

Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?

Ernesto Candeias Martins

Palavras-chave:

tendências pedagógicas, cenário escolar, função da escola, novas aprendizagens, públicos.

Este artigo pretende reflectir sobre as tendências educativas no cenário escolar actual. O autor interroga-se sobre a existência dessas tendências e/ou movimentos pedagógicos e do seu significado, tentando responder à pergunta; para onde caminha a educação/formação? Este questionamento leva-o a analisar as repercussões pedagógicas nos novos tempos e nos diversos espaços educativos. A emergência das tendências educativas intercepta-se com o novo sujeito histórico-pedagógico em três vectores: o primeiro vector constitui a conexão dos professores dinâmicos e preocupados com as necessidades e problemáticas das novas gerações, o que supõe a recuperação e o debate dialógico das 'velhas e novas ideias' e das propostas educativas; o segundo vector refere-se aos discursos e à sensibilidade pelo educar, pelo ensino, pela formação ou pela aprendizagem, isto é, pelas mudanças, contributos e investigações; e o último vector abrange a inovação e o desenvolvimento, a renovação dos movimentos pedagógicos, com expressões organizativas que geram debates à volta das alternativas democráticas do ensino, da missão e função social da escola, da gestão curricular e dos conteúdos pedagógicos, modos de ensinar e aprender nos novos públicos e novas profissões, novos cenários de aprendizagem, novos saberes e culturas, etc.

Instituto Politécnico
de Castelo Branco,
Escola Superior
de Educação

ernesto@mail.esepcb.pt

“Nunca penso no futuro. Ele chega rápido demais”
(A. Einstein)

Somos cativos do presente, de uma realidade limitada pelo imediato. O nosso olhar resiste em fazer retrospectivas e projecções livres para o futuro. A memória activa (o ser é fundamentalmente ser-memória) contém mais sementes de futuro que restos de passado. Cada interpretação e/as tendências educativas e/ou filosófico-pedagógicas do passado (passado recente) são um espelho do que pensamos hoje. As novas ideias (re)surgem desde (re)elaborações anteriores. Para Ausubel e Novak a capacidade criativa consistia em construir o novo pela reestruturação do velho. De facto, este é o processo no campo do saber e do saber educativo em particular. Reelaboramos, reinventamos e reorganizamos a partir do que conhecemos e do que observamos. Construir ou destruir os fios de conexão entre o hoje e o ontem, entre o ‘aqui’ e ‘agora’ ou entre o discurso impregnado de princípios, valores e sinais de identidade implica a apropriação subjectiva do nosso quotidiano em mudança.

O legado pedagógico representativo evolui para sistemas de representação democrática. A emergência das tendências educativas intercepta-se com o novo sujeito histórico-pedagógico em três vectores: i) o primeiro vector constitui a conexão dos professores mais dinâmicos e preocupados com as necessidades e problemáticas das novas gerações, o que supõe a recuperação e o debate dialógico (no sentido de Levinas) das ‘velhas novas ideias’ e de propostas educativas; ii) o segundo vector diz respeito aos discursos e à sua vitalidade e sensibilidade pelo educar, pelo ensino, pela formação ou pela aprendizagem, isto é, pelas mudanças, contributos e investigações educacionais; iii) o último vector diz respeito à inovação e desenvolvimento, renovação ou criação de movimentos pedagógicos, com expressões organizativas que geram debates e questionamentos à volta das alternativas democráticas do ensino, da missão e função social da escola, da gestão curricular e conteúdos pedagógicos, modos de ensinar e aprender, novos públicos e novas profissões, novos cenários de aprendizagem, novos saberes e culturas, etc.

Todas as tendências discursivas tentam, com convicção, levar à prática algumas propostas e/ou experiências pedagógicas inovadoras.

Não pretendemos tratar das tendências que afectam as áreas de conhecimento nem dos debates disciplinares específicos. A nossa pretensão é centrarmo-nos, de modo geral, no ‘educativo/pedagógico’. Não trataremos das tendências na investigação educativa, nem de elaborar o cenário das diversas disciplinas pedagógicas.

De facto, na nossa radiografia da situação das tendências da “educação e/ou formação” pretendemos indicar para onde parece que se dirigem os acontecimentos educativos (neoliberalismo, pós-modernidade, tecnologias, etc.) que, em certos aspectos, correspondem a alguma corrente de pensamento ou práticas educativas.

Existem actualmente tendências educativas? Qual o seu significado?

A pergunta pode ser maliciosa, ao reflectir um certo cepticismo em relação aos tempos actuais, ou até certa banalidade. Provavelmente, a questão está “na actualidade”.

Nas últimas décadas do século passado, as tendências educativas parece que:

- representavam um pensamento pedagógico definido (identificado com as linhas de pensamento dos pedagogistas ou educadores);
- reflectiam um movimento de ideias e práticas orientadoras que davam significado ao contexto educativo – como direcção do acto educativo, representando linhas de pensamento e de experiência que acompanhavam a educação mais conservadora ou a educação progressista;
- supunham uma posição alternativa aos modos tradicionais da pedagogia ou do ensino oficial, incluindo perspectivas de crítica às práticas educativas ou ao papel que desempenhava a escola (modelo);
- davam uma visão global da educação, desde as finalidades / objectivos que deviam cumprir, às práticas e métodos concretos que se utilizavam, passando por visões psicopedagógicas sobre a aprendizagem, os conteúdos ou o papel dos professores;
- apresentavam uma repercussão social dentro da educação, constituindo-se em linhas pedagógicas de educação alternativa ao que era vigente;
- deste modo, desde o behaviorismo às tecnologias do ensino (TIC), surgiam outras perspectivas críticas sobre a escola.

Na verdade, falar de tendências poderá não ser o termo mais apropriado, mas trata-se de uma forma de indicar correntes e movimentos pedagógicos que constituíram ou constituem linhas de força que intentaram orientar o pensamento educativo, a escola e as práticas pedagógicas, se bem que as consequências tivessem sido mínimas, ocasionando pequenas fissuras na pedagogia e ensino dominantes.

Uma pedagogia com força de arrasto deverá ser interpretada no marco dos factores socio-culturais, políticos, económicos e institucionais que alimentam a vida quotidiana da escola. Por isso, questionamos para onde se encaminha a educação/formação na era da globalização (sociedade do conhecimento, da informação, da aprendizagem e sociedade-rede), não como consequência daquelas tendências, mas como resultado das políticas educativas, económicas e culturais. Que influências exerceram aquelas tendências e quais são as que subsistem na actualidade?

Voltamos a perguntar se existem correntes ou movimentos educativos na actualidade que se identifiquem como uma tendência ao estilo das que existiam há três ou quatro décadas. Será complexo se quisermos representar apenas aquelas perspectivas pedagógicas que tinham ou têm um valor de alternativa, de crítica, de progressismo, de inovação, que parecem traduzir os tempos actuais da educação.

