

35421

EDUCARE

EDUCERE

Ano V - Nº 8 - Junho de 2000

ISSN nº 0873-0504

TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS DA ESCOLA RUMO AO NOVO MILÉNIO



Revista da Escola Superior de Educação

"ENTRE O PROVÁVEL E O DESEJÁVEL: A EDUCAÇÃO NO NOVO MILÉNIO"

*Ernesto Candeias Martins**

RESUMO

O autor apresenta uma visão prospectiva de algumas tendências prováveis, provenientes do actual diagnóstico da sociedade do conhecimento e da informação. Destacamos os desafios mais importantes que provavelmente afectarão o sistema educativo em geral e a educação das novas gerações em particular, já que educar é preparar hoje os homens do amanhã. Analisa, ainda, algumas questões da agenda educativa do séc. XXI, inserindo-as nos desafios imediatos, nos valores presentes na formação dos educandos, na inovação pedagógica do sistema educativo, na qualidade e avaliação dos professores, etc., frente aos reptos da sociedade. Propõe que os professores sejam mais polivalentes e autónomos, convertendo-se em autênticos profissionais da educação. Haverá no futuro uma aposta por um compromisso intelectual e prático por parte dos professores e, simultaneamente, uma maior união da inovação à escola (projectos escola).

1- Com o aproximar do novo milénio prevê-se na sociedade democrática e da igualdade nos direitos humanos, que designamos por sociedade da comunicação, do conhecimento, do consumo, das novas tecnologias e do bem-estar social, mudanças estruturais e substanciais na produção e na organização do trabalho (economia), nas relações sociais, na distribuição e acesso à informação e ao saber, na gestão dos serviços públicos, na segurança social, etc. Neste prognóstico futurista mistura-se as tendências e expectativas desejáveis, mais ou menos objectivas (política social), com os prováveis anseios dos agentes sociais, económicos, culturais e educativos. Umhas e outras tendências regulam-se por uma dinâmica de mudança vertiginosa, muitas vezes complexa e imprevisível. É que o panorama mundial e europeu complica-se no momento em que projectamos a incidência dessas hipotéticas mudanças nos vários sectores, incluindo no da educação.

Fará sentido projectar a educação para o novo milénio ? Será uma atitude realista dar uma visão dessa provável e desejável educação para as futuras gerações ?

*Professor na Escola Superior de Educação

Provavelmente fará sentido. Cabe ao homem ser activo, reflexivo para poder agir em conformidade. Ser activo é agir, dar sentido à nossa acção e actividade experiencial. Trata-se de ordenar a vida para o futuro. O próximo milénio não nos será servido de bandeja, deixando que retiremos o consumo. Ele será uma obra dos pais, dos educadores, da escola, dos professores e da sociedade pedagógica e da informação. Nele temos que pôr em acção a nossa capacidade criativa, a nossa consciência crítica no agir e de modo axiológico do ser.

Poderá ser um milénio de muitas coisas, de novos conteúdos, de novas realizações, de implementação de diversos valores, da interculturalidade, de desdobrar de inúmeras direcções e discursos, etc. Será desejável querer para sentir, pois, sentindo e observando poderemos escolher melhor, tomar decisões e agir nessa realidade tão diversificada (Unesco, 1996 a).

Todos nós sabemos que a sociedade da informação está a transformar em sociedade pedagógica e cultural, pois os meios de comunicação, as tecnologias e as telemáticas constituem uma escola privilegiada de educação (não formal e informal), apesar de, às vezes, serem de deformação. Compreendemos que é importante a formação científica, técnica e cultural dos indivíduos. O deus mitológico grego 'Hermes' (o deus das mensagens) encabeça o símbolo desta sociedade da comunicação. Como formadores sentimos que nos orientamos para um modelo de sociedade futura em que a formação será contínua, continuada até à idade de aposentação e, deste modo, ela acompanhará a profissão docente. Na realidade, a maior parte das pessoas estarão nos lugares de trabalho sem poderem deslocar-se aos centros de distribuição do 'saber', apesar das regalias sociais e de um maior tempo livre ou de ócio. Será necessário que as instituições do 'saber' e do 'saber fazer' se adaptem a essas novas exigências, de maneira que seja o 'saber' a ir a ter com elas e não elas com o 'saber'. Nesta nova ordem haverá que repensar a educação nas instituições escolares e a formação (inicial, continua) dos professores, tendo em conta as solicitações e as necessidades dessa sociedade da informação.

Possivelmente teremos que imaginar a figura dos '*professores itinerantes*' como outrora na civilização sueva e na revolução francesa, em que os professores das escolas iam ter com o aluno. Ora isto implica a existência dos engenheiros pedagógicos capacitados na prática para o manuseamento dos sistemas técnicos e tecnológicos da educação e da aprendizagem. São questões interligadas que vão a convergir nos '*correios electrónicos*', do fax à televisão por cabo, do ensino tradicional para uma modalidade de ensino à distância, programado e via '*internet*' ou vídeo conferência. Esta nova modalidade de ensino constituirá uma rede pedagógica de conhecimento e de informação que consideramos integradas nas '*pedagogias de baixa densidade*' ao ser mais abrangente no 'encontro' das pessoas e incidir nas relações pessoais.

