

**A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
NUM CONTEXTO DE DIVERSIDADE**

Hermano Carmo

Universidade Aberta
**Centro de Estudos das Migrações e das
Relações Interculturais/CEMRI**

II Seminário de Formação em Interculturalidade
Universidade de Granada
5 a 7 de Maio de 1996

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NUM CONTEXTO DE DIVERSIDADE¹

Esquema da comunicação para o *II Seminário de Formação em Interculturalidade*
Granada, 5 a 7 de Maio de 1996

Esquema:

0. Resumo

1. A questão da educação

1.1. A complexificação do processo educativo

1.2. Um percurso convergente: o crescimento da formação contínua

- A formação cívica
- A formação em contexto profissional

2. A questão do desenvolvimento

3. Áreas-chaves da educação para o desenvolvimento

3.1. Áreas transversais

3.2. Áreas específicas

4. Contributo do ensino a distância

5. Contributo das Ciências Sociais para uma estratégia de educação para o desenvolvimento

*Hermano Carmo, Universidade Aberta
Centro de Estudos das Migrações e das Relações
Interculturais/CEMRI*

¹ Esta comunicação foi apresentada pela primeira vez ligeiramente alterada nas **Jornadas interdisciplinares sobre Poder e sociedade**, Universidade Aberta, 2 a 4 de Novembro de 1995 e, posteriormente, nas **Jornadas de Antropologia 1996**, ISCSP/UTL, 22 a 24 de Abril de 1996

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NUM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Esquema da comunicação para o *II Seminário de Formação em Interculturalidade*
Granada, 5 a 7 de Maio de 1996

0. Resumo

Tema extremamente em voga em diversos organismos internacionais, desde a UNICEF à UNESCO passando pelo PNUD e Banco Mundial, a *educação para o desenvolvimento* reveste-se da urgência de um processo indispensável à sobrevivência da humanidade que, no entanto, assume contornos algo indefinidos, dada a gigantesca tarefa que desvela.

Dada a sua inevitabilidade e urgência, impõe-se uma reflexão séria sobre os seus objectivos e conteúdos, de modo a torná-la uma estratégia eficaz - ou seja, capaz de obter resultados previamente definidos - e eficiente - isto é, susceptível de alcançar as metas preconizadas aos custos mais baixos.

A presente comunicação situa-se neste quadro de preocupações, desenvolvendo-se em quatro pontos.

Primeiramente, discutir-se-ão os novos contornos do conceito de educação, neste final de milénio, que revelam um processo multifacetado em complexificação crescente.

Num segundo momento, apresentar-se-á uma breve reflexão sobre a questão do desenvolvimento e da solidariedade, em torno de duas ideias-força: a de acesso a recursos e serviços essenciais e a de desenvolvimento do potencial humano das populações.

A partir deste quadro conceptual, topicalizam-se dez ideias-chaves de um programa genérico de educação para o desenvolvimento, independentemente os grupos alvos a que se destina.

Tecem-se, seguidamente, breves considerações sobre o contributo do ensino a distância numa estratégia desta natureza.

Finalmente, sumariza-se o contributo das Ciências Sociais para uma estratégia de educação para o desenvolvimento, defendendo-se o insubstituível contributo de cada profissional.

*Hermano Carmo, Universidade Aberta
Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI*

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NUM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Esquema da comunicação para o *II Seminário de Formação em Interculturalidade*

Granada, 5 a 7 de Maio de 1996

Tema extremamente em voga em diversos organismos internacionais, desde a UNICEF à UNESCO passando pelo PNUD e Banco Mundial, a *educação para o desenvolvimento* reveste-se da urgência de um processo indispensável à sobrevivência da humanidade que, no entanto, assume contornos algo indefinidos, dada a gigantesca tarefa que desvela.

Dada a sua inevitabilidade e urgência, impõe-se uma reflexão séria sobre os seus objectivos e conteúdos, de modo a torná-la uma estratégia eficaz - ou seja, capaz de obter resultados previamente definidos - e eficiente - isto é, susceptível de alcançar as metas preconizadas aos custos mais baixos.

É esse o sentido da contribuição que vos apresento que se desenvolverá ao longo de quatro pontos intitulados:

- a questão da educação,
- a questão do desenvolvimento,
- áreas-chave da educação para o desenvolvimento e
- contributo do ensino a distância.

1. A questão da educação

Quando se fala de educação para o desenvolvimento o primeiro termo a precisar é o que se entende por educação na última década do século XX. Partamos do conceito proposto por Durkheim no início do século:

"(...) A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de

condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente"(...)².

O fundador da primeira cátedra de Educação e Sociologia da Sorbonne, escrevia para a sociedade do seu tempo, na qual o ritmo de mudança permitia uma educação unidireccional das gerações mais velhas para as mais novas³. Assim, a tal acção informadora destinada a preparar as pessoas para o exercício de papéis sociais era, sem polémica, atribuída às gerações adultas. Do mesmo modo, constituíam alvo dessa acção as gerações "*que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social*", identificando tais gerações com as faixas etárias infantil e juvenil⁴.

