

A crise do modelo moderno de educação escolar e a necessidade de uma reinstitucionalização educativa

Joaquim Azevedo
Maio 1999

Manuel Cossío disse aos professores, em 1905, em Bilbao, numa conferência:
"Se desejais aprender a verdadeira ciência da educação,
observai à vossa volta a vida real, a de todos os dias;
tomai apontamentos, comentai, reflecti sobre os factos, que eles vos darão
a chave de muitos problemas educativos
e a norma mais segura da vossa conduta pedagógica".

"As revoluções não são acelerados da história, mas travões para
refrear uma evolução que, entregue a si mesma,
leva à catástrofe. Trata-se de fazer melhor, evitando o pior".
Walter Benjamim

Introdução: a educação para o séc. XXI (tema proposto)

Vivemos tempos de transição cultural. O Séc. XXI, quase sem darmos conta, avançou sobre nós e instalou-se, quase sem novidades, embrulhado no fluxo ininterrupto das coisas. 1989 foi um ano-charneira. De um lado, ele transporta-nos para um tempo novo, em que globalização económica, cultural e política ocupam o lugar de maior destaque e, de outro, mostra-nos a face de um século passado, cheio de conflitos, de progressos e de limites ao crescimento, face esta que teima em manter-se viva. O tempo é sempre um janus bifronte, repleto de surpresas, que nos surpreende a cada momento, a nós que parece que só sabemos lidar com uma face de cada vez.

Não vou falar do que vai ser a educação no futuro; tão-só desenhar alguns traços do que creio poder ser um certo futuro para a educação, chamando a vossa atenção para alguns riscos que corremos. Mobiliza-me, sobretudo, a perspectiva de evitar certas derivas por que podem enveredar os sistemas educativos.

O modelo moderno de educação escolar constituiu-se historicamente em todo o mundo como um esforço prolongado de desenvolvimento de sistemas escolares nacionais, como parte integrante de um esforço mais global de consolidação dos Estados modernos. Estes sistemas constituíram-se, regra geral ¹, seguindo um figurino "universal" semelhante: controlo estatal do sistema escolar, incremento da obrigatoriedade de frequência escolar e consagração do direito à educação, financiamento público, administração de tipo público e centralizada, normalização de conhecimentos, programas escolares e procedimentos de avaliação e certificação e construção de articulações entre tipos e níveis de escolaridade e diplomas, criação de subsistemas de formação profissionalizada de professores, e, ainda, uma inequívoca concentração dos sistemas escolares na dupla finalidade de formação de cidadãos membros de sociedades nacionais e de sustentação do desenvolvimento da economia.

¹ Refiro-me, em particular, aos países da Europa do Sul, de tradição administrativa mais centralista e a todos os outros que, pelo mundo fora, seguiram este figurino, nos outros continentes.

Subjazia a este modelo, de base europeia, uma ideologia que combinava o fomento do individualismo liberal, a igualização das oportunidades sociais e a afirmação da autoridade estatal, sendo esta considerada como um elemento central de coesão social e de comando das regulações necessárias entre o desenvolvimento da economia capitalista e a expansão dos sistemas escolares. É este o modelo cujo prazo de validade parece caminhar para o seu fim.

Com esta afirmação não estou a concluir que o modelo vai deixar de vigorar, que se processará uma ruptura brusca e que desaparecerá. Não. Estar fora de prazo é uma coisa, estar disponível e "à venda" é outra. Pode até suceder, como numa mostra, que dificilmente as pessoas se apercebam, pela mera visualização da embalagem, que está ultrapassado o prazo de validade do produto. Só tomando-o nas nossas mãos e analisando-o com cuidado, verificando o prazo de validade, o que implica por vezes virar o produto do avesso, poderemos retirar uma conclusão provavelmente acertada.

Assim é com o modelo moderno de educação escolar. Apesar de já se encontrar fora de prazo como o modelo de educação escolar mais apropriado ao presente e ao futuro, ele continua a "vender bem". Eu diria mesmo, continua a ter uma procura muito superior à sua capacidade de resposta e a ele continuam a ser atribuídas, na sociedade actual, importantes missões. Mais ainda: várias instâncias da sociedade transferem, gradualmente, para o terreno específico e especializado do sistema nacional de educação escolar, missões educativas cada vez mais complexas e abrangentes. Dir-se-ia que este processo social de transferência de funções educativas para o campo da educação escolar é directamente proporcional quer à expansão escolar, processo que não parou de se desenvolver nos últimos cinquenta anos, no pós-Guerra, quer à crise do exercício de outras funções educativas por parte de outras instâncias sociais, entre as quais avultam a família e as igrejas. O primeiro fenómeno - a expansão escolar - fomenta, no "âmbito das representações sociais, a ideia de que o aumento constante da procura por um maior número e durante um tempo mais prolongado corresponde, se não à qualidade, pelos menos à importância social da frequência escolar. Este sinal é captado no plano microsocial, é descodificado, geralmente nos ambientes familiares, e tem-se traduzido na crescente procura de credenciais escolares, cada vez mais elevadas. O

segundo fenómeno, aliado ao anterior, produz uma gradual ampliação do leque de expectativas sociais em relação ao desempenho educativo da educação escolar.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que reconheço que as nossas sociedades talvez nunca tenham esperado tanto da educação escolar, é que afirmo que está a expirar o prazo de validade do seu modelo dominante em todo o mundo. Todavia, o paradoxo é apenas aparente. Na verdade, o aumento das expectativas pouco nos diz acerca da pertinência das respostas. Os sistemas educativos, é verdade, funcionam todos os dias, em todo o mundo, como um modelo único, com a precisão de um relógio e a implacabilidade dos gigantescos subsistemas sociais nacionalmente instituídos.

Todos remetem culpas para os alunos, pais, professores, políticos, administração, especialistas, esquerda, direita, ... - mas todos diferem os meios da tomada de consciência dos problemas e, sobretudo, de que cada um é parte do problema, como lembra P. Perrenoud. Mas, a meu ver, os sistemas escolares cumprem cada vez menos e pior as funções educativas, mesmo as especificamente escolares. E isso também está à vista de todos os que os acusam, particularmente entre nós, de evoluir de crise em crise, de doença em doença..

