

A. ROCHA TRINDADE

UNIVERSIDADE ABERTA

1. Educação e Formação

No contexto do presente texto, o termo Educação será tomado numa perspectiva, tão aberta e abrangente quanto possível, de desenvolvimento de recursos humanos num dado espaço de referência: escola, empresa, localidade, região, país; ou, até, numa parte ou no conjunto da escala planetária.

Por outro lado, poderão estar incluídos neste conceito quaisquer níveis, regimes ou modalidades de aprendizagem: pré-escolar, escolar e extra-escolar; de ensino básico, secundário e terciário; educação específica de dado intervalo etário ou transposta para distintos outros, como acontece para o ensino básico de adultos; ensino formal, conducente a habilitações ou graus académicos bem definidos ou, pelo contrário, não conferente de certificados ou diplomas. Incluir-se-á ainda tudo o que diga respeito à formação dita vocacional e profissional, mesmo que confiado a sistema distinto do designado Sistema Educativo e abrangido em diferente pelouro governamental de tutela.

Finalmente, farão parte integrante deste conceito alargado de educação tanto a formação inicial como a formação contínua; e tanto a adquirida em âmbito institucional como a que resulte da iniciativa do indivíduo por si só, tirando partido dos mecanismos de aprendizagem que a sociedade tenha posto à sua disposição.

Não é por intenção de originalidade, nem por intenção de procura de máximo abrangimento teórico que se postula esta aproximação: antes, por se ter a convicção de que o aparecimento de paradigmas de aprendizagem distintos daqueles que a escola clássica tem posto à nossa disposição

vieram a provocar um diluir de fronteiras entre educação e formação, entre ensino escolar e aprendizagens extra-escolares, entre formação inicial e formação ao longo da vida.

Este último conceito é de excepcional riqueza e utilidade para o enquadramento dos cidadãos numa sociedade cada vez mais complexa e cada vez mais difícil de gerir, tanto em termos dos projectos individuais de vida como da segurança das organizações que constituem a substância íntima da tessitura social. A formação ao longo da vida não é apenas uma opção facultativa e uma mera mais-valia para as sociedades afluentes deste fim de milénio mas antes uma imperativa prioridade social para todas as nações e um recurso de elevado valor estratégico para o exercício da cidadania plena.

2. Globalização e Incerteza

Não constitui qualquer manifestação de pessimismo (e o presente autor não é, decerto, suspeito de tal) considerar-se que a evolução das sociedades conduz necessariamente a um maior grau de incerteza quanto ao estado das suas componentes. Se tal evolução apontar para um aumento geral da escala dos sistemas postos em interacção e, simultaneamente, para um incremento dos graus de liberdade individuais dos elementos que os compõem, ensina-nos a Física que aumenta a incerteza quanto ao estado destes últimos. A planetarização de grande parte das actividades humanas, dos negócios aos sistemas monetários e financeiros, das notícias e telecomunicações à facilidade das deslocações internacionais, da produção e do consumo, das ideias e dos gostos, das políticas e das estratégias — conjuga-se com o aumento das liberdades individuais e com o acréscimo de acesso do indivíduo à informação, conferindo-lhe os meios e as condições para opções de amplitude mais vasta do que as que se lhe ofereciam no passado.

Mais uma vez em termos físicos, à diminuição de entropia representada pela formação de sistemas macro-cristalinos de extensão global, tem de corresponder um aumento, de valor absoluto ainda maior, da soma de todas as indeterminações individuais. Verifiquemos que, na realidade, tal tem vindo a acontecer.

A globalização da produção, do comércio e dos demais serviços tem como consequência directa a instabilidade dos mercados regionais ou locais, à mercê da competição de produtos de proveniência exterior que sejam mais novos, melhores, mais baratos, mais bem desenhados ou promovidos de forma mais atractiva. A dimensão e a duração de vida previsível das empresas reduzem-se consideravelmente, por forma a tornar mais ágil a sua reconversão, logo que os mercados lhe sejam adversos. A sua deslocalização para outras partes do mundo onde seja mais abundante e barata a mão de obra, ou menos gravosos os encargos sociais, contribui também para a instabilidade do emprego.