1.1.A complexificação do processo educativo

Meio século mais tarde, a explosão de mudança ocorrida sobretudo a partir da década de sessenta⁵, alterou completamente os dados da questão. Expressões sugestivas da bibliografia da época como *Choque do Futuro*⁶ e *Imigrantes no Tempo*⁷, retratam a perplexidade do homem contemporâneo perante as roupagens de transitoriedade, novidade e diversidade que vestem o Futuro, ao entrar com rapidez crescente pelo Presente sem pedir obviamente licença.

Desde então, o processo de ensino-aprendizagem complexificou-se, passando a processar-se tanto das gerações mais antigas para as mais novas como em simultâneo, como ainda das segundas para as primeiras. **A**

²² Durkheim, Emile (1984), **Educação e Sociologia**, in *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés, 1ª ed. de 1922, pag. 17.

³ Sobre esta questão vide Carmo, H. (1994) **Modelos ibéricos de ensino superior a distância no contexto mundial**, Lisboa, ed. autor, capítulos 1 e 7.

⁴ Esta definição exclui como grupos aprendentes, por conseguinte, as faixas etárias que correspondem genericamente à população adulta, bem como aquelas normalmente abrangidas pelo ensino superior.

⁵ Sobre o processo de mudança ocorrido, vide CÂMARA, J. Bettencourt da (1986), **A III Revolução Industrial e o Caso Português**, in "Portugal Face à III Revolução Industrial; Seminário dos 80", Lisboa, ISCSP, pp. 63-111;. NAISBITT, John (1988), **Macrotendências**, Lisboa, Presença; NAISBITT, John; ABURDENE, Patricia (1987), **Reinventar a Empresa**, Lisboa, Presença; (1990), **Megatrends 2000**, 3ª ed., S. Paulo, Amana-Key Editora; TOFFLER, Alvin (1970), **Choque do Futuro**, Lisboa, Livros do Brasil; (1981), **A Terceira Onda**, Rio de Janeiro, Record; (1987), **Previsões e Premissas**, Lisboa, Livros do Brasil.; (1991), **Os Novos Poderes**, Lisboa, Livros do Brasil.

⁶ Toffler (1970)

⁷ Mead, M.(1969), **O conflito de gerações**, D. Quixote, Lisboa, pp 133 e sgs.

tradicional unidireccionalidade da acção educativa deixou, assim, de ter qualquer sentido. Falar de educação no final do século XX é falar de uma acção que se dirige em três vertentes: dos mais velhos para os mais novos, destes para aqueles e da sociedade envolvente para todas as gerações em presença.

Um **segundo pressuposto** da definição de Durkheim, era o de que **havia uma geração socialmente imatura, que seria alvo da acção educativa de uma geração amadurecida.**

Com a profunda revolução dos conhecimentos que a Psicanálise e a Psicologia do Desenvolvimento nos trouxeram, tal pressuposto deixou de ter tanto peso. Como refere André Petitat, "*a Psicanálise semeou as primeiras dúvidas sobre a racionalidade pedagógica*"⁸. Com ela e com a Psicologia do Desenvolvimento o mito da maturidade emocional do adulto foi derrubado⁹.

Em consequência destes desenvolvimentos, a acção educativa traduz um processo em permanente reconstrução, quer pelo lado de quem aprende quer pela vertente de quem ensina, qualquer deles assumindo o duplo papel de aprendente e de ensinante.

Esta perspectiva dinâmica de educação que já se começava a esboçar a partir de finais do século XIX com todo o movimento da Escola Nova, veio a ganhar progressivo realce, paralelamente às crescentes dificuldades com que os sistemas educativos contemporâneos se iam debatendo para responder às novas necessidades educativas.

Tal constatação levou, por exemplo, Ivan Illich a advogar a tese da *desescolarização* partindo da observação de que o sistema educativo formal se tem vindo progressivamente a desligar da vida real¹⁰.

⁸ Petitat, André (1989), *Sociologie de l'éducation*, in Durand, Jean Pierre e Weil, Robert, *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, pp 484-485.

⁹ À mesma conclusão chega Georges Lapassade em entrevista dada à revista *Análise Psicológica*, na qual defende que "(...)a palavra *adulto* é uma palavra que não coincide com uma realidade psicológica ou sociológica"(...). **O mito do adulto**, nº1, Outubro de 1977, Lisboa, ISPA, pag. 13. Esta tese é clarificada e desenvolvida em *A entrada na vida*, (1963), **L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme**, Paris, les Éditions de Minuit.

¹⁰ Illich, Ivan D. (1974), **Educação sem escola?**, Lisboa, Teorema, pag. 5. Como alternativa aos sistemas de educação tradicionais, este autor preconizava a implementação de *quatro organismos, graças aos quais aquele que deseje educar-se possa beneficiar dos recursos que julgue necessários*: um serviço encarregado de pôr à disposição do público os meios educativos materiais utilizados para a educação formal; um serviço de troca de

Voltando um pouco atrás, se parece indiscutível que a noção de educação de Durkheim não resiste à complexidade do mundo actual, a verdade é que ela nos chama a atenção para um facto importante: o de **neste processo, o poder de um grupo sobre outro estar sempre presente**. A corrente da pedagogia institucional tentou mostrar isso mesmo, sendo disso exemplos os trabalhos de Lapassade, Lobrot, Ardoino e Lourau¹¹. O mesmo se passou com Alain Touraine, que tentou descrever e analisar a mesma questão a propósito das lutas estudantis e dos professores¹² e com Paulo Freire no que respeita à educação de adultos¹³.

