

Novos / velhos desafios - Licenciatura em Ensino Básico (1º ciclo)

Beatriz Bramão

Na contagem do tempo estamos no século XXI, porém atrevemo-nos a dizer que nos encontramos, ainda, quer no ponto de vista global quer educacional, na interface entre os séculos XX e XXI.

Paradoxalmente, os períodos de transição geram sentimentos contraditórios: a angústia, a incerteza, a ansiedade, os medos e os mitos do novo interagem e convivem com a esperança, o sonho e o desejo de fazer do futuro um futuro melhor. Pensamos que esta ambivalência terá sido vivida pelo homem em todos aqueles momentos históricos que implicaram mudanças estruturais de pensamento e de acção. Durante quase todo o século XX convivemos com as nossas certezas e as nossas crenças no progresso e nas múltiplas possibilidades do homem. No entanto, às certezas de ontem opõem-se, nos dias de hoje, a instabilidade, a insegurança, a incerteza no mundo do trabalho e do emprego, da saúde, para muitos no da satisfação das necessidades primárias.

O homem deste século XXI confronta-se todos os dias com o acentuar do desequilíbrio na distribuição da riqueza. Fica-se perplexo quando os números afirmam: que 72% do *Produto Interno Bruto (PIB) do mundo pertence*, apenas, a 12% dos 5000 milhões dos seus habitantes enquanto que cerca de 20% daqueles habitantes geram, apenas, 1% de riqueza; que existem no mundo 876 milhões de analfabetos, dos quais dois terços são mulheres e que há mais de 113 milhões de

crianças sem escola (<http://www.wwwwiuma.org.br> e <http://www.solsef.pt/pontovst.htm>). Como educadores, que perseguem uma utopia, estes dados fazem-nos pensar nos desafios que o século XXI nos coloca.

Repensar a Educação Básica é, no nosso entender, uma necessidade e um desafio que se coloca aos profissionais da educação, por esta ser um direito de todos, e porque poderá, quando desenvolvida em qualidade, contribuir para o desenvolvimento sustentável¹ imprescindível na operacionalização de um novo sentido para o mundo.

É a conscientização² da realidade que nos cerca que nos ajudará a sair do nosso individualismo e da nossa indiferença para nos tornarmos mais participativos e solidários. Só acontecerá quando dissermos com Gabriel Garcia Marquez - *Não esperemos nada do século XXI. O século XXI é que espera tudo de nós*. Temos, por isto, de encontrar rumos.

Encontrar rumos é repensar o presente e prospectivar o futuro.

A prospectiva é, segundo Eleonora Masini, *o empenhamento na acção, a vontade de construir o futuro e não de o aceitar passivamente* (Vários, 2002, 46).

O homem, por nascer inconcluso, diferencia-se, no mundo vivo, por ter desenvolvido, por acção da educação e da cultura, uma dimensão projectiva, capacidade que lhe dá hipóteses de antecipar, pelo pensamento, caminhos

possíveis, "criando e construindo futuros".

A dimensão prospectiva é uma riqueza virtual inerente a todo o ser humano. De acordo com Pentti Malaska, tem uma base fisiológica, já que afirma: *Sabemos hoje que o pensamento dirigido para o futuro se situa no lobo frontal: se suprimissemos as ligações que unem esse lobo às outras partes do cérebro o ser humano perderia a sua capacidade de pensar no futuro* (Vários, 2002, 44). Mas a angústia e a esperança, paradoxalmente, coexistem nesta dimensão do homem, uma vez que, ainda segundo Eleonora Masini, é a dimensão cognitiva do sujeito que se angustia mas é o sujeito com esperança que operacionaliza o pensamento em acção. Neste sentido, o empreendimento organizado e sistemático da mudança implica sujeitos conscientes que têm, além da esperança, a vontade, a liberdade e o poder³ de agir.