Os multimédia e as tecnologias aplicadas ao ensino assumem no futuro uma melhor responsabilidade pedagógica tendo um maior peso curricular na formação dos professores. Aparecerá, assim, o professor dos 'media' dentro do sistema educativo, onde a pedagogia da informação terá uma relevância enorme ao nível da educação formal e não formal.

Por conseguinte, caberá ao 'saber', isto é ao 'saber fazer', ir ao encontro dos utilizadores, pois as distâncias espaciais, psicológicas, sociais, económicas e culturais serão vencidas. As instituições de ensino à distância serão mais válidas, flexíveis e eficazes que aquelas outras instituições centralizadas, com investimentos, com bibliotecas e edifícios estáticos. Contudo, o ensino à distância não substituirá o actual, mesmo reconhecendo àquele maior relevância no futuro.

Entrámos na era das *'pedagogias de baixa densidade'*, que são as pedagogias que abarcam actividades no marco da educação não formal e informal sob o influxo da informação e das novas tecnologias. Estas pedagogias de transmissão comunicativa (rede de comunicação) avançam unidas com as finalidades educativas. Ou seja, actualmente a pedagogia nas instituições tem meios, sem ter finalidades. Não sabemos o que devemos fazer, porque não temos diante de nós a pessoa que queremos formar. Por isso, não podemos elaborar uma pedagogia se ela não descrever e conhecer a pessoa que queremos ensinar, o ideal que se quer formar. De facto, toda a aprendizagem supõe uma 'inclusão', um acolhimento, um 'encontro' (convivência, relações pessoais e sociais) e, assim, o 'ideal da educação' será o da abertura a todas as possibilidades. Essa pedagogia da transmissão tende a reduzir a importância dos procedimentos analíticos no ensino e a dar mais espaço à criatividade, sem desprezar a importância da inteligência (Unesco, 1996 b).

É que a formação será como uma cebola, composta pelas suas capas, capa sobre capa (informação sobre informação, feito mais na obscuridade que à luz. O aprender será o dobrar, o redobrar, o acumular informação traz informação (capa sobre capa), de modo contínuo como um organismo vivo (Elliot, 1993; Rosenholtz, 1991).

Seguidamente analisaremos algumas questões educativas prováveis na agenda educativa do séc. XXI, contextualizando-as e inserindo-as nos desafios imediatos, nos valores, na formação dos educandos, na inovação pedagógica do oceano turbulento do sistema educativo, na qualidade do ensino, na formação e na avaliação dos professores frente aos reptos da sociedade. Perante este tema, tão difuso e abrangente, como o futuro, a nossa reflexão cinge-se como um contributo mais para abrir novos sentidos para captar do presente os tempos vindouros. É que a história faz-se com saltos de imaginação e de audácia, mesmo sem prever para que tipo de sociedade caminhamos ou se estamos em condições que avançamos para uma sociedade estruturalmente complexa e distinta da de hoje []. Uma coisa sabemos: que a complexidade social é o resultado de uma série de descobrimentos científicos e tecnológicos que afectam mais os processos que os produtos.

2- OS DESAFIOS EDUCATIVOS IMEDIATOS

Os novos cenários criados pelo desenvolvimento das tecnologias e pelas mudanças mundiais, levam-nos a interrogar como será o novo paradigma educativo, qual o impacto das tecnologias na educação, sobre a mudança de valores na sociedade e o tipo de pessoa que surgirá desse contexto. O homem do futuro formar-se-á pouco a pouco, sendo-lhe imprescindível uma preparação contínua ao longo da vida. Certamente, agirá com novos esquemas mentais devido ao hábito dos novos símbolos, da imagem da familiarização com um tipo de diálogo com as máquinas de informação (*'internet'*) e da comunicação. As mudanças incidirão nas estruturas mentais, nas atitudes e valores, nos comportamentos, nas formas de vida e de convivência, na percepção do meio e nas normas ético-morais e jurídicas.

Estas interrogações, que salpicam a informação, suscitam uma gama de reacções e emoções, que vão desde o cepticismo aos sonhos tecnológicos. Estaremos longe do sonho da *'cidade educativa'*. Os professores, os pais e os alunos, principalmente os provenientes de condições sociais e culturais mais desfavoráveis, andam desorientados, numa sociedade *'cujo modus vivendi'* é cada vez menos educativo e mais contaminado pela informação sofisticada

que invade os lares e a vida quotidiana dos indivíduos. As redes visíveis e invisíveis dessa cibernética da informação tecnológica conduzem-nos a uma encruzilhada de escolha entre o necessário e o inútil, o pertinente e o frívolo, o grotesco e o sublime, o consumo e a privacidade, etc.