O avolumar de estudos de Sociologia das Organizações que paralelamente foram ocorrendo, contribuiu para melhor se entender esta questão do sistema de poder nas escolas. Crozier,¹⁴ Etzioni¹⁵ e Schein¹⁶, por exemplo, não tendo escrito directamente sobre a realidade escolar, mostraram claramente a eficácia do poder das organizações sobre a formação dos que nelas trabalham e analisaram os actores individuais e os grupos que intervêm nesse processo. Tais estudos terão decerto ajudado a estimular a Sociologia de Educação a desenvolver linhas próprias de pesquisa neste domínio.¹⁷

O processo de mudança atrás descrito chama-nos a atenção para a **especificidade da educação de adultos** que se reveste de características

conhecimentos; um organismo facilitador dos encontros entre pares; e serviços que permitissem referenciar os educadores disponíveis para determinados assuntos (idem, pp 15-62).

¹¹ Obras citadas supra, cap 1.

¹² Touraine, Alain (1979) *Lutte étudiante*, Paris, Seuil. (1981), *O pós socialismo*, Porto, Afrontamento

¹³ (1971), *L'éducation: pratique de la liberté*, Paris, CERF (a edição brasileira é de Paz e Terra); (1972), *Pedagogia do oprimido*, Porto, Afrontamento; (1977), *Acção cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa, Moraes; (1977), *Educação política e conscientização*, Lisboa, Sá da Costa; (1978) *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma experiência em processo*, Lisboa, Moraes; e, mais recentemente, (1989), *Educadores de rua Uma abordagem crítica*, Bogotá, UNICEF.

¹⁴ Crozier, Michel (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil; (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil

¹⁵ ETZIONI, Amitai (1974), *Análise Comparativa de Organizações Complexas*, S. Paulo, Zahar, 1ª ed. 1966; (1984), *Organizações Modernas*, 7ª ed., S. Paulo, Livraria Pioneira, 1ª ed. 1964.

¹⁶ Schein, Edgar (1986), *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.

¹⁷ Cfr Bidwell, C.E. (1965) *The school as a formal organization*, in March, J.G. (ed.) *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally; e Ball, Stephen J. (1987), *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*, London/N.York, Methen. Entre nós veja-se o recente trabalho de Alves-pinto, C (1995) *Sociologia da escola*, Lisboa, McGraw Hill

próprias. De acordo com Malcolm S. Knowles¹⁸, o **alargamento da esperança média de vida** das populações associado à **redução do ciclo de vida dos conhecimentos**¹⁹ decorrente da aceleração da sua produção confrontou a sociedade contemporânea com um problema: grande parte do que se aprende, hoje, estará desactualizado daqui a pouco. A primeira consequência deste facto é a **redução da importância relativa da formação inicial** que, ainda que de nível superior, entra em rápida degradação se não for realimentada. A segunda consequência, corolário da primeira, é a **crescente importância da formação contínua**.

1.2. Um percurso convergente: o crescimento da formação contínua

De raízes que remontam ao período do iluminismo²⁰, o termo *formação*, como refere Goguelin, só muito recentemente entrou no vocabulário com o sentido que hoje lhe damos, parecendo ter sido pela primeira vez utilizado pelos militares²¹, tanto no que respeita à instrução inicial, como no que concerne aos sucessivos cursos de aperfeiçoamento a que os profissionais desse sector se têm de submeter ao longo da sua carreira.

Foi no pós-guerra que a formação profissional emergiu em vários países com a urgência que o dramatismo da situação social e económica impunha: por um lado, a desmobilização de vencedores e vencidos impunha a necessidade de integrar grandes contingentes de mão-de obra no tecido económico e social sob pena de se agravarem substancialmente os problemas; por outro, os empregadores e a sociedade em geral confrontavam-se com pessoal que havia gasto alguns anos da sua vida nos campos de batalha, actividade onde havia capitalizado um conjunto de saberes, técnicas e atitudes bem diferentes dos exigidos pelas empresas e pelas instituições não económicas em tempo de paz.

Com a retoma económica dos anos cinquenta e sessenta e com as mudanças ocorridas a partir da emergência da sociedade de informação, a degradabilidade do saber foi-se sentindo cada vez mais no desempenho

¹⁸ Knowles, Malcolm, S. (1980), *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*, New York, Cambridge, The Adult Education Company

¹⁹ Knowles, op. cit. pp 40-41

²⁰ Scheibe, Wolfgang, *A formação de adultos do ponto de vista psicológico*, in Hetzer, Hildegard (1974), *Psicologia pedagógica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pag. 426.

²¹ Goguelin, Pierre (1973), *A formação contínua dos adultos*, Póvoa de Varzim, Publicações Europa-América, pag. 8.

profissional e extra-profissional e as necessidades de realimentação através da formação fora dos circuitos da educação formal foram-se evidenciando.

A formação contínua ganhou, deste modo *carta de nobreza* como resposta adaptativa às necessidades de especialização e à rapidez das transformações do mundo contemporâneo, em duas principais vertentes: a **formação cívica** e a **formação profissional**.

