



Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda

ESEG Investigação

N.º 2 | 2º Semestre | 2005

ESEG INVESTIGAÇÃO

**Revista Científica
da
Escola Superior de Educação da Guarda**

N.º 2 | 2º Semestre | 2005

ESEG Investigação
Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda

Coordenação Editorial
Joaquim Manuel Fernandes Brigas

Coordenador Científico
Júlio Pinheiro

Comissão Científica
Professores Coordenadores e Doutores da ESEG

Coordenação Gráfica
Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves

Edição
Escola Superior de Educação da Guarda

Tipografia
Marques & Pereira (Guarda)

N.º de Exemplares
2000

1.ª Edição
N.º2|2º Semestre| 2005

ISSN
1646-1193

Depósito Legal
220917/04

Escola Superior de Educação da Guarda

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50 * 6300-559 Guarda * Telefone: 271 220 135 * Fax: 271 222 325 * www.esc.epg.pt

Os artigos são da responsabilidade dos respectivos autores e são apresentados exactamente como foram entregues na redacção.

Este livro, no seu todo ou em parte, não pode ser reproduzido nem transmitido por qualquer forma ou processo - electrónico, mecânico ou fotográfico, incluindo fotocópia, xerocópia ou gravação - sem autorização prévia dos autores.

Teses de educação e ensino de Guilherme Braga da Cruz

J. Pinbaranda Gomes

7

Os Lusíadas como mensagem de esperança

Júlio Pinheiro

23

Oração sétima de Correia Garção: o emudecer das flautas no monte Ménéalo

Mário Meleiro

41

O sonho das palavras

A construção de histórias para o universo das crianças

Rui Alexandre de Medeiros Prata

53

Educar e investigar para a sociedade cognitiva

Carlos Francisco de Sousa Reis

71

Cibercultura e cidadania

José Luís Lima Garcia

87

Comunicar em arte - aspectos de uma linguagem

Rosário Santana

97

A expressão artística na educação, um meio de comunicação

Helena Santana

111

A expressão dramática influencia a motivação para a leitura

Ricardo Antunes e Paula Monteiro

125

A (re)descoberta de uma nova compreensão da natureza e a questão do outro na educação para a paz

Urbana Maria Bolota Cordeiro

143

Publicações

157

Neste trabalho quisemos expor algumas questões das quais temos uma intuição articulável com várias ideias. Entre elas ainda encontramos uma distância semelhante à que existe entre o que compreendemos e o que podemos explicar. Dessa distância podemos derivar geralmente quais foram as portas que abrimos e os caminhos que de facto percorremos. Pode acontecer que certos assuntos apareçam, enfim..., algo confusos, temos de confessar que isso resulta do esforço feito para tentar enfrentá-los. E, para nós, o essencial é que os devíamos enfrentar.

1. A Sociedade Cognitiva como desafio educativo

As sociedades Europeias estão em vias de construir - e não são as únicas - um novo tipo de sociedade. Segundo o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p.2):

“A mundialização das trocas, a globalização das tecnologias e, em particular, o advento da sociedade da informação aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber. Mas, ao mesmo tempo, todos estes fenómenos comportam uma modificação das competências adquiridas e dos sistemas de trabalho. Para todos, esta evolução acrescentou incerteza. Para alguns, criou situações de exclusão intoleráveis.

É desde já claro que as novas potencialidades oferecidas aos indivíduos exigem a cada um o esforço de adaptação para construir a sua própria qualificação, recompondo os saberes elementares adquiridos em diferentes lugares. **A sociedade do futuro será portanto uma sociedade cognitiva.”**

O âmbito da nossa análise fica assim definido pelo facto de que, sendo a educação e a formação os vectores principais da identificação, da pertença, da promoção social, e até do desenvolvimento pessoal, é também evidente que a posição de cada um no espaço do saber acaba por ser determinante do seu futuro. “A posição de cada um no espaço do saber e da competência será portanto decisiva. Esta posição relativa, que podemos qualificar de ‘laço cognitivo’, estruturará cada vez mais fortemente as sociedades.” (ibid., p.4)

A Comissão das Comunidades Europeias refere, no texto citado, três choques motores: o advento da sociedade da informação, o desenvolvimento da civilização científica e técnica e a mundialização da economia. Pela nossa parte, procuraremos considerar os factores e precisar aqui o que significa educar e investigar para este contexto emergente.

Como já se referiu, numa das suas dimensões, trata-se de uma sociedade da informação. Ou seja, uma sociedade em que a informação circula livremente e está acessível, quanto possível, a todos os seus membros. Generalizar o acesso e o processo comunicativos é um objectivo essencial desta sociedade e revela-nos quão importante é para ela – para nós – a informação.

Hoje as nossas economias globalizaram-se e automonitorizam-se em tempo real através dos meios telemáticos, capazes de conjugar oceanos de dados informatizados com os meios instantâneos de os comunicar com utilidade. As decisões consequentes circulam da mesma forma, mantendo o sistema num funcionamento acelerante, que vem a repercutir-se com imediatez sobre o contexto económico e a vida social. Recursos, máquinas e produtos são assim seleccionados, não já apenas pela disponibilidade das informações, mas pelos conhecimentos e saberes que os integram e lhes conferem sentido eficiente. As bases de uma economia global, não apenas mundial, que só se tornou possível a partir dos avanços que conjugaram as telecomunicações com a informática, são a informação e a inovação, ambas fortemente dependentes do conhecimento (Carnoy, 1999).

Como podemos ver, numa outra dimensão, a sociedade a que nos referimos é uma sociedade do conhecimento. É uma sociedade cujo motor é o conhecimento privilegia aqueles que lhe podem aceder, ou o podem produzir

e dele dispõem exercendo o poder de estabelecer os (dis)discursos económicos, políticos e sociais, hoje globalmente interdependentes. Por causa deste novo contexto todos temos de tornar-nos educandos a tempo inteiro, em simultâneo com a actividade profissional que desenvolvemos, sobretudo por causa dela, e durante toda a vida. Mas não só temos de assumir esta condição individualmente como ela se estendeu às próprias comunidades e organizações. Na *learning society* só se admitem *learning organisations*. A todas é indispensável a informação, os conhecimentos e o saber para decidir, actuar e assumir as consequências. É por isso que temos necessidade de uma educação que, integrando-se na sociedade da informação, conjugue os espíritos com as tecnologias, que permitam fornecê-los e interligá-los num terreno mundial de conhecimento disponível, de tal forma que possa então emergir uma sabedoria à mesma escala (Sendov, 1999).

Esta descrição deve agradar mais aos apologistas do que aos apocalípticos da sociedade emergente, sobretudo no que toca aos benefícios do novo contexto mediático que a sustenta. Mas continuemos a nossa reflexão colocando alguns pesos no outro prato da balança.

2. As transformações e os problemas da escola

Na sociedade da comunicação o espaço físico e o tempo foram comprimidos pelas extensões dos nossos sentidos e capacidades. A globalização tribalizante das nossas sociedades resulta da extensão do nosso sistema nervoso central por intermédio dos meios electrónicos de comunicação (Kittler, 1999). Roçamos hoje a ubiquidade por força da instantaneidade mediática globalmente distribuída. De tal forma, que a aceleração dos processos económicos, políticos e sócio-culturais não pára de aumentar exponencialmente e motiva a duplicação da informação no curto período de cada dez anos. Na verdade, entretanto, as redes mundiais perfuraram o espaço físico abrindo um novo *espaço de fluxos* onde o imaterial corre sem entraves pelas redes acêntricas e mutantes, em que não podem definir-se pontos fixos de entrada ou saída. É este que é o espaço fundamental, pois é nele que se jogam as decisões globais estratégicas da finança, da gestão, da inovação

e do fluxo de dados que servem à organização do conhecimento indispensável (Castells, 1998).

Mas os primeiros reversos estão já identificados. A nossa sociedade padece tanto de sobreinformação como de cronofagia¹ e a Internet, ao mesmo tempo que cumpre funções vitais, pode considerar-se a maior lixeira jamais existente (Gallego & Alonso, 1998). Já só podemos enfrentar a dispersão cavalgante, a complexidade, a desordem, a instabilidade, a incerteza e a mudança assumida como permanente através da *teoria do caos* (Trigo, 1999). Ainda que nem assim seja possível evitar o dilúvio das trivialidades niveladoras do quotidiano, nem a obsolescência acelerada dos conhecimentos produzidos a um ritmo cada vez mais rápido e segundo uma crescente diversificação de especializações, elas próprias, em si mesmas, sempre uma renúncia. Enfim, cabe aqui reiterar que na sociedade cognitiva “já não se trata de conhecer senão de saber, quer dizer, de saber buscar e utilizar toda essa ingente quantidade de informação que, presumivelmente, crescerá cada dia que passa.” (Corbella, 1998, p.48).

Este quadro, que não nos parece de forma alguma artificial na tónica dominante, justifica bem a crise educativa, por muitos sentida como crónica, quanto aos propósitos, recursos, contextos e funções da escola. Nos nossos dias, a escola tem de enfrentar a hecatombe dos conhecimentos, a flagelação dos métodos pela concorrência dos *media* e o estilhaçamento dos parâmetros espaço-temporais da aula. Os seus professores foram educados para a certeza e têm de enfrentar a cultura da incerteza, foram instruídos na veneração dos conteúdos sempiternos quando apenas parece interessar a capacidade de navegar no rio de Heraclito. Clama-se uma educação do desenvolvimento do espírito crítico, do autodidactismo, do aprender a aprender, do aprender brincando, da construção pessoal do conhecimento, do sentido de integração inter e transdisciplinar, da tolerância e da multiculturalidade, da autonomia na procura e organização dos conhecimentos, da capacidade de resolução de problemas, da criatividade, da participação, da interactividade multimédia... Tudo isto segundo um utopismo eufórico, que não é mau em si mesmo, mas que não deixa ver com clareza os

1 - A nova procura imposta pelas TIC permitiu uma comunicação mais imediata e respostas ou interações mais rápidas mas trouxe consigo a falta de tempo que nos desespera (Cf. Luc Soete (coord.), 1997, pp.51-55).

problemas terrenos da escola, nem acrescenta uma perspectiva crítica sobre a realidade cultural e social.

O que é certo é que a escola não pode continuar a ser “o lugar em que primeiro se aprende e depois se aplica” (Carneiro, 1999, p.7). Não subsistirá se continuar subordinada ao princípio de transmissão de conhecimentos pré-fabricados, apenas sofrivelmente úteis para *fazer coisas* na produção industrial. Há-de definir onde quiser insistir no saber estruturado cartesianamente, em que a hegemonia do verbal, a memorização, a análise, a lógica e a abstracção ignorarem a cultura mosaico das imagens, da concreção, da imediatez, das sensações e da aleatoriedade. Aí a vontade personalizadora da escola acabará por perder terreno face à capacidade fascinadora dos *media*. A escola tem de corresponder a este desafio e enfrentar a segunda investida da *escola paralela* fazendo a revisão dos seus pressupostos científicos e metodológicos, porque não basta incorporar os novos *media* como recursos didáticos. A escola tem de refundir-se porque as pessoas podem aprender de muitas formas, por muitos meios e para muitos fins, em diversos contextos, em diversas fases da sua vida, em espaços e tempos não formais.

A escola não pode passar sem uma nova atitude pedagógica consentânea com o novo pacto fáustico a que a obriga cada avanço tecnológico e por força do qual deve digerir a desvantagem que custa cada vantagem. Nos nossos dias são enormes os desafios que se levantam à educação em virtude desse pacto. Somam-se-lhe os desafios da renovação curricular, impostos pela expansão do saber que a escola terá de enfrentar perfurando o caminho de novos fundamentos. É neste sentido que o problema da escola é, como se discutirá mais adiante, o problema da investigação educativa.

3. A escola face à cultura da excisão pós-moderna

O drama educativo que está em cena radica sem dúvida no plano das transformações referidas. Elas exprimem as circunstâncias do novo modo pós-industrial para que evoluíram as sociedades mais avançadas. A escola tem de se

haver com esta realidade emergente e com o modo cultural que lhe corresponde. Não se trata apenas de educar para uma nova forma de produzir, é preciso enfrentar as mentalidades, os valores e os comportamentos que ela desenvolveu ou privilegia.

A antiguidade exprimiu uma forte convicção na racionalidade da vida e a época medieval estendeu-a à revelação do transcendente. Os modernos começaram por centrar as suas crenças nas capacidades humanas, para, em certos casos, realizar neste mundo aquilo que está prometido para outro. Mas o século XX trouxe o extremar da tendência moderna e acabou por definir-se como celebração do individual sobre tudo o mais. Com isto motivou também a radicalização do espírito dissolutor que se vinha desenvolvendo aplicando-o a todas as crenças: as religiosas e as filosóficas, mas também as sociais, as económicas e as políticas (Heinman, 1983). Aquilo que a escola tem de enfrentar releva, em muito, da disseminação desta cultura que operou um forte deslocamento do espiritual para o material, para o imediato, o eficiente e o prático, em detrimento também do burocrático e do disciplinar².

Os problemas que a escola vive hoje são apenas um epifenómeno de algo mais vasto e profundo, pois aquilo que ela sofre é a desconstrução pós-moderna das suas estruturas, princípios e funções (Hargreaves, 1998). O sistema educativo monolítico arquitectado pela modernidade tem de enfrentar uma força social da mesma estatura que o acossa com um conjunto de mudanças céleres³. É este confronto que atravessa a escola de montante a jusante, afectando-a até ao âmago das suas finalidades, porque o se instalou, como bem demonstra Boavida (1998), foi a vertigem como valor.

2 - Seja ao nível científico, seja ao nível social e escolar o disciplinar é um procedimento moderno, tanto quanto o burocrático pertence à sociedade industrial - o taylorismo, por exemplo, é simultaneamente disciplinar e burocrático.

3 - O confronto vivido tanto no plano da cultura escolar como também das práticas e recursos utilizados, que conjugados derivam um novo tipo de saber, uma nova forma de ensinar e uma nova forma de aprender é o correspondente daquilo que vemos acontecer no plano dos grandes mercados abertos entre a crença moderna no triunfo da ciência-técnica, o seu sistema de processos centralizados de produção em massa, as suas políticas paternalistas de regulação económica, as suas organizações tão hierarquizadas quanto burocráticas e inábeis, tudo isto, contra uma economia flexível, global e tercearizada, que se apoia nas novas tecnologias da comunicação e da informação capazes de fazer fluir o novo bem essencial de forma instantânea e ubíqua.

Na verdade, nós vivemos hoje algo bem crucial, estamos envolvidos num conflito que refluí das profundidades da nossa cultura e que já remonta pelo menos ao final dos anos cinquenta. Embora, a desconstrução da modernidade possa ser remetida ainda para datas mais remotas: referimo-nos aos cognominados mestres da suspeita⁴. Foram eles que fizeram penetrar a questionação no âmago dos discursos da modernidade ao atacarem a capacidade do *cogito*, ou da consciência, para produzir e garantir o verdadeiro. O ego racional havia sido colocado como sujeito do conhecimento na ciência e tecnologia modernas e era ele que animava os projectos utópicos da civilização industrial, substituindo assim as almas que na tradição cristã garantiam

“um substratum invariante para a experiência flutuante das emoções e percepções sensoriais humanas, e que facultava a continuidade espiritual na senda da salvação: um veículo estável apropriado para um fim estático (escathon) da história.” (White & Hellerick, 1999, p.1)

Mas culpar simplesmente os suspeitadores pela desagregação da consciência, que hoje mina a possibilidade do discurso teleológico em toda a sua extensão, corresponde ao esquecimento do que fizemos dela: a escrava do consumo e da dispersão⁵. Porque será que depois das críticas ao uso de maiúsculas para designar o Homem, a Consciência, ou a Humanidade, que como se sabe coincidiu com o desaparecimento do sujeito, passamos hoje a usá-las para nos referirmos à Economia, ao Mercado, ao Consumo e à Globalização...?

Voltemos, contudo, ao problema cultural que nos ocupava. Para melhor o precisarmos vamos situar a sua procedência. *A condição pós-moderna* foi associada à fase pós-industrial naquele célebre livro em que Jean-François Lyotard

4 - “O filósofo contemporâneo encontra Freud nas mesmas paragens de Nietzsche e Marx. Todos os três se apresentam diante dele como protagonistas da suspeita, os perfuradores de máscaras.” (Ricouer, 1978, p.87).

5 - “Pois a original demanda da salvação foi transformada na do consumo interminável através dos mecanismos da ciência, tecnologia e do capitalismo económico criado pelo cogito moderno: “Se consumo, logo existo.” (White & Hellerick, op. cit., p.1).

(1989) refere se havia transcendido a subordinação das sociedades ocidentais às metanarrativas. Na tradição ocidental eram elas que configuravam grandes explanações metafísicas e teleológicas da história da humanidade: fosse a ciência positivista como chave do progresso humano; fosse a hermenêutica do sentido como chave da auto-formação humana; ou fosse a emancipação da humanidade através da luta de classes.

Com a perda de credibilidade das metanarrativas para legitimarem o conhecimento, segundo o seu próprio modo de unificação, não é possível aceitar nenhuma forma de discurso sobreposto a todos os outros, mas resta apenas aceitar a multiplicidade dos jogos de linguagem. Por isso, tão pouco a ciência, com os seus enunciados cognitivos, se pode alçar sobre outras narrativas em que a verificabilidade (do século XIX) e a falsibilidade (do século XX) não são regras essenciais. Se a ciência procura, não só o útil, mas também o verdadeiro deve legitimar as suas regras de jogo, o que a conduz a um discurso filosófico de legitimação. Quando o faz recorrendo a uma qualquer grande narrativa, como fez o Iluminismo com a emancipação e a unanimidade possível dos espíritos racionais no quadro de uma boa finalidade ético-política, ela decide a sua condição moderna. A modernidade legitima o saber apelando a uma metanarrativa que implica uma filosofia da história⁶. Lyotard acaba por nos dar uma explicação da cultura que lhe sucedeu: “Simplificando ao extremo, considera-se que o ‘pós-moderno’ é a incredulidade em relação às metanarrativas.” (ibid., pp.11-12)

Eis-nos, portanto, órfãos de todo o enquadramento fundamental possível, quando por via da própria ciência moderna havíamos já proscrito um conhecimento ancorado quer no transcendente quer no humano – tanto queríamos preservar a objectividade que tivemos de criar um fosso entre o objecto conhecido e o sujeito cognoscente, paralelo àquele que se instituiu entre o Criador e as criaturas (Heisenberg, s.d.). Mas será ainda possível reconstruir o vínculo legitimador dos discursos capazes de descreverem a nossa condição? Com um corolário já pressentido, Lyotard responde-nos à possibilidade de o reatar no plano, por exemplo, do consenso dos espíritos:

6 - Foi através dela que se questionaram as instituições que regem o vínculo social, referindo-lhe em simultâneo tanto a verdade como a justiça.

“Mas isso violenta a heterogeneidade dos jogos de linguagem. E a invenção faz-se sempre na divergência. O saber pós-moderno [...] refina a nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável. Ele próprio não encontra a sua razão na homologia dos peritos, mas na paralogia dos inventores.” (op. cit., p.13)

Habitantes na *terra da incredulidade das metanarrativas*, retiram-nos agora o refúgio do consenso⁷. Assim se adensa o relativismo até ao assumir da irreconciliação dos discursos, até à negação de uma linguagem que nos una, pois que em vez de nos unir nos constitui na diferença, e por isso parece negar-se a possibilidade de um ponto de vista racional articulador que nos permita descrever a nossa condição. Este é o sentido do perigoso relativismo pós-moderno (Hargreaves, 1997).

Encontrámo-nos, neste princípio de século, numa posição semelhante à de Nicolau de Cusa. Estamos entre dois mundos que queremos conciliar e por isso sofremos o desmembramento do espírito: “os judeus esperam sinal e os gregos buscam sabedoria” (Coríntios, 1, 22). Por isso brandem hoje o estandarte daquele cepticismo que o poeta tão bem descreveu: “life is a tale, told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing.” Estamos obrigados a superá-lo⁸.

A situação é a seguinte. Não nos é admissível uma metanarrativa unificadora e a ciência ela própria expôs o sem fundo da realidade, por si mesma descobriu o

7 - Para Lyotard o consenso ou “é um horizonte que nunca se alcança” ou, através dos procedimentos administrativos, serve ao poder do sistema, legitimando-o, “como meio para o verdadeiro fim” (ibid., pp.59-60). O problema da legitimação do saber não pode fundar-se no consenso universal, como pensa Habermas, porque ele não serve para definir um conjunto de metaprescrições ao heteromórfico conjunto de jogos de linguagem que se desenrola na pós-modernidade: “o consenso é apenas um estado das discussões, e não o seu fim, que é antes a paralogia. [...] o consenso deve ser local, ou seja, obtido pelos parceiros actuais e sujeito a rescisão eventual.” (ibid., pp.130-131).

8 - Ainda que nos tenham notificado que “Lamentar ‘a perda de sentido’ na pós-modernidade consiste em lastimar que o saber já não seja principalmente narrativo, o que é uma inconsequência.” (Lyotard, op. cit., p.60), se nenhum jogo de linguagem se pode sobrepor aos outros.

relativismo. Hoje temos de conjugar o termo ciência com o princípio da incerteza, porque a desordem não significa simples ignorância mas a incontornável natureza estatística de certos fenómenos. A ciência teve de abandonar o consolo do determinismo e o pressuposto de um princípio de razão suficiente, teve de

“abandonar a ideia newtoniana daquilo que uma teoria científica deveria ser: universal, determinista, fechada, tanto mais objectiva quanto não contivesse qualquer referência ao observador, tanto mais perfeita quanto atingisse um nível fundamental, escapando à erosão do tempo.” (Prigogine & Stengers, pp.299-300)⁹

A ciência contemporânea redescobriu o tempo e a reversibilidade que tornam inadmissível o ponto de vista absoluto na explicação dos fenómenos. Teve, aliás, de admitir um diálogo alternativo ao experimental, interessado no domínio da natureza e só consonante com uma natureza autómatas e estúpida. Pois disso não havia retirado mais que um comportamento suicida e um sentimento de solitário abandono¹⁰. Assim que eis-nos chegados a um plano em que devemos reconstruir a ciência sob um novo paradigma (Santos, 1998) e reorientar a reflexão que nos permita definir novos fundamentos. A escola precisa de ambas, porque precisa de investigar o que ensinar e como ensinar, tanto quanto tem necessidade de definir fins que a direccionem. Ora todo o fim é simultaneamente o princípio de toda a prática.

Temos, portanto duas tarefas, porventura até três: em primeiro lugar porque o uso da investigação como estratégia de aprendizagem é hoje mais do que nunca um procedimento fundamental, devemos promover a atitude investigativa;

9 - “O determinismo antigo era uma afirmação ontológica sobre a natureza da realidade. O acaso introduz a relação do observador com a realidade. O determinismo antigo excluía a organização, o ambiente, o observador. A ordem enriquecida bem como a desordem reintroduzem uns e outros. Ambas pedem à ciência que seja menos simplificadora e menos metafísica. Porque o determinismo era um postulado metafísico, uma afirmação transcendental sobre a realidade do mundo.” (Morin, s.d., pp.75-76).

10 - Depois do evanescimento da ciência positivista, disciplinar e de fronteiras policiadas, jamais foi possível à ciência distinguir o científico do ideológico, o mundo do i-mundo – para utilizar uma expressão do nosso eloquente professor de ontologia, o Doutor Adélio Melo.

em segundo lugar porque temos de desenvolver a investigação educativa para melhorar a educação; e, em terceiro lugar, porque temos de assumir um discurso teleológico, problemático e não normativo, sobre a educação se queremos superar a crise crónica que a sociedade pós-moderna instalou, temos de promover a atitude crítica.

4. A investigação educativa para a Sociedade Cognitiva

Começemos por notar que a educação está em foco em todas as sociedades avançadas. Isto resulta muito simplesmente do seu carácter estratégico para a sociedade cognitiva. A educação é tão crucial para esta sociedade quanto o são os próprios conhecimentos e, portanto, a investigação. Philippe Boursquin, o Comissário Europeu da Investigação, declarou recentemente que a investigação científica é a base dos investimentos de amanhã e dos empregos de depois de amanhã (Boursquin, 2000). É por isso que a educação está a ser alvo de questionação política quanto às suas finalidades: dela se esperam os recursos humanos aptos a produzirem o conhecimento fundamental à competitividade global e ao crescimento económico, que está ligado às novas tecnologias em cerca de 25 a 50%.

Vivemos um período de indispensáveis reformas educativas, ninguém o ignora, mas estas reformas devem estar baseadas em investigação. Ora a investigação educativa nunca foi tomada como uma área prioritária. A comprová-lo estão os orçamentos que se lhe destinam: 3 a 5% do PNB, mas correspondendo metade desse valor ao ensino superior; só cerca de 1% do total gasto com a educação é gasto em investigação.

Segundo um estudo monográfico de James Calderhead (1997) sobre a investigação educativa na Europa nos últimos dez anos fica claro que esta questão foi passada por alto. Os principais responsáveis pela investigação educativa na Europa são os Institutos e as Universidades. Os primeiros mais centrados nas prioridades governamentais e as segundas mais nas questões teóricas e metodológicas do que nas práticas. Uma parte considerável cai no generalismo.

A formação em investigação tende a adquirir-se no próprio processo do seu exercício ou em cursos de pós-graduação. Um outro diagnóstico apresenta-nos os seguintes pontos fracos da investigação educativa: a fragmentação e a baixa colaboração entre investigadores, a irrelevância, a baixa qualidade por falta de rigor, a baixa eficácia e produtividade e a baixa utilidade no melhoramento da qualidade do ensino (Gil & Hernández, 1997).

Calderhead (op. cit.) apurou, apesar de tudo, um elevado consenso quanto às prioridades, presentes e futuras, que se concentram em dez áreas: preparação para a vida laboral; avaliação; *currículum*; política e reforma educativa; organização educativa; ensino e aprendizagem; tecnologia; ensino de línguas estrangeiras; educação especial; e formação do professorado. As redes de investigação existentes centram-se: no desenvolvimento profissional; no *currículum*; na educação inclusiva; na educação aberta e à distância; na avaliação..

O *Livro Branco – Do desenvolvimento científico e tecnológico português – 1999-2006* (2000), apresenta já um *Relatório Global e Final* para as Ciências da Educação e Psicologia onde se reconhece que existem nos centros visitados quadros referenciais teóricos e epistemológicos e delimitação de problemas de investigação, mas acrescenta-se que as áreas de investigação não estão consolidadas, parecem afectadas por muita agitação. Falta apoio para que se constitua uma comunidade científica nacional, uma comunidade “que se reconheça, coopere, comunique e se oriente para problemas prioritários e projectos integrados”. A investigação nacional em ciências da educação carece de difusão e visibilidade internacional, está dispersa em revistas de outras especialidades, pois não existem publicações próprias de renome. Quanto ao financiamento, passamos a transcrever o relatório: “é extremamente baixo (ridículo mesmo em alguns casos)”. Os que se dedicam a campos inovadores lutam com carências enormes, que vão desde a aquisição de bibliografia à simples possibilidade de publicação.

No campo metodológico distinguem-se dois enfoques: o quantitativo – dedicado às sondagens, experimentos e provas standardizadas – e o qualitativo – que inclui os estudos de caso e a investigação-acção, versando o pormenor dos processos educativos. Ou seja, em grande medida, a investigação educativa continua a insistir no paradigma positivista, mas em certos casos procura

interpretar a perspectiva dos participantes ou exerce um trabalho crítico sobre as políticas e as práticas educativas. Parece necessário incrementar a tolerância pelos diferentes enfoques e acercar o trabalho dos investigadores ao dos planificadores políticos e dos professores.

Gil & Hernández (op. cit.) escalpelizam os dois modos investigativos, o quantitativo (modo 1) e o qualitativo (modo 2), em função de três critérios: o tipo de conhecimento produzido; o controlo de qualidade efectuado; e a coerência. Os autores acabam por se decantar a favor do segundo modo pela sua maior apetência para assumir as abordagens que a pós-modernidade requer: a transdisciplinaridade; a responsabilidade e a reflexividade social quanto ao uso da ciência para melhorar a qualidade de vida; a heterogeneidade de critérios utilizados que reflectem a variedade do sistema social e transcendem a simples rentabilidade económica. O modelo linear parece menos capaz para levar à prática as transformações necessárias e não compreende a inevitável vinculação da investigação com valores ou a importância da contextualização dos conhecimentos. O modo 1 padece do reducionismo positivista que o torna incapaz de enfoques holísticos, hoje muito mais importantes. Embora esta pecha também se possa assacar aos estudos de caso.

Nos nossos dias, mais do que os tradicionais estudos psicossociológicos de aspectos particulares urge estudar os temas emergentes: a articulação e selecção do saber; a pressão da mudança tecnológica, social e cultural; a autonomia das instituições; as novas formas de ensinar e aprender nas sociedades impregnadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e mais consonantes com a nova natureza do saber; o novo sentido a atribuir ao papel do professor. Andy Hargreaves (1997), num texto já citado, define uma agenda de investigação para a era pós-moderna que, sem divergir no essencial, destaca questões muito penetrantes: quais são e como funcionam as novas geografias da selecção sociocultural e como garantem a equidade do êxito? Como estão a ser aproveitadas as diversidades culturais? De Perelman a Postman, que posição crítica devemos ter ante a integração das novas tecnologias para aumentarmos o êxito e o desenvolvimento dos estudantes? Como contribui a escola para o reforço do sentido social quando a pós-modernidade celebra a vitória do

indivíduo sobre a sociedade? Que novos padrões de profissionalidade docente devem ser desenvolvidos?

O tipo de investigação que adoptarmos relevará sempre de uma perspectiva sobre a educação, pelo menos tanto quanto a visão que temos do mundo afecta o que investigamos. O que para nós significa, como aliás o havíamos discutido em páginas anteriores, o relançamento da questão teleológica, agora situada ao nível epistemológico da investigação educativa.

Mais do que nunca o problema da nossa época emerge do foro teleológico, tanto pela responsabilidade de lhe definir um paradigma investigativo, ou um conjunto de temas, como pela obrigação de definir as finalidades que orientem a educação com base num projecto extraído de um entendimento sobre a nossa condição. E nisto sentimo-nos pós-modernos, pois somos capazes de escutar todos os discursos. Já não é mais possível assumir um quadro teórico semelhante à esfera aristotélica das estrelas fixas e que signifique abdicar voluntariamente de pensar – um perigo real que sempre espreita a nossa ansiedade teleológica. A nossa condição é o próprio questionar. Mas não se deriva daí o contentamento com a dispersão das respostas, ansiamos por um horizonte, ainda que ele se desloque. E como a questão exige o comprometimento com o horizonte dos nossos fins, que serão os princípios da nossa prática, arriscamos deixar aqui uma proposta global, porque não nos sentimos muito tentados a alinhar um perfil de características aglutinadoras¹¹.

Pensar a escola na condição pós-moderna não corresponde à necessidade de reinterpretarmos os nossos valores? Não é, em rigor, isso que devemos fazer a cada situação que se nos depara? Ou seja, referir a situação ao valor para que ele nos fale. Educar para a sociedade cognitiva é investigar e investigar é fazer aparecer em cada circunstância do educar o seu sentido. Isto só pode ser um diálogo, o diálogo entre a mútua interpelação das situações e dos valores, que devemos procurar que nos falem sobre a nossa condição.

11 - Ainda que de características sociais e pessoais que consideramos valiosas em si mesmas: a colaboração; o companheirismo; a compreensão; a cooperação; a generosidade; a igualdade; a justiça; a lealdade; a participação; o pluralismo; o respeito; a solidariedade; a tolerância; a valoração; o afã de saber; o afã de superação; a abertura; a autonomia; a constância; a criatividade; a crítica; a curiosidade; o esforço; a flexibilidade; a humildade; a iniciativa; a liberdade; a laboriosidade; a magnanimidade; o optimismo; a ordem; a paciência; a prudência; a responsabilidade (Cf. Corbella, op. cit., pp.56-57.).

Bibliografia

- Boavida, J. (1998). Acesso e processo em axiologia educacional. In J. R. Dias & A. F. Araújo (orgs.), *Filosofias da educação – Temas e problemas* (pp. 227-240). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Calderhead, J. (1997). La investigación educativa en Europa en los últimos diez años”. *Revista de Educación*, 312, 9-20.
- Carneiro, R. (1999), O nosso drama em relação à Europa é o Ensino Secundário. *Correio da Manhã - Suplemento Forum Estudante*, 14 de Dezembro de 1999, p.7.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y estructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, 145-150.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: La sociedad red*. vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Gabinete de Publicações Oficiais das C.E.
- Corbella, M. R. (1998). La integración de saberes - Condición para la Sociedade Cognitiva. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 48.
- Gallego, D. J. & Alonso, C. M. (1998). La Educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación”, *Revista Complutense de Educación*, 9, 2, 13-40.
- Gil, J. M. S. & Hernández, F. H. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- Hargreaves, A. (1997). La Investigación en la Era Posmoderna. *Revista de Educación*, 312, 111-130.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Heinman, F. (1983), Destino e Missão da Filosofia no Século XX. In F. Heinman (coord.), *A Filosofia no Século XX*, 3ª Ed. (pp 255, 292). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heisenberg, W. (s.d.). *A imagem da natureza na Física Moderna*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Kittler, F. (1999). The history of communication media. Obtido em <http://www.ctheory.com/ga1.14.html>, 17 de Fevereiro de 1999, pp. 1-16.

- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. 2ª. Ed. Lisboa: Gradiva.
- Morin, E. (s.d.). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Observatório das Ciências e das Tecnologias (2000). *O Livro Branco – do desenvolvimento científico e tecnológico português (1999-2006)*. Ministério da Ciência e Tecnologia. Obtido em <http://www.mct.pt/Livro-BrancoCT/1.htm>, a 13 de Março de 2000.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1986). *A nova aliança*. Lisboa: Gradiva.
- Ricouer, P. (1978). *O conflito das interpretações. Ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago.
- Santos, B. S. (1998). *Um discurso sobre as ciências*. 10ª. Ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Sendov, B. (1997). Hacia la sabiduria mundia en la era de numerización y la comunicaci3n". *Perspectivas*, 3, XXVII, 447-48.
- Soete, L. (coord.) (1997). *Construir a sociedade europeia da Informa33o para todos. Relatório final do grupo de Peritos de Alto Nível*. Bruxelas: Comiss3o Europeia.
- Trigo, M. M. (1999). Economia da informa33o e do saber". *Sociedade e Trabalho*, Março, 4, 45-54.
- White, D. R. & Hellerick, G. (1999). *Nietzsche at the mall: Deconstructing the consumer*. Obtido em http://www.ctheory.com/a-nietzsche_at_the_mall.html, a 17 de Fevereiro de 1999.