○ crescimento de instituições de ensino superior, os novos modos de agrupamentos escolares, a diminuição da população escolar, o aumento da escolaridade

obrigatória, a lei de financiamento do ensino, o orçamento destinado à inovação e investigação, a qualificação profissional e o valor do mercado dão lugar a medidas de política educativa e a preocupações pedagógicas parcelares.

I. Perdidos no bosque

De vez em quando surge a necessidade de nos submergirmos no bosque das ideias e das práticas pedagógicas para esclarecer onde estamos e para onde vamos. Hoje em dia, no alvor do novo milénio, este trânsito pelo ‘bosque’ da educação resulta difícil. Como num labirinto, não é fácil a(s) saída(s). Os caminhos (respostas) cruzam-se e os pontos de referência perdem claridade. Na realidade educativa, cada vez mais complexa (teoria do caos na educação ou a complexidade de E. Morin), na emergência das ideias e das práticas, as tendências educativas são controversas. Estamos conscientes do risco e das debilidades de interpretação que este debate educativo e pedagógico, demasiado polémico ao nível epistemológico, provoca.

A proliferação dos discursos pedagógicos, a par da especialização e da fragmentação, surge como sinal de identidade das pedagogias e filosofias da educação actuais, sinais característicos do espaço académico e até escolar. Há uma escassez de discursos totalizadores sobre a escola, sobre a educação e a formação, fruto da fragmentação que introduz a especialização (teoria do caos, teoria da complexidade de Morin, teoria de D. Bhöm ou de J. Rosnay) e, ainda, o desaparecimento ou diminuição de pedagogos, estudiosos e educadores emblemáticos, reconhecidos pelas suas reflexões e investigações e que se identificaram com um tipo de pensamento.

Um dos factores que permitem indicar que a ‘educação caminha para’, que existe uma corrente que expressa uma actualidade educativa e/ou direcção pedagógica, é a existência de um reconhecimento social, a implantação no pensamento e na prática educativa de certos sectores de educadores/formadores.

É difícil encontrar na actualidade movimentos educativos ou pedagógicos que nos levem a afirmar que estamos perante uma tendência educativa. Talvez uma das explicações para este facto seja a escassez de movimentos sociais na educação e de perspectivas pedagógicas que sejam capazes de conjugar uma visão teórica com uma proposta operativa prática que sirva de guia ou referência. Se houve uma época em que a força das tendências e dos movimentos pedagógicos alternativos provinham da prática pedagógica, das experiências alternativas que se teorizavam e se implementavam na escola, hoje isso parece não acontecer. As novas propostas de práticas pedagógicas que pretendem ser transformadoras, renovadoras ou inovadoras são iniciativas que provêm do espaço académico, do campo da especulação e da investigação, mas não da experiência, da intuição e da implicação. Estamos numa época de muitos discursos e poucas práticas emblemáticas.

Há um outro factor que não nos ajuda a esclarecer a identificação das tendências. A tradição dos movimentos sociais na educação, as correntes teóricas alter-

nativas e os movimentos e correntes opositoras à educação e à pedagogia oficial, a função social da escola na sociedade e toda a estrutura pedagógica do sistema educativo que servia as funções reprodutoras da educação parecem não estar nítidas, mesmo ao nível ideológico. Actualmente, a administração escolar usa a linguagem pedagógica que antes correspondia à 'oposição' pedagógica, assim como a crítica ao papel do Estado para com a escola (controlo, descentralização) parece ter impregnado todos os quadrantes de política educativa. O que foi antes linguagem progressista parece hoje estar presente em todos os discursos pedagógicos.

Um dos fenómenos filosóficos característicos da pós-modernidade (Lyotard, Vattimo, Lipovetsky, Finkielkraut, Jameson, entre outros) é constituído pelas ideias, utopias sociais e educativas e pela progressiva uniformidade escolar. Nessa variedade de discursos, atitudes e comportamentos no espaço escolar, denota-se a ausência de fundamento axiológico, o que supôs uma crise na educação (Ph. Coombs), em que a acção educativa, ao nível formal e não formal/informal, entrou na luta pela sua própria constituição e legitimidade, mas também pela sua própria identidade. É que a escola é moderna, mas os alunos são pós-modernos. Os currículos escolares, os projectos educativos de escola, as leis da educação necessitam de referentes para sobreviverem, surgindo, assim, a razão moderna (Colom, 1994, 54).

O ocaso das utopias e das tendências educativas inovadoras provocaram erosão nas escolas ou nas maneiras de pensar, no saber fazer, nos projectos educativos e investigações, afectando o próprio sistema educativo.

A escassez dos discursos alternativos globais relaciona-se com a presença da ideologia neoliberal, uniformizadora, e com a progressiva fragmentação a que se submetem os distintos saberes e práticas profissionais que, desde os processos formativos, atomizam o conhecimento e a especialização, em prejuízo das visões de conjunto e da compreensão global, interdisciplinar e complexa da realidade, até à consolidação dos processos cooperativos entre os professores mais atentos às necessidades gerais da comunidade educativa.

Não é certo que o cenário educativo esteja desactivado de forma caótica, apesar dos esforços de objectividade dos discursos educativos, numa tentativa de dar uma visão da realidade educativa, revendo as perspectivas analíticas próprias do experimentalismo, da teoria dos sistemas revisada e da cibernética, etc. (Colom, 2002).

É que, na complexidade da realidade educativa, as coisas transformam-se, mudam-se em direcções imprevistas, por exemplo, a proliferação dos contributos metodológicos e psicopedagógicos específicos, ou na atenção às necessidades educativas especiais, à profusão de vários tipos de encontros, projectos e outras iniciativas pedagógicas.

É difícil de saber se as distintas argumentações que o "utopismo", o idealismo e as tendências inovadoras tiveram em décadas anteriores derivaram de reacções, como na lei do pêndulo, em debates pragmáticos, técnicos ou tecnológicos, antropológicos e (bio) éticos da educação/formação, orientados para encontrar

estratégias concretas para problemas e situações concretas da realidade educativa. Uma das preocupações são os referentes teóricos ou teórico-práticos nessas tendências e não a obsessão de propor receitas formais para uma cidadania mais livre, crítica e democrática.

As pedagogias ou as tendências educativas vanguardistas do passado, hoje, generalizaram-se e normalizaram-se. Muito do que se faz ou se aplica pedagogicamente nas nossas escolas fica, por vezes, descontextualizado, com falta de rigor ou com superficialidade epistemológica e teórica no momento de inovar.

Uma outra dedução que explica o declínio de certas teorias da educação ou pedagogias inovadoras da educação é a apropriação do(s) discurso(s) dominante(s) (s) por parte do discurso académico e a consequente perda de protagonismo dos professores na produção de novos projectos e experiências. Por isso, escasseiam as experiências e as vivências pedagógicas que geram uma nova cultura educativa alternativa.

A eclosão de propostas, de experiências e contributos educativos, demasiado diversificados e autónomos, foram-se integrando no discurso oficial (administração escolar, política educativa), como um caos ou desordem, de difícil controlo. Daí o surgimento de um duplo discurso sobre a autonomia pedagógica: fomento utópico (fluxos e aberturas esporádicas e controladas) e coacção ou marginalização de inovações que saíam ou saem do previsto. Por isso, a dificuldade da continuidade dos projectos pedagógicos.

A releitura das antigas tendências educativas constituiu objecto de aprendizagem, proporcionando novas respostas e novas perguntas; na realidade, aviva o debate para novas filosofias da educação ou pedagogias que ajudem a repensar o sentido da escola. É como uma melodia reflexiva que incorpora em cada novo encontro com essas ideias ou tendências educativas um novo reajuste à volta do doce som dos alunos.

Não sabemos se o defeito mais grave foi a ingratidão no *puzzle* dessas tendências que configuram o mundo da educação/formação, mas houve muitos professores ou educadores inventores (anónimos) com quem aprendemos e que tiveram relevância no percurso educativo de cada um de nós.

Efectivamente, a realidade educativa é uma amálgama complexa de materiais diversos, cruzados uns com os outros. O que sabemos fazer e o que os outros fazem, o que pensamos sobre a educação ou a realidade educativa, o que sabemos que outros pensam ou pensaram, isto é, todas estas interrogações não se esgotam nos saberes acerca da educação (o que pensamos) e nem no saber fazer (domínio das aptidões, das competências), mas formam parte das pretensões, dos ideais e projectos pedagógicos que abrem caminho a novas realidades, a novos espaços (aprendizagem) no “bosque educativo”.

Os saberes configuram o acervo cultural, as preocupações da sociedade na educação/formação dos alunos. O que é e o que significa educar? Trata-se de uma preocupação que implica tomadas de decisão em situações e momentos distintos.

Podemos dizer que cada ser humano sabe algo e aplica algo (ensina, exerce

influências, intencionalidade). Deste modo a educação transforma-se numa prática partilhada e compreensiva. Todos sabemos algo de educação, todos podemos 'ensinar algo', orientar ou aconselhar os outros no bosque educativo, desenvolver práticas com menos ou mais metodologias. É, assim, que o professor na escola é um possuidor dessa cultura escolar, o especialista que domina os saberes com certa profundidade. A força das tendências educativas não se baseia exclusivamente nos exemplos ou práticas, mas nos argumentos (teorias) para a acção educativa.

2. Processo de elaboração

Todas as reflexões que fizemos levam a encontrar um critério de organização do panorama actual das tendências educativas que expressam as linhas de força do pensamento e/ou da prática educativa. Assim, estruturamos em dois blocos essas linhas de discurso ou de prática em que se encontram as diversas pedagogias e as correspondentes respostas educativas. O primeiro é o bloco de contextos que inclui a escola tradicional (passado e presente), o neoliberalismo, a democracia na escola, a educação não formal/informal e as tecnologias (TIC). O outro bloco é o das respostas, incluindo as psicologias escolares, o currículo, a globalização, o ambiente na aprendizagem, as pedagogias críticas, as diversidades (escola inclusiva) e o professorado (formação inicial e contínua).

Todas estas tendências supõem uma visão progressista, renovadora da educação, sendo algumas pouco inovadoras e, outras, interpretadas em contextos ideológicos (políticos) e práticos amplos, mas cada uma delas tem o seu valor educativo e uma função no cenário pedagógico e/ou na escola.

2.1. Tendências nos contextos

2.1.1. A escola: do passado ao presente

A escola tradicional é um conceito complexo e polissémico que abarca diversas acepções, significados amplos, e deverá ser compreendida no contexto do discurso em que é utilizada.

Que papel cumpriu esta expressão no discurso pedagógico, sabendo que no sentido historiográfico a 'escola tradicional' (variantes terminológicas: educação, pedagogia, ensino, método, sistema, professores...tradicionalis) surge a partir do movimento da escola nova como um 'contramodelo da escola' que cada uma das pedagogias renovadoras pretendiam construir?

A escola tradicional era aquela que negava as pedagogias novas, progressistas, inovadoras e modernas, ao nível das concepções, dos métodos e das técnicas pedagógicas, das formas organizativas e disciplinares.

Actualmente, a 'escola tradicional' é a escola que segue modelos pedagógicos que pertencem ao passado ou que é obsoleta em relação às mudanças e às inovações exigidas. Isto é, por razões psicológicas (métodos de ensino-aprendizagem

apoiados em concepções psicológicas que estão superadas, por exemplo, o construtivismo versus o associacionismo) ou por razões tecnológicas (TIC, o retro-projector, o livro, meios audiovisuais) apresenta certas deficiências pedagógicas, não enquadradas no âmbito da qualidade do ensino/educação ministrada, não está adaptada às mudanças sociais, culturais e das novas mentalidades.

Há na actualidade muitas escolas ditas 'tradicionais', isto é, escolas que praticam uma amálgama de procedimentos, de concepções teóricas ou epistemológicas contraditórias, com estilos de professores tradicionais em estruturas escolares que pretendem ser inovadoras ou vice-versa e, por vezes, não o são. Neste sentido, incluiríamos as escolas que seguem uma mistura de estilos e de concepções de inércia pedagógica, com algumas inovações desgarradas do contexto original e desprovidas do impulso inovador ou renovador. O 'tradicional' na actualidade seria um conceito estatístico, constituído pelo conjunto de escolas que são excepções à norma ou que se afastam da convencionalidade ou actuam mediante novas pedagogias. São excepção as escolas que trabalham desde uma concepção global de como deve ser a escola com aspirações científico-pedagógicas e aspirações tecnológicas modernas.

2.1.2. Estado, escola e mercado de trabalho

A doutrina neo-liberal (teorias económicas), ao questionar o Estado de Bem-estar provocou a sua reestruturação ou desmantelamento devido às leis de mercado, com impacto na educação: privatização, a livre escolha, a competitividade docente, autonomia e produtividade escolar (exemplos de EUA, Inglaterra, Suécia). Desde as teses de Becker sobre o 'capital humano entendido como a correspondência linear entre o desenvolvimento educativo e o crescimento escolar, à corrente de planificação macro-económica de Keynes (oposta ao individualismo e ao socialismo), chegou-se à ideia de menos Estado, mais mercado. Com as receitas neo-liberais de M. e D. Friedman, Von Hayek, R. Nozick a favor do culto das leis de mercado, do individualismo, da competitividade, da desregulação e flexibilidade do mercado de trabalho, do 'Estado débil', do intervencionismo, da redução dos gastos públicos, da privatização, da mundialização produtiva e financeira e da primazia do económico sobre o político, gera-se um pensamento crítico que invade as reformas educativas (desde a década de 70 do século passado).

O tópico emblemático do neo-liberalismo educativo que afirma ser a escola privada melhor que a pública, questiona a correspondência entre a privatização – modernização – desenvolvimento económico e social (M.Thatcher e a aposta pelo livre mercado).

A qualidade e a boa imagem de ambos os modelos escolares, privado e público, são património partilhado, dependente da tradição cultural e educativa de cada país, do ambiente envolvente à escola e das origens socioeconómicas dos alunos, do projecto educativo e curricular de escola, do corpo docente e do ambiente escolar.

Por outro lado, surge a ideia que o mercado facilita a livre escolha, de modo que as escolas que oferecem melhores serviços serão premiadas pelos utentes, convertendo-se as escolas como serviços unidades de produção que têm de competir para obter quotas de mercado, e os pais, em clientes consumidores, que escolhem o 'produto'. Inicia-se, assim, a mercantilização dos bens culturais ou a hegemonia da sociedade de mercado (não favorece os sectores sociais mais desfavorecidos). Outra ideia é a da gestão escolar em termos empresariais, no âmbito da autonomia das escolas (gestão eficaz e descentralizada), e a competitividade docente (qualificação, competências, entusiasmo e responsabilidade no desempenho), modelos de formação de professores e de gestão escolar.

2.1.3. A escola como comunidade participativa

Os conceitos de liberdade e igualdade, garantes da participação cidadã, a procura de um conhecimento propulsor do progresso social e económico e a democratização escolar estão presentes de diversos modos em muitas políticas educativas com ideais democráticos. Esta tendência destaca algumas propostas e realizações que garantem a autonomia e a participação de todos os sectores da comunidade educativa. A escola como comunidade participativa é a expressão da vontade cultural e política do regime democrático (anteriores nas ideias de J. Dewey), apesar de algumas ambiguidades e fracassos da escola democrática ao longo das últimas décadas, já que a escola defende a participação – autonomia, mas comporta-se de modo autoritário e com contradições: instituição igualitária que reproduz desigualdade social; instituição respeitadora das diferenças e tolerante, mas que provoca atitudes discriminatórias; instituição que proclama a aprendizagem crítica e criativa, mas usa métodos memorísticos e meios verbais; instituição democrática, mas que usa hábitos autoritários que limitam a participação.

A escola é um teatro de lutas e um espaço de compromisso a favor da democracia. O seu futuro depende do trabalho que todos os implicados realizem para ser uma comunidade participativa (Makarenko, Neill, Freinet, Rogers, M. Lobrot, M. Lodi), incluindo a renovação da participação escolar (P. Freire, H. Giroux, Appel, J. Franch).

2.1.4. Os âmbitos educativos extra-escolares (educação não-formal)

Trata-se da aprendizagem em contextos não escolares (educação não-formal). A extra-escola é uma realidade que gera novas necessidades educativas/formativas, que devem ser satisfeitas através de instituições e meios distintos dos escolares. É nesses novos espaços e culturas que se sintetizam os discursos e os conceitos da educação não-formal e informal e, também, os diversos âmbitos da educação na actualidade (saberes).

É a partir da escolarização obrigatória que o discurso pedagógico se concentra mais na escola, convertendo-se no paradigma da acção educativa, que se tornará

objecto de reflexão (teórica, metodológica e instrumental).

O desenvolvimento educativo e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passam pela escola e pela melhoria dos serviços que oferece. Mas a extensão crescente da demanda da educação por sectores sociais excluídos (marginalizados, sem abrigo, terceira idade, imigrantes, etc.), as transformações do mundo do trabalho que implicam novas formas de capacitação profissional (reciclagem, formação contínua), a ampliação do tempo livre e modificação dos aspectos da vida quotidiana (acções sociocomunitárias), a presença dos meios de comunicação na vida social, desenvolvimento das novas tecnologias, a sensibilização social crescente para a necessidade de implementar actuações educativas sobre sectores da população em conflito, marginalizados, cidadãos com deficiências, etc., são factores que provocam a proliferação de novos espaços educativos fora da escola e de referências a certas mudanças de orientação no discurso pedagógico.

O contexto teórico surge com três epígrafes de discursos pedagógicos: discurso tecnocrata-reformista (PH. Coombs e E. Faure); críticas radicais à escola (movimento da desescolarização com I.lich, J. Holt, E. Reimer) e a formulação de novos conceitos (ideia da educação permanente, educação de adultos, educação informal ou difusa, sociedade educativa, sociedade da aprendizagem de T. Husen).

O panorama actual da educação não-escolar é amplo, quer no âmbito do trabalho (formação ocupacional, escolas-ateliês, estágios profissionais), âmbito do ócio/lazer e da cultura (infância, terceira idade, animação sociocomunitária), âmbito da educação social (programas de intervenção para pessoas ou colectivos em situação de conflito ou de necessidades especiais), âmbito escolar (actividades inseridas no projecto educativo e curricular da escola), etc.

2.1.5. A educação e as (novas) tecnologias

Desde a década de 50 do século passado, quando se começam a aplicar os sistemas informáticos no âmbito do ensino (projectos), que a visão construtivista da aprendizagem se adapta à informática. A versatilidade e o carácter integrador e de apropriação das tecnologias informáticas (canais de comunicação e meios audiovisuais) fizeram com que as propostas de utilização passassem a estar em todos os momentos do sistema educativo, cruzando-se com as teorias da aprendizagem de corte behaviorista e cognitivista, o que originou algumas perspectivas sobre o ensino (movimento LOGO, aprendizagem como cooperação).

Na verdade, as novas tecnologias são muito mais que ferramentas; daí serem ingredientes políticos e económicos que proporcionam o desenvolvimento e inovação. No contexto da sociedade da informação e da comunicação ou da sociedade em rede, as tecnologias aparecem com diferentes discursos e enfoques com implicações no processo ensino-aprendizagem, novas propostas educativas influentes e problemas sociais e educativos (marginalização e analfabetismo da era digital). O imperativo tecnológico, sendo também um imperativo moral, situa a evolução, o desenvolvimento e o progresso social da criação e utilização da TIC numa discus-

são ideológica e cultural sobre a sua configuração e sentido na sociedade global.

As visões da educação que proporcionam soluções aos complexos problemas da educação, desde a simplicidade da TIC, por muito versáteis que sejam, levantam muitas interrogações ligadas à inclusão na escola e à formação dos professores

2.2. As respostas educativas

2.2.1. Psicologia escolares e aprendizagem eficaz

A relação entre psicologia e educação esteve sempre presente na escola, nos problemas práticos, nas decisões relacionadas com os objectivos da educação, na elaboração do currículo ou na melhoria dos métodos de ensino para que a aprendizagem fosse eficaz, evitando-se o insucesso escolar, a inadaptação dos alunos à escola, a violência e indisciplina escolares. Entre as diversas concepções psicológicas, destacamos o construtivismo e as visões cognitivistas que servem de orientação às reformas educativas. Os enfoques de Pavlov, Thorndike, Skinner tenderam a considerar os alunos como um mero executor do programado pelo professor, não tendo em conta as condutas e as aprendizagens divergentes ou relacionais, centralizando-se numa acumulação e processamento de informação. Outras psicologias, por exemplo a *gestalt*, dão importância à compreensão ‘repentina’ ou ‘intuição’ (pensamento do indivíduo), ou a aprendizagem significativa (Ausubel), que valoriza o sentido que os objectivos, os conteúdos, o modo de ensinar têm para o aluno.

Se há uma teoria psicológica, a psicanálise, que está presente (papel da afectividade como mediador da aprendizagem ou do desenvolvimento) e ausente na educação (não encaixa com a maneira de criar situações de aprendizagem), outra teve uma grande vigência (Dewey, Bruner, Freinet) ao basear a aprendizagem e o ensino na acção, na solução dos problemas quotidianos e na crença de que a criança aprende por descoberta ou indagação. Outra visão da aprendizagem relevante para o ensino e intervenção pedagógica actual foi o construtivismo e/ou a aprendizagem como processo de construção, aprendizagem significativa, as perspectivas de relação entre ensino-aprendizagem (concepções de Wallon, Piaget, Vygotski, Ausubel, Bruner, os teóricos do processamento da informação, etc.).

Importa também referir a teoria da elaboração de Reigeluth e Merrill, os modelos explicativos da aprendizagem resultantes do processamento da informação, a teoria da assimilação, a especificidade das estratégias de aprendizagem, a teoria do desenvolvimento de aptidões, etc., como outras visões psicológicas relacionadas com a organização dos conteúdos curriculares.

Actualmente, a psicologia constitui uma parte importante do discurso na educação (como conformadora de concepções e reguladora de práticas), mas o seu lugar como disciplina é fora da escola ou fora do discurso pedagógico, como diria Bernstein. Parece haver uma certa hegemonia do cognitivismo construtivista e um reducionismo da complexidade do papel e da função da escola e do ensino (como processo socializador e não como transmissão de conteúdos), dando-se o desenvolvimento das aprendizagens e da organização de uma sequência de conteúdos.

2.2.2. O currículo: as concepções e as práticas pedagógicas

O currículo é um termo de amplo uso em que confluem variáveis diversas, com pertinentes conotações éticas e políticas. Daí ser uma estrutura escolar, de contexto normativo da interação educativa e de experiência.

Foram os movimentos de renovação pedagógica que introduziram no ensino o ponto de vista curricular prático. Para os pedagogos inspiradores destes movimentos, os propósitos educativos conseguiam-se através da prática, da experiência vivida pelos alunos. O eixo do desenvolvimento curricular recai nos professores, através de um processo aberto de reflexão na acção – sobre a prática. Daí a preocupação de se conseguir a transformação das didácticas, a aplicação da pedagogia activa, a formação dos professores, etc. Surge, assim, a escola compreensiva, elaborada a partir de um discurso político relativamente ao aluno, entendido este como agente social e produtivo nas democracias. Aparece matizado o papel central dos professores e os sujeitos são metaforizados em capital humano.

Assistimos à deslocação do discurso sobre a educação do plano social para o plano económico (pedagogia por objectivos e programações). Neste contexto educativo dá-se a aproximação entre a cultura da didáctica (reflexão sobre as técnicas e os recursos intervenientes na aprendizagem e modalidades de regulação) com a cultura curricular que incorpora a reflexão sobre a estrutura do ensino e as propostas de ‘desenho’, organização e execução dos itinerários educativos.

As caras do currículo passam a ser: o currículo como estrutura escolar ou plano de estudos; o currículo como contexto normativo da interacção educativa (normas legais, culturais); o currículo como experiência educativa (efectivas e afectivas dos alunos). Aparece a designação de currículo oculto, os contributos da investigação – acção (Stenhouse, Elliott), até ao surgimento das tendências curriculares. Sendo o currículo a realização de uma teoria social, uma ética educativa que situa os ‘para quê’ e os ‘porquês’ das suas concretizações e se apoia na qualidade da relação educativa, surgem vários modelos curriculares:

– Modelo de racionalidade técnica (planificação curricular) – noções de planificação, implementação e avaliação – níveis de decisão na selecção curricular; o enfoque crítico do currículo (Kemmis).

– Modelo de processo (Stenhouse, Elliott), que lembra que o desenvolvimento curricular é uma prática social, baseando-se na economia da acção, da auto-imagem profissional, nos esquemas conceptuais e profissionais dos docentes e nas suas competências.

Existem várias tendências de desenvolvimento curricular, mas o modelo mais dominante foi e é o da racionalidade técnica que se adapta à lógica organizativa nos sistemas e organizações de carácter centralizado, devido ao modelo de tomada de decisão que, relegando para um segundo plano o professor, diminui o grau de conflito em relação às decisões do ‘que ensinar’, e estabelece um certo grau de consenso na aplicação aos distintos níveis.

2.2.3. A globalização e as relações com o conhecimento

Com o termo globalização (relação com o conceito de pessoa/aluno) convergem as distintas concepções educativas, modos de aproximação ao conhecimento e aos enfoques metodológicos. A concretização na prática educativa mostra as confusões e simplificações (assume as boas intuições na organização dos conhecimentos e na utilização de materiais), as contradições e possibilidades na realidade educativa. Por outro lado, a globalização, relacionada com os conteúdos escolares e a atomização do global, resultantes das teorias tecnológicas, behavioristas, a racionalidade tecnológica, as ciências cognitivas e as explicações causais e preditivas. O estilo de ensinar gira à volta da difusão das diversas matérias dos programas escolares, organizadas em relação a um determinado tipo de conteúdos predefinidos que configuram os manuais escolares. Por último, as teorias (sociais, sociopolíticas e psicossociais) que concebem a aprendizagem como resultante de uma interacção com o meio social que rodeia a pessoa/aluno.

Os três modos de apropriação do termo globalização produzem-se na relação assimétrica entre professor/aluno dentro da escola, aula, horários, actividades, etc. Uma primeira, mais filosófica e humanista, parte do consenso de que os professores são conhecedores dos interesses e motivações dos alunos, organizando-se o ensino à volta desta questão. A segunda, mais funcional e executiva, baseia-se na ideia de que o professor tem conhecimentos e meios (atractivos) ou infra-estruturas tecnológicas para aplicar no ensino/aprendizagem. A terceira apropriação trata de mostrar como as mentes e vidas humanas são reflexo da cultura, história, da biologia e dos recursos físicos, de modo que mostra aos alunos que não há respostas para tudo, mas que devem aprender conteúdos novos (visão das novas gerações de escolares e como se organizam os saberes).

2.2.4. O ambiente: do activismo à investigação-acção

A actividade do aluno faz descobrir os ambientes em mudança e a localização de factores, atributos e a magnitude da transformação educativa da escola activa. Esta experimenta um salto qualitativo (contributos de Freinet) em relação com o meio envolvente (comunidade educativa), que deverá ser um instrumento didáctico de articulação com o tecido cultural e social da comunidade. A escola do aluno activo é um espaço onde ele aprende e acede aos saberes (processos e métodos necessários, nos contextos e espaços adequados), na abertura a novos espaços e ambientes educativos. Trata-se da sensibilidade para com a actividade do aluno, da flexibilização em função dos seus interesses, das experiências de ensino activo e reflexivo, da execução de trabalhos escolares e de realização de trabalho de projecto. A escola será então o espaço onde o aluno investiga e propõe modos de ensinar variados e a possibilidade de ter ao seu dispor ambientes múltiplos.

2.2.5. Pedagogias críticas: poder e consciência

As pedagogias críticas nutrem-se de diversos discursos e produções culturais que configuram um universo plural e complexo. Além de existirem algumas vozes comuns de estudiosos da educação e pedagogos, as pedagogias críticas agrupam-se em quatro campos de análise: relações entre a educação, a escola e a sociedade (Dewey, P. Freire, Apple, Foucault); as interações entre conhecimento, poder e subjectividade (Dewey, Apple, H. Giroux, Bernstein); institucionalização e hegemonia (Carr, Kemmis, Scholes, P. Freire); e os vínculos entre teóricos e práticos – intelectual comprometido, crítico da crítica (Apple), na procura de novas concepções da teoria e da prática educativa, de modo a melhorar a racionalidade da educação. Trata-se da reelaboração de um conhecimento pedagógico crítico à escola.

2.2.6. Diversidade, multiculturalidade e educação especial

O discurso das diversidades permite entender como podemos compreender as distintas diferenças, desde a análise da realidade sociopolítica e sociocultural (multiculturalidade, interculturalidade). Este discurso pedagógico destaca a concepção humanista da igualdade, do valor e da afirmação das diferenças na diversidade cultural, de género/sexo, de capacidades e da relação entre diferença-semelhança, pluralidade e identidade. Estão subjacentes a estas apreciações várias tendências educativas, fruto da diversidade dos discursos na sua análise às realidades concretas educativas. Destacamos ainda, nessa diversidade de discursos pedagógicos, os referentes à necessidade de uma educação especial para determinados colectivos ou grupos com deficiências ou necessidades de aceder ao currículo, as diferenças linguísticas, as metodologias adequadas a cada contexto, etc.

2.2.7. Teoria e prática na formação dos professores

As pedagogias centralizadas no professor ou no técnico da educação geraram investigações educacionais, práticas e modelos que ajudam a compreender a evolução e as mudanças no pensamento dos professores/docentes e da cultura profissional (que fazer com os professores e com as escolas). A formação dos docentes tem a ver com o desenvolvimento curricular e com os processos de reformas educativas ou com os reajustes curriculares, com a inovação pedagógica. Têm especial relevância as modalidades de formação na escola, as acções de formação contínua e a reflexão sobre a prática (investigação-acção).

Estas tendências inserem-se nas problemáticas da crise do modelo clássico da inovação, das mudanças de perspectiva na compreensão dos professores nas suas acções e funções educativas (Hargreaves), com as experiências de desenvolvimento do currículo baseado no professorado, na escola como unidade de acção (projecto educativo) e de mudança (curricular, organizacional), na crise da ideia de mudança como solução definitiva dos problemas educativos, da descentralização

administrativa do ensino, das aplicações das inovações no contexto escolar, etc.

A ideia do professor reflexivo no contexto do ensino reflexivo, ou a do professor reflectindo sobre as suas acções, e a centralização da formação nas escolas como modos de desenvolvimento profissional dos professores são outras ideias subjacentes a estas tendências.

As consequências inerentes a este tipo de tendências educativas – pedagogias centralizadas nos professores, são múltiplas e muitas delas estão por analisar. A primeira supõe a profissionalização de novas figuras intermédias do sistema educativo, os processos de análise da prática, da revisão contínua do currículo e o desenvolvimento profissional e institucional, o que requer especialistas no acompanhamento psicopedagógico. Daí o papel dos centros de formação de professores e o seu contexto futuro.

Por outro lado, essas pedagogias concebem-se como um processo de ajuda e de melhoria profissional, cujos efeitos imediatos e visíveis requerem que o trabalho dos professores seja de qualidade e eficaz; daí os professores investigarem sobre as suas práticas para melhorar e incrementar a eficácia dos processos educativos dos alunos e do acto educativo em geral.

3. Debate presente: qualidade e eficácia escolar

No âmbito dos movimentos de renovação pedagógica e da prática escolar, com objectivos estratégicos e perspectivas de intervenção no acto educativo devidamente definidos, pretende-se compatibilizar o quantitativo com o qualitativo. Trata-se da antiga pretensão de educação para todos, com a exigência de que esta seja de qualidade e eficaz.

Que entendemos por qualidade? E por eficácia?

Ambos os termos são inerentes ao processo educativo, à escola e à sua gestão e ao clima educativo. Conseguir uma educação de qualidade para todos e fazê-la com eficácia é a pretensão dos sistemas e políticas educativas. Desde meados do século passado que essa preocupação paira sobre as possibilidades educativas como factor primordial do desenvolvimento e do progresso económico, da melhoria do nível de vida e de uma sociedade mais justa. Este pretexto fez ampliar a escolarização a outros níveis de ensino.

É claro que a democratização da escola e a escolarização trouxeram alguns alarmismos, que denunciam a deterioração da qualidade educativa, o baixo nível do rendimento escolar (insucesso) e a falta de eficácia da escola para dar resposta às exigências da sociedade. O Estado passou a questionar o sentido dos investimentos na educação/formação, preocupando-se em saber o que se passava ou passa realmente nas escolas e como transformá-las em eficazes.

De facto, o alargamento da escolarização não foi suficiente. Surge um novo objectivo: uma educação de qualidade para todos (competências adquiridas para

o desempenho, a excelência). Educar elites para um alto nível de qualidade foi a intenção das escolas desde a Academia de Platão até aos colégios e universidades. A nov(a)idade é aspirar à qualidade, sem renunciar à quantidade. Contudo, a questão está no significado que dermos à qualidade no âmbito de uma educação para todos (Mortimore, 1991). As medidas educativas que se tomem podem ser contraditórias.

A OCDE (1991; 1994) define a educação de qualidade como aquela educação que garante a todos os jovens a aquisição de conhecimentos/saberes, capacidades, competências, habilidades e atitudes necessárias para aplicar na vida adulta. Esta interpretação pode ser difusa e com perspectivas diversas. Da perspectiva que adoptemos relativamente à noção de qualidade, depende o que consideremos por escola eficaz, pois ambos os conceitos são inseparáveis (a eficácia está em função da concretização de fins e objectivos).

Os estudos sobre a eficácia das escolas têm uma larga tradição. Desde o *Relatório Coleman* (1966), que concluiu que a escola ‘não importa’ porque os resultados educativos dependem da origem familiar e das características pessoais dos alunos, ao modelo de investigação *input-output* que considera a escola como um conjunto de variáveis que se associam às que configuram o perfil pessoal e social dos alunos para explicar o rendimento escolar. Estes estudos excluía os diferentes processos e modos de organização das escolas e, metodologicamente, baseavam-se num esquema analítico de carácter somatório.

As críticas a estes estudos provocaram uma mudança no *design* de investigação (preferência nos estudos de casos que analisam o funcionamento interior das escolas), apoiando-se no lema de que a ‘escola importa’, integrando algumas variáveis de processo. Surgem investigações com listagens de características, variáveis e padrões de funcionamento, relacionando, nas escolas eficazes, o rendimento dos alunos ao ambiente ou clima escolar (variáveis de tipo organizativo e funcional). Mais tarde reconhece-se a insuficiência destas estruturas dimensionais, aparecendo modelos teóricos flexíveis e globais (classificação dos factores escolares ligados com a eficácia em elementos de contexto, *input*, processo e produto).

A escola eficaz não se define por um conjunto de variáveis que actuam de forma linear, mas por uma rede de inter-relações entre factores que configuram o sistema de funcionamento das escolas (indicadores que contribuem para um esquema geral de referência para determinar a posição de cada elemento incluído no modelo) (Scheerens, 1992). São de mencionar os estudos sobre *Schools and Quality. An International Report* (1990). Depois destas preocupações, passou-se a centralizar a eficácia na gestão dos recursos educativos como meio para conseguir a qualidade, com consequências em estudos sobre a gestão das escolas (áreas funcionais) e os seus efeitos na eficácia educativa (Chapman & Aspin, 1991).

A questão da qualidade é um tema complexo, já que o termo ‘qualidade’ significa coisas diferentes de acordo com o facto de os enfoques incidirem mais nos resultados ou nos processos, de se saber para quem ou para quê serve essa qualidade. Deste modo, relaciona-se com os fins que propõe a escola, com a política

educativa de cada país e com a ideia de homem e de sociedade e, ainda, com os valores subjacentes a cada sistema educativo. A eficácia não está apenas em conseguir um bom produto, desde as boas condições de entrada, mas também em fazer progredir todos os alunos, independentemente do contexto (Mortimore, 1991).

Creemos que a eficácia é algo mais que o rendimento escolar (sucesso) do aluno, pois deve incluir o seu bem – ser moral, afectivo e físico e, ainda, o protagonismo dado às escolas dentro da estrutura do sistema educativo (nível de satisfação da comunidade educativa – ‘produto aceitável’ definidor da qualidade da escola) (OCDE, 1994). Neste sentido, a ênfase coloca-se na qualidade dos processos escolares (métodos pedagógicos e currículo), na organização e maneira de gerir e administrar as escolas, de modo a contribuir para o crescimento social e afectivo dos alunos e professores.

A eficácia nos processos escolares passa a incluir as dimensões relacionadas com uma gestão de qualidade nas escolas, passando a realizar-se tipos de avaliação (rendimento e desempenho académico e institucionais) para detectar os pontos débeis a melhorar. Proliferou o interesse pelas avaliações que detectam uma série de indicadores que permitem relacionar os processos organizativos com a gestão de qualidade e a eficácia. Trata-se de indicadores relacionados com os fins ou objectivos educativos, com o pessoal docente e não-docente (formação, qualificação, desempenho, condições laborais, níveis de satisfação e forma de trabalhar), a direcção (liderança, tomadas de decisão), a gestão participativa dos recursos humanos e materiais, a implicação dos alunos na vida da escola, o apoio dos pais na escola, articulação do currículo (processos de planificação e desenvolvimento curricular, relação ensino-aprendizagem na sala de aula), conexões da escola com a comunidade envolvente (parcerias), etc.

Em definitivo, há a necessidade de uma aproximação holística ao tema, que tenha em conta a complexidade das tarefas e aptidões/competências que se exigem para qualificar a liderança e as qualidades de quem gere as escolas, além da autonomia (gestão escolar), do clima e cultura da escola, dos objectivos, da organização escolar, da participação e implicação dos alunos e professores na vida da escola e que constituem, entre outros, elementos fulcrais para a eficácia das escolas e da qualidade da educação e ensino.

Ideias (in)conclusivas

Apresentamos uma análise às tendências na escola, nos currículos e nos espaços não formais. Algumas servem para assinalar um certo auge (psicologias, formação dos professores), outras insistem em temáticas de interesse no momento actual (democracia, educação para os valores e para a cidadania), outras, atendem a certas ideias didácticas ou metodológicas assentes na pedagogia actual (globalização, ambiente), outras, para descrever novos enfoques que incluem uma força ideológica actual (diversidades, educação especial), etc. Enfim, intentamos responder à pergunta: ‘*Para onde caminha a educação/formação?*’ Podemos responder que

caminha para ‘muitos e diversos espaços’, enquadrando-se no sentido de que cada vez mais o indivíduo realiza a sua aprendizagem ou aprendizagens em espaços diversificados. A narração do que aconteceu ou acontece na educação não muda o que existe, mas faz transformar quem tem de actuar na realidade educativa.

Onde estão os inimigos da escola, dentro ou fora dela? Será que existem? Ou serão apenas roupagens de novas linguagens e discursos derivados dos contextos da sociedade actual. Historicamente, a sinfonia da crise escolar reduziu-se a quatro tempos:

- O tempo de a escola se converter em capital (investimento na educação, a massificação escolar, o capital humano, perda do carisma da cultura);

- O tempo da desvalorização do capital escolar (crise de mercado de trabalho, conversão da educação numa necessidade defensiva, perda do carisma do saber técnico);

- O tempo de redescobrir os incentivos não-económicos (valorizar os conhecimentos em relação às necessidades produtivas e culturais). A solução dos problemas do sistema educativo está fora dele, nas mudanças no sistema produtivo, nas directrizes que este impõe (qualificação, competências, excelência, capacitação para o desempenho).

- O tempo do futuro – a qualidade da educação/ensino, as desigualdades, as diversidades, a reorganização das formas de produção que podem provocar segmentações na formação, mas também novos públicos e novas profissões.

É bem verdade que a escola se converteu no alvo de críticas ao longo dos tempos, desde o movimento da escola nova, denunciando o carácter centralizador, organizativo e burocrático do sistema educativo. Por exemplo: Dewey aposta na escola democrática e na liberdade; Freinet fez críticas idealistas e artificiosas da escola activa; Piaget questionou a tradição empirista e inatista; Neill critica o autoritarismo educativo; Milani, a escola burguesa e mercantilista; e P Freire, a educação bancária, o neo-liberalismo e a opressão; Stenhouse orienta as suas críticas à pedagogia tecnocrata por objectivos e aos discursos de teor empresarial que impregnam a escola; etc.

É, ainda, de mencionar a globalização e os centros de interesse (Decroly), da pedagogia institucional (Lobrot, Bourdieu), do movimento de desescolarização (Illich, Holt, Reimer), pedagogias não-directivas (Rogers), pedagogia de Waldorf (Steiner), o cognitivismo e construtivismo (Bruner, Ausubel), o orientalismo de Krishnamurti, a pedagogia psicanalítica (Mendel) e muitas outras propostas (Sensat, Oury, Lodi, Robin, Claparède, Kerschensteiner, Vigotsky, Piussi, Elliott, Malaguzzi, Wallon, Tagore, Goodman, Lewin, Berstein, Lapassade, Ciari, Young, Hargreaves, Goodson, Novak, Giroux, Gardner, etc.), com as suas componentes teóricas, mais ou menos de aplicação prática (intervenção, metodologias, experiências de educação não-formal, actividades na diversidade de espaços e culturas, material didáctico, perspectivas educativas em novos espaços de aprendizagem, etc.).

As alternativas à situação educativa vigente vão desde os discursos de neo-liberalismo, regeneracionismo, ao impulso da sociedade civil e democrática, até à

participação educativa dos elementos ou actores fundamentais do processo educativo escolar.

As respostas educativas (enfoques) dessas pedagogias inovadoras emergentes falam menos de igualdade e mais de liberdade, de qualidade e competências para o desempenho profissional. Os discursos são a favor do acesso à cultura e à educação das classes mais desfavorecidas, da democratização escolar, do desencadear de novos métodos e estratégias e conteúdos, da compreensão crítica da realidade, da educação social e cívica (cidadania), investigação-acção e resolução de problemas, de novos instrumentos metodológicos, novos reportórios de técnicas, do desenvolvimento de materiais de ensino específicos (*'Humanities Project'* de Stenhouse), de novos modelos de ensino e de formação de professores, novos espaços de aprendizagem, da educação integral, racional e científica formadora da conduta moral, das cidades educativas e comunidades de vida, da construção do conhecimento e do desenvolvimento da inteligência e criatividade, de novos tipos de aprendizagem, de experiências na comunidade, etc.

Não foi nosso propósito, nesta reflexão, que pensassem que a realidade educativa do discurso pedagógico (olhares, linguagens e abordagens), se apresentasse com estas divisões, fronteiras e denominações. Não se pode interpretar uma classificação de ideias, enfoques ou tendências como um conjunto disjunto ou uma soma de tendências no plano pedagógico. A intenção limitou-se a abordar a diversidade de ideias, temáticas e perspectivas, de modo compreensivo ao nível teórico da educação. Muitas dessas ideias ou perspectivas cruzam-se, complementam-se e reconstróem-se no cenário pedagógico da realidade educativa.

Possivelmente haverá algumas lacunas, mas a limitação da extensão da abordagem impediu de tratar outras tendências (filosofia para crianças, a escola em casa, etc.).

Enfim, a pretensão foi abrir um debate filosófico-pedagógico sobre "*Onde Estamos e para onde Vamos?*" na educação/formação. Que novos cenários educativos surgem neste milénio, que novos espaços, culturas e saberes emergem para a aprendizagem dos alunos?

A escola, com todas estas problemáticas, terá de acompanhar as novas tendências da globalização e da sociedade do conhecimento

Espero ter suscitado a reflexão sobre onde estamos e para onde vamos, cada um de nós como educador, professor, responsável escolar ou simples aluno, na procura de uma nova alfabetização.

Finalizo com uma frase de Snyders, quando se referia à 'pedagogia dos modelos': '*Para superar o que existe, haverá que compreendê-lo*'.

Referências Bibliográficas

- Beck, C. (1990). *Better Schools: a Values Perspective*. Londres: The Falmer Press
- Blanchard, K. (1997). *Empowerment: requiere más de un minuto*. Bilbao: Deusto
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial
- Chapman, J. (1992). *The Role of School Leadership in Enhancing the Effectiveness of Schooling and Developing a Capacity to Innovate and Change*. Paris: OCDE

- Chapman, J. & ASPIN, D. (1991). *The Effectiveness of Schooling and of Educacional Resource Management: Synthesis Report of Expert Papers*. Paris: OCDE
- Colom, A. J. y MÉLICH, Joan-Carles (1994). *Despues de la Modernidad. Nuevas filosofias de la educación*. Barcelona: Paidós
- Colom, A. J. (2002). *La (de) Construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas erspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós
- Dale, J. D. (1997). 'The New American School System: a Learning Organization'. *International Journal of Educational Reform*, vol. 6, n.º 1, pp. 34-39
- Griffiths, M. et al. (1991). Still Another Approach to Administration: Chaos Theory'. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, n.º 3, pp. 430-451
- Gunter, H. (1995). *Jurasic Management Chaos and Management Development in Educational Institutions*. *Journal of Educational Administration*, vol. 33, n.º 4, pp. 5-20
- Henningsen, J. (1984). *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona: Ed. Herder
- Hodges B.J.; Anthony, W.P. and Gales, L.M. (1998). *Teoría de la organización. Un enfoque estratégico*. Madrid: Prentice Hall
- Mortimore, J. (1991). *The Use of Performance Indicators*. Paris: OCDE
- Muñoz-Repiso, M.; Murrillo, F.J.; Valle, J.M. (1995). *Las reformas de la educación obligatoria en los países de la Unión Europea*. Bruxelas: Eurydice
- NATIONAL COMISSION ON EXCELENCE IN EDUCATION (1986). *What works: Research about Teaching and Learning*. Washington: US Department of Education
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- OCDE (1994). *La qualité de l'enseignement*. Paris : CERI/OCDE
- Raynor J. & Harden, J. (1974). *Readings in Urban Education* (2 vols.). Londres: Routledge & Kegan Paul
- Scheerens J. (1990). 'School Effectiveness and the Development or Process of School Functioning'. In *Effectiveness and School. Improvement*, I (1), pp. 70-86
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling Research. Theory and Praticce*. Nova Iorque: Cassells