A formação cívica

Em qualquer sociedade a **formação cívica** resulta de uma complexa teia de experiências a que cada indivíduo foi submetido ao longo da sua vida, em que exerceu os papéis de liderado e de líder²².

Desde a sua infância **qualquer pessoa passa pelas situações de liderado e de líder ao exercer os seus habituais papéis no seio da família** (filho, irmão, familiar), **da escola** (colega, aluno), **da vida profissional** (empregado, quadro, dirigente) **ou doutros contextos** (grupos e organizações diversas). Tais experiências, em que foi alvo da capacidade de obrigar de diferentes pessoas (pais, familiares, professores, colegas e patrões) ou exerceu essa capacidade sobre outrem²³, sedimentam-lhe um conjunto de atitudes e comportamentos (estes traduzidos em opiniões e condutas)²⁴ face ao Poder e à sua responsabilidade cívica.

De acordo com alguns autores²⁵, a formação cívica decorrente deste processo de socialização ocorre ao longo de três fases cada uma das quais com uma orientação específica:

- entre os 5/6 anos e os 11/12 anos, a socialização política tem uma **orientação para a comunidade**, visando incutir um sentimento de

²² Sobre as teorias de liderança, vide Guest, Robert; Hersey, Paul; e Blanchard, Kenneth (1980), **A mudança organizacional através da liderança eficaz**, S. Paulo, Multimedia Tecnologia Educacional; e Hersey, Paul e Blanchard, Kenneth (1986), **Psicologia para administradores. A teoria e as técnicas da liderança situacional**, S. Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

²³ Essa capacidade, de acordo com a clássica experiência promovida por Ralph White e Ronald Lippit, pode ser exercida de forma autoritária, permissiva ou democrática. Cfr. Zander e Cartwright (1967) **Dinâmica de grupo**, S. Paulo, Herder, pp 657-690.

²⁴ Sobre a formação das atitudes políticas vide Lancelot, Alain (s.d.) **As atitudes políticas**, Lisboa, Bertrand.

²⁵ Cfr. por exemplo Oppo, Anna (1991), **Socialização política**, in Bobbio, Norberto et al (1991, coord.) **Dicionário de política**, Brasília, Editora da Universidade de Brasília, vol 2, pp 1202-1206.

pertença a um dado colectivo e aos seus membros (região, país). É nesta fase que se interioriza, de modo mais emotivo que racional, um conjunto de comportamentos de lealdade básica à comunidade;

- no fim da infância e ao longo da adolescência, a socialização política **orienta-se para o regime**, apelando para a adesão às regras de jogo políticas vigentes (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global). Trata-se de uma fase em que o processo de interiorização, apesar de manter fortes mecanismos emotivos, já envolve uma maior racionalidade. É nesta etapa que se formam as atitudes políticas de participação, renúncia ou rejeição políticas;
- no último estágio da adolescência e ao longo da idade adulta a socialização política completa-se através da acção e reacção face a problemas específicos (ex: desemprego, habitação, educação), denotando uma **orientação centrada nos decisores políticos e suas decisões**.

Em resumo, pode dizer-se que a formação cívica resulta de um longo e complexo processo de socialização política, que integra um conjunto de aprendizagens indirectas²⁶ e directas²⁷, traduzindo-se em atitudes políticas relativamente à comunidade, ao regime e ao concreto político quotidiano que condicionam comportamentos políticos determinados²⁸.

Se assim é, compreende-se a preocupação registada em muitos países e organizações internacionais que têm apelado para o desenvolvimento de programas de formação cívica, como estratégia de combate às culturas anti--democráticas. Os exemplos de tais programas são variados, bastando lembrar os que se desenvolveram na Alemanha logo a seguir à segunda guerra mundial, os que actualmente se estão a implementar nos países do Leste europeu de que a rede EDEN é exemplo²⁹, e os que alguns organismos internacionais recomendam para combater as dominantes culturas militares que imperam em várias sociedades do terceiro mundo. Os seus processos de actuação são complexos e variados, transcendendo

²⁶ Através da observação das opiniões e condutas de *outros-relevantes*.

²⁷ Pelo exercício de papéis de *liderado* e de *líder* e da experiência de diversos *estilos de liderança*.

²⁸ Estes, concretizados em opiniões e condutas de participação ou alienação face aos problemas com que a sociedade envolvente se debate.

²⁹ **European Distance Education Network**

em muito a simples educação formal ministrada nos sistemas de ensino dos respectivos países.

A formação em contexto profissional

Até meados dos anos 30, a formação profissional foi concebida de modo informal e rudimentar, fundamentalmente voltada para objectivos de *saber--fazer* relativamente a cada posto de trabalho. Nos trinta anos que se seguiram não se desenvolveu substancialmente, excepto na preocupação de ensinar quadros e chefias a terem em conta as relações humanas no trabalho. Foi, como atrás dissemos, com as exigências do pós-guerra que a formação profissional se desenvolveu com grande pujança, numa perspectiva de formação inicial, uma vez que as carências de conhecimentos, técnicas e atitudes adequadas ao mundo do trabalho eram significativas. Ao longo da década de sessenta, a formação profissional para além de se ter continuado a generalizar passou a ser entendida não como mera formação inicial mas como **realimentação periódica** tendo como objectivo a **actualização** dos trabalhadores.