A boa informação ultrapassa o que qualquer educador do passado poderia sonhar. Por isso, nunca fizemos tantas perguntas sobre o 'quê', o 'como', o 'onde' e o 'para quê' do sentido da educação. J. Lessourne (ex-director de *'Le Monde'*) coordenou em 1987 um *'Relatório sobre os desafios da educação no Horizonte dos anos 2000'* a pedido do Ministro da Educação francês, onde insistia que o sistema educativo esteve em harmonia com a sociedade industrial, sendo um dos seus motores, mas duvidava de como e em que direcção devia transformar-se o sistema educativo para dar resposta às necessidades e expectativas da sociedade em transformação (Barata, 1992: 32-37). Esta questão chave aplica-se aos mecanismos formais de ensino-aprendizagem, não desprezando outras questões como as estruturas sócio-profissionais em transformação, os novos desafios e horizontes da produção e distribuição da ciência, da tecnologia, as dificuldades de uma economia em mudança, as futuras profissões, etc.

Realmente, o sentido da nossa questão fundamental é complexa, mesmo que o cidadão comum a reduza ao 'quê' e ao 'como' ensinar hoje para as mudanças previsíveis. Estes discursos de projecção esgrimam-se como ameaça para os educandos com maior dificuldade de aprendizagem e como um sonho para os fiéis acompanhantes do processo educativo que com algum cepticismo ou frustração vêm esse alvorecer do milénio com apreensão e ansiedade (Pérez Gómez, 1992: 103-109).

A prioridade das mudanças, na perspectiva educativa, depende do tempo e do espaço histórico, condicionando a evolução e o desenvolvimento do ser humano. Vemos nas pessoas e nas novas gerações com as suas motivações, ideias e valores, a convergência para a *'existência de um homem universal'*, mas que este homem seja 'homem e mulher'. O futuro sócio-cultural e económico da espécie humana deixa de ser uma coisa de homens para sê-lo de homens e mulheres. Na verdade, vivemos numa interculturalização em que aparece a primeira geração planetária. A globalização deixou de ser o sonho dos fundamentalistas da tecnocracia. Este fenómeno social e cultural incorpora-se a todas as culturas como um enxerto, surgindo uma cultura planetária proveniente da informação (Oliveira Martins, 1992: 53-59).

Sabemos que o tríptico *'ciência - tecnologia - economia'* faz mudar as estruturas das sociedades, os meios de comunicação e os sistemas, vulgarizando um tipo de cultura de massas ou uma informação popular (universal). A ciência e a tecnologia solidificam o seu poder, surgindo simultaneamente os desafios do desenho, do *'marketing'*, da qualidade na produção, dos processos de criação industrial pelas tecnologias, da distribuição de objectos para o consumo, etc. A competitividade alcança o seu auge pela influência dos sectores económicos sem se preocupar com necessidades humanas. A universalidade da informação põe em evidência desequilíbrios nos 'habitantes da aldeia global'. Estas tendências imediatas apresentam-se como desafios para a educação e respectivos sistemas educativos (R. Carneiro, 1994: 120-124; 1996: 243-244).

Os chamados *'missionários'* daquele tríptico desejam que a educação seja o veículo privilegiado para o seu desenvolvimento. Aqui reside o discurso sobre a educação, numa inversão centralizada na formação dos recursos humanos. Neste sentido intenta-se reduzir o ser humano à função económica e tecnológica. Os fins da educação não visam só formar cidadãos responsáveis nem impregnar a educação de modas obsessivas. Provavelmente haverá no futuro um anacronismo substancial dos sistemas educativos, isto é, alguns dos sistemas

estarão inadequados às mudanças tecnológicas e mudanças organizacionais da economia no mundo. O discurso comum do cidadão insistirá sobre o percurso dos alunos ao emprego, superando a expressão de que as escolas são fábricas de fabricação de desempregados. Nas últimas décadas as reformas dos sistemas educativos europeus tiveram como ponto de inspiração o de conseguir que as pessoas respondessem aos requisitos do mundo económico e do trabalho.

Será difícil adaptar os sistemas educativos aos especialistas sócio-pedagógicos ?

No Relatório do Clube de Roma (*'Aprender, horizontes sem limites na década de 80'*) dizia-se que o educar era "(...) *preparar hoje os homens de amanhã. Mas, como o faremos se não nos preocupamos de como será esse mundo do amanhã ?*" (Botkin, 1982: 7). Trata-se de educar para a antecipação e para a mudança, para a educação internacional e intercultural / multicultural, para a educação democrática e cívica e para a paz. A sociedade caminha para uma série de mudanças numa complexidade social e num vertiginoso avanço científico e tecnológico que afecta os processos e os produtos. O incremento do saber implicará uma consciência maior na discrepância crescente nas instituições, desemprego, falta de tolerância e violência (Brighouse, 1992: 22; Pérez Gómez, 1992).

As próprias tecnologias acentuam desequilíbrios entre os países, mudanças na sociedade, que determinam um tipo de homem com novos esquemas mentais, acostumado ao mundo dos símbolos, das imagens, familiarizado com o diálogo contínuo com os aparelhos de informação e pelas comunicações, com necessidade de reprivatizar a sua vida quotidiana e com mais tempo livre e de ócio. Haverá necessidade de um novo enfoque integrador de valores, que proporcione esse sentido do 'eu', que dignifique o ser humano (King e Schneider, 1991: 223-228).