Assim é que se vai tornando trivial que, ao contrário do que acontecia meio século atrás, um profissional mude três, quatro ou mais vezes de empregador ao longo da sua vida activa, ou que tenha de modificar o seu próprio perfil de competências, para se conformar com um outro tipo de trabalho.

Estas acrescidas mobilidade e instabilidade profissionais são ainda agravadas pelo ritmo, crescentemente acelerado, com que se vem processando a evolução e a inovação científica, técnica, tecnológica e metodológica. A cada momento, exigem-se a um profissional novos conhecimentos, novas atitudes, novas competências; quiçá, que esqueça tudo o que aprendeu e tudo o que entretanto fez, para começar tudo de novo, em novas bases e num novo contexto de desempenho.

Assim acontece para um crescente número de profissões que o mercado destruiu quase completamente ou que a evolução tecnológica vem tornando obsoletas. O mineiro, o canteiro e o tecelão; o dactilógrafo, o tipógrafo e o desenhador técnico são alguns exemplos imediatos.

Em alguns casos, a sobrevivência profissional consegue-se pela promoção de antigos ofícios à categoria de artesanato de luxo, para um nicho de mercado mais restrito, mas bem pago; na maioria dos casos, porém, a reconversão profissional torna-se indispensável, sob risco de se fecharem definitivamente as portas do mercado de emprego.

Por outro lado, a mobilidade internacional desse mesmo mercado torna extensivos às pessoas os riscos já visíveis da competitividade empresarial: não basta que o meu perfil profissional seja actualizado e relevante, importa ainda que eu o saiba gerir e defender perante competidores de diferentes proveniências que concorrem ao mesmo posto de trabalho.

Nestes termos, torna-se evidente que a formação ao longo da vida constitui o único mecanismo com valor positivo para a sobrevivência do cidadão como detentor de um potencial permanente de criação de riqueza, para si e para a sua família, bem como para as organizações da sociedade para as quais contribui. Nesse sentido, a estratégia de educação e formação dos governos, bem como dos diversos instrumentos de que a sociedade civil dispõe para esse fim, não pode deixar de apontar para a prioridade a atribuir ao desenvolvimento continuado dos recursos humanos nacionais, por forma a proporcionar, ao maior número possível de pessoas, um espectro alargado de qualificações de alto valor de mercado, correspondentes a profissões e ocupações com elevado valor acrescentado.

3. A Escola Convencional

Passemos, por momentos, do contexto da formação ao longo da vida para a sua componente inicial, tipicamente ocorrida em contexto escolar. Precedida ou não de educação pré-escolar e prolongada, nos países desenvolvidos, por um longo

número de anos que abrangem pelo menos o nível de ensino básico mas que tendencialmente virão a cobrir também a totalidade do ensino secundário, a escolaridade obrigatória visa, sobretudo, perfazer a formação para a cidadania, isto é, conferir a todos os futuros cidadãos a soma integrada de conhecimentos, aptidões e atitudes considerados como indispensáveis à sua inserção, eunômica, esclarecida e participante, na sociedade.

Considerada como um tronco comum que engloba apenas o ensino básico, este modelo manifesta objectivos excessivamente modestos para o futuro de um país: ao postular que o ciclo seguinte de estudos é *não obrigatório* induz a pensar que ele não é absolutamente indispensável e, por conseguinte, que uma parte muito significativa da população jovem poderá não os prosseguir, como hoje infelizmente acontece. Pese embora a sobrecarga de custos que a extensão da escolaridade obrigatória por mais três anos implique para os recursos do Orçamento de Estado, ela não pode deixar de constituir prioridade primeira na próxima e urgente revisão dos objectivos educativos nacionais.

De qualquer modo, seja o ensino a nível secundário incluído ou não na escolaridade obrigatória, ele deve visar claramente o objectivo de prefigurar uma orientação da subsequente formação vocacional: ou como formação profissionalizante que prescinde de um prosseguimento de estudos a nível superior ou, pelo contrário, lançando as bases para o sucesso de uma subsequente integração neste nível de ensino.