Como qualquer sistema social historicamente construído, o modelo moderno de educação escolar também nasceu, desenvolveu-se e há-de ser substituído por um outro, pois não é sustentável que certas estruturas sociais se fixem na imobilidade, ao mesmo tempo que as sociedades mudam hoje tão aceleradamente.

Traçada muito rapidamente esta linha muito genérica de prospectiva acerca do futuro do modelo escolar moderno, é tempo de vincar outros vectores mais específicos que, a um tempo, completam e ilustram este traçado.

Um modelo com passado, um modelo sem futuro

Vários são os elementos sobre os quais é possível fundamentar a perspectiva esboçada de que o modelo moderno de educação escolar se encontra numa fase

de esgotamento, estado que é vulgarmente representado pelo termo crise. Convoco aqui um conjunto que não é exaustivo, mas que já será suficientemente significativo.

1. Os sistemas educativos cresceram muito no pós-Guerra. Hoje, sobretudo nos países de tradição administrativa centralista, formam gigantescos sistemas sociais que são supostamente geridos e controlados pelos Estados nacionais. Mas este crescimento correspondeu quase sempre à expansão linear dos modelos pedagógicos, das práticas administrativas e das orientações políticas que pré-existiam. Ou seja, os sistemas educativos cresceram, não se desenvolveram, oferecem o mesmo a um muito maior número de beneficiários sociais. Hoje, estão bem patentes os limites desta expansão: a quantidade abafou a qualidade, pois o aumento da heterogeneidade social dos seus utentes não se fez acompanhar da necessária flexibilização das suas soluções institucionais (currículos, metodologias, organização do tempo escolar, modelos de avaliação, modos de certificação, etc); há um volume significativo da população que, em cada país, não consegue alcançar uma escolaridade básica prolongada, abandonando a escola e ficando de fora do acesso a um benefício social fundamental (que alguns autores estimam rondar, na Europa, os 15-20%).

O estudo sobre os "Jovens portugueses de hoje", coordenado por M. Villaverde Cabral e J. Machado Pais, junto da população dos 15 aos 29 anos revela um dado inquietante: 50,6% dos inquiridos, que deu por concluído o seu percurso académico, possui níveis de escolaridade iguais ou inferiores ao 2º ciclo do ensino básico (6º ano).

A decisão de abandonar é, por agora, definitiva. Cerca de 44% não se importa de ter deixado de estudar; 38% gostaria de continuar a estudar, mas não pense voltar a fazê-lo, por agora; apenas 10% pense voltar a estudar, um dia.

Ora, sabendo nós, hoje, que a generalidade dos cidadãos irá necessitar de ceder a vários momentos de formação ao longo da vida e que uma boa parte do desempenho profissional e da capacidade de se actualizar ao longo da vida depende de uma sólida formação inicial, temos de nos preocupar seriamente com estes dados.

Que escola é esta que não é capaz de atrair os adolescentes e os jovens (e que os rejeita)? Que municípios são estes que não investem o necessário na inversão desta tendência, mobilizando todos os actores locais que for possível? Que empresas são estas que preferem empregar os desqualificados, atraindo-os pelo contrato precário de trabalho e pelo baixo salário?

Creio que é a rigidez do modelo escolar e o seu enquistamento progressivo que mais estão em causa, sendo certo que o conjunto dos actores sociais locais ainda está, entre nós, pouco convencido da importância crucial de educação e de formação na criação de um futuro digno para a maioria dos cidadãos.

O modelo escolar predominante, com um facto único pronto-a-vestir, até ao 9º ano de escolaridade, com normais nacionais rígidas e impostas às escolas, ditas "autónomas", com uma organização em disciplinas compartimentadas, em doses de 50 minutos, assente em aulas expositivas, é um modelo condenado, porque não está ao serviço da aprendizagem, mas sim ao serviço do consumo do ensino.

2. As instituições escolares transformaram-se em grandes fábricas de produção taylorista de diplomados. Vejamos. A especialização de tarefas levou-se a um

nível esplendoroso, em que se procedeu à divisão do ensino em centenas de disciplinas, organizados segundo uma hierarquia bem explícita, orientadas por distintos profissionais, verdadeiros especialistas de produto, e onde tais disciplinas são administradas aos alunos (objectos de ensino) em parcelas estanques e curtas de tempo, geralmente de cinquenta minutos de duração. O horário é um aulário. A rotina comanda a organização quotidiana das escolas: estabelecido o calendário escolar anual e o horário de cada aluno, tudo se sucede no ritmo pré-estabelecido no primeiro dia de aulas, numa cadência fortemente repetitiva, onde qualquer alteração à norma instituída surge como um impecilho ao bom funcionamento da cadeia de produção. Tal como na linha de montagem, há processos de selecção e de eliminação das peças com defeito, processo que se consoma através da afixação administrativa das chamadas pautas escolares, que mostram a classificação final das peças e que indicam quais é que podem prosseguir para os clientes e quais é que são rejeitadas. Nesta produção em massa, o trabalho da linha de montagem termina com a afixação das pautas; o que sucede a cada um dos alunos/produto, os seus destinos sociais, as suas trajectórias de inserção socioprofissional, não ocupam (regra geral) a instituição educativa para além do acto (profundamente) administrativo da afixação das pautas.

Ora, todos sabemos quanto estas fábricas de diplomas, instituições educativas orientadas para o ensino e muito menos orientadas para as aprendizagens de cada um, são instituições sociais incumpridoras de tantas expectativas sociais que a elas são dirigidas. Desde logo expectativas pessoais de efectiva aprendizagem escolar e depois de educação e de formação pessoal, para chegar ainda à integração socioprofissional. Se os períodos das transições entre o tempo escolar e o tempo de trabalho são momentos difíceis de afirmação das identidades pessoais e de irrupção de fortes desigualdades sociais, porque é que as instituições educativas escolares terminam a sua missão educacional na afixação administrativa das pautas? Porque é que é tão penoso, numa instituição educativa deste tipo, fazer acompanhar um aluno que transita de equipa de professores, de ciclo ou de escola, de um relatório sobre a sua trajectória pessoal, sobre as suas potencialidades e as suas debilidades, tendo em vista facilitar o seu desenvolvimento humano? Porque é que é tão difícil estabelecer

pontes entre as disciplinas, proceder ao cruzamento de saberes, induzir os professores a realizar trabalhos em equipa?