Os próprios organismos internacionais preocuparam-se com as finalidades da educação, considerando estas as aspirações de realização do homem e da sociedade. A necessidade de uma educação global e permanente, associada ao desenvolvimento completo do homem, continua vigente. A UNESCO tem reflectido sobre o sentido das reformas educativas insistindo que as investigações dão um pouco de luz na procura das finalidades educativas que implicam mudanças. Estas finalidades são como uma procura do sentido da vida dos cidadãos no futuro imediato. Estamos convictos que a educação gerará, nas novas gerações, a tolerância e o respeito pelos povos e culturas. Os valores são um dos componentes da educação no presente, pois agem como *'enzimas'* da aprendizagem inovadora. Educar para a 'antecipação e para as mudanças' capacitará o educando a enfrentar situações novas (Sousa, 1996).

Um dos aspectos da antecipação não é só a escolha entre as tendências desejáveis para prevenir as piores ou más. É principalmente criar novas alternativas. Aprender para as mudanças será uma finalidade primordial para compreender os problemas subjacentes no quotidiano. A partir daqui ensaiar-se-ão respostas às novas exigências que permitam viver na encruzilhada das mudanças. Se a educação foi, até agora, considerada como função do ensino, no futuro será um processo contínuo de aprendizagem do homem, numa relação activa com o meio envolvente onde se desenvolve.

3-A PRESENÇA AXIOLÓGICA E DA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FUTURA

A educação pelos valores constitui um dos objectivos prioritários para alcançar a qualidade da educação e do ensino. Nos últimos tempos insistiu-se muito neste aspecto educativo, atribuindo à escola o lugar de encontro, de convivência (intercultural), de tolerância, de igualdade para os jovens e futuros cidadãos, proporcionando uma formação integral do indivíduo e capacitando-o para exercer criticamente nessa sociedade axiologicamente pluralista (inclusão de uma ética mínima).

No horizonte do sistema educativo parece definir-se um caminho ético-moral que permita nos alunos gerar uma 'razão axiológica' que os capacite no agir com atitudes e comportamentos responsáveis, em que as crenças, as valorizações e as opções convivam no respeito à diversidade. A relevância de alguns valores nas relações entre os povos e as culturas será enorme, pois possibilitará uma melhor comunicação entre os homens, pelo entendimento. Reconhecemos que o desenvolvimento económico, científico-tecnológico e político é necessário e indispensável, mas não é suficiente para a harmonia ao nível local, nacional e internacional sem uma justiça social e ambiental, sem uma ética da solidariedade e da convivência dos homens.

Como se concretizarão os valores nos currículos e dentro da escola ?

A escola e as outras instituições têm o compromisso importante na transmissão dos valores universais e na formação de atitudes éticas e ambientais do educando, isto é, têm uma responsabilidade partilhada na formação para a cidadania. Sabemos que a educação nas suas dimensões pertence a diversos agentes sociais. Aprendemos os valores e os contravalores pelo facto de estarem presentes nos contextos sociais. Provavelmente, veremos o sistema educativo e as escolas concretizarem o compromisso com os valores, desde os projectos escolares e comunitários, nas actividades de aula, nas formas de organização e participação, etc.

A educação social/cívica e a educação moral e ambiental (e do consumo) serão elementos fundamentais do processo educativo que permitam aos alunos comportamentos e atitudes responsáveis e solidárias numa sociedade pluralista e democrática. É necessário nos currículos (formação inicial e secundária) a presença de conteúdos relativos aos valores, a atitudes e normas, unidos aos conteúdos conceptuais das diferentes áreas curriculares de formação do aluno. Assim, haverá um conjunto de temas transversais sobre temáticas socialmente relevantes e de um 'tempo' e 'espaço(s)' para a reflexão ético-moral na finalização do ensino obrigatório, de um ensino por créditos por escolha livre (temáticas), ensino à distância, propostas de trabalho cooperativo, etc.

Aliás, os temas transversais nos currículos (currículo social) darão cabida ao desenvolvimento pessoal e social dos educandos. O novo enfoque curricular não consistirá tanto na aquisição de conhecimentos académicos, mas sim nos aspectos que contribuem para o desenvolvimento da pessoa. Este será o caminho de um projecto de vida para a juventude vinculando-o aos valores de uma formação integral que permita construir uma concepção de realidade que integre o conhecimento e a valorização ética. Tal formação orienta-se para a capacidade crítica (inteligência crítica) no desempenho, numa sociedade axiológica e plural. É que a educação transmite implícita ou explicitamente valores facilitadores da convivência e para

a vida. Daí que muitos dos conjuntos de conteúdos, das distintas áreas curriculares, se dividam em conceitos, procedimentos e atitudes comportamentais.

Deste modo, os valores e as atitudes favorecem a aprendizagem e impulsionam os alunos para uma educação integral, associada à reflexão sobre o 'quê' e o 'como' ensinar esses temas transversais do currículo (social).

Será desejável que haja um esforço em produzir materiais de aula que proponham actividades sobre temas transversais (educação moral e cívica; educação para a paz e a saúde; educação ambiental e do consumo; educação intercultural e multicultural; educação sexual e para a convivência; educação viária; educação estética e artística; etc.) com a ajuda dos métodos vivenciais, activos e dialógicos. É pela educação ético-moral que se poderão desenvolver processos de tomada de decisão e de mudança de atitudes a favor da solidariedade, do respeito e da compreensão pelas diferenças, de princípios reguladores da convivência entre os indivíduos e grupos e de políticas favorecedoras da igualdade e justiça (social e ambiental), da irradiação da pobreza, do combate à marginalidade, à discriminação e à xenofobia.

Outro aspecto importante é o da inovação pedagógica no albor dos novos tempos. Insiste-se muito, ultimamente, na melhoria da qualidade de educação e de uma escola adaptada aos novos ventos. Por este facto, a inovação deverá relacionar-se com o 'pensar' e o 'fazer', de modo a ser entendida como um estilo de pensamento, como uma atitude de indagação, e como um compromisso ético, intelectual e facilitador (prático) para fazer da educação e da escola um serviço aberto a todos e como um espaço sócio-educativo ao nível das estruturas, dos conteúdos, das experiências, das relações e das práticas.

Sabemos que a inovação é um fenómeno complexo e polivalente que tem que ver com o modo de 'pensar' e 'fazer' a prática educativa, convertendo as experiências na educação mais significativa. Ela implica questões substantivas ('o quê, o porquê e para quê' se inova) e processuais (como inovar e quais as condições e mecanismos intervêm no seu desenvolvimento e consolidação). Ou seja, a inovação constitui um mecanismo interiorizado no sistema educativo que permite uma melhor eficácia na relação ensino - aprendizagem.

É normal falar de inovação educativa associada à intenção de comprovar o êxito das inovações produzidas no interior dos sistemas educativos. Trata-se de uma conceptualização apoiada numa racionalidade técnica (transmissão unidireccional, explicação especializada sobre a educação), num desenvolvimento sustentado no modelo "*investigação - desenvolvimento*" (I-D) e na importância das tecnologias para o desejável progresso sócio - económico gerado. Pouco a pouco desvia-se a atenção, não para analisar essa difusão da inovação, mas para compreender e interpretar os diversos contextos, significados, implicações e processos de mudança educativa e pedagógica; produzida pelas inovações nas estruturas e níveis do sistema educativo e nas escolas. Estas preocupações levaram os técnicos e os políticos da educação a transferir o conceito de inovação de outras áreas disciplinares para o âmbito pedagógico (O'Loughlin, 1992:336 - 346).

Devido à importância da educação no novo milénio, a inovação exige os esforços colectivos e individuais orientados para o 'pensar', o argumentar, construir e legitimar como deverá ser a educação e a sua relação com os valores, as ideias e as práticas. Provavelmente esta exigência requer esquemas de pensamento circular, cíclicos, problematizantes e dialécticos e, simultaneamente, raciocínios criativos nas interpretações do passado e do presente, de modo

a gerar projectos de transformação. É por isso que consideramos a inovação um estilo de pensamento, uma atitude de indagação permanente sobre a educação, a cultura e a sociedade.

O desejável é recuperar ideias dos movimentos de renovação, a formação na escola, o currículo construtivo, a autonomia da escola, a elaboração e a realização de projectos - escola de impacto na comunidade, etc. Cremos que a inovação pedagógica será a prioridade a reconstruir no actual contexto educativo, político. Poderá aparecer um novo discurso e uma nova prática sobre e para a inovação, requerendo actualizar o discurso sobre a escola, os valores a transmitir, as funções sociais, o modo de actuar, a conexão da inovação com a prática pedagógica nas aulas e na escola. Só assim, a escola poderá ser uma instituição básica, plural, aberta para a construção de cultura e de responsabilização colectiva e pessoal (Popkewitz, 1994: 30-62), podendo desenvolver uma educação sobre os meios e os conteúdos da comunicação de modo a incutir nos jovens uma capacidade de selecção e crítica, uma capacidade de consumidor consciente, de defensor do ambiente, de desenvolvimento pessoal e social pelo ócio, cabendo à comunidade educativa ser responsável pela educação dos valores na execução dos projectos da escola.

Educar-se-á o educando no '*bem pensar*' como processo de formação pessoal, o educar para o '*bem fazer*', pois todo o bem pensar desenvolve a capacidade do '*bem fazer*' na prática e, ainda, o educar no '*bem sentir*' de modo a que o educando '*pense, decida e faça*', levando-o a sentir-se bem. No futuro reforçar-se-á a rede de escolas, a intercomunicação entre si e com os contextos onde se situam e, ainda, repensar-se-á o sistema de formação, de apoio pedagógico aos alunos, de modo que se gere um ambiente escolar inovador com uma melhor qualidade do ensino.

4- O PROFESSORADO NO NOVO CONTEXTO

Uma das considerações que poderemos admitir é que a formação dos futuros professores ou técnicos da educação está desnivelada entre a preparação académica (conteúdos), a formação profissionalizada (psico - sociopedagógica e tecnológica) e a tomada de consciência profissional, apesar de reconhecermos que há uma preocupação pela actualização dos seus conhecimentos, preparação (formação inicial) e capacidade pessoal e social (Alarcão, 1997; Bártolo Campos, 1995).