Curiosamente, não são muito diferentes em estilo e nos modos de actuação pedagógica e didáctica as escolas de ensino básico e as de ensino secundário, pesem embora as distintas naturezas dos seus objectivos e conteúdos. Nelas não se distingue o que é o conteúdo da formação para a cidadania do que seja um ensino propedêutico da situação de continuação de estudos. Em particular, ser reprovado no ensino básico significa que se não dispõe de condições para vir a ser um cidadão completo; ou então, talvez as competências que, naquele âmbito, foram avaliadas não correspondam exactamente aos objectivos para aquele nível de ensino definidos mas antes, em clara remanescência de épocas passadas, àqueles que eram definidos para uma minoria de pessoas que tinham acesso à educação.

No tocante ao ensino secundário, não é ainda suficientemente clara, em termos de estratégias pedagógicas e de conteúdos curriculares, a distinção entre via de ensino e via profissionalizante; mas, por outro lado, não foram facilitados suficientemente os mecanismos de transição horizontal que facultem uma correcção de opção sem excessiva perda de tempo.

Como síntese da análise crítica que aqui brevemente se introduz, dir-se-ia que há uma tendência genérica para a *licealização* dos diversos níveis de ensino (incluindo o ensino básico e, mais gravemente ainda, o ensino superior), bem como para uma atitude algo *escolar* de todos os níveis de aprendizagem, com uma ênfase excessiva no recurso à aula clássica e à actuação, não menos clássica, do professor.

A escola convencional — aqui tomada em caricatura, para melhor visão dos seus defeitos — põe a ênfase no curriculum e despreza todo o afastamento em relação aos seus ditames; infantiliza os conteúdos, como que pressupondo o baixo nível mental dos seus alunos; relega para plano periférico a compreensão da realidade exterior à escola, como se esta fosse origem única, e fim último, de todo o conhecimento; resigna-se à posição de estar tecnologicamente desfasada da realidade circundante; ignora a capacidade dos alunos de aprenderem por si próprios, a partir de fontes externas à própria escola.

O próprio diálogo didáctico enferma de limitações, insustentáveis nos dias de hoje: as aulas de “papel e lápis” (ou como dizem os Britânicos, com o humor algo negro em que são mestres, aulas de “talk and chalk”) predominam largamente em todo o espectro de actividades escolares. Não se ouve música, não se escutam debates, não se analisam filmes ou programas de televisão, não se exercitam programas interactivos, não se utiliza software educativo, não se organizam conferências, concertos, exposições e campeonatos de competências. O professor prefere o discurso directo (de que ele é o iniciador quando não o intérprete único) aos discursos mediatizados; a afirmação de certezas, mais do que a admissão de dúvidas; o convencional, face ao inovador; a disciplina do pensamento, mais do que a liberdade de criar.

4. O Advento de Novos Paradigmas de Aprendizagem

O aparecimento de um novo paradigma de aprendizagem, baseado na diversificação dos discursos pedagógicos, apareceu com o desenvolvimento da rádio, do cinema e da televisão, meios estes que, transpostos para a sala de aula e devidamente adaptados a esse contexto, passaram a ser designados, no seu conjunto, como Meios Audiovisuais e, um pouco mais tarde, como instrumentos de Tecnologia Educativa.

A introdução de tais meios ou tal tecnologia nas escolas conheceu sorte diversa e quase nunca um sucesso visível, quanto a se ter com eles atingido uma efectiva melhoria da qualidade, ou da eficácia, da aprendizagem. Em primeiro lugar, de pouco ou nada servem novos instrumentos de discurso educacional se não existir, também, uma produção regular de novos documentos didácticos baseados nesses discursos. Seguidamente, continuou a existir uma clivagem entre os professores que adoptaram tais tecnologias, procurando familiarizar-se com o seu manejo e correcta utilização, e aqueles que, sob pretexto de leccionarem conteúdos não tecnológicos, nunca aceitaram fazer esse esforço.

Pode afirmar-se que, de todos os meios tecnológicos introduzidos nas escolas, apenas o retroprojector mereceu ser adoptado como instrumento de utilização regular por uma maioria de professores. Pelo contrário, a utilização maciça das

tecnologias educativas revelou-se um sucesso quando novos sistemas de ensino-aprendizagem foram inteiramente concebidos com base nelas, implicando o apetrechamento da correspondente rede com equipamentos terminais, a produção centralizada de materiais didáticos mediatizados e a adopção de esquemas eficazes de apoio e enquadramento pedagógico, não apenas ao estudante mas também ao professor, como aconteceu em Portugal no caso da Telescola.

