

ALICE MENDONÇA
(org)



O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA

1ª Edição 2013


UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

ALICE MENDONÇA (Org.)

O Futuro da Escola Pública

Título

O Futuro da Escola Pública

Organizador

Alice Mendonça

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-4-7

Depósito Legal

368947/13

© CIE-UMa 2013

www.uma.pt/cie-uma

The logo for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) consists of the letters 'FCT' in a bold, green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

ÍNDICE

Nota de Apresentação.....	5
PARTE I CONFERÊNCIAS	7
Que Professor no Futuro? A Técnica de <i>Scenario Planning</i>	9
<i>Jesus Maria Sousa</i>	
O Futuro da Escola Pública: Lições de Práticas Recentes	21
<i>José L. C. Verdasca</i>	
As Políticas da Escola Pública: Impactos e Desafios	38
<i>Alice Mendonça</i>	
Escola Pública: Espaço Privilegiado de Inovação Pedagógica(?).....	47
<i>Fernando Correia</i>	
PARTE II “POLÍTICAS EDUCATIVAS”	61
O Futuro da Escola é o Futuro	63
<i>Carlos Nogueira Fino</i>	
Momentos da Governação Educativa na Madeira no Pós-Autonomia	72
<i>Eduardo Alves</i>	
Laicismo e Inovação: Paradoxos da Escola Pública.....	86
<i>Luís Timóteo Ferreira</i>	
Liderança Servidora em Diretores de Escola do Ensino Pré-Escolar e Básico: Uma Necessidade Relevante na Dinâmica das Políticas Educativas das Escolas Públicas	98
<i>Maria I. Ribeiro & António V. Bento</i>	
A Liderança das Escolas Comunitárias Portuguesas da Costa Leste dos Estados Unidos e as Políticas Públicas de Educação: Um Estudo de Caso Múltiplo	108
<i>António V. Bento & Maria de Lourdes Serpa</i>	
Educação Profissional na Escola Pública Portuguesa - A Germanização das Vias Profissionalizantes.....	115
<i>Liliana Rodrigues</i>	
Políticas de Educação de Infância: a educação primeiro.....	127
<i>Guída Mendes & Jesus Maria Sousa</i>	
Conflitos no Ensino Português: Estudo Comparativo Entre o Ensino Público e o Ensino Privado.....	139
<i>Odete Teixeira & Margarida Pocinho</i>	
Intervindo na Atual Conjuntura da Escola Pública: Projeto Altamente GZarco.come	148
<i>Gina Carvalho & Ana Cristina Duarte</i>	

A Evolução Curricular em Portugal: Relações e Tensões	156
<i>Maria Gorete Pereira & Paulo Brazão</i>	
Autonomias e Lideranças no Contexto Europeu: vozes de directores/as de escolas de Portugal e Espanha	169
<i>Jorge Miguel Sousa</i>	
PARTE III “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”	179
Práticas Pedagógicas para Prevenção da Violência Doméstica	181
<i>Francisco Fernandes & Graça Faria</i>	
O Desenvolvimento da Criatividade na Escola: Utopia ou Necessidade?	190
<i>Ana Cristina Duarte</i>	
Criatividade na Educação Física – Que importância para o Futuro da Escola Pública?	202
<i>Joana Simões, Catarina Fernando & Helder Lopes</i>	
A Educação Física numa Escola Pública de Qualidade	211
<i>António Pereira, Helder Lopes & Catarina Fernando.....</i>	
Escola de Referência para Surdos – Um Exemplo no Domínio da Educação Física ..	218
<i>Susana Patrícia Nóbrega Gomes & Ana José Aguiar Rodrigues</i>	
O Projecto “Eu Participo”: A Participação Infantil e Juvenil como Ferramenta de Empoderamento da Gestão Participada nas Escolas.....	223
<i>Cristina Correia & Nuno Silva Fraga</i>	
Ensinar? Aprender, Sim!	240
<i>Fátima Belo</i>	
O Futuro do Ensino da Gramática Portuguesa. A Sintaxe num Percurso por Três Manuais Escolares	248
<i>Helena Rebelo</i>	
Liderança Docente e Indisciplina na Escola Pública. Estudo de Caso numa Sala de Ensino Pré-escolar da RAM	264
<i>Paula Caires & Alice Mendonça</i>	
Pedagogia, Tecnologia e Cultura Democrática: Que Sentidos Fazem na Escola Pública Atual?	276
<i>Paulo Brazão</i>	
O Apoio Laboratorial nas Aulas de Educação Física	282
<i>Igor Aguiar, Catarina Fernando, Joana Simões & Helder Lopes</i>	
A Representação dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico das Características Afetivas dos seus Professores: Um Estudo na RAM, Portugal	287
<i>Maria Glória Franco</i>	

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Embora a escola pública se tivesse inicialmente assumido como instrumento das liberdades de aprender e de ensinar, apresenta-se, na prática, como autoridade educativa, ao serviço do poder político e burocrático, sem descentralização e sem autonomia. Expressa ainda uma ideologia educativa, visto que é o Estado, por via política, que define o projecto educativo, seja ele qual for.

Deste modo, as liberdades de aprender e de ensinar asseguradas pela escola pública do Estado, encontram-se invalidadas pelos desígnios de dominação do ensino, por parte de governos, instituições e pessoas. Consequentemente, o sistema educativo público tem vindo a converter-se, gradualmente, num instrumento político de condicionamento das pessoas e só nesta perspectiva se entende a complacência da sociedade face às sucessivas reformas educativas. É consensual que o Estado deve intervir para garantir o direito social à educação. Porém, ao advogar-se titular do direito de ensinar, sob o propósito ideológico de um qualquer poder político, condiciona a credibilidade das suas próprias intervenções.

Deste modo, a escola pública dos nossos dias, marcada por um clima de instabilidade, sistematicamente fiscalizada e sufocada na burocracia, parece desvincular-se do desígnio identitário subjacente à sua génese. Neste debate, confrontou-se a efectiva e real actuação da escola pública, com o ideário que alicerçou a sua origem fazendo crer que a escola *de todos e para todos*, assegurada pelo Estado permitiria esbater as desigualdades sociais. A presença de profissionais e investigadores intervenientes e/ou interessados no processo educativo, desencadeou uma oportunidade de partilha e de reflexão centrada nos actuais modelos e objectivos da escola pública.

Daqui resultou a publicação de mais um livro da responsabilidade do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira promovendo a síntese da mais recente investigação científica realizada no nosso país e sobretudo na Região Autónoma da Madeira ao nível da Educação.

A organização dos artigos consubstanciada em dois temas - Políticas Educativas e Práticas Pedagógicas - constituiu uma opção. Deste modo, ao lado de artigos que contemplam reflexões e sínteses descritivas e analíticas da política educativa portuguesa sustentados por critérios de rigor e validade, encontram-se registos sobre investigações efectuadas, onde a operacionalização de variáveis quantitativas adquirem uma significação estatística que nos remete para a objectividade dos resultados na procura de respostas a uma questão. A abertura paradigmática e metodológica patente nesta obra, assegura a visão pluridisciplinar que a natureza do campo educativo postula, nomeadamente ao nível do respeito pela liberdade académica dos autores dos diferentes artigos, que, não obstante as orientações normativas e uniformizadoras exigidas, permitiu enquadrar áreas temáticas com características diferenciadas. Porém, todos os artigos são fruto do trabalho diligente

e cuidadoso dos respectivos autores, o qual enaltecemos, atendendo aos reduzidos prazos estabelecidos para esta tarefa.

Os diferentes artigos permitem-nos conhecer a literatura publicada bem como a literatura não publicada, a qual é essencialmente constituída por dissertações de mestrado, teses de doutoramento e pesquisas de índole mais restrita. A sua inclusão parece-nos totalmente justificada, porquanto é nela que encontramos a mais recente investigação ao nível educativo e que por motivos distintos não teve oportunidade de publicação. Por isso, divulgá-la, torna-se relevante, numa obra que se pretende atual e abrangente. Neste sentido, o contributo deste livro é apreciável, porquanto os textos incluídos fornecem uma panorâmica bastante ampla da investigação educacional mais relevante que ora se faz, permitindo entendê-la como área em constante construção e simultaneamente aberta ao debate.

Analisando o conjunto de artigos que constituem este livro destaca-se alguma homogeneidade intrínseca, patente em alguns aspectos, nomeadamente no uso de linguagem especializada e na preocupação em assegurar a exaustividade no tratamento dos temas. Porém, não obstante estes traços de homogeneidade, a heterogeneidade parece-nos a característica predominante desta obra, porquanto a definição dos conceitos utilizados em cada texto é diferencialmente aprofundada, o enquadramento das investigações não é uniforme, as referências são nacionais ou internacionais e os horizontes temporais diferem.

O livro encontra-se organizado em três partes. A primeira parte, contempla as quatro conferências que integraram este encontro: Jesus Maria Sousa, professora da Universidade da Madeira transportou-nos no tempo, e remeteu-nos à reflexão com o tema *Que professor no futuro? A técnica de cenário planning*. José Verdasca, professor da Universidade de Évora, apresentou-nos com o título *Lições de Práticas Recentes*, a operacionalização do projecto TurmaMais, bem como os seus resultados. Alice Mendonça da Universidade da Madeira efetuou uma abordagem diacrónica operacionalizando um exercício reflexivo das *Políticas da Escola Pública: Impactos e desafios*, enquanto Fernando Correia, da mesma instituição, selecionou para discussão a temática *Escola Pública - Espaço privilegiado de Inovação Pedagógica*.

A parte dois deste livro integra onze textos que se reportam às *Políticas Educativas* da escola pública, abordando-as não como produtos legislativos estáticos, mas como um conjunto de processos desenvolvidos com diferentes intervenientes e instituições e inscritas num espaço e num tempo determinados.

A parte três concentra os doze trabalhos relativos à temática das *Práticas Pedagógicas*. Aqui, as investigações e as reflexões, permeadas de significados nas ações entre alunos e professores, inserem-se num espírito de abertura e diversidade, que se consubstancia na agregação entre trabalhos que incidem em diferentes escolas, áreas disciplinares e níveis de ensino.

Alice Mendonça

Funchal, Dezembro de 2013

PARTE I

CONFERÊNCIAS

QUE PROFESSOR NO FUTURO? A TÉCNICA DE *SCENARIO PLANNING*

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

1. INTRODUÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

Sendo este um colóquio especialmente dedicado ao futuro da escola pública, e estando o nosso Centro de Investigação interessado em “estudos prospetivos sobre a educação”, gostaria de aproveitar esta oportunidade para fazer um exercício de projeção no futuro, recorrendo, pelo menos parcialmente, à técnica de *Scenario Planning*, a qual dá, aliás, o nome a uma das disciplinas do nosso Mestrado em Inovação Pedagógica: a disciplina de *Scenario Planning* em Educação.

A necessidade de pensar o futuro, num mundo como o nosso, pautado pela aceleração e imprevisibilidade da mudança, torna-se ainda mais imperiosa quando o objeto de estudo é a escola, neste caso, a escola pública, dado que a sua natureza institucional, por si só, é contrária a toda e qualquer mudança, tornando-se por isso cada vez maior o fosso entre ela e a sociedade no seu todo. Por outro lado, o facto de a escola ir a reboque de mudanças determinadas externamente retira-lhe totalmente a capacidade de assumir ela própria a mudança desejada, reservando-se-lhe um papel passivo, qual joguete nas mãos de outras forças mais poderosas.

O *Scenario Planning* é uma técnica que dá atenção a alguns sinais que já se fazem sentir no momento presente, e que irão marcar o futuro. Sabemos todos bem como a tendência é, na maior parte das vezes, e até por uma questão de preguiça mental, ignorar esses elementos significativos que já pairam no ar e fazer como a avestruz: enfiar a cabeça na areia e esperar que o problema passe por nós, sem se ser notado, na esperança de que se não nos mexermos nada de mal nos acontecerá. Mas esse, de facto, não é o caminho.

Os cenários apareceram, pela primeira vez, relacionados com o planeamento militar, no âmbito da II Guerra Mundial. A US-AIR FORCE tentava visualizar previamente a atuação dos inimigos, de forma a preparar estratégias que lhe fizessem frente. A leitura dos acontecimentos visava assim algo mais: uma tomada de decisão. Nos anos 60, Herman Kahn, que tinha integrado a Força Aérea Americana, inspirou-se neste tipo de abordagem para o transpor do mundo militar para o mundo dos negócios. A ideia de tomar a melhor decisão no presente para um futuro de sucesso, buscando naturalmente o lucro da empresa, começa a partir daqui a fazer parte das preocupações dos gestores. Mas é nos anos 70 que os cenários ganham uma outra dimensão, nomeadamente com o trabalho de Pierre Wack (um Francês oriental), que, nos escritórios de Londres, idealizou a transformação da Royal Dutch/Shell, empresa petrolífera internacional, num novo departamento chamado Group Planning. Pierre Wack e outros, como Ted Newland e Napier Collyns, procuravam então ver

que acontecimentos poderiam ocorrer que afetassem o preço do petróleo, preço esse relativamente estável desde o final da Guerra. Claro que os países ricos, os que mais consumiam, cujas economias dependiam desse “bem”, faziam todos os esforços por manter o preço baixo.

Havia, no entanto, alguns elementos significativos que já pairavam no ar e que era preciso captar. Os sinais que fizeram soar as campainhas de alarme em Pierre Wack foram os seguintes: as reservas americanas estavam a chegar ao fim no pior momento, quando as exigências eram cada vez maiores, à medida do correspondente bem-estar material. Por outro lado, a recém-criada OPEC/ OPEP (*Organization of Petroleum Exporting Countries*), maioritariamente islâmica, dava sinais de ressentimento pelo apoio que o Ocidente tinha prestado a Israel, depois da Guerra dos Seis Dias Israelo-Árabe, em 1967. O conflito armado envolveu o Egito, a Jordânia e a Síria, apoiados pelo Iraque, Kuwait, Arábia Saudita, Argélia e Sudão. Dando maior atenção a estes factos, Pierre Wack e a sua equipa imaginaram que estes países podiam exigir preços mais elevados pelo seu petróleo. Só não o faziam se estivessem distraídos. A única incerteza era “quando” o fariam.

Estes futuristas desenharam então dois grupos de cenários, cada qual com um conjunto de pequenas histórias sobre o futuro, que apresentaram aos diretores da empresa. O primeiro cenário, com os preços estabilizados, baixos, à espera de um possível milagre: que novos campos petrolíferos fossem descobertos em países não-árabes. O segundo cenário imaginava um futuro mais realista, mais plausível: isto é, uma crise desencadeada pelo aumento do preço do petróleo pela OPEP. Os diretores da Shell ouviram os dois cenários, e compreenderam bem as implicações drásticas que o segundo acarretaria para os seus negócios. Era necessário, por isso, preparar atempadamente e o mais rápido possível para uma mudança de comportamentos nos perfuradores e exploradores, nos refinadores e nos comerciantes. Havia que envolver toda a cadeia de gestão.

Quando em Outubro de 1973 surgiu a tal crise de energia, a Shell estava emocionalmente preparada para a mudança. Sendo, à partida, uma das mais fracas das 7 maiores companhias petrolíferas do mundo (Seven Sisters), passou a ser uma das 2 maiores e com maiores lucros. A Harvard Business Review começou a dar atenção ao pensamento de Wack, acolhendo para publicação artigos seus significativamente intitulados como “*The gentle art of re-perceiving*”, mais do que “*How to predict the future*”.

2. THE ART OF THE LONG VIEW

É no entanto com Peter Schwartz que os estudos do futuro tomam um rumo mais sistematizado. Schwartz, seguidor de Herman Kahn, trabalhava como futurista no *Stanford Research Institute* (agora chamado RSI Internacional), quando, por acaso, conheceu Pierre Wack, que o convidou a deixar o SRI para ir trabalhar para a *Shell Group Planning*. Depois de 5 anos na Shell, Schwartz lança-se num novo estilo de organização, a chamada GBN - *Global Business Network*, que congrega especialistas de diversos campos científicos para ajudar as empresas, e mesmo países, a ganharem insight de futuro. Segundo ele, o planificador e o executivo devem ser parceiros nessa visão a longo prazo. “*The Art of the Long View. Planning for the future in an uncertain world*”, publicado em 1991, abre uma nova etapa nos estudos sobre o futuro. Como diz ele, “*The end result, however, is not an accurate picture of*

tomorrow, but better decisions about the future" (Schwartz, 1996: 9). A tónica é colocada não tanto na descrição do futuro (qual bola de cristal), mas na decisão a tomar sobre o futuro.

A GBN idealizou já, a pedido de governos e centros de investigação, alguns cenários que servem de referência a estudos virados para o futuro, como o *Destino Colombia*, para a Colômbia, o *Mont Fleur Scenario Project*, para a África do Sul, o *Scenarios for the Future of Japan*, para o Japão, o *From Silk Road to Silicon Road*, para a Ásia do Pacífico, etc. Grandes organizações económicas, como a Pacific Gas and Electric, a Motorola, e mesmo a Nokia, quando se deslocou da Finlândia para Silicon Valley, na Califórnia, sentem, tal como as organizações políticas, que têm de lidar no seu dia-a-dia com mudanças estruturais com grandes margens de incerteza, devendo por isso pensar o futuro em termos estratégicos, de forma a evitar, ou pelo menos atenuar, eventuais riscos inerentes.

Segundo Schwartz, "*scenarios are a tool for helping us to take a long view in a world of great uncertainty*" (1996: 3). Como vemos, a palavra não é usada no singular, mas no plural: "*scenarios*". Sendo o futuro por natureza incerto, é necessário considerar mais do que "um cenário", mais do que "um futuro", isto é, há que pensar em "futuros alternativos", não necessariamente utopias e distopias, mas enquadrado por forças ou tendências, em oposição, pois é praticamente impossível de determinar com rigor qual a que vingará. A metodologia de *Scenario Planning* exige, por isso, como primeiro passo, a identificação de algumas forças motrizes que já se fazem sentir no momento presente, e que terão grande probabilidade de puxarem o futuro numa determinada direção, as chamadas "*driving-forces*", ponderando igualmente as forças contrárias que puxam o futuro na direção oposta. Num exercício de brainstorming, podíamos chegar a algumas delas:

Armamento militar ← → Desarmamento militar
Globalização ← → Fragmentação
Inclusão ← → Exclusão
Materialismo ← → Espiritualismo
Degradação ambiental ← → Sustentabilidade ambiental
Idealismo ← → Pragmatismo

Poderiam ser mencionadas muitas mais outras forças antagónicas que atravessam os nossos tempos, com tendência de se acentuarem cada vez mais. Como metodologia, os cenários ajudam-nos a olhar para outras possibilidades, a pensar o impensável, a desenvolver a flexibilidade cognitiva, o pensamento circular ao invés do linear, a resiliência e a velocidade de resposta, qualidades consideradas ganhadoras em qualquer organização. No fundo, é um desafio para os nossos modelos mentais. "*What if...?*" (E se...?)

3. SCENARIO PANNING EM EDUCAÇÃO: QUAL A SUA UTILIDADE?

Só nos últimos anos passaram a ser desenvolvidos cenários mais especificamente no campo da educação. Ressalto a sua importância pelo facto de esta metodologia levar o

professor a refletir questões de âmbito mais geral, que extravasam as paredes da sua sala de aula, contra a linha do tecnicismo curricular que encarava o professor como mero executor acrítico de decisões tomadas por esferas que se assumiam hierarquicamente superiores, nomeadamente a esfera política. Ora, o *Scenario Planning* estimula a reflexão ao mais alto nível, colocando o educador no patamar do decisor político.

Além disso, ao exigir a idealização de cenários alternativos, “obriga-o” a ponderar múltiplas possibilidades, mostrando que não há um caminho único para o futuro, nem um cenário único na sua forma “pura”. E isso é ainda mais importante se pensarmos que tal ocorre com quem antes, no passado, se via como mestre, portador único da verdade. É uma metodologia que estimula o pensamento plural.

E finalmente, como mais uma vantagem, o *Scenario Planning* não deixa o educador à espera, passivamente, que a mudança aconteça; não o deixa rendido ao fatalismo determinista que impregnou toda uma sociologia clássica. Encara-o antes como alguém que se envolve ativamente no desenho do futuro que acha desejável ou na resposta a um futuro menos desejável. Ele passa a ser um agente de mudança e de inovação na escola.

4. UM EXERCÍCIO PRÁTICO DE CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS

O ponto de partida deste exercício deverá ser uma questão clara, indicando com precisão a distância desse futuro que se pretende capturar. Estamos a falar de um limite temporal de 10 ou mais anos?

Assumamos que pretendemos saber como será o estatuto social do professor em Portugal, daqui a 10 anos.

4. 1. A CENOGRAFIA E A MATRIZ

O futurista tem então de “voar” e dar largas à sua imaginação, questionando-se sobre as atitudes e os comportamentos sociais relacionados com, por exemplo, as relações pessoais, o trabalho, a família, a saúde, a alimentação, os transportes, o ambiente, a habitação, etc., etc. Podemos deste modo expor-nos a questões como as que se seguem, sem barreiras mentais do momento presente. Imagine-se cada um em 2022, tão jovens como agora, transportados pela máquina do tempo. Como será a nossa vida então?

Ao nível das Relações pessoais:

Com quem me relaciono? Quem são os meus amigos? São os meus vizinhos físicos? São os meus colegas? Cumprimento as pessoas? Falo com desconhecidos? Sou desconfiada? Beijo e abraço as pessoas? Dão-me o melhor lugar por ser mulher? Dão-me a prioridade por ser criança ou por ser idoso? Celebro os aniversários? Vou jantar fora com os amigos? Convido os amigos à minha casa?

Ao nível do Trabalho:

Tenho um local próprio para o trabalho? Qual o modelo de organização do trabalho? As relações são hierárquicas ou horizontais? Recebe-se dinheiro pelo trabalho? Ou paga-se para trabalhar? O salário corresponde ao esforço despendido? Existem associações sindicais? Durante quantos anos tenho de trabalhar para ter direito à aposentadoria?

Ao nível da Família:

Como é constituída a família? Integra quantas gerações? Uma (casal sem filhos)? Duas (casal com filhos)? Três (avós, filhos e netos)? Quatro? Com que idade se constitui família? 20, 25, 30, 35, 40 anos? Em que idade se sai da casa dos pais? A família é monoparental (um pai ou uma mãe apenas)? O casal são 2 pais ou 2 mães? Quando se reúne a família? Que atividades realizam em família?

Ao nível da Saúde:

Qual a esperança média de vida? 100 anos ou mais? Posso ter um bebé aos 60? A Doença de Alzheimer já não existe? Descobriu-se a cura para a Doença de Parkinson? Como são os hospitais? Posso decidir quando e como quero morrer? Compram-se medicamentos em caixas automáticas? Há novas doenças? Que investimento se faz em casas de repouso?

Ao nível da Alimentação:

Os produtos hortícolas estão contaminados? Aboliu-se o consumo de carne? Baniu-se a cerveja da refeição? Quem cozinha em casa? A alimentação vem embalada? Basta engolir duas pastilhas por dia? Os talheres já não se usam? Existe a mesma comida com o mesmo sabor em todo o lado?

Ao nível dos Transportes:

Só se anda a pé ou de bicicleta, para travar a poluição? Cada um tem o seu helicóptero? Existem diversos níveis aéreos para não haver embates? Os autocarros serão aéreos? Como são os parques de estacionamento? Quanto custa o teletransporte?

Ao nível do Ambiente:

Que percentagem de jardins têm de ter as cidades? O lixo é tratado? Tenho de colocar uma máscara na rua? Os peixes nadam em águas límpidas?

Ao nível da Habitação:

A porta de casa só se abre com a minha impressão digital? Existem sensores que detetam o estado de espírito dos moradores? O pó da casa é aspirado automaticamente? A televisão transporta cheiros, para além da imagem e do som?

São questões desta natureza que darão os ingredientes mais coloridos aos cenários. Então, sim, podemos mergulhar a fundo nas “*driving-forces*” que selecionarmos, tendo em conta o grau de previsibilidade e também algum impacto na educação. Uma tendência atual, que ninguém consegue negar, é a do avanço do Neoliberalismo. Mas também temos a consciência de que, em oposição a esta tendência, ganham cada vez mais apoio as políticas de coesão social exigidas pelos movimentos sociais, organizados ou espontâneos, dados os índices crescentes de desemprego e pobreza, determinados pela Troika (Comissão Europeia, BCE e FMI). Opto por utilizar a expressão “coesão social” por ser um conceito mais amplo do que Socialismo ou Comunismo, evitando assim eventuais associações aos termos utilizados no espectro partidário.

Para completar a “cena”, tendo em conta o pano de fundo ideológico modelado por estas forças, colocaremos duas outras tendências relacionadas com a questão de partida, e que têm a ver com o nosso estatuto social, sobre o qual pairam também grandes incertezas: por um lado, um elevado estatuto social e, por outro, um baixo estatuto social do professor no futuro. São estes os dilemas que se colocam:

Neoliberalismo ← → Coesão Social
Elevado status social ← → Baixo status social

É do cruzamento entre estas dinâmicas antagónicas, representadas pelo eixo vertical e horizontal, que nasce a matriz. Teremos, assim, em 2022, conforme a Figura 1, quatro possibilidades de futuro para o professor, situadas em quadrantes necessariamente diferentes, mas com grande probabilidade de ocorrência e com grande impacto na educação.

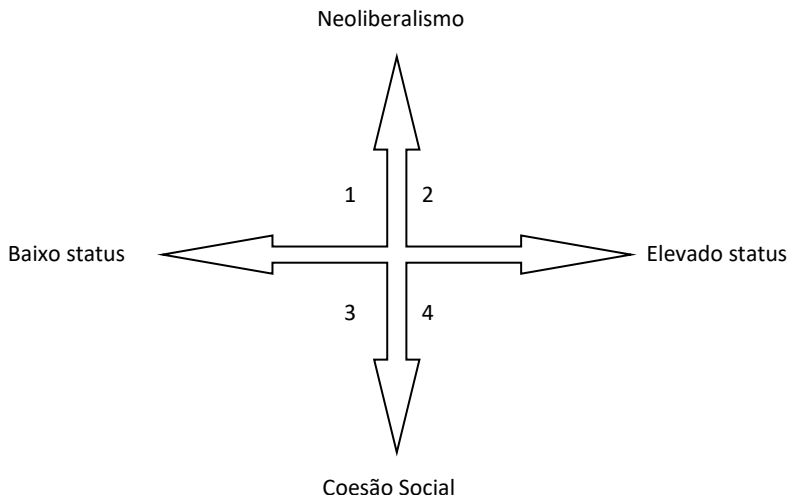


Figura 1. Os Cenários de futuro.

Cada cenário é então redigido, recorrendo a um mesmo formato, seguindo uma mesma linha de pensamento, mostrando, por exemplo, como partes diferentes do sistema (sociedade, alunos e pais, currículo, organização da escola, equipa docente, etc.) interagem.

4. 2. A DESCRIÇÃO DOS CENÁRIOS

Cenário 1: Neoliberalismo e Baixo *status* do professor

Neste cenário, o Estado tem pouca intervenção social, optando por privatizar áreas que, curiosamente, o liberalismo clássico havia depositado em suas mãos como um dos Direitos do Homem e do Cidadão, como por exemplo, o Direito à Educação.

Em 2022, neste cenário, qualquer pessoa que deseje fundar uma escola ou uma universidade pode fazê-lo, com pouquíssima exigência à partida. A ideia é a de que será o mercado, mais tarde, a separar o trigo do joio, pois assim como há liberdade total para a sua abertura, também existe liberdade total para os alunos escolherem as instituições que quiserem frequentar. E será o mundo do trabalho a determinar quais são as boas e as más escolas, as boas e as más universidades, ao aceitarem uns e recusarem outros candidatos, conforme a instituição formadora de origem, pois a retórica neoliberal tem uma visão utilitarista, assumindo que a educação existe para preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Nesta lógica, o professor deixa de ser o profissional de educação, preocupado com o desenvolvimento da cidadania, do espírito crítico e da participação, para se focar no que Apple designa de “capital técnico-científico”, onde têm lugar as matemáticas, engenharias, biotecnologias, microeletrónicas, etc., do campo específico das ciências duras, com espaço também para uma ou duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol, ou talvez o Mandarim).

Sendo os alunos e os pais dos alunos consumidores diretos, nesta perspetiva de mercado, ao professor fica reservado um papel subalterno de funcionário prestador de serviço aos clientes, um recurso humano, a par de outros recursos materiais que a instituição deve poder propiciar. Um professor que não obtenha dos seus alunos bons resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) é facilmente descartável, pois tudo se passa como se os problemas se resumissem a eficiente ou ineficiente gestão de conteúdos, independentemente das questões sociais, políticas e económicas associadas. Neste raciocínio tecnicista, é ele o responsável exclusivo pelo sucesso ou insucesso do aluno, controlável e sistematicamente controlado através do preenchimento compulsivo de listas extensíssimas de objetivos e resultados de aprendizagem a atingir (*ILOs*).

Neste cenário, torna-se desnecessária a reflexão filosófica e o questionamento crítico que as ciências sociais poderiam estimular. As artes e as humanidades também são vistas como áreas ociosas de fruição e de lazer, incompatíveis com as exigências do trabalho competitivo.

Com a redução do financiamento pelo Estado e correspondente desresponsabilização social, assumem as instituições particulares o controlo sobre a formação e o exercício da profissão docente, que passa deste modo a ser altamente precária. Não existem contratos de trabalho prolongados, e muito menos definitivos. O professor não tem contrato a tempo

integral, o que o obriga a acumular percentagens aqui e ali, para prover o seu sustento e prevenir o desemprego.

Cenário 2: Neoliberalismo e Elevado *status* do professor

O discurso neoliberal atribui um papel estratégico à educação escolar, pois acredita que será ela o motor principal de crescimento do País. De facto, após o longo período de greves e manifestações coletivas, que caracterizaram a educação da década anterior, deixando-a numa situação caótica, o Estado decidiu abdicar desta responsabilidade, passando-a para o sector privado.

Em 2022, a escola pública é vista como um desperdício do Estado e sinónimo de laxismo, indisciplina, ineficácia, falta de rigor e de criação de hábitos de trabalho.

A livre circulação de capitais estrangeiros permite também que universidades e colégios prestigiados de outros Países assentem arraiais nas principais cidades do País, investindo na modernização das instalações e dos equipamentos, promovendo assim uma competitividade maior entre as instituições nacionais e estrangeiras.

De qualquer forma, nuns e noutros estabelecimentos, por desejarem ficar no topo dos rankings publicados anualmente, as aulas são maioritariamente lecionadas em Inglês.

Os professores estão altamente motivados em darem o melhor de si, pois por cada aluno que ultrapasse uma determinada fasquia, recebem um bônus extra no salário. A profissão volta a ser respeitada, pois só os mais aptos e os mais conhecedores da matéria é que têm acesso a cursos de Doutoramento em Pedagogia, como requisito de habilitação profissional.

A educação deixa de ser gratuita, embora prevendo-se a atribuição pelo Estado de empréstimos e bolsas de estudo cujo montante deverá ser devolvido, mal o graduado entre no mercado de trabalho. Os manuais são preservados como um bem precioso a passar para novas gerações de estudantes. Não há desperdício de recursos. Nesta lógica empresarial de “*no free lunches*”, o professor não perde tempo com a regulação da disciplina e a inclusão social dos menos capazes. Esses são destinados ao ghetto dos que futuramente terão de se dedicar aos trabalhos mais duros e penosos do ponto de vista físico.

A autoridade do professor é reforçada, através de regulamentação própria que prevê admoestações, castigos e mesmo expulsões aos alunos que prevaricarem, pois dele depende o sucesso da instituição, a ser publicitada pelos resultados alcançados individualmente. E os bons resultados atraem novos alunos a quem se pode pedir mensalidades mais altas. O que é bom paga-se.

A escola passou a ser vista como um negócio que pode ser lucrativo, um negócio onde a mercadoria a transacionar é a educação e o professor a principal peça da engrenagem, sendo por isso socialmente respeitado.

Cenário 3: Coesão social e Baixo *status* do professor

Em 2022, o País começa lentamente a sair do empobrecimento a que o votou o pagamento da dívida externa. Os mais capazes já tinham debandado para outras paragens mais atrativas, para fugir à fome e ao desemprego. Alguns buscaram no cultivo do solo uma solução, procurando lugares isolados e inóspitos para viver. O Estado e o próprio mercado convergem agora na retoma dos direitos do cidadão no acesso a bens e serviços sociais básicos, como a educação, a saúde e a segurança social, que tinham ficado entre parêntesis durante uma década, procurando remediar situações de diferenciação e injustiças gritantes, com o apoio de redes comunitárias sem fins lucrativos.

Procura-se também restaurar equilíbrios territoriais, com atenção especial para o interior do País, dinamizando-se as economias locais num ambiente de crescimento económico que proporcione emprego para todos, a partir das sinergias criadas entre o sector público e o privado. São apoiados projetos coletivos que visam o bem-estar das populações, pois a inclusão e o sentido de pertença são aspetos fundamentais na noção de coesão social.

Neste cenário a escola é vista como o lugar privilegiado de integração social e de aprendizagem de hábitos de participação e cidadania. As metodologias utilizadas tiram partido do trabalho de campo, do contacto com as populações, por entrevistas, inquéritos, reportagens, fotografia e filmagens. O trabalho de grupo é estimulado para o debate em torno de questões do quotidiano.

Para além de ensinar matérias, cabe também ao professor uma missão eminentemente social e política. Deve, por isso, estar disponível para ir trabalhar em bairros problemáticos e regiões vulneráveis, resultantes do período de crise, procurando eliminar fatores de discriminação de grupos sociais minoritários e automarginalizados. Deve igualmente estar disponível a trabalhar com jovens e adultos que tiveram de desistir da escola para sua sobrevivência.

Tendo em vista este objetivo político prioritário, o de levar a educação para todos, mesmo que em locais mais recônditos do território nacional, foi preciso arregimentar, de um dia para outro, um elevado número de docentes, depois de a A3ES ter encerrado quase todos os cursos de formação de professores, secundarizando assim a necessidade de lhes proporcionar uma formação adequada. A formação de professores é assim descurada, passando a ser realizada somente através da prática, isto é, sem necessidade de qualquer fundamentação teórica. Ora, sabemos como isso pode ser penalizador para o prestígio de qualquer profissão, por muito nobre que seja a sua missão na sociedade.

Por outro lado, à explosão demográfica destes profissionais correspondeu uma diminuição do seu salário. Sabemos todos também que quanto mais trabalhadores houver numa profissão, menos se lhes reconhece a devida importância.

Mobilizado para locais com poucas condições de habitabilidade e salubridade, este professor tem de fazer de tudo um pouco: ensinar, cuidar de doentes, aconselhar a comunidade, lavar roupa e louça, passar a ferro, plantar, colher, cozinhar, etc. A grandiosidade da missão que lhe é reservada absorve cada minuto do seu dia, não lhe restando muito tempo para a fruição de bens culturais, como ler um bom livro, por exemplo.

A cultura e o modo de vida elitista, que o caracterizavam no passado, são anulados por uma cultura eminentemente popular. Neste cenário, o professor proletariza-se, com reflexos no seu estatuto social.

Cenário 4: Coesão social e Elevado *status* do professor

A coesão social afirma-se por uma estrutura democrática de distribuição de recursos socioeconómicos, políticos e culturais, não só pelo Estado, como pelo próprio mercado, pela família e outras redes comunitárias da sociedade civil.

Em 2022, após se terem autodeterminado relativamente aos ditames do FMI, do BCE e da Comissão Europeia, os cidadãos portugueses voltam de novo a partilhar de um sentimento de pertença e inclusão, participando ativamente nos assuntos públicos, tendo em vista o bem comum.

Todos têm acesso aos serviços sociais básicos, como a educação, a saúde e a segurança social, num ambiente de grande confiança e legitimidade. Todos têm acesso a um emprego digno e aos benefícios de crescimento económico.

Em termos de planeamento urbano, procuram-se esbater os desequilíbrios territoriais criados na última década: pretende-se que as cidades sejam mais homogéneas, melhorando a qualidade de vida dos bairros mais degradados, e integrando as pessoas oriundas de grupos sociais marginalizados, anteriormente associados a locais de residência.

Neste cenário, presta-se o devido tributo à educação e à escola, pois todos reconhecem os benefícios, também de ordem económica, que a paz social traz à sociedade em geral.

Por isso, esta proporciona todos os meios ao seu alcance para que a escola pública continue a desenvolver o seu papel de resgate e mobilidade social, centrando-se essencialmente nas dimensões cívicas e interpessoais, com relevo para os valores da liberdade, autonomia, responsabilidade e solidariedade, não descurando nunca o espírito crítico na construção das identidades socioculturais, pela conscientização do valor social de cada um. Treina-se na escola pública o diálogo e a participação de cada um nas decisões coletivas, tendo em vista o bem comum.

A estratégia política de coesão social passa também pela aposta na Formação Profissional, nas Segundas Oportunidades ou Novas Oportunidades, a quem não gozou da escolarização no tempo próprio. A disciplina de Necessidades Educativas Especiais (NEE) torna-se obrigatória em todos os planos de formação de professores.

Nesta arquitetura social, o professor ganha cada vez mais prestígio, mais respeito e consideração, sendo ouvido para qualquer decisão que envolva a comunidade onde se encontra inserido, pois é-lhe reconhecido o estatuto de cientista social, ator, sujeito, consciente do seu papel ao mesmo tempo técnico e político, imprescindível na construção de uma sociedade mais justa e mais feliz.

4. 3. COMO DAR VIDA AOS CENÁRIOS?

Finalmente, resta-me dizer que estas descrições, enquanto cenas, podem e devem, em meu entender, ser complementadas com histórias e/ou ilustrações, procurando dar vida aos cenários. As histórias podem ser narrativas em torno de personagens, como por exemplo, uma família, um aluno, um professor, um formador de professores, um gestor de escola, etc., a quem se dá nome, idade, e outros elementos considerados necessários para uma melhor caracterização física e psicológica.

É aqui que entram em jogo a criatividade e a organização lógica de cada um. Se por um lado, dizemos que é preciso voar, que não deve haver limites para a projeção de um futuro (neste caso em 2022), também é preciso que haja um retrato consistente e coerente nos seus diversos elementos: os tais objetos físicos da cenografia (mobiliário, arquitetura, tecidos, penteados, etc.) que no *Scenario Planning* serão elementos virtuais. Há que se projetar no futuro, colorindo os 4 cenários com histórias que façam apelo à imaginação, discutidas e preparadas em grupo, para serem posteriormente apresentadas, quer através da descrição de um dia na vida da personagem escolhida, quer através da dramatização, de artigos de jornal, de desenhos do edifício da escola, de esquemas de modelos organizacionais, etc. O interessante será notar como uma mesma personagem funcionará em 4 mundos diferentes em 2022.

De acordo com Ralston e Wilson (2006), no seu manual de Scenario Planning (*The Scenario Planning Handbook. Developing Strategies in uncertain times*), quando esclarecem o que os cenários são e o que não são, dizem-nos que eles são “*movies of the evolving dynamics of the future*”, e não são “*snapshots of endpoints*” (p. 16). Retirado do mundo cinematográfico ou teatral, e não fotográfico, realçam que se deve imprimir um cunho narrativo e dramático aos cenários, procurando tirar partido de duas competências à primeira vista antagónicas: a lógica e a criatividade. “*It has the inestimable strength of capturing the power of both logic and imagination in creating stories of the future*” (p. 17).

A partir daqui deixo-vos entregues à vossa imaginação, com este pensamento:

A verdadeira viagem do futuro não consiste em buscar novos mundos, mas ver o nosso com um outro olhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATEE-RDC19 (2003). Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe, *European Journal of Teacher Education*, 26, 1, (pp. 21-36).

Fino, C. N. (2008). E-learning como imprecisão linguística: uma visão prospetiva. In J. M. Sousa (Org.). *Educação para o sucesso: políticas e atores. Atas do IX Congresso da SPCE* (pp. 149-158). Porto: SPCE e LIVPSIC.

Global Business Network (1995). Education and Community. Four scenarios for the future of public education, *The Deeper News*, 6 (1), 1-34.

OECD (2001). *Schooling for Tomorrow, What schools for the future*. Paris: OECD.

- Ralston, B. & Wilson, I. (2006). *The Scenario Planning Handbook. Developing Strategies in uncertain times*. Ohio: Thomson Higher Education.
- Schwartz, P. (1996). *The Art of the Long View. Planning for the future in an uncertain world*. New York, London, Toronto, Sydney Auckland: Currency Doubleday.
- Shell (2003). *Scenarios: An Explorer's Guide*. London: Shell. (http://www.shell.com/static/royal-en/downloads/cenários_explorersguide.pdf)
- Snoek, M. (2003). The use and methodology of scenario making. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), 9-20.
- Snoek, M. (Ed). (2003). Scenario Planning and Teacher Education. Thematic issue. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1).
- Sousa, J. M. (2000). Les scénarios : un sens projectif pour l'organisation de l'enseignement. In P. Boumard, & R.-M. Bouvet (eds.). *L'universel et le singulier. L'éducation comme dialectique: expériences et recherches*. (pp. 74-79). Rennes : AFIRSE. Université Rennes 2– Haute Bretagne.
- Sousa, J. M. (2002). As dinâmicas do global e do particular: o dilema do currículo. In M. Fernandes, & outros (Orgs.). *O particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar saberes em Educação*. (pp. 699-706). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, J. M. (2002). Future scenarios in the context of global and local dynamics. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 6 (2), 49-56.
- Sousa, J. M. (2002). O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade. In M. F. Patrício (Org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. (pp. 307-310). Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M. (2003). Teacher Education in Portugal: analysing changes using ATEE-RDC19 scenario methodology. *European Journal for Teacher Education*, 26 (1), 77-86.

WEBGRAFIA

- www.efa.nl/rdc19/cenários: homepage of ATEE-RDC19 with information and articles on scenarios for education
- www.gbn.org: homepage of the Global Business Network
- www.elearninternational.co.uk: Website with the Edinburgh scenarios on the future of eLearning
- <http://oecdpublications.gfi-nb.com/cgi-bin/OECDBookShop.storefront/EN/product/962001111P1>: OECD publication *Schooling for Tomorrow* with scenarios on the future of schooling.

O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA: LIÇÕES DE PRÁTICAS RECENTES

José L. C. Verdasca

CIEP-Universidade de Évora

A persistência das dificuldades de concretização no ensino básico do princípio da universalidade escolar sucedida e o desafio do alargamento da obrigatoriedade escolar ao ensino secundário e aos dezoito anos requer medidas de política pública e programas de ação ágeis e flexíveis de procedimentos de modo a que as finalidades da ação pretendida não fiquem reféns de teias burocráticas (Rodrigues, 2010). O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) procurou enquadrar-se nesta matriz ao projetar a uma escala alargada as expectativas e o trabalho de escolas que já desenvolviam projetos de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares.

O projeto Fénix no Agrupamento de Escolas de Beiriz, coordenado por Maria Luísa Moreira, e o projeto TurmaMais na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, coordenado por Teodolinda Cruz, protagonizaram e protagonizam, não obstante a evolução registada, as principais tipologias inspiradoras do PMSE. Em comum, o facto de ambos os projetos beneficiarem do apoio do Ministério da Educação, estarem ligados e associados a Centros de Investigação de Universidades e merecerem a simpatia de outras instituições de relevo no panorama nacional e internacional que os promoveram e divulgaram na comunidade científica e na comunicação social, dando-lhes uma visibilidade que de outro modo não teriam e desafiando o Ministério da Educação a acompanhar os acontecimentos que as escolas e as comunidades escolares já tinham e têm em marcha na construção de respostas para os seus problemas fazendo uso inteligente e eficaz das suas margens de autonomia e dos seus recursos.

A construção política da educação tende a apoiar-se cada vez mais “no crescente uso de instrumentos de regulação, que incluem a produção e disseminação de conhecimento, estudando a sua produção, assim como a sua receção e reapropriação pelos atores para os quais são dirigidos.” (Barroso et al, 2007: 13). Estatísticas, dispositivos de informação e monitorização sobre as escolas, normas associadas a boas práticas, estudos, são alguns dos instrumentos referidos a este propósito e que tendem a ser compatíveis com políticas de autonomia das escolas públicas, de autoavaliação e avaliação externa das escolas e com a contratualização de metas educativas. Se “o Estado precisa de saber o que a nação sabe” Mangez (2011: 198), não é menos verdade que a Escola precisa de saber o que as escolas sabem. As escolas e as comunidades escolares precisam de conhecer as práticas que outras escolas desenvolvem, compreender e analisar os modos como trabalham e se organizam pedagógica e curricularmente e fazer deste conhecimento um conhecimento contextualizado e da sua gestão um recurso central que seja ele próprio usado como instrumento de governação.

Os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativas são mais do que nunca objetivos centrais da política educativa qualquer que seja a escala territorial-administrativa e a governação escolar local precisa de centrar o foco da ação nesse desafio permanente que o tempo teima em arrastar consigo sem o sucesso esperado, não obstante os inúmeros programas e medidas na tentativa de prevenir e combater o insucesso e abandono escolares. De algum modo, e com maior ou menor maleabilidade, a contratualização de metas e objetivos com as escolas e a fixação de *benchmarks* marcou à escala nacional o lançamento e desenvolvimento de programas e medidas nesta linha. O Programa Mais Sucesso Escolar foi, porventura, um dos primeiros programas onde o princípio da contratualização de metas foi assumido com grande rigor pelas partes e também aquele que mais incorporou e aprofundou este princípio beneficiando de um certo ‘distanciamento’ propositado da administração educativa central e regional na conceção, organização e monitorização do programa. Isso transformar-se-ia numa vantagem dando espaço às escolas, responsabilizando-as pelos seus resultados e, sobretudo, desafiando-as a mergulhar em profundidade na análise e discussão dos problemas, nas prioridades a definir e na construção das soluções organizacionais orientadas e em conformidade com as finalidades da ação, beneficiando de apoio e acompanhamento de pares com capital experiencial adquirido e de outros atores situados fora da linha hierárquica do ministério (Verdasca, 2011a).

Na base desta linha de pensamento está a convicção de que a escola, enquanto organização especializada, dispõe de uma forte componente de conhecimento, tecnologia organizacional e de uma tecnoestrutura própria para pensar, agir e controlar os processos de trabalho e desenvolver práticas organizacionais e pedagógicas que tendem a favorecer as relações horizontais e a refletir a especialização funcional nas diversas agregações informais e constelações de trabalho, relações de proximidade e redes formais e informais de escolas e de grupos de docência que potenciam uma maior articulação, partilha e disseminação de práticas de melhoria, formação contextualizada, metodologias e instrumentos (Verdasca, 2010a). De um certo ponto de vista, uma tentativa de abordagem que teima em não se conformar com modos de agir e funcionamento da escola que se destacam pela ambiguidade e anarquia organizada ou mesmo por uma certa hipocrisia organizada (Lima, 1992; Estêvão, 1996; Brunsson, 2006; Costa, 2009; Martins, 2009; Azevedo, 2011). Antes está a tentativa de afirmação da autonomia das escolas e em especial o uso que se faz dela (Hutmacher, 1995) e, acima de tudo, a convicção de que as escolas dispõem de um relativo campo de manobra na esfera organizacional curricular e pedagógica e de distribuição de recursos docentes e paradoctentes para orientar e desenvolver a sua atividade educativa (Verdasca & Cruz, 2006). Os modelos organizacionais escolares são por natureza plurais e diversificados e a sua construção social constitui um processo complexo (Lima, 1992), daí que o alargamento da tipologia de base TurmaMais a outras escolas “não poderia constituir-se numa espécie de réplica da experiência mãe, cerceadora da autonomia criativa e que mantivesse amarradas escolas e professores a silêncios inconformados. A opção de generalização (...) na base de um modelo parcial constituiu de novo um desafio acrescido (...) na exploração dos espaços abertos que as lógicas de ciclo incorporam e para as quais escolas e professores se mobilizam nas suas ‘constelações de equipas docentes plurianuais’. Um desafio que necessita de ser falado, vivido e afirmado na acção e que rompe com modos de funcionamento apoiados em soluções vagas e improvisadas para relançar novas reconfigurações dinâmicas e flexíveis, quebrando e desalinhando continuidades e jogos

micropolíticos na formação rígida e imutável dos tradicionais agrupamentos de alunos e de distribuição de professores e direcionando para o ciclo de estudos e para as equipas docentes a chave da promoção do sucesso.” (Verdasca, 2011b: 10-11).

Decorridos três anos da implementação do PMSE continua a perdurar a ideia de uma caminhada cultural escolar que tem constituído algo de novo na vida das escolas e que se foi construindo e afirmando, apesar de tudo, não por um qualquer e simples passe de mágica mas na base do trabalho e confiança recíproca dos atores escolares e da sua capacidade de apropriação de modos de organização e funcionamento que o uso inteligente das suas margens de autonomia e decisão lhes permitiu trilhar. Como observa Costa (2009), os discursos sobre a autonomia da escola apoiam-se sobretudo em princípios que os vários diplomas legais expõem nas suas bases preambulares mas não em realização empírica. A centração na escola, enquanto *locus* da ação educativa, constitui, desde o primeiro momento, uma característica do PMSE, não para reproduzir “a retórica política do Ministério e actuar tanto segundo esta retórica como ignorando-a (nível da escola), (...) e continuar a leccionar como sempre se fez (nível da sala de aula)” (Azevedo, 2011: 84), mas para romper com culturas escolares acomodadas a práticas anos e anos repetidas e que tendem a recusar, por excessiva mobilidade do corpo docente, por insegurança ou por quaisquer outras razões, outras dimensões e lógicas do projeto curricular da escola e do tempo letivo para o desenvolver.

Saltou-se do conceito de projeto-piloto habitualmente circunscrito a meia dúzia de escolas sob a vigilância e monitorização apertada e exclusiva da administração educativa para o conceito de projeto-transversal alargado a um número pouco comum entre nós de escolas participantes, com o apoio e acompanhamento de escolas-pares (escolas de referência), da administração educativa central e regional e de centros de investigação de universidades (Despacho nº 100/2010) e com o objetivo de “generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas (...) baseadas no saber acumulado de escolas e professores e na motivação excepcional para superar os problemas do insucesso” (Rodrigues, 2010: 181).

Os pontos de partida de cada escola são diferenciados e a situação de cada uma face à escola vizinha é por vezes bem distinta. Mas também nem sempre assim é, e nem por isso se aproximam nos resultados que conseguem obter com os seus alunos. Fatores de contexto de população e território, decorrentes das respetivas densidades de natureza cultural, social e económica, de distâncias e acessibilidades, expõem os sinais das diversidades e das desigualdades mas também das semelhanças e aproximações. A dominância social e cultural na escola evidencia-se nos resultados escolares através dos muitos e variados estudos empíricos, no passado e no presente, contrariando hipóteses de conjunturalidade e de circunstancialidade (Verdasca, 2002), reafirmando sentidos de justiça educativa mediados por outros conceitos numa escola que no seu interior mobiliza “justiças e argumentações subsidiárias de princípios diferentes” (Estêvão, 2012: 177). Através das Figuras 1 e 2 procuramos ilustrar o que acabamos de afirmar.

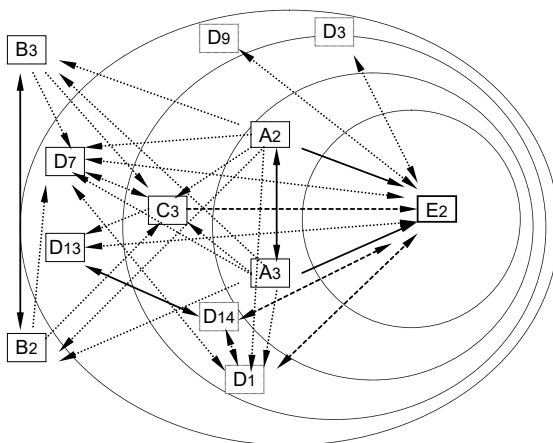


Figura 1. Teia estrutural da qualidade do sucesso escolar no 2º e 3º ciclos do ensino básico (dimensão 1)¹. (Extraído de J. Verdasca, 2002: 704)

Legenda (figura 1): A2 - Estatuto social dos pais; A3 - Escolaridade da mãe; B2 - Acessibilidade escolar; B3 – Rural\Urbano; C3 - Paridade; D3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; D4 - Escola como espaço socioeducativo criativo e humanizado; D7 - Implicação e determinação escolar; D9 - Ambiente escolar em casa; D13 - Absentismo E2 - Qualidade do desempenho escolar.

No primeiro caso (Figura 1), um estudo realizado em 4 escolas e que abrangeu cerca de 1200 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, as marcas da estruturalidade cultural e social parecem impor-se a tudo o resto fazendo submergir os efeitos da organização escola no desempenho escolar dos alunos perante fatores de contexto e enquadramento familiar. No segundo caso (Figura 2), um estudo que abrangeu cerca de 3800 alunos, o efeito da pré-escolarização parece manifestar-se na redução da amplitude dos resultados escolares dos alunos, obtidos nas provas de aferição de 4º ano, mas ainda assim incapaz de contrariar o peso da escolaridade da mãe na escalada do desempenho escolar em ambos os grupos, questionando “formas e métodos de trabalho que pressupõem a realização, acompanhamento e supervisão de toda a atividade educativa durante o tempo escolar diário

¹ A construção das teias seguiu os seguintes procedimentos: 1) representação do índice ‘consequente’ no círculo central; 2) seleção dos índices do plano fatorial cujas correlações são iguais ou superiores a 0,200 (circundados por linha retangular a cheio); 3) disposição destes índices segundo um alinhamento horizontal por sectores circulares consoante os respetivos níveis de correlação em relação ao índice ‘consequente’; 4) representação de outros índices não pertencentes ao plano (circundados por linha retangular tracejada) que se intercorrelacionem com o índice ‘consequente’ pelo menos a um nível igual ou superior a 0,200; 5) as inter-relações são representadas por setas que expressam as diferentes intensidades.

que a escola dispõe, evitando atividades escolares fora desse tempo escolar que possam fazer perpetuar ou mesmo acentuar as desvantagens dos alunos de contextos mais desfavorecidos perante tarefas escolares para as quais dificilmente poderão ter em casa condições e meios de apoio que os coloquem em igualdade de situação na adequada realização dessas tarefas.” (Verdasca, 2010b: 49).

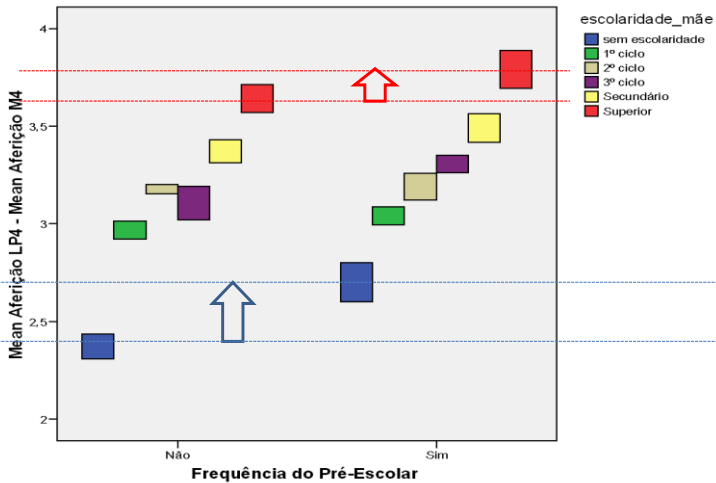


Figura 2. Resultados das provas de aferição (LP4-M4), pré-escolarização e nível de escolaridade da mãe. (Fonte: Verdasca, J. (CIEP-UE) – Estudos 1º CEB\Retratos Territoriais\Região Alentejo, 2008/09)

Porém, na Figura 3 também se ilustra a diversidade de padrões de desempenho escolar como evidenciam por exemplo as amplitudes dos traçados de retenção e desistência e as irregularidades dos mesmos inter e intra municípios. Apesar das semelhanças ecológicas dos territórios e populações dos 30 municípios projetados e de, na maior parte dos casos, estarmos perante um único agrupamento de escolas por município, de agrupamento para agrupamento tende a sobressair a disparidade dos traçados para o mesmo ciclo de estudos e, no mesmo município, a disparidade dos resultados entre o 1º, o 2º e o 3º ciclos. O contraste entre M5 e M8 ou entre M1 e M22, por exemplo, quatro municípios ecologicamente semelhantes nas suas densidades sociais e económicas de população e de extensão e acessibilidades, com um único agrupamento de escolas, afigura-se de difícil compreensão e explicação.

O que pode cada escola fazer para melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos seus alunos e, simultaneamente, não perder nenhum aluno constitui o motivo condutor que inspirou o PMSE. Com efeito, este foi concebido e reconhecido como “uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas e que promove efectivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico, salientam-se os princípios do trabalho colaborativo e da interacção com centros de investigação e universidades, que apoiam as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo.”

(Despacho n.º100/2010). A sua base matricial alicerça-se nos seguintes eixos orientadores: 1) o ciclo de estudos como unidade de referência; 2) tecnologia organizacional e organização da escola; 3) a orientação aos resultados escolares dos alunos com contratualização de metas relativas de melhoria e de progresso; 4) a voz às escolas.