A partir da década de setenta, observa-se um "(...)aparente paradoxo que ocorre em vários países da Comunidade Europeia (e também noutras regiões do mundo) e que consiste na co-existência de um desemprego elevado com uma escassez de mão-de-obra(...)"³⁰. Tal situação, revela um dos graves problemas com que os países mais industrializados se têm vindo a debater: por um lado, em virtude da mudança tecnológica, registou-se uma **redução de postos de trabalho tradicionais** em paralelo com uma **grande carência de mão-de-obra qualificada** para preencher postos novos; por outro, **muitos dos trabalhadores excedentários, não apresentam conhecimentos nem tecnicidade para preencher os novos postos** de trabalho.

Se a isto acrescentarmos que até ao ano 2025, no espaço europeu se prevê uma redução demográfica da população entre os 15 e 44 anos e um aumento de população na faixa entre os 45 e os 64 anos e que, "(...)80% dos activos do ano 2000 já se encontram actualmente no mercado de trabalho(...)"³¹, facilmente se entende a razão dos fortes investimentos em

³⁰ Comissão das Comunidades Europeias (1991), **A formação profissional na Comunidade Europeia para os anos 90**, Memorando, COM (91), 397 final, Bruxelas, 18/12/91, cit in Carmo, Margarida (1993), **Formação Contínua a Distância: Aspectos Conceptuais e Metodológicos**, Lisboa, dissertação de mestrado. p 20

³¹ IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities, 1991), *Skills Shortages in Europe*. IRDAC Opinion, Brussels, CEC. Cit in Carmo, Margarida, op. cit. pag. 22.

formação quer inicial quer contínua, entendidos como imperativos de sobrevivência da economia europeia.

Nestes últimos vinte anos, a formação profissional parece cada vez mais assumir duas características dominantes:

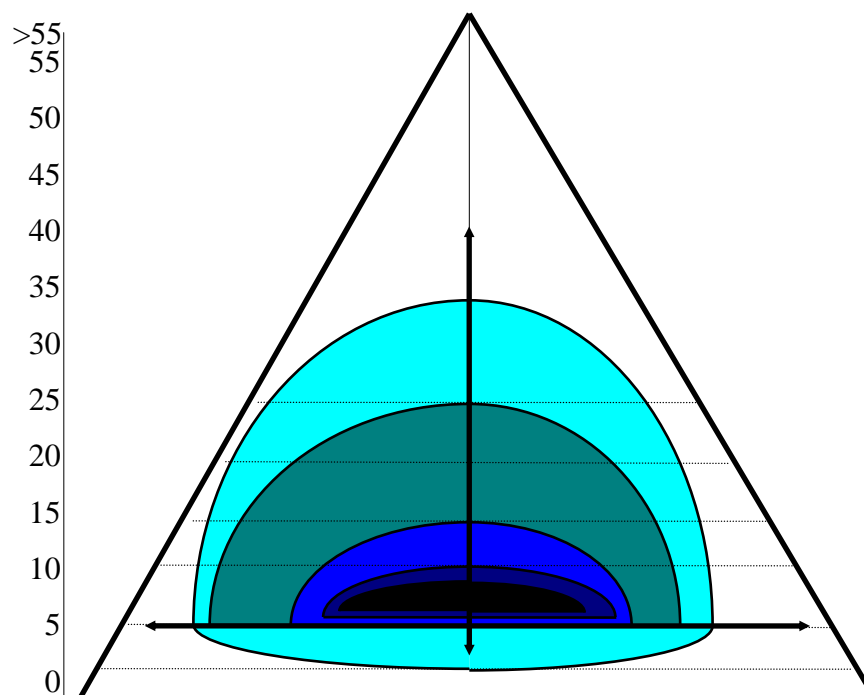
- na sua faceta de **formação inicial**, regista-se cada vez mais a ligação entre escola e mundo do trabalho, **esbatendo-se com frequência as fronteiras** entre os dois sistemas³²;
- na sua vertente de formação contínua, tem vindo a observar-se uma autêntica **explosão formativa**, resultante das tendências conjugadas para o aumento crescente da procura e da oferta de formação. Tal desenvolvimento tem vindo a observar-se sob formatos diversos que assumem configurações de programas de **aperfeiçoamento profissional, formação recorrente, reciclagem, reconversão para novos postos ou mesmo para segundas e terceiras carreiras**³³.

Em resumo, a questão da educação neste final de milénio assumiu contornos de uma imensa complexidade, **tendo-se tornado num processo social permanente e universal** (de todos e para todos).

³² A tese da maior ligação da educação e formação profissional já há anos vem sendo defendida por vários organismos internacionais. Vide por exemplo, as recomendações 68 (1973) e 73 (1981) da UNESCO: na primeira, sobre os vínculos a estabelecer entre a educação a formação e o emprego, defende-se "(...)uma maior integração entre formação geral e profissional a fim de evitar elitismos e segregações(...)"; na segunda, sobre a interação entre educação e trabalho produtivo, postula-se uma maior ligação entre formação e emprego, de modo a que a primeira contribua para suscitar novas actividades económicas. Cfr sobre a posição da UNESCO, Ibañez, Ricardo Marin, *Educación y trabajo. La concepción de la UNESCO*, in Ibañez R.M. e Serrano, G.P. (1985), op. cit., pp 513-556.

³³ De acordo com Thévenet, os sistemas de formação em contexto profissional estão cada vez mais a assumir-se como instrumentos de aculturação: "(...)Há 3 tipos de formação nas empresas: uma formação geral relativa a conhecimentos gerais (economia, matemática, mecânica, informática, etc.) com diplomas e/ou promoção interna; formação específica que serve para adaptar os conhecimentos de uma categoria de pessoal numa área particular(...); e formação-empresa(...) realizada no interior da organização e exclusivamente para os seus colaboradores. Transmite, desenvolve e discute a cultura da empresa explorando a dinâmica do grupo para permitir aos seus membros testar a pertinência do conjunto das suas mensagens(...) A terceira tem uma importância cada vez maior.(...)"Thévenet, Maurice (1986) **Cultura de empresa**. Auditoria e mudança, Lisboa, Monitor, pag.48.

EVOLUÇÃO DA ESCOLARIDADE MÉDIA E DA TAXA DE COBERTURA DO SISTEMA EDUCATIVO



2. A questão do desenvolvimento

O campo semântico do termo *desenvolvimento* tem vindo a ser infestado por uma acumulação excessiva (quase cancerígena) de definições³⁴. No contexto da presente comunicação seguiremos o sentido que lhe confere o PNUD³⁵ e o Banco Mundial no seu relatório sobre o desenvolvimento mundial em 1992³⁶, na esteira de Lebret, principal dinamizador da escola francesa de Economia e Humanismo³⁷. Em qualquer das fontes referidas, a noção de desenvolvimento apresenta-se ligada a dois critérios:

³⁴ Sobre o sentido etimológico da palavra vide Carmo, H. (1994) op cit.

³⁵ PNUD (Coordenação de Mahbub ul Haq), **Rapport Mondial Sur le Developpement Humain, (1990, 1991, 1992 e 1993)**, PNUD/Economica, Paris.

³⁶ Steer, Andrew et al. (1992), **Informe Sobre el Desarrollo Mundial 1992 - Desarrollo y Medio Ambiente**, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington.

³⁷ Lebret, Luís (1961), **Dynamique Concrète du Development**, ed. Ouvriéres, Paris, cit in Ander-Egg, E. (1980) **Metodologia y Practica del Desarrollo de la Comunidad**, UNIEUROPE (10ª ed.) Tarragona, pp 33/4. Vide também Lebret, Luís. (1964), **Suicídio ou Sobrevivência do Ocidente?** (c.1958), Morais Editora, S.Paulo.

- o de uma situação que concede o **acesso a recursos e serviços** que permitem, a uma população, desfrutar um melhor nível de vida;
- o de uma situação que permite **tirar partido e aperfeiçoar o potencial humano** de um dado conjunto social.

Neste quadro, **uma estratégia de educação para o desenvolvimento** deverá integrar um conjunto de programas que dotem a população aprendente, de **maior capacidade de acesso a tais recursos e serviços** e, por outro lado, que a ajudem a **pôr a render o seu potencial humano**.

Dada a manutenção ou, em certos aspectos, o agravamento das desigualdades de qualidade de vida das populações registado nos últimos anos, a educação para o desenvolvimento encontra-se ainda estreitamente associada à necessidade de uma *educação para a solidariedade*. Assim, a expressão *educação para o desenvolvimento e para a solidariedade*, apesar da redundância³⁸, parece ter maior valor operatório do que simplesmente o termo *educação para o desenvolvimento*. Esta expressão, integra **duas vertentes indissociáveis**:

- por um lado, a necessidade de educar o homem contemporâneo para tirar partido da forma mais correcta, do meio ambiente e dos recursos que tem; para evitar mortes desnecessárias; para prolongar a sua vida com qualidade; para escolher onde e como quer viver e trabalhar, de forma crítica e com um estatuto de efectiva cidadania económica; e para pôr a render as suas potencialidades como pessoa;
- por outro, a necessidade de o educar para a solidariedade, novo nome da fraternidade, o valor central da revolução francesa mais esquecido durante a época industrial. O fenómeno da planetarização veio mostrar que a solidariedade, actualmente, transcende em muito a dimensão de um dever moral, voluntariamente assumido por alguns, para se assumir como um imperativo de sobrevivência da humanidade. Uma sociedade sem solidariedade constitui terreno fértil para a emergência de conflitos sociais, onde se gastam enormes quantidades de recursos para solucionar problemas evitáveis.

Esta afirmação aplica-se, na actualidade, quer à escala do grupo familiar - exigindo-se uma nova solidariedade nas relações entre sexos e entre

³⁸ Uma vez não poder haver desenvolvimento sem solidariedade apesar do contrário poder acontecer.

gerações - quer a níveis sistémicos mais complexos como os das organizações, das regiões, dos países e da própria comunidade internacional considerada como um todo.

A própria questão ambiental, muitas vezes posta de forma meramente tecnocrática, pode e deve ser posta em termos de solidariedade inter-geracional, uma vez que as acções das gerações actuais irão condicionar fortemente a qualidade de vida das próximas gerações³⁹.

3. Áreas-chave da educação para o desenvolvimento

Do que acima se disse, podem-se identificar dez áreas chaves na educação para o desenvolvimento, agrupadas em **áreas transversais**, i.é, que afectam sistemicamente os grupos aprendentes na sua concepção do mundo e da vida e **áreas específicas**, que os preparam para o exercício de papéis particulares.

3.1. Áreas transversais

1. Educação para a mudança

- aprender a adaptar-se à mudança
- aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança)

2. Educação para a autonomia

- aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo

3. Educação para a democracia

- aprender competências comunicacionais indispensáveis ao exercício da democracia (ler, escrever, falar e escutar).
- aprender competências para o exercício da democracia representativa (escolher, respeitar e substituir representantes).
- aprender competências para o exercício da democracia participativa (preparar, tomar e executar decisões)

4. Educação para a solidariedade

- aprender a ser solidário no espaço (nas dimensões individual⁴⁰, familiar, organizacional, comunitária, nacional e mundial)
- aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras⁴¹ e passadas⁴²)

³⁹ Esta ideia é fortemente sublinhada pelo relatório do Banco Mundial, no seu conceito de desenvolvimento sustentado. cfr. supra.

⁴⁰ Para com as crianças, adolescentes, adultos e idosos que integram as gerações vivas

3.2. Áreas específicas

5. Educação ambiental

6. Educação “demográfica”

- educação para a paternidade e maternidade responsáveis

7. Educação para a saúde

- educação para nutrição
- educação para prevenção de doenças
- treinamento sanitário básico

8. Educação para a cidadania económica

- educação para produção
- educação para gestão de recursos
- educação para distribuição de bens e serviços
- educação para consumo

9. Educação das mulheres

- como agentes estratégicos de desenvolvimento
- como agentes estratégicos de democratização

10. Educação intercultural

- educação para a identidade cultural
- educação para a diversidade cultural
- educação para o ecumenismo

4. Contributo do ensino a distância.

Dado o gigantismo das necessidades educativas em presença e a actual crise dos sistemas educativos mundiais, não parece razoável esperar que a questão da educação para o desenvolvimento e para solidariedade seja resolvida apenas com os sistemas de ensino e formação tradicionais. Neste contexto, o ensino a distância, na sua forma pura ou combinado com o ensino presencial sob a designação de *ensino flexível*, poderá constituir uma valiosa ajuda.

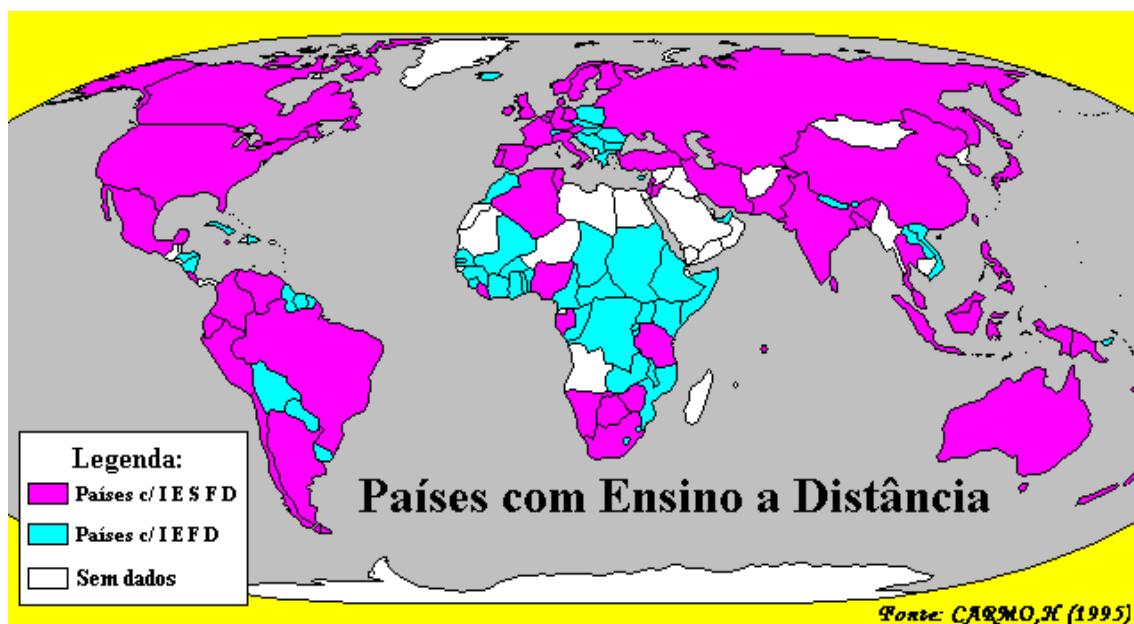
A universalização desta modalidade de ensino pode constatar-se a partir de levantamentos recentes. Assim, por exemplo, a conjugação da investigação feita por Walter Perry em 1984 sob o patrocínio da Universidade das

⁴¹ A solidariedade com os nossos netos é fundamento do desenvolvimento sustentado

⁴² A defesa do património e a assunção da História em todas as suas facetas positivas e negativas integram a solidariedade com os antepassados

Nações Unidas⁴³, com inquérito publicado em 1989 pelo Instituto para a Pesquisa da Educação a Distância (ZIFF) da FernUniversität⁴⁴, apesar de não exaustivos⁴⁵, identificam **mais de oitocentas diferentes organizações**⁴⁶, sediadas em **cerca de 100 países**⁴⁷.

O ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNDO



Hermano Carmo, Universidade Aberta

São cinco, as vertentes que tal contributo pode assumir, tirando partido dos sistemas de produção, comunicação, distribuição e acompanhamento habitualmente usados pelo ensino a distância (edições escritas, televisão, rádio e auto-estradas electrónicas).

⁴³ Perry, Walter (1984), *The state of distance-learning worldwide. The first report on the index of institutions involved in distance-learning*, Milton Keynes, International Centre for Distance-Learning of the United Nations University (ICDL)

⁴⁴ Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen.

⁴⁵ Só para dar um exemplo, o inquérito identificou seis instituições espanholas ligadas ao ensino e formação a distância, quando uma das identificadas, a ANCED, integra só por si, cerca de oitenta diferentes organizações.

⁴⁶ Uso aqui o conceito de organização no sentido amplo, querendo com esta designação abranger, não só os organismos autónomos com funções exclusivas de ensino e formação a distância mas também as unidades orgânicas com estas funções - como os departamentos e os centros - que se integram em instituições maiores.

⁴⁷ Número aproximado revelam bases de dados recentes: (1994) *Distance Education Database*, Milton Keynes, IC DL/UKOU e *EOUN Database*, Heerlen, EADTU

- **Como revelador de problemas e soluções**
- **Como produtor de materiais educativos mediatizados** sobre o desenvolvimento
- **Como distribuidor de bens e serviços** de educação para o desenvolvimento e para a solidariedade
- **Como criador de autonomia dos aprendentes**, particularmente aqueles cuja actividade tem *efeitos de cascata* neste domínio, como é o caso dos formadores e gestores.
- **Como produtor de sinergias** entre os diversos agentes ligados ao processo.

Não haveria tempo para apresentar os numerosos exemplos que presentemente ilustram o que acabo de referir⁴⁸. Bastará dizer que países tão diferentes como a Índia, o Canadá, o Paquistão, o Reino Unido, a Tailândia, a Espanha, Portugal e muitos outros, usam modelos de ensino flexível e a distância integrados em estratégias de educação para o desenvolvimento.

Dada a dimensão dos investimentos iniciais e dos conteúdos curriculares em presença, qualquer estratégia neste domínio constitui uma opção política de considerável importância.

As consequências de tal política são incalculáveis uma vez que contribuirá (ou não) para a **coesão** dos segmentos sociais e para a **condução** da sociedade como um todo. Resta esperar que haja a sabedoria necessária para a pôr em prática.

⁴⁸ Cfr. sobre isto, Carmo, H. (1995) op. cit. Recentemente, apresentei três comunicações que concretizam esta questão: (1995), *Ensino a distância e desenvolvimento comunitário*, conferência ao pessoal da Direcção Geral de Acção Social, Lisboa; (1995), *Ensino a distância e educação e formação familiar*, conferência ao pessoal da Direcção Geral de Família e da Comissão Interministerial para a Terceira Idade, Lisboa; *Potencialidades da educação a distância no ensino das relações interculturais*, lição ao curso ERASMUS, sobre A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ... (Girona, Universidade de Girona, vide supra).

5. Contributo das Ciências Sociais para uma estratégia de educação para o desenvolvimento

No contexto de diversidade que se acaba de descrever, as Ciências Sociais desempenham um particular papel como instrumentos de uma estratégia de Educação para o Desenvolvimento.

O seu contributo, a meu ver, é triplo:

- **como filosofia** podem iluminar a acção educativa com um humanismo planetário despidido de etnocentrismos, como tanto o queriam homens como Teillard ou Lebret, respeitando todavia o princípio personalista de que *o homem é um fenómeno que não se repete*.
- **como teoria**, podem contribuir para um melhor conhecimento do Homem e da sua circunstância, desmontando mitos e assumindo a diversidade como oportunidade para o Desenvolvimento:
- **como metodologia**, finalmente, podem assumir-se como poderosos instrumentos de diagnóstico e de intervenção social ao serviço da melhoria da qualidade de vida das populações.

Acusadas muitas vezes e com razão de serem instrumentos de opressão, a Antropologia, a Ciência Política, a Sociologia e tantas outras Ciências Sociais, elas constituem ferramentas poderosas de intervenção social susceptíveis de acelerarem o Desenvolvimento dos povos ou, pelo contrário, de o refrearem.

Compete a cada um de nós, no silêncio e na responsabilidade, a decisão do caminho a tomar.

Carmo, F (1996). Universidade Aberta, Lisboa

Contributo das Ciências Sociais para uma estratégia de educação para o desenvolvimento

1. COMO FILOSOFIA

- humanismo planetário despido de etnocentrismos
- personalismo (*o homem é um fenómeno que não se repete*)

2. COMO TEORIA

- melhor conhecimento do Homem e da sua circunstância
- desmontagem de mitos
- assunção da diversidade como oportunidade para o

Desenvolvimento:

3. COMO METODOLOGIA

- instrumentos de diagnóstico
- ferramentas de intervenção social ao serviço da melhoria da qualidade de vida das populações.