O século XX preocupou-se com a educação. A nível mundial, Edgar Faure, no seu livro *Aprender a Ser* (1981), mostra-nos como um grande número de nações investiu na educação uma parte muito significativa do seu PIB incluindo os países menos desenvolvidos. Referindo-se a este período, Roberto Carneiro afirma: *A rentabilidade do esforço financeiro na educação é muito maior nos países menos desenvolvidos do que nos países de maior desenvolvimento* (1996, 38). Na nossa opinião, este investimento estava ligado à ideia de progresso⁴ inerente à teoria darwinista da evolução das espécies mas também às dimensões simbólicas optimistas integradas na ideia de desenvolvimento e progresso contínuos.

Embora esta ideia de progresso contínuo seja oriunda dos finais do século XIX, prolongou-se pelo

século XX, acentuando-se depois da Segunda Guerra Mundial e ainda mais, a partir da década de sessenta. Nesta altura, foram atribuídos aos sistemas de ensino virtualidades que contribuiriam para a transformação progressiva das sociedades. A educação surgia-nos, agora, como um imperativo económico.

Porém, devido a questões históricas, o nosso País continuava, em meados do século XX, a ocupar, na conjuntura europeia, um atraso educativo significativo. A afirmação de Ferreira de Almeida explicita este atraso quando afirma que Portugal, em meados do século XX, *era um país atrasado e rural, em que na lógica social e económica do pequeno campesinato ainda se usava a expressão "ficar livre da escola"* (conferência proferida, 27/11/02, Fundação Calouste Gulbenkian)⁵. O investimento na educação e o alargamento da escolaridade obrigatória, no nosso País, são tardios uma vez que só poderemos começar a falar de alargamento da escolaridade obrigatória a partir da década de setenta.

Mas, embora nas últimas décadas do século XX se tivessem implementado profundas alterações quantitativas e qualitativas no nosso Sistema Educativo, alguns dados relacionados com o abandono escolar precoce⁶ não correspondem às expectativas que então foram criadas. É necessário reflectir as atitudes de pensamento e de acção necessárias, para que a comunidade educativa consciencialize a Educação Básica como um Todo Global e articule, efectivamente, as aprendizagens a desenvolver nos diferentes ciclos do Ensino Básico.

As novas atitudes passam pela reforma do pensamento que é, no dizer de Edgar Morin (2002), *paradigmática e não programática*.

Este
concr
da co
reform
quest
positi
parad
paradi
da dis
métoc
contril
sabe
dividi
separ

Gradu
XX, e
entre
comu
científ
e as c
habit
parti

As co
mani
dime
deser
emoç
estra
foss
presc
e org
comu
mais
espe
ensi
prog
ensir
diss
adqu
adq
(diss
cient
valor
as s
utili
con
exce
se v
nem

A ne
org
con
prob

Este novo desafio só será concretizável se houver, por parte da comunidade educativa, uma reformulação do pensamento - o questionamento do paradigma⁷ positivista⁸ e a compreensão do paradigma da complexidade. O paradigma positivista, por imperativo da dissociação dos objectos e do método utilizado para os conhecer, contribuiu para a fragmentação dos saberes. Os conhecimentos dividiram-se, fragmentaram-se, separaram-se.

Gradualmente, ao longo do século XX, estabeleceram-se clivagens entre o conhecimento e o senso comum; entre o literário e o científico; entre as ciências humanas e as ciências ditas exactas. Fomos habituados a pensar mais no particular e menos no geral.

As consequências na educação são manifestas. Ao valorizar-se a dimensão cognitiva do sujeito, desenraiza-se da afectividade e da emoção. Os currículos nacionais estratificados e fechados como se fossem "pronto a vestir" são prescritos pelos poderes centrais, e organizam-se por disciplinas sem comunicação entre si. O professor, mais do que um educador, é um especialista dos conteúdos a ensinar e um técnico de programação e planificação do ensino-aprendizagem. E porque se dissociam os conhecimentos adquiridos na escola e aqueles adquiridos fora da escola (dissociação entre conhecimento científico e senso comum) não se valoriza a experiência do aluno nem as suas diferenças. Os métodos utilizados na organização do conhecimento, salvo raras excepções, são reprodutivos⁹. Não se valoriza a interdisciplinaridade nem a transdisciplinaridade.

A nossa capacidade de articular e organizar conhecimento para conhecer e reconhecer os problemas do mundo passa pela

compreensão do que é conhecer; pela problematização da condição humana, pela compreensão de uma nova racionalidade e por um novo conceito de educação (Morin, 2002).

Estes aspectos implicam o paradigma da complexidade. O paradigma da complexidade¹⁰ permite-nos apreender o homem na sua pluridimensionalidade. E, como numa perspectiva sistémica, o todo é maior do que as partes, também a compreensão do ser do homem é irreduzível à soma das suas dimensões. A humanidade do homem constrói-se na relação consigo próprio, com o outro e com a realidade que o envolve. O homem do paradigma da complexidade é um homem situado.

E porque o homem é um todo, não pode haver construção de conhecimento sem que o sujeito aprendiz se emocione com o que faz, sem que se localize e problematize a realidade envolvente, sem que se empenhe como ser humano que pensa, que sente, que age e se constrói na intersubjectividade.

Este novo pensamento exige a verdadeira racionalidade que se opõe, no dizer de Edgar Morin, ao racionalismo¹¹. A racionalidade é crítica e autocrítica; aberta e dialogante com a realidade; integra o afecto e a curiosidade na construção do conhecimento, conhece os limites e as insuficiências do ser humano (Morin, 2002).

A contextualização permite que a educação, os educadores, os educandos se situem e, numa perspectiva dialógica, encontrem o sentido da acção. Porque o sentido da acção encontra-se no contexto. Porque o contexto é o texto onde os problemas têm sentido.

A dialéctica entre o global e o local; o comum e o diferente está implícita

tanto na organização do Projecto Educativo de Escola como na construção do Projecto Curricular de Escola e de Turma. Uns e outros têm de integrar o particular e o geral; uns e outros têm de partir da contextualização na comunidade; uns e outros integram a observação e a subjectividade; integram processos reflexivos e processos de objectivação da realidade. Exigem, por isso, um pensamento e acção comunitárias. Exigem o cumprimento de um outro desafio para a educação do século XXI - **a formação de profissionais reflexivos.**

62

A efectivação destes dois desafios implica que os profissionais de cada ciclo do Ensino Básico repensem o papel do professor. Concordamos com a afirmação de Montaigne quando afirma que *vale mais uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia*. O professor, mais do que fornecedor de conhecimentos, tem de passar a ser o orientador, o guia, que, quanto a nós, é uma tarefa mais subtil porém mais aliciante. Só como orientador e guia pode desenvolver no educando a cultura do aprender. A cultura do aprender além de deslocar a responsabilidade da aprendizagem do educador para aquele que aprende implica o saber vivo, no sentido que Dewey (1961) deu à definição de educação - **a educação é vida mais do que preparação para a vida.**

Esta cultura do aprender implica: aprender a pensar; a construir a identidade dialectizando o local com o global; a desenvolver a aptidão da inteligência humana consciente e conscientizada que permita um humanismo renovado; a valorização de competências que permitam enfrentar os riscos, o inesperado, o incerto. Esta conscientização deve traduzir-se numa vontade de realizar a cidadania, como afirma Edgar Morin, a humanidade como uma comunidade planetária (2002).

A equipa de formação inicial do Curso do Ensino Básico (1º Ciclo) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti apostou na **construção do profissional reflexivo.**

Em equipa, pretendemos desenvolver nos formandos uma atitude:

- observadora e interrogativa;
- crítica e aberta, comprometida, interventiva e responsável;
- aberta à mudança e à aprendizagem contínua;
- empreendedora;
- criativa.

Trabalhamos para dotar os nossos formandos com competências:

- profissionais;
- pessoais e éticas;
- de acção;
- de comunicação.

Valorizamos um trabalho dialogante e construtivo entre:

- formandos;
- professores das diferentes áreas;
- supervisores e supervisores cooperantes.

Utilizamos as Novas Tecnologias (TIC) para que, além do acompanhamento presencial, os nossos alunos sejam acompanhados à distância.

Dialectizamos prática, teoria, prática, estabelecendo Redes de Comunicação entre:

- professores das áreas científicas;
- formandos;
- supervisores;
- supervisores cooperantes.

Aprendemos a aprender desenvolvendo competências de:

- observação;
- reconhecimento de problemas;
- investigação.

Como profissionais reflexivos que queremos ser, trabalhamos em equipa para fazer com que os futuros profissionais saídos da nossa

Escola construam a Escola como um pólo de interacções culturais e sociais.

Notas

1. O desenvolvimento sustentável tem de integrar quer o desenvolvimento científico e tecnológico quer as opções que terão de ser tomadas na procura de um novo sentido para o mundo.

2. Este termo foi utilizado por Paulo Freire. Maria de Lurdes Pintassilgo in pref. afirma: *na conscientização de Paulo Freire, a pessoa, consciente de si própria, integrada no seu contexto natural e social, reflecte sobre esse contexto, empenha-se nele, entra em relação com os outros, realiza acções.* In Michael W. Apple e António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto, Porto Editora, 1998, 13.

3. Hugues de Jouvenel entende por **poder** a oportunidade da intervenção. Ele diz que afirmar que o futuro é *domínio do poder não quer dizer que temos poder para criar os amanhã dos nossos sonhos*. Muitas vezes a oportunidade perde-se porque não se analisaram, oportunamente, o "problema" no seu conjunto e nos seus subconjuntos (Vários, *As Chaves do Século XXI*, Lisboa, Instituto Piaget, 2002, 34).

4. Esta ideia de progresso era fundamentada por alguns autores, nomeadamente Herbert Spencer, a partir da teoria darwinista da evolução das espécies. Este progresso seria sustentado pela educação (Spencer) pela lei do mais forte (liberalismo). O progresso conduziria o homem à felicidade.

5. Esta afirmação pode ter várias leituras. Compreendemo-la, em parte, a partir da leitura dos atrasos estruturais da nossa população do interior do País, porém não podemos esquecer que para uma grande parte da população, mais esclarecida, o "ir à escola" era uma possibilidade de promoção social.

6. De acordo com os resultados do último censo o abandono escolar vai aumentando de acordo com a idade. Analisemos os dados referentes ao abandono escolar: 10 anos - 2,2%; 11 anos - 1,4%; 12 anos - 1,7%; 13 anos - 2,2%; 14 anos - 3,4%; 15 anos - 7,1%. Fonte: *XIV Recenseamento Geral da População*, INE, 2001.

7. Edgar Morin diz que: *Um paradigma pode ser definido pela promoção/selecção dos conceitos mestres da inteligibilidade* (2002, 29). É a partir do paradigma, em que estamos inscritos culturalmente, que promovemos / seleccionamos os conceitos mestres da inteligibilidade, que seleccionamos as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes sob o império

da exclusão – inclusão, disjunção – conjunção, implicação – negação (Morin, *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, Lisboa, Instituto Piaget, 2002).

8. Na nossa perspectiva as raízes mais profundas deste paradigma encontram-se no pensamento de Francis Bacon quando valoriza o método, os meios, o caminho. Mais tarde, o problema do método foi retomado por Descartes e por Augusto Comte, o pai do positivismo.

9. Ver Louis Not, *Ensinar e Fazer Aprender*, Porto, Edições Asa, 1991.

10. *Complexus* significa o que é tecido em conjunto. Existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituintes de um todo. *A complexidade é a ligação entre a unidade e a multiplicidade* (Edgar Morin, 2002,43).

11. O racionalismo, no dizer de Edgar Morin, é fechado. Constitui um sistema lógico perfeito baseado na dedução ou indução, porém nega-se à crítica, à discussão de argumentos e à verificação empírica (2002, 27).

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (1998), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto, Porto Editora.

DEWEY, John (1961), *Vida e Educação*, São Paulo, Ed. Melhoramentos.

FAURE, Edgar (1981), *Aprender a Ser*, Lisboa, Livraria Bertrand.

GARRIDO, José Luis Garcia et al. (1996), *A Educação do Futuro o Futuro da Educação*, Porto, Edições Asa.

MORIN, Edgar (2002), *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, Lisboa, Instituto Piaget.

VÁRIOS, (2002), *As Chaves do Século XXI*, Lisboa, Instituto Piaget.