A escola seguirá o compasso das outras instituições sociais consagrando-se a aprender '*como ensinar*' a partir das experiências práticas. Não vale a pena inventar (um) modelo(s) teórico(s) de escola, nem uma nova flexibilidade, pois surgirão novas formas de aprender e de organizar as aprendizagens.

Quais são os conhecimentos que devem partilhar os professores no actual modelo de racionalidade tecnológica ?

A nossa visão situa-se no ressurgir da figura do professor mais polivalente, autónomo,

crítico, especialista e prático, isto é, mais técnico e profissional como uma vertente reflexiva sobre as suas acções. Os professores enfrentam os novos desafios com optimismo, não estando a escola alheia a essas expectativas.

Há certos pressupostos orientadores que se visualizam no horizonte desse futuro incerto:

- (a)- *A autonomia dos professores para pensar o próprio pensamento.* Uma das intenções mais significativas no contexto das transformações da escola foi o apoio na racionalidade tecnológica na organização e orientação dos processos ensino-aprendizagem. É uma intenção de certo modo infrutífera por mais alguns anos. A prioridade está em insistir neste aspecto na formação inicial, em que o professor desenvolva habilidades como um 'operário de aplicação de técnicas' rigorosas (técnico de educação) que sirvam de guia à aprendizagem dos alunos.

Até agora viveu-se teoricamente dependente da normatividade do acto pedagógico que proporcionava conhecimentos orientadores das acções docentes. Por outro lado, apareceu o 'tecnólogo' que interpretava e divulgava a norma pedagógica, num esquema formal tecnocrático simplificado, que escondia a complexidade da escola. Além disso, a reforma educativa fez mudar os discursos e as linguagens pedagógicas permanecendo a tecno-burocracia do trabalho dos professores (Popkewitz, 1994; Popkewitz & Pereira, 1992; Smyth, 1991).

Outra questão pertinente é o de saber como actua a vertente científico-tecnológico na escola que determina uma maior especialização disciplinar, com a qual o professor se confronta no quotidiano da prática. Ora esses conhecimentos científicos deveriam promover o debate, a reflexão, a discussão e a prática pedagógica dos docentes. Daí apontarmos a exigência de uma autonomia para pensar o próprio pensamento, autonomia para reflectir sobre o conhecimento elaborado desde a actividade do ensino. A mudança do milénio terá que agitar os paradigmas e a articulação entre o conhecimento e a acção no próprio professor: capacidade de integrar na prática do que 'pensa' e 'faz' (reflexão pela acção) (Fried Schnitman, 1994); Liston & Zeichner, 1991).

- (b)- *Especialistas disciplinares ou técnicos cultos pedagógicos.* Há alguns professores que só sabem falar da sua disciplina ou área de saber, sem ter uma intenção de partilha nas fontes de formação. Trata-se do encontro de discursos do discurso cultural ao discurso sobre a cultura.

Com que instrumentos conceptuais e metodológicos acode o professor diariamente para realizar as suas funções docentes ?

Esta interrogação ultrapassa uma reflexão sobre o currículo como cultura social, situando-se na bagagem cultural do professor, no seu prazer e fonte de formação na escola, reconstruindo as suas experiências e conhecimentos. A obsessão por uma formação especializada disciplinar poderá impedir a difusão do espaço cultural e pedagógico, fruto do esforço colectivo. Os professores devem nutrir-se desse espaço, independente e erudito, mesmo empapados pela sociedade da comunicação, que origina um processo de transformação estrutural das sociedades vinculadas à revolução tecnológica, a mundialização económica e cultural e o controlo e processamento da informação. A dualidade económica e cultural nos países mais desenvolvidos e a hegemonia tecnológica reduz o cidadão a receptor passivo e

individualizado de mensagens e fluxos de informação, afastando-o da realidade experiencial e das possibilidades comunicativas da vida. Cremos que, frente a este cenário, a escola pretenderá acudir à raiz dos problemas sociais e culturais, passando a ter um papel importante.

- (c)- *A participação, a avaliação, a gestão e a revitalização democrática da escola.* A avaliação da qualidade do ensino situa-se no que ele tem de educativo. Vivemos uma certa colonização da administração sobre o tempo dos professores para os seus propósitos (Hargreaves & Fullan, 1992 a, b; Rosenholtz, 1991; Shaver, 1991). De facto, há certa hegemonia do tempo técnico-administrativo dos professores, impedindo-os de desenvolver processos de participação, avaliação e orientação nas escolas. Vive-se uma certa cultura de normalidade escolar que exige uma certa regulação dos tempos e espaços nas escolas, dando mais significado à relação com a prática, na qual se socializa o conhecimento prático do professor.
- (d)- *Um saber mais colectivo e o reconhecimento definitivo da profissão (profissionalismo docente).* O professorado deverá reconhecer-se a si mesmo nos âmbitos epistemológico e ético (o seu papel e os processos de ensino favorecedores para a cidadania) e sociológico e crítico (colectivo cultural e social). Na verdade, os professores confrontam a construção desse 'sujeito colectivo', actor que transforma a vida da escola numa escola vivida e partilhada por todos os agentes. Isto é, o professor, como actor social, terá a capacidade de intervir na crítica e na transformação da escola, num reconhecimento da sua identidade.