Um outro paradigma surgiu, décadas mais tarde, com o advento dos novos sistemas de ensino a distância designados por Universidades Abertas. Utilizando de igual modo os meios de comunicação de massas e as telecomunicações como instrumentos do diálogo educativo, complementado por mecanismos de interacção visando dar apoio aos estudantes, tais sistemas romperam a relação, necessária no caso do ensino convencional, entre o estudante, o professor, o local de aprendizagem e o momento em que ela é suposta ocorrer. Ao abstrair da necessidade de uma determinação rígida entre espaço, tempo e presenças face-a-face, a metodologia de aprendizagem a distância veio a evidenciar uma realidade até então quase ignorada: a capacidade humana para a auto-aprendizagem, desde que para tal exista um mínimo de condições favoráveis, entre as quais, decerto, a motivação para aprender.

O sucesso e a credibilidade completa atingidos pelas instituições universitárias de ensino a distância determinaram, numa primeira fase, a adopção de tal modelo em grande número de países do mundo, em todos os continentes, nas décadas de 70 e 80. Nos anos subsequentes, idêntica metodologia foi adoptada para outros níveis e contextos de educação e de formação, sobretudo pela intenção de servir populações-alvo às quais, por razões de número, residência, profissão, obrigações familiares, limitações físicas ou contexto social, estava vedado o acesso à educação e à formação.

Nos anos 90 começou a desenhar-se uma outra tendência, fruto de condições desfavoráveis para o financiamento do ensino superior, na generalidade dos países. O aumento explosivo da procura de qualificação neste nível de ensino obrigou a abandonar a perspectiva anterior quanto ao papel das universidades, essencialmente restritivo e selectivo pela determinante da formação de elites, em favor de uma democratização do acesso e da qualificação de massas. A nova perspectiva, para todos os contextos socio-económicos em que o poder aquisitivo da maioria da população é incompatível com o suporte da quase totalidade dos custos do ensino superior, obriga os Estados a recusarem reforçar as verbas que consagram ao financiamento daquele nível de ensino e, em muitos casos, até a restringi-lo.

Deste modo, na maioria dos países desenvolvidos da Europa e da Norte-América, começou a desenhar-se um outro modelo de funcionamento para as metodologias de ensino a distância, tipificado pela situação de universidades convencionais que adoptam, pelo menos para um determinado número de cursos

e para uma parte das suas populações-alvo, tais metodologias. Consabido que é serem, nesse regime, os custos de funcionamento, per capita de estudante, entre metade e dois terços dos custos homólogos em regime de ensino convencional (pese embora o investimento inicial muito significativo, que onera gravosamente os sistemas de ensino a distância) compreende-se que o número de universidades convencionais que adoptaram tal solução tenha vindo a crescer explosivamente.

A lógica de tais sistemas é a de poderem expandir o número dos seus estudantes, em resposta à pressão crescente do acesso, sem que os seus orçamentos anuais atinjam igual proporção de gravame.

Como indicadores do recente interesse das universidades convencionais pelos métodos de ensino a distância, refem-se assituações seguintes:

- Na grande Conferência da UNESCO sobre o ensino superior, ocorrida em Outubro de 1998, seis dos oradores da sessão solene de abertura fizeram referência aos métodos de ensino a distância como instrumentos para o desenvolvimento futuro deste nível de ensino;
- A Organização dos Ministros de Educação do Sueste Asiático (SEAMEO) convidou o Presidente do ICDE para a participação regular nas suas Conferências anuais, como Membro Afiliado;
- A Confederação das Conferências de Reitores das Universidades Europeias solicitou ao signatário a elaboração de um documento de estratégia sobre ensino a distância, para uso por aquele organismo;
- A Conferência de Reitores Europeus (CRE) solicitou a sua presença, como observador, nos trabalhos do Groupe de Liaison, organização de diálogo entre as Redes Europeias de ensino a distância e a Comissão Europeia;
- As autoridades educacionais da República da China decidiram proceder à expansão do sistema de ensino superior por via do uso intensivo de ensino a distância.

Neste contexto, acredita-se que os dois tipos de sistemas de ensino a distância (o dedicado, do tipo Universidade Aberta, e o de modo duplo, acima referido) venham a convergir ainda mais, pela adopção de uma perspectiva generalizada de modo de operação *misto*, segundo o qual ambos os tipos de instituições combinassem, para todos os seus estudantes, o modo presencial e o modo a distância, cuja incidência variaria consoante a natureza dos cursos e matérias a serem aprendidos.

Incidentalmente, o presente Governo recusou, pela boca do seu ministro da Educação, que à Universidade Aberta fossem atribuídos, a prazo, os fundos que lhe permitiriam operar esta reconversão. Pena é: muito embora se não possa exigir a um Ministro que seja detentor de conhecimentos aprofundados em todas as questões do seu pelouro, talvez um pouco de humildade lhe pudesse recomendar

prudência na decisão quanto a essa proposta, vinda de quem veio e com a autoridade que, a nível internacional, bem ou mal, lhe é reconhecida.

A proliferação recente dos sistemas de ensino a distância, em quase todos os países do mundo (cerca de 5000 fazem actualmente parte do International Council for Open and Distance Education, ONG mundial que federa as instituições e organizações deste tipo em 130 países), não atingiu ainda o seu auge. Dois factores contribuem para a afirmação precedente: a necessidade de formação ao longo da vida e a generalização do acesso à INTERNET.

5. A Insuficiência das Abordagens Convencionais

Junte-se ao requisito de deverem existir mecanismos permanentes e universais de acesso à formação continua (designadamente profissional) ao longo de toda a vida activa de quem trabalha, à óbvia necessidade de ajudar a população em geral a ajustar-se, em permanência, à perfusão das inovações tecnológicas no próprio quotidiano do cidadão comum e às alterações que tal induzirá necessariamente, na própria tessitura social — e somos conduzidos a constatar que nem a melhor e mais abrangente rede de estabelecimentos educativos de todos os níveis de ensino, junta a todas as instituições e centros de formação, situados dentro e fora das empresas, poderão alguma vez ser julgadas suficientes para dar resposta aos requisitos acima enunciados.

Mais uma vez, a solução corresponde a mobilizar recursos presenciais e técnicas de ensino a distância. Quanto aos últimos, o potencial estratégico da INTERNET permitirá, a custos baixos, colocar ao alcance das populações os benefícios da formação, da simples informação, da sensibilização cívica e comunitária, ao mero lazer intelectual, artístico e cultural. Funcionará aqui o princípio do bufete de iguarias, das quais cada um se servirá à medida da sua fome, e do pagamento ao peso, isto é, consoante a medida bruta da mais-valia recebida. A multiplicação, por milhões, do número de consumidores de tais produtos e serviços culturais, permitirá, por um lado, o florescimento deste tipo de indústria; por outro, o abaixamento dos preços unitários do benefício fornecido.

Este cenário não se afigura como utópico nem como de concretização muito distante no tempo. Significará, talvez, o aparecimento de novos actores no novo panorama da educação e da formação, constituídos por uma aliança estratégica entre empresas proprietárias das redes de telecomunicações, fabricantes de hardware e de software, produtores de conteúdos dos *media*. Todos contribuirão para juntar aos consumidores de notícias, de entertainment, de debate e de teleshopping, toda a nova e imensa clientela aqueles que consumirão os produtos e serviços de formação.

Esta possível des-institucionalização das novas organizações de educação e de formação não representará, talvez, ameaça grave para as instituições que até

então o vinham fazendo. Para além do exercício da actividade docente, em regime presencial ou misto, bem como o exercício da actividade de investigação, caber-lhes-á também a autoria dos conteúdos que virão a circular nas redes generalizadas de informação, mediante subcontratação pelas mega-empresas que deterão, elas, o quase monopólio da formação contínua.

Quem sabe? Pode ser que tal corresponda, até, a uma época áurea das universidades...

Porto, Março de 1999