Os diplomas, cada vez mais o constatamos, e com sofrimento o fazemos, são sobretudo indicadores, sinais que se emitem para os empregadores e que na sua emissão, acto administrativo puro, pouco se contribui para sustentar os processos de transição e de inserção social, processos bem difíceis para todos, muito críticos para os que abandonam a escola sem diplomas e com diplomas elementares, é certo, mas também crescentemente críticos para muitos dos jovens que alcançam as mais altas credenciais escolares.

Importa que se interroguem todos os que estão para tal disponíveis sobre o que significa (de esgotamento) termos criado instituições educativas que hoje podem ser, ao mesmo tempo, tão *escolarmente correctas* como educativamente insuficientes e, em boa medida, incapazes.

3. Por outro lado, a sociedade da informação que emerge sob o nosso olhar atónito, está a alterar muito significativamente o quadro social em que o modelo moderno se instituiu e se desenvolveu. As fontes de informação diversificaram-se e a geografia de acesso à informação e ao conhecimento alterou-se profundamente. A informação, e a própria formação, vai estar disponível (desigualmente) em toda a parte, e em todo o momento, apta a ser utilizada por cada indivíduo do modo mais personalizado que for possível. Tanto na Internet como nas *intranets*, nos sistemas de emissão por satélite como nos canais de televisão por cabo, nos CD Rom e nos vídeos, na TV interactiva e nos variados dispositivos multimedia, tanto nas escolas e centros de formação como nos lares, nas empresas, nos hotéis e nos comboios, *on-line* e *off-line*, enquanto se trabalha e enquanto se frui o tempo e, ainda por cima, de modo instantâneo.

As crianças já se formam, hoje, diferentemente, fruto da diversidade e da quantidade de novos meios técnicos disponíveis, onde as imagens e a sua manipulação são uma constante, onde predominam os aspectos lúdico-afectivos na relação com o saber, a pesquisa, o aprender, onde os cruzamentos de

saberes e de competências são contínuos, em turbilhão, desorganizados, misturando-se realidade e ficção, mobilizando-se afectos, intuições e símbolos, num contexto as mais das vezes fascinante, livre, criativo, estimulador do imaginário.

Além disso, o tempo e o espaço são e serão outros, para todos os humanos; o que eram os empregos e as profissões de ontem não são os de hoje nem serão os de amanhã e o trabalho tem e terá um lugar bem diferente nas nossas sociedades, tanto na sua duração como na sua composição e nas modalidades da sua execução. As trajectórias profissionais serão incertas, tão imprevisíveis como qualquer voo de borboleta: não sabem quando encontrarão um emprego, quantas actividades terão de percorrer entretanto e com que ganhos profissionais, desconhecem os sectores em que haverá mais emprego disponível, que tipo de qualificações e especializações serão requeridas, quantas vezes mudarão de profissão e de sector de actividade, não sabem se as actividades e os empregos que alcançarão terão algo que ver com a formação inicial que hoje estão a investir...

O exercício de qualquer actividade profissional requer competências diferentes, competências que sempre terão existido, mas que terão estado confinadas a um leque restrito de exercícios profissionais e que não terão constituído preocupação educativa central das instituições escolares. Entre estas avultam, para lá da literacia e da numeracia, as chamadas competências de vida, as que contribuem para cada pessoa viver a sua vida com dignidade e para se relacionar bem com os membros da sua comunidade. São competências de relacionamento interpessoal, de comunicação, de gestão da sua trajectória de vida, de comunicação, de resolução de problemas, de acesso, tratamento e utilização de informação pertinente, de manipulação de imagens e de símbolos, de trabalho em equipa, a capacidade de concepção e execução de um projecto, de aprender sempre, em qualquer momento e circunstância da vida.

Ora, a sobreinformação tem significado muito mais do que uma maior capacidade de orientação, o reforço da capacidade de esquecer, de desmemorialização. As instituições educativas escolares modernas lidam mal com a sociedade da

informação, não se sabem servir das suas enormes vantagens e situam-se dificilmente diante das novas exigências sociais que ela transporta para o quotidiano das populações, como reforçar a capacidade crítica e descodificadora das linguagens baseadas na imagem, saber hierarquizar e emitir juízos de valor sobre as informações a que se acede, articular saberes e construir pontes com os demais e participar na vida em comum, fazer com que cada um seja sujeito sa sua existência.

O tempo da ordem, da estabilidade, das referências com continuidade intergeracional, é um tempo acabado. Como diz A. Touraine, "começou o tempo da mudança, como categoria social da experiência pessoal e da organização social" (1997:23). E nestes novos tempos de mudanças tão céleres, os indivíduos têm a consciência de que estão desorientados, sem liberdade, incapazes de se produzirem a si mesmos, esmagados entre uma cidadania mundial, sem responsabilidades, direitos ou deveres e um espaço privado e ensimesmado, submerso, ele também, pelas vagas da cultura mundial (Touraine, 1997).

4. O modelo moderno de educação escolar elegeu uma dada racionalidade histórica e princípios de ordem colectiva e abstracta como elementos centrais do seu ordenamento. Na verdade, os colectivos escolares – o sistema educativo, antes de mais, as escolas, as turmas, os alunos no seu conjunto – são tomados como os detentores dos direitos e os beneficiários directos dos enormes investimentos educacionais nacionais. Nas sociedades modernas, os sistemas educativos erigiram-se em nome da necessidade de cimentar a unidade de cada nação e sobre o princípio da liberdade individual e dos direitos e deveres cívicos de participação.

A escola concebeu-se como "uma agência de socialização numa sociedade que não separava a cidadania da educação" (Touraine, 1997:366). Quando se acentuou a definição do indivíduo, não já como cidadão de uma sociedade política, mas como trabalhador, a educação escolar perdeu relevância social e educacional, subordinando-se à preparação dos indivíduos para a "vida activa", para a actividade produtiva e para o desenvolvimento científico-técnico.

Nas sociedades modernas e industriais atribuiu-se aos sistemas escolares, com particular ênfase no pós-Guerra, na Europa, a missão de proporcionar as qualificações gerais e específicas necessárias à ocupação dos empregos disponíveis, criados por uma economia em crescimento contínuo (os "trinta gloriosos"). Aos sistemas educativos nacionais cabia a nobre missão social de formar os *recursos humanos* necessários ao desenvolvimento da economia. Como os requisitos de qualificação estão em constante alteração e aumento, por força das mutações técnicas e das mudanças que ocorrem nas empresas, na organização do trabalho e nos campos profissionais, cada vez mais cresce a evidência da necessidade de ampliar o tempo de permanência nas escolas para uma população mais e mais alargada, tendencialmente universal.

Vários economistas se encarregaram de corroborar estes postulados de ordem colectiva e finalista, nomeadamente pela proclamação do facto de que as despesas em educação constituíam um bom investimento público e nacional para garantir o crescimento económico, ao mesmo tempo que permitiam a constituição de uma reserva permanente de mão-de-obra qualificada, a ser absorvida pelas necessidades aparentemente insaciáveis da economia. Apesar de ter sido permanentemente interrogada pelo pensamento científico, esta evidência e este *rationale* tornaram-se uma ideologia triunfadora e um tirânico senso-comum, que se agarraram, como lapas, à modernidade.

Ainda hoje são eles que comandam as políticas nacionais de educação, numa retórica em tudo semelhante em qualquer lugar do mundo (seja as paixões pela educação, seja as proiridades das prioridades e quaisquer outros enunciados). A expansão dos sistemas escolares é historicamente, como observa Martin Carnoy (1996), não tanto uma função da qualidade da educação que se promove, mas do mandato económico dominante e dos seus ordenamentos correlativos, o adiamento da entrada no mercado do primeiro emprego e o aumento das taxas de escolarização, em níveis sempre mais elevados. Foi sobre esta razão histórica e sobre este princípio abstracto de cidadania e igualdade que se fundou o modelo moderno de educação escolar, que se viria a implantar em todo o mundo como uma instituição mundial estandardizada.

Sobre os sistemas educativos nacionais repousou, mormente ao longo do século XX, grande parte do esforço colectivo das nações em ordem à democratização social e à permanente reconstrução democrática. Os ganhos são imensos, indubitavelmente. No fim do século, podemos afirmar que terão sido quase do mesmo tamanho das ilusões perdidas. E é importante que, em nome da história, não sacrifiquemos a dignidade, como adverte Alain Finkielkraut (1997).

Como bem sabemos, os *objectos sociais* apontados como beneficiários destes investimentos e destas razões de ordem histórica e colectiva, os beneficiários dos investimentos sociais em prol do desenvolvimento, que tomam as pessoas como meios e instrumentos e não como fins, são sujeitos humanos, singulares, irrepetíveis, autenticidades únicas, pessoas concretas e em construção, irredutíveis a quaisquer ordenamentos fundados exclusiva ou predominantemente numa matriz colectivista e abstracta. Quanto mais o sistema educativo nacional neutralizar e ignorar, em termos concretos e quotidianos (no domínio das intenções sempre o terá muito em conta), a singularidade e a irrupção da diferença, reduzindo as salas de aula a oficinas de produção de títulos escolares devidamente hierarquizados e os alunos a *peças do dispositivo e engrenagens da trubina* (para retomar ainda os termos de Finkielkraut), menos ele servirá as pessoas de hoje. Como dissemos, as sociedades de hoje e dos tempos que se avizinham são mais incertas e complexas no seu interrelacionamento, explodem de fontes de informação e de conhecimento, requerem da educação escolar já não uma mera assimilação certificada de saberes, mas a promoção de capacidades novas para os criticar, abertura à mudança, novas competências em ordem ao saber-ser e saber conviver com os outros, numa sociedade onde a construção pessoal de sentido se tornou uma tarefa difícil, dada a instabilidade de referências e a volatilidade das tradicionais vinculações sociais (como o trabalho assalariado).

5. As escolas de hoje tendem a configurar-se, para muitos adolescentes e jovens, como um local de passagem, um longo ritual de iniciação, sem alma, sem fontes de motivação, sem projecto, um tem-de-ser, porque nada de mais relevante há para fazer. O que se valoriza isoladamente é, cada vez mais (sempre o foi) o convívio inter-pares. Neste contexto e dadas as condições em que laboram as

instituições escolares, é grande o risco social de estarmos a transformar os investimentos educacionais em fomento do consumo escolar.

Vários factores actuam como mobilizadores da frequência consumista da educação escolar. Sublinho quatro. De um lado, está o investimento familiar no prolongamento da permanência na escola, em busca das mais altas credenciais escolares. Esta é uma estratégia de alcance do melhor estatuto social possível, estratégia esta tantas vezes independente da vontade dos jovens continuarem ou não a estudar. Do outro, encontra-se o desemprego e a retracção do mercado do primeiro emprego, que limita e perturba o acesso dos jovens ao emprego e a uma profissão, situação que ocorre mesmo aos que são diplomados pelo ensino superior. Esta crise do valor das mais altas credenciais escolares é um dado novo e particularmente inquietante, a merecer uma profunda e alargada reflexão social. De outro ainda, surgem-nos as trajectórias incertas e ziguezagueantes de inserção socioprofissional, os tais voos de borboleta que esperam os jovens nos seus processos de inserção. Finalmente, temos a oferta educativa que temos, o dia-a-dia escolar rotineiro, sem condições de trabalho, sem missão e objectivos partilhados, o desinteresse e a irrelevância socioprofissional de muitos cursos ("para que é que isto serve?"), a face mecânica da escola, os programas rígidos para cumprir rigidamente, a falta de estímulo à construção de saberes e de competências e ao esforço pessoal, o centramento escolar sobre as vertentes cognitivas e, quando muito, operativas dos processos educativos (em desprimor e abandono das vertentes operativas, expressivas e valorativas, para tomar o ordenamento de B. Brocca (1999).

Importaria pensar se, à entrada no novo século, não estaremos a criar a escola do "consumo obrigatório", por falta de alternativas sociais para os adolescentes e para os jovens, como escapatória a uma mera moratória educacional (Chisholm, 1995), produto (caro) de substituição do emprego e do desemprego. Importaria avaliar também onde nos levará esta situação que colectivamente vivemos e que consiste no gigantesco desconhecimento que todos temos acerca do nosso sistema educativo e no descontrolo social em que ele se encontra. Quanto menos esforços fizermos para o avaliarmos, mais e mais ele se degradará diante dos

nosso olhos preplexos e diante das nossas bocas culpabilizadoras destes e daqueles agentes sociais.

Reinstitucionalizar as instituições escolares

A grande questão (entre outras grandes questões) que seria urgente pensarmos em comum consiste em discernir de que modo é que estamos disponíveis para reconstruir relevância educacional para a educação escolar. As respostas que comumente têm sido dadas a este desafio consistem em promover adaptações curriculares e programáticas e fomentar a emergência marginal de novos métodos e novos modos de actuação (aqui se englobam muitas reformas e muitos programas especiais promovidos pelos Ministérios). Mas, é forçoso constatarmos que estes investimentos, por vezes muito avultados, se têm traduzido em escassos resultados, na performance geral do conjunto do sistema educativo. Mais do que contribuir decisivamente para a melhoria das instituições educativas, estes esforços têm evitado, e por vezes bem, uma maior e mais rápida degradação dos sistemas educativos, gigantescos sistemas sociais de difícil governabilidade (imersos num quadro corporativo da gestão da *res pública*). Continuamos a falar de crise, alguns já se pronunciam sobre o esgotamento do modelo, mas um dado é certo: tem sido difícil construir relevância educacional nos sistemas educativos da sociedade da informação.

Para continuarmos a falar de educação escolar impõe-se rever profundamente aquilo de que estamos a falar. Se continuamos a reduzir a educação à preparação dos indivíduos para o exercício de funções sociais pré-estabelecidas, se a subordinamos à adaptação a um futuro social e profissional incerto, se a centramos na cultura e nos valores (dominantes) da sociedade nacional que educa, se a pautamos por uma concepção geral e abstrata de igualdade de oportunidades, produzindo uma hierarquia social baseada no mérito, então estamos a falar dos sistemas educativos e da sua tão patente crise de sentido.

Para reconstruir esta relevância educacional, a educação escolar terá de reconstruir relevância pessoal para cada uma e cada um dos seus educandos, o que só é viável num novo quadro de ordenamento institucional.

Nas actuais sociedades de mudança célere e de comunicação, de isolamento, dualização e "dessocialização", a educação escolar é sobretudo chamada a reforçar a capacidade de todos e de cada um para viver activamente a mudança e a cuidar dos educandos e do desenvolvimento dos seus projectos pessoais e das suas relações com os outros, em ordem a escapar à formação de consumidores educados, na mesma lógica de "educação-para-a-sociedade".

Esta reconstrução passa por um enorme esforço de reinstitucionalização das instituições escolares, da educação e da formação, em torno, antes de mais, de um reordenamento das funcionalidades atribuídas à educação e à formação. Vivemos sobretudo uma crise de sentido e é neste preciso ponto que importa pensar, no sentido de refazer tantas promessas e tantas esperanças que no ensino e na formação já depositámos e continuamos a querer depositar.

Procurarei descrever concisamente alguns dos princípios que poderiam nortear este esforço, pois a tal me havia proposto no início desta reflexão.

1. Sem abandonar as suas funcionalidades tradicionais, o ensino e a formação deverão enriquecer a sua missão, reordenando-a em torno do eixo central do desenvolvimento humano de cada uma das crianças, adolescentes, jovens e adultos que acolhe. Sem perder de vista a sua heteroreferencialidade, importa equacioná-la dentro de um novo quadro em que a autoreferenciação, nascida de dentro para fora, de cada pessoa para cada aluno, reforce a capacidade das instituições educativas para proporcionar tempos e modos adequados ao desenvolvimento de cada educando, fomentando em cada um o desenvolvimento de diversos tipos de inteligência, a capacidade de se conhecer (de se revelar) e de se reconhecer como sujeito social, em relação com os outros, convivendo com eles, de modo a que se possa orientar no mundo em que vive, tornando-se cada vez mais "sujeito activo da sua própria existência" (Fernandes, 1998).

Não se trata, por isso, de reduzir ou encerrar a missão das instituições de ensino e de formação, mas de a alargar e recentrar, aceitando responder a uma

pluralidade de mandatos sociais (de instrução, de socialização, de profissionalização, de participação cívica,...), subordinando-os não já ao referente económico (formar recursos humanos, factores de produção), mas ao primado do desenvolvimento das pessoas que moram nos alunos, qualquer que seja a sua idade, qualquer que seja o momento em que procuram o ensino e a formação. A educação escolar não deverá definir-se em função da preparação dos indivíduos para o exercício das funções sociais, da adaptação dos indivíduos às oportunidades sociais existentes (p.ex., desemprego, precaridade do emprego, ziguezagues e descontinuidades profissionais sucessivas) e da mera aprendizagem das normas que nos governam, mas antes pautar-se pelo reforço das oportunidades que dá a todas e a cada uma das pessoas para serem os sujeitos da sua existência.

É evidente (embora seja uma evidência pouco tomada a sério) que, ao ampliar e recentrar a sua missão, as instituições educativas não pode manter o seu actual quadro institucional. As escolas da instrução ou as escolas da socialização secundária (considerando que a família se encarregou da primária), não são nem podem alguma vez ser, por golpe de magia, as escolas da subjectivação, dedicadas à construção de projectos pessoais de vida, a favorecer e a potenciar a emergência das diferentes identidades pessoais, dos vários campos de possibilidades de cada pessoa, ao longo da sua vida.

2. A UNESCO, neste dealbar cinzento do século XXI, vem propor à comunidade internacional a metáfora do tesouro, advertindo-nos: "é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na concepção da educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós" (1996). Nesta óptica, as escolas não poderão continuar a reger-se, ainda que implicitamente e ainda que nenhum professor ou formador o confesse, como uma instituição social de prestação de serviços e de fornecimento de bens colectivos, que finalmente se traduzem nos diplomas que emite; impõe-se a sua reinstitucionalização como instituições mobilizadas para apoiar, por todos os meios ao seu alcance (e muitos novos meios há que mobilizar), o desenvolvimento das potencialidades de cada uma e de cada um dos cidadãos, para favorecer a comunicação

intercultural e para sustentar uma vida comum e solidária sobre o planeta, uma reinstitucionalização em torno do paradigma do desenvolvimento humano solidário.

Nestas instituições educativas cada pessoa deve ser estimulada a aprender a aprender, a aprender a ser livre e a exprimir a sua autenticidade, a comunicar e a cooperar com os demais na vida da "comunidade" local. Na "sociedade da informação" de pouco importará subordinar a educação e a formação ao longo da vida à preparação de produtores/consumidores. O tempo social é e será outro, recheado de novos tempos, que não apenas o tempo de trabalho e de consumo. O grande desafio é cultural e consiste em qualificar este novo tempo social complexo como um contexto social e humano rico e enriquecedor, cuidando aí as instituições educativas não só de favorecer a qualificação das pessoas, de cada uma delas, para a inevitável manipulação das teias simbólicas e para a criatividade, como também para permitir re-fazer as redes humanas e sociais locais, os tempos disponíveis para a participação social activa, para a comunicação, para a partilha de saberes, para a produção pessoal de significações e de sentidos.

Como refere o Relatório da UNESCO, a educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoas e "todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida". E prossegue: "mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento e imaginação, de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino".

O modelo moderno de educação escolar ao serviço da sociedade, ao serviço da nação, do desenvolvimento social e do progresso, no momento do seu apogeu, muitas décadas volvidas após a sua institucionalização, evidencia debilidades estruturais incontornáveis. Como propõe Alain Touraine (1997), a escola da socialização deve dar o lugar à escola do sujeito, orientada para a liberdade do

sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças.

3. Importa, por tudo isto, reconstruir institucionalmente cada instituição educativa, mais do que continuar a introduzir iniciativas estatais reformistas, que por vezes mudam muitas coisas e, ao cabo e ao resto, pouco alteram o desempenho institucional e as competências de cada um. Trata-se certamente de um esforço em que todos devem intervir, em que cada actor social deve assumir responsabilidades próprias, em que aceite ser avaliado e prestar contas do seu desempenho. Trata-se certamente de um esforço longo, que exige persistência e muito empenho político renovado, tanto a nível nacional como no plano local. Trata-se ainda de um esforço no qual muito deveria apostar a comunidade internacional, conhecidos que são os efeitos do sistema educativo mundial sobre a evolução dos sistemas educativos nacionais.

Importa ver esta reinstitucionalização no quadro nacional e no quadro mundial, como um factor de alavancagem de novos horizontes de esperança. Não está em causa recriar ou reforçar o poder de elites e organizações burocráticas, mas a dinamização de redes de indivíduos, redes de escolas e redes de novos projectos educacionais, activando novas políticas de ensino e de formação capazes de mobilizar a esperança que conosco habita.

E que novas instituições criar? As escolas devem deixar de ser locais de passagem para serem ambientes vivos de aprendizagem, lugares de trabalho, onde se reúnem múltiplos esforços e variados meios para fazer aprender, para aprender a aprender, para desencadear a participação activa de cada pessoa nas actividades escolares, combatendo aí as desigualdades culturais, lugares onde se leia e se ouça o outro, lugares de pesquisa e de comunicação, de expressão pessoal e de argumentação, onde se escreva e se avalie, se aceda facilmente à informação pertinente, onde se adquiram métodos e hábitos de estudo, onde se realizam projectos, onde se corrigem os erros e se aprende com eles, lugares onde cada uma e cada um alcancem o gosto em aprender e rejubilem com a descoberta intelectual e o prazer estético, lugares onde se proporcionem as mais variadas actividades educativas, de tipo teórico e de tipo prático, de ordem

artística, física e lúdica, onde haja comportas regulares de ligação com a comunidade envolvente. É imperioso rejeitar a passividade, o laxismo e a falsa exigência, vulgarmente transformada numa clonagem infundável de testes.

Não precisaremos de preparar muito bem as pessoas para se adaptarem à sociedade que os envolve e que muda aceleradamente, reagindo às suas exigências imediatas. Todos precisamos de aprender a viver activamente como pessoas no trubilhão de mudanças que nos rodeiam. Mas nada está fechado, nada é inelutável, não há sentidos únicos na organização das nossas sociedades mutantes, nem nas nossas vidas. Por isso, não é tanto a adaptabilidade que é preciso fomentar nas instituições educativas, mas a *personalidade*, ou seja, é necessário dotar as escolas dos instrumentos necessários para tornar cada uma e cada um dos alunos/formandos sujeitos construtores de biografias pessoais dignas e de ambientes sociais de convivalidade, expressões de civilização.

Os alunos precisam e querem uma escola exigente, com professores competentes, um ambiente onde não se sintam abandonados ou tratados como auditores passivos de informação disponível, mas onde cada pessoa se sinta estimulada para o trabalho e para a aquisição de uma arca de competências multidimensionais, onde se cruzem os saberes, ampliem os conhecimentos e se possam articular as diferentes dimensões da personalidade. Os jovens alunos rejeitam crescentemente a escola do consumo, onde cumprem sobretudo um calendário, obrigados a permanecer longe do mercado de trabalho durante um tempo cada vez mais longo. Muitos alunos querem participar muito mais na vida das escolas e não são para tal incentivados, por meio de soluções institucionais novas, por novos conceitos de governabilidade das instituições educativas. E para que tais ambientes se criem, estas instituições muito têm de mudar.

4. Uma escola atenta à pessoa de cada aluno, capaz de criar, com autonomia, respostas credíveis e eficientes à heterogeneidade social que caracteriza a sua população, é uma instituição social que não pode deixar de contar com a colaboração de um corpo de profissionais que está para além do corpo tradicional dos professores. A assunção de responsabilidades educacionais tão

amplas e exigentes implica a afectação de equipas multiprofissionais: docentes, é claro, e docentes que não se definam profissionalmente pelo fragmento disciplinar que leccionam, docentes-peritos em determinados domínios para apoio aos restantes professores, mas também orientadores escolares e profissionais, cada vez mais requeridos face à incerteza que domina as trajectórias profissionais e o mercado de emprego, documentalistas e gestores de informação, pois tanto professores como alunos dificilmente se orientam sozinhos no meio dos caudais ininterruptos de informação, animadores sociais e culturais e monitores, que podem trazer complementos essenciais ao desenvolvimento de cada um, especialistas deste ou daquele domínio, que tão importantes contributos podem trazer à formação, ainda que pontuais.

5. Não creio que as instituições de formação inicial de professores sejam um importante ponto de apoio para a alavancagem destas mutações institucionais. Elas formam para a reprodução do actual modelo de educação escolar, formam para a conformidade e não será com esse espírito que se poderá reconstruir institucionalmente as escolas. Sem outro quadro institucional não haverá outra formação inicial de professores e só com outro quadro institucional em vigor é que fará todo o sentido investir seriamente num novo tipo de formação contínua de professores e formadores.

6. E não precisaremos só de novas equipas profissionais, mas também de novos instrumentos metodológicos e pedagógicos e novos contextos organizacionais ao serviço da comunicação intercultural, da individualização das relações com os alunos e do fomento da liberdade pessoal. Não se compreende, por exemplo, como é que é possível criar um ambiente de facto educativo, promotor de um acompanhamento da pessoa de cada aluno, se não houver, pelo menos em cada ano (ou ciclo, de preferência), uma equipa fixa de docentes para um conjunto fixo de alunos, directamente responsabilizados pelo seu desenvolvimento equilibrado e adequado. Não se compreende, outro exemplo, como é que é possível fazer das instituições educativas locais de trabalho e ambientes de aprendizagem estimulante com o aprisionamento do horário dentro

do aulário, em sequências espartilhadas de cinquenta minutos (que são trinta), quando sabemos que é imprescindível e possível organizar o trabalho escolar em outros tempos e de outros modos.

7. Torna-se imperioso desbloquear a actual situação de impasse que atravessam os sistemas educativos nacionais, provocando a emergência de novas políticas e um movimento social de reinstitucionalização de cada uma das instituições educativas, muito para além da revisão dos programas, avançando para outra administração do tempo, outra organização das aulas e dos professores, outra estruturação das turmas e dos ciclos de estudo. Não seria tão imperioso se não se tratasse de organizações sociais (as únicas, em alguns casos) que cuidam de pessoas e da sua revelação; se qualquer média empresa de produção de torneiras faz muito mais pela sua própria performance global e se as universidades e centros de investigação de todo o mundo sustentam muito mais a procura desta performance das empresas do que das escolas, o que não se deveria fazer para apoiar a reinstitucionalização das instituições que *apenas* cuidam da educação das pessoas e que, por sinal, simultaneamente, consomem a maior fatia dos orçamentos públicos nacionais. É caso para dizer: torneiras não são pessoas, mas mesmo assim...

8. As instituições educativas locais, sempre inseridas numa dada textura social, sempre diversa, devem ser instituições com um maior autonomia (que se conquista, que não se delega normativamente, por mais importante que seja que tal delegação se estabeleça) na sua capacidade de criar redes locais de instituições e de actores sociais disponíveis para apoiar a sua imensa e difícil missão. As escolas, humildemente, devem poder contar (e fomentar) com a disponibilização de recursos, a afectação de múltiplos meios humanos e materiais das comunidades, a cooperação de outros agentes educacionais, como são os museus, as bibliotecas, os jornais e as rádios, os centros de saúde, as associações culturais e as fundações (para além, é óbvio, do apoio indispensável do Estado).

E é evidente que as energias para a tessitura destas redes não pode residir só nas escolas; ela tem de morar também nas autarquias locais, nas empresas mais

dinâmicas, nos variados agentes educativos locais, na acção enérgica dos variados serviços públicos com base local. Em boa medida, cada comunidade local deveria consciencializar-se de que tem as escolas, o ensino e as aprendizagens que merece.

E importa ainda lembrar que as necessidades e as oportunidades crescentes de aprendizagem ao longo da vida constituem um forte apelo à renovação institucional das escolas (em todos os graus de ensino). Estas deveriam evitar criar iatos tão des-humanos no crescimento das pessoas dos alunos como o que provoca, as mais das vezes, quando se limita a afixar umas pautas, no termo dos anos lectivos e dos percursos escolares. E isto é tanto mais incongruente quanto é verdade que quando a pessoa sai de uma instituição escolar está em trânsito para uma outra, ou, mais cedo ou mais tarde, vai precisar de recorrer a outra.

Escolas atentas, preocupadas e ocupadas com os seus alunos, são instituições que se implicam nos seus processos de transição, seja de escola, seja para o trabalho, seja de profissão e que sempre estão disponíveis para atender e orientar, mais cedo ou mais tarde, um regresso à escola (como se fossem clínicas de atendimento permanente).

Múltiplas são as organizações que promovem a educação e a formação ao longo da vida e variados e ricos são os meios que utilizam. Desde a mera informação, e actualização geral, até à reciclagem e à reconversão profissional, muitos são os campos, os tempos e os modos de aprender. Multiplicam-se as instituições que formam e inovam-se tecnologias de multiplicação da informação e da formação e, ao mesmo tempo crescem os domínios em que cada ser humano carece da aquisição de novos saberes e de novas competências. Só as instituições escolares é que parecem petrificadas, prisioneiras da rigidez do quadro institucional em que actuam e atadas a conceitos de educação e formação que não servem as pessoas e a nova sociedade em que se inserem. Muito haveria a aprender com o estabelecimento de parcerias e com o desenvolvimento das redes locais de cooperação, em ordem a flexibilizar actuações, em aproveitar sinergias e em ultrapassar limitações próprias. A reconstrução institucional das

escolas passa por aqui: pela aceitação do exercício de um papel humilde, de uma instituição de educação e formação que não esgota o campo das possibilidades e dos recursos para afectar à educação e à formação das pessoas e à construção de comunidade, e pelo tricotar de uma rede de sustentação que pode ampliar imenso tais possibilidades e recursos. Deste modo, as instituições de educação e de formação também precisam de aprender a sê-lo.

Concluindo: desocultar as pessoas que moram nos alunos

Para finalizar, duas palavras ainda de resposta a algumas críticas que aqui e ali se formulam quanto a este tipo de abordagem. Não o faço para fugir ao debate, mas para o estimular e, porventura, para o tornar mais útil. A primeira prende-se com a crítica de que estes são enunciados meramente teóricos e que, na prática, a nada nos conduzem, pois não apontam nenhuma solução concreta, nenhum remédio para aplicar amanhã, na escola de cada um. Pois bem, o objectivo desta reflexão não é o de procurar soluções apressadas para problemas complexos. Em primeiro lugar, creio que é necessário investir algum tempo a pensarmos bem os problemas com que deparamos, pois muitos deles, aparentemente velhos, já não são os mesmos e desenham hoje contornos novos e em contextos de grande mudança social. Em segundo lugar, porque nunca abandonaremos o velho modelo moderno de educação escolar se não visualizarmos novos horizontes, se, apesar das dificuldades com que o fazemos, não ousarmos tactear em busca de palavras para dar um nome ao desconhecido, como diz o historiador Hobsbawm (1996), se não refizermos o ambiente de promessa e de esperança que permite relançar as instituições educativas para novas missões sociais, no dealbar novo século. Colocar-se na busca de um novo e adequado quadro teórico pode constituir, não já uma maneira de estar do lado dos problemas, mas o melhor modo de nos situarmos do lado das soluções.

Por outro lado, alguns críticos advogam, aqui como noutros países, que quanto mais a escola atender à pessoa mais esquecerá o aluno e que, na medida em que assim o fizer, o chamado "nível educativo" estará certamente a descer. Acreditam que só fazendo desaparecer as pessoas das salas de aula é que as instituições educativas estarão capacitadas para enfrentar alunos objectivos, esponjas de

racionalidade, aptas a absorver o saber que os programas, os manuais e os professores disponibilizam, aptas a ingressar no exército dos consumidores activos. Creio que quem assim pensa se equivoca profundamente. Por duas razões principais. Por um lado, porque só desocultando e fazendo desabrochar as pessoas que escondemos atrás dos alunos é que criaremos a comunicação necessária às aprendizagens, porque só quando se é reconhecido como pessoa, na sua liberdade irreduzível, se consegue ser aluno e eficiente aprendiz, ter o gosto da descoberta, adquirir métodos de estudo, reunir esforços para progredir sempre e ser responsável. Segundo, porque cada indivíduo hoje, num tempo em que nenhuma instituição social detém o monopólio na produção de sentido para a totalidade e complexidade da vida, numa época em que vivemos sob os signos da mudança e da incerteza e em que reina o pluralismo cultural, cada uma das crianças, dos adolescentes e dos jovens (além de muitos adultos) carece de encontrar nas escolas orientação, acompanhamento individual, sinais claros para a sua própria navegação. Ora, convenhamos que nunca foi, não é, nem será qualquer pedagogia da peça do dispositivo que algum dia servirá para construir no dia-a-dia uma educação e uma formação assentes no desenvolvimento humano de cada pessoa.

À procura de formar cidadãos, podemos vir a dar-nos conta de que estamos a formar sobretudo consumidores globais e educados. Será que resta aos alunos esperar e, entretanto, consumir aulas, acumular diplomas e preparar-se para enfrentar em cada momento os estímulos do mercado?

As administrações nacionais dos sistemas públicos de educação e formação são porventura as primeiras a dar-se conta e a conviver mal com as disfuncionalidades existentes no modelo moderno de educação. O reformismo que sobre ele cai, fruto das mais variadas medidas de política, geralmente não suficientemente avaliadas, tem conduzido à proliferação de profundas contradições e conflitos entre orientações políticas, entre objectivos para a acção, entre finalidades e meios disponíveis, entre missões estratégicas, modelos organizacionais e recursos humanos afectos, entre medidas de política e práticas administrativas da própria administração. O turbilhão de contradições é tal que a administração pública dos sistemas educativos está, em muitos países, entregue, na prática, ao jogo de

interesses entre as várias corporações em presença, com destaque para os vários sindicatos de professores.

Impõe-se uma escolha: vamos continuar a fazer de conta que nada de inquietante se passa, à espera que algum dom sebastião nos venha libertar da degradação e, um dia destes, do pesadelo, ou, em alternativa, unimos os nossos esforços, as vontades dispersas, as résteas de inconformismo, as novas perspectivas de actuação, para, localmente, construirmos instituições educativas diferentes, criando, por exemplo, redes locais de entreajuda na procura de novos caminhos, novos centros de competências, novos serviços de supervisão e de avaliação externa aos quais podemos recorrer para evitar o mero experimentalismo. Escolas assim reinstitucionalizadas, ainda que em torno de grandes preplexidades, poderão ser ambientes capazes de facultar a cada uma e a cada um a construção de projectos pessoais de vida e, ao conjunto dos cidadãos, a sabedoria de vivermos juntos.

Existem ainda algumas pressões sociais que concorrem para a edificação de um novo quadro de referência e de um novo *modus faciendi* para as instituições educativas. A revalorização social, particularmente empresarial, do factor humano, ou seja, da importância primordial das pessoas nas organizações, assim como o impacto económico de uma educação e formação multidimensional, de cunho cultural, por um lado, as descobertas científicas crescentes sobre a inteligência humana, sobre o funcionamento do cérebro e sobre a complexidade dos elementos que intervêm no desenvolvimento das aprendizagens, por outro, e a aplicação generalizada das novas tecnologias da informação e da comunicação em contexto escolar e formativo, por outro ainda, podem constituir também passadeiras para uma reinstitucionalização das instituições educativas capaz de lhes atribuir relevância educacional e, por essa via, uma nova relevância social.

Porto, 21 de Maio de 1999

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Joaquim - *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto, Edições Asa, 1999.

AZEVEDO, Joaquim - *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1998. Policopiado.

BROCCA, Beniamino - *Scopi e funzioni nell'insegnamento secondario*. Colóquio Educação e Sociedade. 5 (1999) 23-32.

CABRAL, Manuel Villaverde e PAIS, José Machado. coord. - *Jovens portugueses de hoje*. Lisboa: Celta e Secretaria de Estado da Juventude. 1998.

CARNOY, Martin - *The changing role of secondary education in highly developed countries and in Latin America: from elite to mass to universal schooling*. São Paulo, 1996. Comunicação apresentada no Seminário Internacional de Políticas Públicas de Ensino Médio.

CHISHOLM, Lynne - *Youth transitions in the European Union*. In BLASH, L. ; GREEN, A., ed. lit. - *Youth, education and work*. World yearbook of education. London: Kogan Page, 1995, p. 203-217.

FERNANDES, António Teixeira - *A escola e a sociedade*. *Saber Educar*. 3 (1998) 25-39.

FINKIELKRAUT, Alain - *A humanidade perdida*. Porto: Edições Asa, 1997.

HOBBSBAWN, Eric - *A era dos extremos. História breve do Século XX, 1914-1991*. Lisboa: Editorial presença, 1996.

UNESCO - *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa, 1996.