Além disso, o professor não poderá ter certos traços pessoais como técnico da educação e outros como pessoa, aquilo que ele é na sala de aula será o reflexo daquilo que ele é como pessoa. Quando se desenvolve a capacidade reflexiva do professor, também se deverá actuar ao nível da pessoa e não só ao nível do profissional. É desejável que os (futuros) professores tenham esta capacidade de reflectir sobre a prática (Zeichner, 1993). No futuro a escola partilhará as acções educativas com outras instituições e agentes de socialização.

O perfil do professor desejável é o de um profissional capaz de analisar o contexto em que realiza as suas acções e práticas, além de as saber programar, de dar resposta à sociedade em mudança e de combinar a compreensão de um ensino para todos na interculturalidade. Este perfil ambicioso requer um aperfeiçoamento contínuo dos professores em moldes planificados e vinculados à prática pedagógica. Deveremos contemplá-lo como um investigador prático na aula, onde se geram novos processos de ensino-aprendizagem, numa procura sistemática de resolução de problemas do ensino.

Enfim, o professor tem um papel importante na qualidade da educação, contribuindo para uma melhor qualidade de vida. Aliás, a qualidade do ensino mede-se em função da capacidade para satisfazer as finalidades gerais e dos objectivos concretos que a comunidade educativa atribui ao ensino. Por isso, a melhoria dessa qualidade exige um professorado bem preparado, satisfeito nas suas acções, com meios técnicos para desenvolver a investigação e a inovação e, ainda um reconhecimento profissional (imagem social do docente), pois, os professores necessitam de estímulos e sistemas de promoção que os motivem a realizar um trabalho de qualidade.

IDEIAS CONCLUSIVAS

Uma das preocupações que visualizamos neste limiar do milénio é o da qualidade da educação e do ensino, que implica uma melhoria na formação (inicial, contínua) dos (futuros) professores, dos recursos, dos espaços, das funções directivas, da gestão racionalizada, da inovação pedagógica, da investigação educacional sobre as práticas, da implementação nas escolas de uma orientação psicopedagógica e profissional, da inspecção, da avaliação do sistema educativo (das instituições e professores), do aumento das novas tecnologias na rede escolar, do ensino à distância e não presencial (*'internet'*), etc.

O educador e o professor, deverão estar preparados para saber reagir perante o imprevisível considerando as possibilidades lógicas dos cenários possíveis. Ao nível da educação teremos que tomar medidas imaginativas e audazes para preparar o homem e o cidadão para o futuro.

Por conseguinte, a educação internacional com as suas acções educativas terá o objectivo de promover nos jovens um sentido de compreensão e valorização das pessoas, das culturas e dos povos. Será uma toma de consciência da comunidade frente aos problemas mundiais, como por exemplo nos temas da violência, da opressão, do ambiente, da violação dos direitos humanos, etc., gerando-se uma cultura planetária. A tarefa da educação consistirá em adaptar o sentimento humano à solidariedade mais ampla, à justiça (social e ambiental) e à compreensão, numa ética mínima exigida na convivência humana.

Sabemos que os avanços das tecnologias e o poder de intervenção dos meios de comunicação farão crescer os contactos humanos pela imagem. Ao nível educativo as instituições de ensino deverão promover uma educação internacional numa aproximação global às ideias de entendimento internacional entre povos e culturas, fomentando os intercâmbios e a mobilidade de alunos e professores, de funcionários, e apoiar e incentivar os projectos de investigação que potencializem essa educação intercultural e a investigação interdisciplinar. Dado a tendência para a diversidade cultural, a educação intercultural será a educação do homem no conhecimento, na compreensão e respeito pelas diferentes culturas. Neste sentido, esta educação intercultural deve ser incluída nos currículos como objectivo orientado a formar o cidadão, unido a métodos participativos de aprendizagem de responsabilização.

O desejável é desenvolver nos jovens de hoje uma nova sensibilidade, uns valores morais que sirvam de sentido axiológico e de apreço pela diversidade cultural. É na óptica dos valores que se potencializa a educação intercultural, a pessoa humana e a sua identidade, fomenta-se o diálogo, o civismo e a cooperação.

Enfim, as reformas educativas ficarão medidas pelo grau de contribuição a uma sociedade em que o desenvolvimento coloca o homem no centro da cultura, do progresso e bem-estar social e ambiental. Muitas das reformas fracassam, entre muitos aspectos, por se preocuparem com as 'coisas' em vez de com as pessoas, isto é mais pelo 'ter' que pelo 'ser'. Caminhamos para um ecumenismo de culturas, que não significa mistura de culturas, mas sim a existência (*'existere'*) democrática, justa e participativa dentro dos limites institucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALARCÃO, I. e al. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Braga: Documento de Trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- AZEVEDO, J. (2000). 'Desafios da educação para o século XXI'. Em *Perspectivar Educação* (ESE Santa Maria), n.º 6
- BARATA, J. P. (1992). 'Sociedade da informação, sociedade da educação'. Em *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, pp. 29-40.
- BARROSO, J. (1999). *A escola entre o global e o local. Perspectivas para o séc. XXI*. Lisboa: Educa - Forum Português de Administração Educacional
- BOTKIN, J. W. (1982). *Aprender, horizonte sin limites*. Madrid: Santillana.
- BRIGHOUSE, T. (1992). 'Un vislumbre del futuro: Qué clase de sociedad queremos?' En M. Galton y B. Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. Barcelona: Martinez Roca.
- CAMPOS, Bárto P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IE - Instituto de Inovação Educacional
- CARNEIRO, R. (1994). 'Educação: Conservação ou mudança?' Em *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 7, pp. 117-126.
- CARNEIRO, Roberto (1996). *La revitalización de la educación y les comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI*. Em UNESCO (J. Delors, coord.), *La Educación encierra un tesoro*, (pp. 241-245). Madrid: Santillana
- COQ, Guy (17 de Junho, 1993). 'A grande mentira da educação para todos'. Em *Jornal Público*, n.º 1199 - Suplemento "Os desafios da Educação para o século XXI", pp. 4-5
- ELMORE, R. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- ELLIOT, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press
- EMÍDIO, M. T.; MARÇAL GRILO, E. e FRAÚSTO DA SILVA, J. J. R. (1992). 'Algumas considerações sobre as reformas da educação'. Em *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, 11-27.
- FIRESTONE, W. A. (1993). 'Why professionalizing teaching is not enough'. In *Educational Leadership*, n.º 6, p. 11-19
- FORNER, Ángel (1996). 'Los futuros maestros'. En *Cuadernos de Pedagogia*, n.º. 247 (Mayo), pp. 87-91.
- FRIED SCHNITMAB, D. y otros (1994). *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*. B. Aires: Paidós.
- FULLAN, M (1993). *Changes Forces*. London: The Falmer Press.
- FUKUYAMA, F. (1996). *Confiança: valores sociais e criação de prosperidade*. Lisboa: Gradiva.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. G. (1992 a). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham/London: Open University Press.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. G. (1992 b). *Understanding. Teacher development*. N. York: Teachers College Press.
- HUBERMAN, M. (1989). *Les cycles de vie des enseignants*. Delachaux: Neûchatel.
- LESSOURNE, Jaques (1993). *Educación y sociedad*. Barcelona: Gedisa
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, R. M (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. London: Routledge.

- KENT, K. M. (1993). 'The need for school based teacher reflection'. In *Teacher Education Quarterly*, vol. 20 (1), pp. 83-91.
- KING, A. & SCHNEIDER, B. (1991). *La primera revolución mundial*. Madrid: Plaza y Janés.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1981). 'El sentido de la educación del siglo XXI'. En *Comunidad Educativa*, nº 100 (Febrero), pp. 4-14.
- MILLMAN, J. and DARLING-HAMMOND, L. (1990). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage Publication
- O'LOUGHLIN, M. (1992). 'Engaging teachers in emancipatory knowledge construction'. In *Journal of Teacher Education*, vol. 43 (4), pp. 336-346.
- OLIVEIRA MARTINS, G. (1992). 'Europa: Unidade e Diversidade, educação e cidadania'. Em *Colóquio Educação e Sociedade*, nº1, pp. 41-60.
- PATRÍCIO, M. Ferreira (26 de Junho, 2000). 'Caminhos axiológicos para a educação portuguesa no 3º milénio'. Em *Diário do Sul*, nº 8523 - *Suplemento da AEPEC* (Educação-Cultura-Valores, O triângulo formativo), nº 21, pp. 7-8.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). 'O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo'. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*, (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote
- PÉREZ SERRANO, Glória (1994). 'La educación el el horizonte del siglo XXI'. En *Bordón*, nº. 46 (4), pp. 423-440.
- POPKEWITZ, R (1994). *La sociologia política de las reformas educativas*. Madrid: Morata
- POPKEWITZ, T. S. & PEREYRA, M. (1992). 'Práticas de reforma na formação de professores em oito países. Esboço de uma problemática'. Em A. Nóvoa (org.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.-ROSENHOLTZ, S. (1991). *Teachers', workplace*. N. York: Teachers. College Record Press.
- SHAVER, J. P. (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. N. York: Macmillan Publishing Company.
- SMYTH, J. (1991). *Teachers as collaborative learners. Challenging dominant forms of supervisions*. Milton Keynes: Open University Press.
- SOUSA, M.ª Natália (1996). 'A formação de professores no limiar do século XXI'. *Ler Educação* (ESE de Beja, nº 19-20 (Jan./junho), pp. 95-103
- SYKES, G. and BIRD, T. (1992). 'Teacher Education and case idea'. In G. Grant (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 18 (Washington, AERA) pp. 457-521.
- TEDESCO, J. C. (1990). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Porto: Fundação Manuel Leão
- UNESCO (1996 a). *Educação um tesouro a descobrir* (coord. J. Delors). Porto: Edições ASA.
- UNESCO (1996 b) *45ª conferência Internacional de Educação - Conclusões*. Lisboa: Publ. Ministério da Educação
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa

