva).

2.- Mais Duas ou Três palavras pedagógicas ... A quarta folha do trevo

Tal como começamos a nossa argumentação com duas palavras pedagógicas introdutórias, terminaremos, como forma de síntese e para completar a quarta folha do trevo, com mais duas palavras pedagógicas no enquadramento da sociedade do conhecimento e da refundação da escola e a sua articulação com o mercado de trabalho, como uma nova cultura.

A sociedade do conhecimento exige um novo modelo de escola e de currículo, partindo de novos/as: pressupostos teóricos (novo paradigma) para refundar a escola e gerar uma nova cultura escolar; aprendizagens em que a aprendizagem substitui o ensino; conhecimentos (compreensão) que impliquem o desenvolvimento de ferramentas para aprender e seguir aprendendo; competências, destrezas e valores para gerir o conhecimento (diferença entre dados, informação e conhecimento – 'saber como'); formas de aprender a

aprender (aprendizagens formais e não formais, de estratégias de aprendizagem para os processos cognitivos e metacognitivos, aprendizagens explícitas); leituras do currículo (objectivos por capacidades/competências e valores, em que os conteúdos e os métodos são meios); modelo de professor mediador de aprendizagem, facilitador da criatividade e inovação (Hunter, 1998).

1.ª Palavra pedagógica: A sociedade do conhecimento exige um novo modelo de escola e de currículo.

O paradigma (sócio-cognitivo e humanista) na sociedade do conhecimento deverá explicitar os cenários da educação/formação, o aprendiz do aprender e o potencial de aprendizagem (individual, social).

Na prática todos sentimos um novo modelo de sociedade, novas formas de pensar e ser e, conseqüentemente, um novo modelo para a escola, isto é, a exigência da refundação da escola (associada às parcerias e territorialização educativa) que mencionamos anteriormente e a sua revolução desde o conhecimento. Em consequência para evitar o 'shock' do futuro, o sistema educativo para uma sociedade global, aberta e pluralista deve formular objectivos, valores e competências formativas para essa adaptação do sujeito, adoptando sistemas e métodos de ensino e aprendizagem, que no dizer de Toffler (1990) constituía um autentico sistema de redes de inteligências participativas, co-dinâmicas e co-criativas, já desde a sala de aula, da escola e da comunidade à sociedade em geral. Inculcar nos alunos o aprender a pensar a nível global, sem minorar o pensar localmente (Perrenoud, 2002).

Neste cenário interdisciplinar as características mais representativas da sociedade do conhecimento para a educação/formação são, entre outras:

1) - **A aprendizagem substitui o ensino.** Numa sociedade em mudança é necessário uma aprendizagem permanente (continua) – aprender ao longo da vida, desde a própria prática, incluindo a profissional. Por isso falamos em organizações que aprendem (comunidades de aprendizagem), comunidades profissionais de aprendizagem, organizações inteligentes, inteligência (artificial, social, emocional e organizativa), capacidade organizacional, capital humano, etc., tudo desde um pensamento sistémico, sistemático que permita:

- Ver a totalidade mais que os pormenores;
- O domínio pessoal centralizado em capacidades como 'pessoa – cidadão – trabalhador', utilizáveis na vida quotidiana;
- Novos modelos mentais institucionais;
- Visão e missão partilhadas e aprendizagem em equipa (organizações inteligentes e que aprendem.

A exigência da escola seria uma transição clara e rápida para modelos de aprendizagem – ensino no marco de um novo paradigma (sócio-cognitivo humanista).

2) - **Nova compreensão do conhecimento que exige:**

*- **Desenvolver ferramentas para aprender e seguir aprendendo (o quê – capacidades, destrezas e habilidades).**

*- **Distinguir entre dados, informação e conhecimento.** É o saber como' entendido como aprendizagem de métodos (formas de saber) e processos cognitivos e, ainda, um desenvolvimento sistemático de valores (sociedade humanista), entendidos como tonalidades afectivas, quer da cultura global, quer da cultura local e institucional. Tudo

isto supõe para a 'nova escola' uma integração adequada dos conteúdos e métodos (formas de saber e fazer) como meios para desenvolver capacidades/competências e valores.

3) - **Desenvolver sistematicamente novas formas de aprender a aprender.** Na sociedade actual já não é suficiente a aprendizagem permanente desde a prática. É imprescindível o desenvolvimento sistemático de estratégias cognitivas e metacognitivas (processos) como modo de potenciar a missão institucional.

De facto, transita-se da aprendizagem tácita institucional (partilha do 'como fazemos as coisas') para a aprendizagem explícita (partilhado 'porquê' e o 'para que' fazemos as coisas assim, deste e de outro modo) desde as comunidades (profissionais de aprendizagem), que devem ser espaços partilhados de aprendizagens.

Desde esta perspectiva falamos da 'Escola Refundada' que exige o desenvolvimento de novos modelos de aprender a aprender, que impliquem o uso adequado de estratégias cognitivas e metacognitivas, isto é, orientar as actividades para o desenvolvimento sistemático de 'capacidades' e 'valores'.

Necessitamos de uma nova escola que não só dê respostas, mas que ensine a fazer perguntas (problematizar, questionar), que olhe o passado e integre o futuro. Falamos de uma escola inovadora, criativa, promotora de competências e valores.

4) - **Novas (re) leituras do currículo, desde a perspectiva da escola refundada (PEE- Projecto Educativo da Escola e PCE- Projecto Curricular de Escola).**

*- **Objectivos por capacidades e valores.** O que deveras é importante são os objectivos cognitivos (competências, destrezas e habilidades) e os objectivos afectivos (valores e atitudes. A identificação adequada dos objectivos cognitivos (PCA/T - Projecto Curricular de Aula/Turma) é básica para esta sociedade, pois permite o desenvolvimento de ferramentas para aprender e seguir aprendendo em forma de habilidades básicas, já que os conhecimentos (conteúdos) cada vez são mais complexos em pouco tempo.

Entre as capacidades/competências destacamos o desenvolvimento do raciocínio lógico (pensamento simbólico), orientação espaço-temporal (o espaço e o tempo mudaram, devido à simultaneidade, imediato e rapidez), a expressão (oral, escrita, informática, icónica) e a socialização (saber viver/conviver) em contextos multiculturais.

Nesta sociedade do conhecimento (pós-moderna) assistimos a uma (re) leitura dos valores (empresariais, comerciais, institucionais e sociais), como uma componente relevante da nova cultura. Desta forma, teremos uma reflexão que supere a visão curricular de valores como objectivos transversais e as capacidades como objectivos verticais. Assim, capacidades/competências e valores são objectivos cognitivos e afectivos que se desenvolvem por meio de conteúdos e métodos. Este questionamento exige aos professores 'desprogramar-se' dos velhos modelos (condutistas) na formulação dos objectivos (verbos no infinito para aprender um conteúdo).

5) - **Conteúdos e métodos como meios na sociedade do conhecimento.** A sociedade do conhecimento exige uma adequada organização dos conteúdos (formas de saber), uma clara distinção entre 'dados' (factos, exemplos, experiências e conceitos isolados), 'informação' e 'conhecimentos'. Os dados são sinais que envia o emissor ao receptor, mas que por si mesmo não criam conhecimento. A informação supõe uma certa organização dos dados, mas só por si também não criam conhecimento.

Os nossos alunos possuem uma sobredose de informação e escasso conhecimento, pois o conhecimento supõe uma integração adequada da informação desde conhecimentos prévios e destrezas básicas. É, por isso, que é importante seleccionar bem os conhecimentos

em forma de grandes sínteses para facilitar a 'arquitetura do conhecimento'.

De facto, a complexidade actual implica uma nova organização dos conteúdos, dando prioridade à síntese sobre a análise, em pensar em sistemas sobre a informação (pensar em rede), criar e potenciar mentes inteligentes, criativas, capazes de codificar (interpretar desde linguagens diferentes) e absorver (interiorizar e transferir à realidade). Não basta adquirir conhecimento, também a sua criação (inovação) para re-criar o futuro, valorizar o conhecimento.

É importante a promoção da memória construtiva do conhecimento, de modo a transitar desde o conhecimento de algo (informação sistematizada) para o 'saber como'. O saber sem o 'saber fazer' é pouco útil. O 'saber como' leva-nos à aprendizagem de métodos (competências), entendido como formas de fazer e como processos cognitivos que desenvolvem habilidades.

Os métodos são entendidos como 'formas de fazer', relacionando-se com o 'saber como', implicando na prática uma forma de pensar com as mãos (não basta o activismo, haverá que desenvolver capacidades e valores (habilidades mentais e afectivas). A centralização da aprendizagem no 'quê' (conteúdos) e no 'como' (aplicação dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades práticas) e, sobretudo, no 'para quê' (capacidades e valores). O axioma da escola refundada são: conteúdos e métodos, como meios para desenvolver capacidades e valores, o que facilita a avaliação de objectivos e por objectivos (capacidades).

6) - O professor na actual sociedade deve ser mediador da aprendizagem ou das aprendizagens do aluno. É a necessidade de novos requisitos de formação dos professores, de uma profissionalidade em que sejam aprendizes, de se adaptarem ao futuro sem perder o passado. Neste cenário não vale nostalgias: o professor como aprendiz será mediador da aprendizagem, mediador da cultura glocal (integradora da cultura global e local), da cultura social e institucional (cultura escolar) e, ainda, mediador do conhecimento (arquitetura do conhecimento). Estas novas funções (acções educativas) são exigências profissionais no contexto do sistema educativo (novas condições de profissionalização dos professores). Esta aprendizagem dos professores não é só individual e, também, institucional, no grupo disciplinar, no marco das organizações que aprendem em comunidades (profissionais) de aprendizagem.

2.ª Palavra pedagógica: A transição para a sociedade do conhecimento deve ser visualizada na aula (na escola), com os alunos, através do projecto curricular de aula ou de turma (PCA/T). A articulação do PCA/T com o projecto curricular de escola (PCE), centra-se no desenvolvimento de capacidades/competências e valores nas crianças / alunos ('design curricular' interdisciplinar, interactivo, aberto e plural).

O PCA/T é um modelo de planificação que facilita a mudança na escola, que serve para identificar os elementos fundamentais (currículo) e a sua representação mental (conteúdos e métodos como objectivos). Concretiza-se na planificação curta de unidades de aprendizagem, de modo a que os conteúdos se transformem em arquitectura do conhecimento (pensamento sistémico e sintético) e as actividades em estratégias de aprendizagem, onde os conteúdos e os métodos estão orientados ao desenvolvimento de objectivos. A transição da escola condutista, típica da revolução industrial, à escola refundada no marco da sociedade do conhecimento, faz-se pela mudança de paradigma.

Na verdade, o PCA/T e a sua articulação com o PCE e PEE são facilitadores dos

códigos da sociedade do conhecimento: capacidades e destrezas como ferramentas mentais; pensamento sintético e global (conteúdos); métodos de aprendizagem (procedimentos); e a incorporação de valores e atitudes. Tudo isto implica a mudança cultural numa organização: transitar da cultura do 'quê' (conteúdos) à cultura do 'como' (métodos, procedimentos e processos) e do 'para quê' (desenvolvimento de competências e valores).

Por conseguinte, deve-se globalizar o pensamento profissional e facilitar o seu processamento, isto é, o PCA/T actua como representação mental global profissional no professor, incorporando as competências, as destrezas e habilidades, mais os valores e atitudes e mais os conteúdos e os métodos de aprendizagem. Todos eles articulados em forma de actividades, como estratégias. Além disso, haverá, também, que integrar os elementos básicos da cultura institucional (cultura de escola) e facilitar o seu desenvolvimento.

3.ª Palavra pedagógica: A Mobilização Educativa.

Os problemas actuais auguram uma mudança de paradigma educativo. Questiona-se a relação das pessoas com um ambiente complexo e múltiplo. Estamos na era do pensamento sistémico, sistemático e há diversas ciências a abordarem esta dimensão.

A mobilização educativa parte da ideia da (s) pessoa (s) situadas no seu contexto real, necessitando encontrar no seu ambiente os recursos para se desenvolver plenamente. Cada um de nós formandos somos um nó de uma rede ampla em que as capacidades de acção dependem das relações que estabelecemos e do que fazem os outros connosco.

Por isso, é da infância que estabelecemos as primeiras relações e os contextos de desenvolvimento que permitem o aperfeiçoamento e amadurecimento (riqueza, amplitude). Necessitamos de partilha de esforço para construir uma comunidade educativa e ecológica desde uma ética mínima (valores), responsabilidade, solidariedade e do compromisso de todos os que intervêm na socialização, através de iniciativas, projectos, propostas de educação formal e não formal (aprendizagens abertas à não formalidade).

A)- Vejamos algumas teorias (Martins, 2006: 71-90):

*-Dentro das perspectivas sistémicas as teorias de N. Luckmann ao nível sociológico ou a teoria sócio-histórica do desenvolvimento de L. S. Vygotsky ao nível psicológico são exemplos sobre a aprendizagem ou o papel da cultura na formação da individualidade. A cultura produz um efeito transformador: permite actuar sobre a realidade, aumenta as possibilidades e melhora aquilo que a criança é, de forma espontânea.

*-A teoria ecológica do desenvolvimento de U. Bronfenbrenner no âmbito da comunicação familiar, na capacidade de resistência perante as experiências difíceis ou programas de educação e de prevenção com grupos sociais de risco. A criança progride através de ambientes de complexidade crescente, que dão significado aos seus comportamentos.

*- Teoria da aprendizagem social de A. Bandura que explica os comportamentos da criança como resultado de um processo de modelagem, isto é, de aprendizagem por imitação e reforço (agentes educativos premeiam comportamentos desejados e castigam os não desejados).

*- Teorias dos sistemas dinâmicos e as teorias da interacção pessoa -- contexto, formuladas por vários autores (Magnusson, Plomin), aplicadas ao desenvolvimento psicológico, dando um contributo interessante: não há relações causais que expliquem o desenvolvimento, apenas existem efeitos recíprocos. Daí que o desenvolvimento da criança

se efectuar num sistema de relações, sendo o sistema o que vai evoluindo com o tempo, com capacidade de auto-regular-se, de adaptar-se às mudanças e de modificar as relações entre os seus elementos para resolver problemas (predizer resultados, probabilisticamente e em função de factores de risco e protecção).

*- Teorias dos sistemas familiares desenvolvidas por Murray Bowen e S. Minuchin que estudam as interacções entre os membros da família, especialmente a relação triangular entre os pais e o (s) filho (s). Os modelos de mudança nas relações (Bowlby, Ainsworth na perspectiva do vínculo de apego) centralizam-se nas forças de estabilidade e de mudança nas relações do que no impacto do amadurecimento individual.

Os exemplos das teorias anteriores situam-se dentro do paradigma sistémico corroborando a ideia básica da mobilização educativa. A família e a escola por si são insuficientes para educar, é preciso a colaboração de toda a sociedade para o êxito da educação (qualidade, sucesso).

B)- Iniciativas, projectos e experiências similares á mobilização educativa. O aparecimento do novo paradigma educativo faz surgir outras iniciativas entrelaçadas com a mobilização educativa.

*- *Comunidades de aprendizagem e comunidades digitais* (sociedade aprendente e apreendente). Trata-se da mobilização dos pais, alunos e professores num compromisso activo, com um elevado grau de responsabilidade para organizar a aprendizagem, escolhendo diversas actividades dentro de uma unidade temática /unidade curricular. Por exemplo, os pais ou encarregados de educação são ajudantes dos professores uma vez à semana, tendo capacidade de escolha e com várias alternativas. As novas tecnologias oferecem ferramentas diversas para a realização do projecto de mobilização educativa.

*- *Cidade Educativa (cidades educadoras)*. O objectivo das propostas educativas destas cidades é o de serem melhores ambientes para a aprendizagem e para a vida das crianças e jovens: oferta de recursos, aumento das possibilidades de aprendizagem no campo da educação não formal, das novas tecnologias, da cultura, da arte, da expressão cultural e artística, etc., unificando o ideal grego da 'Cidade' respeitadora com os seus cidadãos, no aprender ao longo da vida (documento aprovado no I Congresso Internacional 'Cidades educadoras' realizado em Barcelona, em 1990, e revisto em 1994 – Associação Internacional de Cidades Educadoras).

*- *Escola – comunidade / escola ambiente (educação ambiental)*. A educação ambiental centraliza-se nos aspectos do ambiente social e natural da criança e do jovem, que desde a escola, pode ser significativo para a sua aprendizagem. Aprender a cuidar do ambiente (cidade, bairro, comunidade), compreender os seus recursos e problemas (por exemplo, uma prática educativa de elaboração de um mapa emocional da sua cidade (povoação), com a metodologia de reunião com os próprios responsáveis autárquicos).

*- *Associações com parcerias com a escola*, que promovam a participação dos pais e dos actores educativos na educação das crianças, como compromisso cidadão. Por exemplo, a ocupação de pais voluntários em diversas actividades para ampliar as possibilidades educativas dos alunos ou de pais e professores com uma comunicação constante, na promoção de actividades, na análise avaliativa ao trabalho dos professores, a boa alimentação escolar, a segurança escolar, a saúde, etc.). A inclusão destas iniciativas no projecto educativo de escola.

*- *Aprender a ajudar (aprendizagem por prestação de serviço voluntário)*. Trata-se da participação voluntária dos alunos na comunidade em diversas actividades de

solidariedade para com pessoas ou grupos em situações de exclusão (programas de aprendizagem por experiências directas, em que os alunos desenvolvem alguma tarefa). Estas iniciativas desenvolvem um conjunto de aprendizagens valiosas para os alunos e para a sociedade (educação cívica e para a cidadania), situando-os na realidade social complexa (capacidade inter-ajuda).

*- *Redes educativas e redes de inovação*. Composição de um grupo de pessoas (alunos, jovens) para realizarem uma iniciativa educativa, com o apoio ou utilização das TIC (plataformas Moodle nas escolas). Por exemplo no âmbito da 'ciência viva'. A mobilização educativa é já por si uma rede educativa favorecedora de intercâmbios culturais e de conhecimentos (comunicação de experiências, recursos, problemas), que procura a eficácia, favorece a comunicação e dá respostas às necessidades das pessoas.

*- *Aprendizagens complementárias*. A ajuda aos alunos fora do horário lectivo no apoio de orientação tutórias (aprendizagem, aperfeiçoamento de práticas ou conhecimentos, estudo acompanhado, etc.).

A modo de (in) conclusões

Insistimos na refundação da escola, pois refundar uma organização é olhar o futuro sem perder o passado (construir uma nova ordem organizacional). É mudar os esquemas e as estruturas prévias, é mudar de paradigma educativo. A escola não é um simples reordenamento de elementos de adaptação à modernidade. É muito mais que isso. É uma recondução profunda da inteligência institucional e profissional da organização. Por isso, refundar a escola é recuperar a clareza dos objectivos, em forma de competências – destrezas e valores – atitudes (objectivos cognitivos e afectivos) e orientar os conteúdos – métodos ao seu desenvolvimento e execução.

A refundação da escola faz-se desde da sala de aula, desde da escola, não só na perspectiva teórica, mas principalmente prática, no marco da sociedade do conhecimento. Curricularmente o projecto curricular de aula/turma será o modelo de aprendizagem – ensino, que integra o programa escolar (currículo formal) e o projecto curricular e educativo de escola. É no projecto curricular de aula/turma, onde se articula o currículo, aprendizagem, metodologia didáctica e os critérios de avaliação (didáctica sócio-cognitiva aplicada), onde tem sentido a refundação da escola. Teremos que reformar, renovar e(re) inovar a sala de aula e os seus modelos de aprendizagem e ensino (modelo de projecto curricular de aula/turma de forma sintética e global de planificação) constituem uma porta de entrada para a adaptação dos alunos à sociedade do conhecimento e às exigências do mercado de trabalho.

Na verdade, a escola perante estes novos cenários terá que resolver entre outros problemas existentes (insucesso, o abandono, a violência): o problema dos espaços nas escolas; o problema da selecção, armazenamento e utilização da informação; o problema do tempo de cada área disciplinar e as respectivas actividades e orientações tutórias; o problema da relação 'professor – aluno' em função da situação de aprendizagem e ensino (e-formação em rede); o problema da actualização dos currículos, dos programas e das estratégias didácticas, etc.

Pensamos que o sistema educativo deverá ser flexível e diversificado que permita uma educação/formação orientada para a vida, uma adequação à cultura actual (E. Morin, afirma que pecamos por falta dessa adequação aos saberes), através de uma hiper-especialização do saber (competências mais diversificadas). Requeremos a reforma do

pensamento para 'saber pensar', reflectir e enfrentar os perigos da sociedade globalizadora, no que o relatório J. Delors sobre a educação para o século XXI: aprender a saber, aprender a aprender, aprender a ser e a aprender a conviver.

Mas por onde começamos com esse novo modelo de refundação da escola?

Creemos que há uma série de aspectos que devemos ter presente:

*-Desaprender a aprender no novo paradigma sócio-cognitivo (modelo aprendizagem-ensino), sendo o núcleo central o conhecimento;

*-Conceitos novos na sociedade do conhecimento que obrigam a uma nova visão do currículo (currículo global), de aprender a aprender com desenvolvimento de capacidades ou competências e valores/attitudes (aprendizagem potencial escolar), de aprender a aprender através de actividades como estratégias de aprendizagem e novo modelo de professor (mediador da aprendizagem e da cultura global, social e institucional);

*- A utilização adequada do conceito de 'competência' ao nível curricular na sala de aula, já que este termo integra capacidades (ferramentas mentais), valores (saber ser para ter), conteúdos (saber) e métodos (saber fazer);

*-Uma nova forma prática de elaborar o 'design curricular' (projecto curricular de aula/turma) aplicado como modelo de aprendizagem – ensino;

*-Incorporação de novas técnicas de avaliação de valores/attitudes, partindo das micro-attitudes e construindo perfis de avaliação de valores fundamentais;

*-A instrumentalização na elaboração do 'design curricular de aula/turma' (competências e métodos de aprendizagem);

*- Perfil de professor mediador das aprendizagens e da cultura (escolar, social e global).

Por conseguinte, deve-se promover um ambiente activo á volta da escola. Fazer que as instituições, associações, organizações, empresas e municípios, se converta numa comunidade colaborativa ao nível do educar. Por exemplo a ONG (serviços voluntariado e de solidariedade), os ídolos do desporto (prática da educação física e do desporto), os médicos de família (educação para a saúde, higiene), a protecção civil (prevenção das calamidades e desastres), dos agentes policiais (segurança), dos juizes e tribunais (o normativo jurídico na função reeducativa e de prevenção aos delitos e infracções), dos políticos e autarcas (visitar e estar na escola), de empresários (mercado de trabalho), etc. (Rodrigues e Stoer, 1998)

Todos sabemos que a educação/formação é essencial para o nascimento de um novo humanismo para século actual, com uma componente ético-moral, amplo em tolerância e compreensão, dedicando atenção á multiplicidade de línguas e á aquisição actualizada das competências. Este é o desafio da refundação da escola. Enfim, a escola da sociedade do conhecimento deverá responder ás exigências do mercado de trabalho e da sociedade, que ensine a fazer perguntas, que olhe o passado e integre o futuro – escola promotora do desenvolvimento, da inovação e da implementação das novas tecnologias nas novas modalidades de trabalho ou profissões (novos modelos de contratação laboral).

Em definitivo, a sociedade do conhecimento exige escolarização, melhores escolas (eficazes), qualidade de ensino e educação (competências e valores), mas a qualidade não está só nas estruturas, novos espaços, nas novas linguagens e no apetrechamento das TIC, está sobretudo nas aprendizagens, no 'aprender a aprender', no 'aprender ao longo da vida', na conciliação a vida laboral com a familiar e pessoal.

Bibliografia

- Afonso, A. et al. (1999). *Que fazer com os contratos de autonomia?* Porto: Edições ASA
- Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte.* Porto: Edições ASA
- Barroso, J. e Pinhal, J. (org.) (1996). *A Administração da educação – os caminhos da descentralização.* Lisboa: Edições Colibri
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança.* Lisboa: Livros Horizonte
- Bentolila, Alain (2005). *Tout sur L'école.* Paris: Ed. Odile Jacob
- Brighelli, Jean-Paul (2005). *La fabrique du crétin. La mortprogrammée de L'école.* Paris: Ed. J.C. Gawsenitch
- Canário, Rui (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola.* Lisboa: Educa
- Canavarro, J.M. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais.* Coimbra: Quarteto
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 ensaios para o século XXI.* Vila Nova de gaia: fundação Manuel Leão
- Carvalho, A. ; Alves, J.M. ; Sarmento, M. J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança.* Porto: Edições ASA
- Casanova, Rémi (2004). *Ces enseignants que réussissent.* Vigneux: Ed. Matrice
- Charlot, Bernard (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.* Paris : Armand Colin
- Clímaco, M. Carmo & Santos, J. (1992). *Monitorização das escolas – Observar o Desempenho conduzir a mudança.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação.* Porto: Porto Editora
- Costa, J. Adelino (1991). *Gestão escolar – Participação, autonomia, Projecto Educativo da Escola.* Lisboa: Texto Editora
- Costa, J. Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola.* Porto: Edições ASA
- Costa, J. Adelino (1997). *O Projecto educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas.* Aveiro: Publ. da Universidade de Aveiro
- Dias, Alfredo G. et all. (1998). *Autonomia das Escolas.* Lisboa: Texto Editora
- Falcão, M.ª Norberta (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar – dinâmicas e lógicas do conselho de escola.* Lisboa: IIE
- Fernandes, A. Sousa (1996). 'Os Municípios portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente'. In J. Formosinho et all., *Comunidades educativas, Novos Desafios à Educação Básica,* (pp. 159-180). Braga: Livraria Mínho
- Fernandez Enguita, M. (1998). *La sociedad del conocimiento: Democracia y cultura.* Barcelona: Octaedro
- Formosinho, J. et all. (1996). *Comunidades educativas, Novos Desafios à Educação Básica.* Braga: Livraria Mínho
- Formosinho, J. et all. (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas.* Porto: Edições ASA
- Gomes, Rui (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores.* Lisboa: Educa
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica.* Barcelona: Pomares
- Lemos, J. & Figueira, Joaquina (2002). *Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa – legislação anotada.* Porto: Porto Editora

- Marques, Margarida (1998). 'Comunidades Educativas e Parcerias'. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4 (Nova Série), pp. 123-140
- Martins, Ernesto C. (2006). 'Ideias e Tendências Educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos?' *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 71-90
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje*. Madrid: Alianza
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA
- Pacheco, J.A. (org.) (2000). *Políticas educativas – o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA
- Rodrigues, Fernanda e Stoer, S. (1998). *Entre parceria e partenariado: amigos amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora
- Ruivo, Fernando (2000). *O Estado Labirintico – o poder relacional entre poderes local e central em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento
- Sarmiento, M. J. (1996). *A Escola e as Autonomias*, (2.ªed.). Porto: Edições ASA
- Sarmiento, M. J. (org.) (1999). *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto: Ed. ASA
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE
- Sternberg, R.J. (1997). *Thinking styles*. N. York: Cambridge University Press
- Stoer, S. ; Cortesão, L. e Correia, J. A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à 'educação' da crise*. Porto: Edições Afrontamento
- Teodoro, A. (1997). *Poder e Participação em educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação – Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento
- Toffler, A. (1990). *El 'shock' del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata
- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. London: Croom
- Legislação Consultada**
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)
 - Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro (quadro de transferências das atribuições e competências do Poder Central para as Autarquias)
 - Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (regime jurídico de autonomia das escolas)
 - Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio (Regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
 - Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho -Desenvolvimento Lei-Quadro da Educação Pré-escolar
 - Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas)
 - Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro (Conselhos municipais de educação, carta educativa)
 - Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto (definição e constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária –TEIP)
 - Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho