

PREFÁCIO

CULTURA DO SABER

Eduardo Duque

A educação, ao longo dos tempos, foi assumindo diferentes formas, de acordo com os estilos e as organizações das sociedades.

Para os gregos e romanos, a educação estava orientada para robustecer o corpo e o espírito em plena harmonia. Como refere Jaeger (2001: 68) “a educação e a prudência, na vida do povo, não conhecem nada semelhante à formação do homem, no que se refere à sua personalidade total, como a harmonia do corpo e do espírito”.

Neste tempo, a educação visava essencialmente proporcionar um determinado ideal ético, que não era outro senão o do homem livre (Marrou, 1985). A educação, como tinha um caráter aristocrático, fazia-se entre os que partilhavam os mesmos ideais, através do exemplo de vida. A vida dos heróis gregos e romanos servia de inspiração aos mais jovens, pelo que os seus exemplos épicos e destemidos ajudariam a criar jovens também eles cheios de virtudes, boa fama e glória.

A educação fazia-se assim em ambiente familiar, de pai para filho, baseada na tradição e sem preocupação pela aquisição de conhecimentos técnicos, já que estes não eram essenciais ao homem de condição elevada (Bowen, 1976).

Na época medieval, não muito diferente da época precedente, o homem adulto era a medida do mundo (Durán Vázquez e Duque, 2019). A educação da larga maioria das pessoas fazia-se, assim, pelo exemplo dos adultos e a figura do pai sobressaía pela autoridade que lhe era

reconhecida. Os que viviam na província, começavam a trabalhar na vida do campo, em idades muito precoces; já entre os que viviam na cidade, não obstante serem introduzidos também no mundo do trabalho muito cedo, dedicavam-se a aprender um ofício.

Porém, a partir do séc. IX, encontra-se já claramente desenvolvidas dois tipos de escolas: as *monásticas*, criadas a partir do monacato e as *episcopais*, fundadas pela sede catedralícia, sob a autoridade do chanceler. Em ambos os casos, as escolas ensinavam matérias relacionadas com o bem público, como as artes, a teologia, a medicina e o direito e eram maioritariamente frequentadas por jovens que pretendiam ser clérigos ou religiosos.

Com o aumento da burguesia e a conseqüente transformação do tecido social, na segunda metade do séc. XII, os estudos ganham importância, com novo ardor e novos conteúdos. Surgem as *escolas paroquiais* destinadas aos filhos dos mercadores e artesãos, bem como as *universidades*, a partir de comunidades dotadas de autonomia administrativa e liberdade de cátedra (Duque, 2017).

Os filhos dos nobres tinham habitualmente estatuto diferenciado, através da figura do preceptor, que tinha como missão educar a criança e integrá-la na idade adulta.

Na sociedade do Antigo Regime, a educação assumiu uma dimensão completamente diferente das que tinha assumido nas sociedades anteriores, muito à custa da transformação da nobreza, que deixa maioritariamente de ser guerreira para se converter em cortesã. Naturalmente, aos poucos, esta mudança transforma os valores, atitudes e comportamentos, gostos e saberes da comunidade. A educação assume uma vertente mais humanista.

Os humanistas acreditavam firmemente na perfetibilidade quase infinita do ser humano que, dotado de uma natureza essencialmente racional e boa, poderia ser educado no sentido em que se pretendesse, sempre que dispusesse do devido método.

Esta crença, posteriormente, converteu-se quase em dogma. No entanto, para os humanistas, embora a tendência para a perfeição estivesse presente em cada natureza humana, não poderia materializar-se sem ser *introduzida pelos adultos*.

Por um lado, recomendava-se seguir a natureza para educar as crianças e, por outro lado, procurava-se detê-la, de forma que a criança fosse introduzida no mundo civilizado sob a *orientação e o exemplo que os anciãos ofereciam*. Aqui se encontra um dos fios condutores da ideologia moderna da educação.

Houve, porém, muitos autores que se separaram desta corrente, dando maior destaque à natureza das crianças, que acreditavam estar repletas de potencialidades e possibilidades.

A natureza humana é “sábia, honesta e santa”, afirmou Comenius (1976: 18-8). Para que essa natureza fosse educada da melhor forma, considerava que não era necessário que ela entrasse no mundo, observando e seguindo o exemplo dos anciãos, mas o que ela precisava era de saber as coisas que a natureza física contém. “Educar corretamente os jovens”, escreveu Comenius (1976: 85), “não é imbuí-los de palavras, frases, sentenças e opiniões tiradas dos autores, mas despertá-los para o entendimento das coisas”.

O mundo - que se há de frequentar mais tarde e que é necessário conhecer para fazer parte dele - não deve servir mais de exemplo. Esse exemplo será agora proporcionado pela *escola*, em que se ensinará, a todos e a cada um, as disciplinas mais úteis e práticas à sociedade. “Que

em todo o local (cidade, vila ou lugar) - diz Comenius (1976: 28) - se abra uma escola para educar os jovens... em todas as dimensões da vida”.

Embora o discurso educativo moderno tenha sido tecido com o fio que vai dos *humanistas* a Locke (2019) e a Comenius (1976), há nele duas formas de entender a sociedade: de facto, enquanto que para os *humanistas* e Locke, a *educação* respondeu às necessidades de uma sociedade hierárquica, na qual a nobreza era o exemplo da boa cultura, o projeto educativo reformista, representado por Comenius, estava vinculado a uma sociedade baseada no mérito que cada um demonstrava na realização das suas atividades. Este último discurso será, como se sabe, o que terminará por triunfar.

Bem, poderíamos continuar a história que nos levaria a Rousseau (2002), Marx (Marx & Engels, 1978), Proudhon (1982), etc., que se propuseram criar *o homem novo* a salvo de qualquer tradição anterior, de forma a construir uma sociedade nova, moral e socialmente organizada. Sabemos que este caminho ficou plasmado nos valores da *liberdade, igualdade e fraternidade*, que, por sua vez, encontraram a expressão máxima na sociedade democrática e industrial.

Ao longo do XX e XXI, a educação passou por uma grande transformação. Passamos de uma escola que beneficiava somente alguns para uma escola que alcança todos, fenómeno este que se vinha a concretizar desde o Iluminismo, mas que ganhou particular relevo e velocidade a partir da II Guerra Mundial.

Desde a perspectiva económica, o investimento educativo foi entendido como que o barómetro de desenvolvimento de um determinado país ou região, como que se fosse possível, ao olhar para o investimento na educação, não só ler o estado situacional do presente,

como também, e essencialmente, antecipar o estado do desenvolvimento de determinada realidade ou contexto.

Assistiu-se também a uma preocupação acentuada pela formação generalizada de toda a população, tal como comprova a iniciativa “Educação para todos” das Nações Unidas, em que se propõe dar educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. Esta iniciativa é tão alargada que foi assinada por 164 governos, que se comprometeram, conjuntamente com vários organismos de desenvolvimento, bem como com a sociedade civil e mesmo o setor privado, em desenvolver todos os esforços para que este programa seja implantado com sucesso e abarque o maior número de pessoas.

Embora esta iniciativa vise essencialmente a educação básica para todos, a preocupação por melhorar os padrões de educação é comum a outros níveis, razão pela qual a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI propõe que se ofereça, igualmente a todos, oportunidades para a educação superior e para a educação permanente.

A educação passa a ser entendida como um verdadeiro investimento não só capaz de alterar o presente, mas também com capacidade de transformar o futuro.

Jeremy Rifkin (2000) refere que “a riqueza já não está representada pelo capital físico, mas pela imaginação e criatividade humanas”.

Passamos assim para a sociedade do conhecimento que “implica o aumento das capacidades tecnológicas, combinando metodologias tradicionais e modernas, que estimulem a criação científica e tornem viável o desenvolvimento humano sustentável” (UNESCO, 1999).

Conceitos como os de inovação e criatividade humanas passaram a ser vistas como a alavanca das novas dinâmicas criativas de

desenvolvimento e passaram a desempenhar um papel preponderante em todas as dimensões da vida, tanto social como económica.

Estes conceitos, baseados no conhecimento, na determinação e na capacidade de saber inovar e recriar respostas adequadas a cada momento, são vistos como aspetos intangíveis, mas profundamente determinantes numa cultura que se deseja empreendedora e que favoreça a aprendizagem.

Ainda que de uma forma muito sumária, o que até então dissemos deu para perceber - assim o cremos - que a educação foi sofrendo ao longo do tempo profundas metamorfoses, as quais permitiram e continuam a permitir distinguir culturas, sociedades e períodos históricos.

O livro que aqui se apresenta intitulado **“Desenvolvimento profissional docente: perspectivas e desafios na contemporaneidade”** reúne um conjunto de textos de alto nível que discorrem sobre a tese central do livro, que é a do Desenvolvimento profissional docente, mas também sobre muitas outras as questões, como a transformação da educação, o currículo, a formação contínua dos professores, o processo de ensino aprendizagem, as questões didático-pedagógicas, a construção da identidade do docente e os novos desafios que o envolvem, os conflitos e a indisciplina escolar e vários outros temas que o universo educativo contempla.

Não é fácil num prefácio abordar todos estes temas, que são tratados em profundidade por mais de uma trintena de autores, porém, procuraremos tocar em alguns deles, de forma a percebermos a sua importância na sociedade em que estamos a viver.

Um dos conceitos mais abordados ao longo dos dezoito artigos que compõem o livro foi o de Escola. O que é a Escola, perguntamos nós? É

curioso que tanto para os gregos, como para os romanos, bem como para os tempos atuais, a escola não é senão uma aprendizagem *com e pelo* meio, aqui entendido como meio social, cultural e político, articulado com as outras várias dimensões da vida. Creio que uma escola é tanto mais rica quanto a comunhão que consegue alcançar com o meio. Ou seja, a sua riqueza advém dos seus vínculos, da forma como se relaciona com os demais, no estilo com que se apresenta à sociedade. Uma escola fechada em si é, simultaneamente, uma escola que não resiste ao tempo, é uma escola sem horizonte. Dito de outra forma, uma escola sem ligação ao meio é uma escola que perde a sua identidade, a memória, que não conhece nem o passado, nem impulsiona o futuro e, como tal, perde-se no presente.

Neste sentido, poder-se-ia dizer que o livro que aqui se apresenta almeja preparar os seus alunos e professores para a sociedade em que estão inseridos, que é uma sociedade complexa, com uma trama cujos elementos que a integram são difíceis de desconectar uns dos outros, pelo que se pede que, tanto professores como alunos, não se fechem em determinadas ideologias, mas, pelo contrário, as saibam desconstruir.

É bom que a escola prepare os seus alunos para a sociedade real, caso contrário, está a criar expectativas que poderão vir a ser defraudadas. E a sociedade real é constituída por pessoas concretas, com uma memória e uma história, que formam uma cultura, uma identidade e um povo.

Nós somos, simultaneamente, consumidores e criadores de cultura. A nossa forma de pensar, de trabalhar, de atuar, as nossas crenças, a nossa alimentação, a nossa arte são algumas expressões da nossa vida, da nossa história e da nossa cultura.

Este conjunto de saberes e experiências transmite-se de geração em geração por diferentes formas. Os mais novos aprendem dos mais velhos. Aprendem do que ouvem, do que veem e do que leem. Aprendem também do que experienciam e do que sentem das experiências. É assim que se legam as tradições. Sejam elas religiosas, festivas, comunicativas, estéticas ou recreativas.

Mediante a transmissão dos seus costumes e tradições, as instituições - como sejam a família ou a escola, - asseguram que as gerações mais novas deem continuidade aos conhecimentos, valores e interesses que os distinguem como grupo e os torna diferentes dos outros.

Falar deste livro, neste contexto, implica assim voltar à origem etimológica da palavra “tradição” (*tradicionem*), que significa ensino, ação de transmitir ou entregar. Recorda a transmissão dos elementos de uma cultura de uma geração a outra. Elementos que não são necessariamente físicos e materiais, mas que contemplam também, e essencialmente, a passagem de valores imateriais.

Se a educação - do latim *ex-ducere*, [= *ducor* “ser conduzido” + *ex* “para fora”] -, visa “conduzir para fora de si mesmo”, o que implica ir ao encontro dos outros, perceber que há mais mundo para além do seu mundo, mais história do que a sua própria história, então, a educação é a consciência de se ter alcançando um património que é de todos. Não implica, portanto, um conhecimento técnico, nem instrumental. Ser educado é, neste sentido, perceber a realidade que nos rodeia e perante ela saber o lugar que se ocupa.

Muitas vezes, confunde-se *educação* com *formação e até instrução*. Não obstante estas três palavras pertencerem ao mesmo léxico, têm origem e representam coisas diferentes. Instrução vem da palavra

latina *in-struere* que significa estruturar por dentro; enquanto formar, *formatio*, é “dar forma”.

Muitos textos deste livro são dedicados, com profundidade, à *formação*, tendo como sujeito o professor, ou seja, “o que faz profissão de ou o que se dedica a”. Esta forma de que o professor se deve revestir deve ir para além da simples transmissão do conhecimento útil e pragmático que tem dominado muitos dos currículos escolares. A escola deve, neste sentido, deixar de estar centrada no princípio de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas antes desenvolver a pessoa como um todo, na sua dimensão criativa, artística, crítica, entre muitas outras dimensões, preparando assim o cidadão para uma intervenção social responsável e madura, para a proteção dos valores e princípios democráticos que estão na base das sociedades desenvolvidas.

Se a formação escolar abandonar a épica de fazer do ser humano um ser humano bom e se restringir os seus objetivos ao mero ensino de conteúdos dependentes do mercado de trabalho, chegaremos facilmente à “monocultura do saber”, à ideologia do efêmero e a uma sociedade descompensada e sem sentido para a vida.

Estou certo de que esta forma de estruturar a sociedade e a cultura, em vez de promover o progresso e o desenvolvimento do ser humano - valores determinantes de uma sociedade democrática e adulta - orienta todo o seu esforço para o aumento da capacidade produtiva, como se o ser humano fosse uma máquina que se curvasse, sem capacidade reflexiva, às lógicas instaladas do capital financeiro.

Creio que é nosso dever propor uma formação baseada em processos, menos comprometida com os desígnios de mercado e mais voltada para a emancipação social dos cidadãos, para a centralidade do

Homem e da sua conjuntura social e pessoal na sociedade. Foi esta a ideia central que encontramos em muitos dos textos deste livro e no qual nos revemos. Parabéns aos seus autores.

BIBLIOGRAFIA

Bowen, J. (1976). *História de la educación occidental*. Barcelona: Herder.

Comenius, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Duque, E. (2017). Dinâmicas Universitárias. In J. E. Franco & J. Seabra Pereira (Eds.), *Portugal Católico* (pp. 768–773). Círculo de Leitores.

Durán Vázquez, J., & Duque, E. (2019). *Las transformaciones de la educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual*. Madrid: Dykinson.

Jaeger, W. (1991). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.

Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.

Rifkin, J. (2000). *The Age of Access*. New York: Penguin Putnam.

UNESCO (1999), *Declaração de Santo Domingo: a ciência para o século XXI*. Conferência Mundial sobre Ciências, Santo Domingo, UNESCO.

Locke, J. (2012). *Alguns pensamentos sobre a educação*. Coimbra: Almedina.

Rousseau, J. J. (2002). *Emilo o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Marx, K., & Engels, F. (1978). *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid: Alberto Corazón.

Proudhon, P. (1982). De la capacité politique des classes ouvrières. In P. Proudhon, *Ouvres Complètes* (pp. 51–407). Genève-Paris: Slatkine.