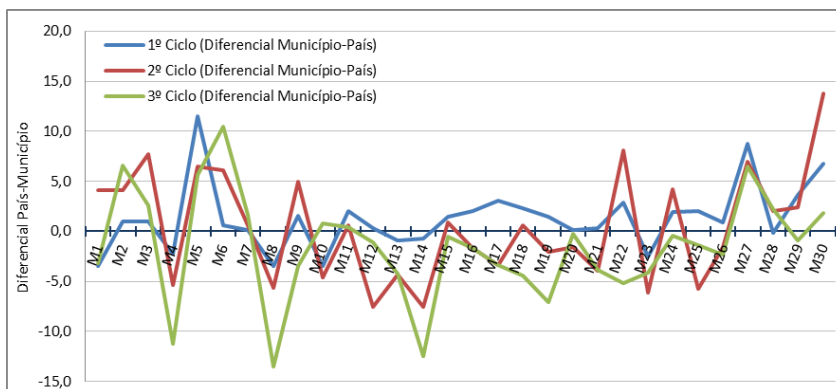


Figura 3. Taxas de retenção e desistência do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (Diferença País-Município 2009/2010. Média País: 1ºC=3,5%; 2ºC=7,5%; 3ºC=13,5%).

O CICLO DE ESTUDOS COMO UNIDADE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO

A lógica organizacional escolar centrada em ciclos de estudos está bem evidenciada quer no plano formal quer em ações e práticas organizativas concretas. “É a este propósito claro o sentido da Lei de Bases em diversos pontos do Art. 8º e a leitura e interpretação que dela faz Lemos Pires que na sua qualidade de parlamentar secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, participou nos debates nela ocorridos e redigiu uma boa parte dos artigos que nela vieram a ficar consagrados.” (Verdasca, 2011: 38). Vários exemplos podem ser apresentados em defesa desta ideia: “a organização e explicitação dos objetivos de forma individualizada e específica em relação à educação pré-escolar, ao ensino básico e a cada um dos seus ciclos, ao secundário e ao superior; os planos de estudo e a sua articulação e arrumação programática; a organização da docência e a sua estruturação em grupos de recrutamento diferenciados; a formação inicial e profissional de professores; a regulação com base em provas externa de aferição e exames nos finais de ciclo (4º, 6º, 9º e 11º/12º anos); a própria tipologia e lógicas de planeamento de equipamentos escolares e organização dos espaços.” (ibidem).

Por outro lado, e tal como têm sublinhado Formosinho & Machado (2009; 2012), Verdasca & Cruz (2006), Verdasca (2009; 2010; 2012), este redimensionamento temporal potencia a organização da escola na base de lógicas plurianuais nas suas dimensões curricular e de tempo escolar. Por exemplo:

- constituindo agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos;

- assegurando maior responsabilização e eficácia das equipas docentes no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão do ciclo;
- fazendo emergir perspetivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo e da sua gestão e ajustamento no tempo;
- potenciando novas lógicas na afetação e distribuição dos recursos docentes e paradocentes.

TECNOLOGIA ORGANIZACIONAL E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

O processo de desarrumação e reorganização escolar baseia-se em novas conceções organizativas e tem implicações diretas e imediatas nas condições escolares de ensino e aprendizagem. Pressupõe:

- Autonomia organizacional escolar na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição de alunos e docentes e na afetação de outros recursos;
- Dinâmica organizativa flexível em termos de (re)agrupamento e (re)distribuição de alunos, potenciando uma maior e mais eficaz interação aluno-professor-aluno;
- Gestão direcionada e focada no acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas necessidades e capacidades, por forma a desenvolver em cada um hábitos e métodos de trabalho apropriados, bem como uma maior autoestima escolar;
- Equipas docentes, com ‘nomes e rostos’, tendo a seu cargo o acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e a responsabilidade de os conduzir à conclusão do ciclo;
- Intercomunicação, implicação e corresponsabilização da comunidade escolar, decorrente dos diversos movimentos de agrupamento e reagrupamento de alunos e da necessidade de um maior estreitamento e regularidade de contacto com as famílias e com as próprias associações de pais e autarquias, no âmbito do acompanhamento e evolução da vida escolar dos alunos e das mudanças organizativas que o próprio processo implica;
- Rede de escolas tendo em vista a harmonização e articulação entre escolas e grupos de professores, a aferição de critérios e metodologias de trabalho, uma maior coesão profissional e o complemento de ações reguladoras externas.

Sobressai deste conjunto de aspetos o conceito de ‘tecnologia organizacional’ enquanto relação entre a organização e o processo tecnológico usado para organizar e promover o ensino e a aprendizagem em organizações escolares de natureza descentralizada, tendencialmente achatadas e informais e de elevada qualificação e especialização horizontal. Perante tais características, que grau de autonomia, responsabilidade, criatividade e flexibilidade nos processos organizativos pedagógicos e curriculares?

A primeira vez que utilizámos a expressão tecnologia organizacional associada à experiência TurmaMais foi em 19 de Novembro de 2007 no âmbito da *Conferência Internacional 'Sucesso-Insucesso: Escola, Economia e Sociedade'* promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian. A lógica organizativa do PMSE tende a apoiar-se em lógicas de tipo intensivo e bebeu dessa influência como foi reconhecido em despacho ministerial. “No processo de construção e maturação do Programa foi relevante o apoio da Direcção Regional de Educação do Alentejo, através do apoio ao desenvolvimento do Projecto Turma Mais. Considerando que se trata de uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas e que promove efectivamente a diferenciação pedagógica, apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico, salientam-se os princípios do trabalho colaborativo e da interacção com centros de investigação e universidades, que apoiam as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo.” (Despacho n.º 100/2010, Preâmbulo).

Como sublinha Bilhim, “a tecnologia intensiva representa a resposta a um conjunto de diferentes contingências. A resposta exacta passa a depender da natureza e da variedade do problema a enfrentar, a qual não pode ser correcta e antecipadamente conhecida. (...) Neste caso a coordenação processa-se por ajustamento mútuo. (...) Neste tipo de tecnologia, em que se estabelece uma interdependência recíproca, a incerteza vai residir no próprio problema, dada a flexibilidade da resposta. Para responder a esta incerteza e a eventuais ocorrências a organização disponibiliza enorme número de recursos.” (2004: 284). Por exemplo: Cada coorte ou geração de alunos que inicia um ciclo de estudos não tem necessariamente de ser decomposta em unidades turma de imutabilidade definitiva, por mais argumentos de feição pedagógica que se possam esgrimir. É comum a continuidade pedagógica servir para manter inalterados, na transição para o 1º ciclo, os diferentes grupos de crianças da sala dos 5 anos na turma do 1º ano e anos mais tarde, na transição para o 2º ciclo, na turma de 5º ano e assim sucessivamente, desde que se cumpra o ritual do número de alunos em sala estipulado na lei, apesar de isso traduzir, em última análise, situações de clara e perpétua homogeneização sociocultural e diferenciação negativa por via das zonas de residência nos meios urbanos ou, nos meios rurais, a diferenciação da formação dos grupos-turma por razões dos horários dos meios de transporte entre os alunos provenientes do ‘campo’ e os da vila ou cidade. A forma como se procede à organização e constituição das turmas não tem de ter necessariamente por base distribuições em agrupamentos internos de alunos de igual dimensão, diferentes professores das mesmas áreas curriculares de recrutamento, sem qualquer permeabilidade e contacto entre si. Como escrevemos em outra parte, “Tem sido provavelmente a forma mais simples de organizar e fazer funcionar a escola e de distribuir e estabilizar os grupos de alunos e de professores, mas, apesar disso, não tem sido provavelmente a mais adequada na promoção do princípio da universalidade escolar sucedida. É por isso que não podemos desvalorizar a questão. Uma prática que se repete e prolonga entre nós no universo das escolas desde há dezenas e dezenas de anos com níveis de insucesso e abandono escolares elevados, mesmo em níveis da escolaridade básica obrigatória, afirma-se e reproduz-se por conter em si própria as condições favoráveis à sua perpetuação.” (Verdasca, 2011b: 44).

ORIENTAÇÃO AOS RESULTADOS, CONTRATUALIZAÇÃO DE METAS E RESPONSABILIZAÇÃO

As lógicas de orientação aos resultados promovem a consensualização e contratualização de metas relativas de melhoria e de progresso tendo em conta os históricos de ano e de ciclo segundo um critério de melhoria relativa diferenciada por via da fixação de um compromisso que tem em conta a margem de crescimento disponível (Verdasca, 2009). Na sua essência está a focalização na melhoria dos resultados escolares e na redução do abandono emerge como o principal desafio das escolas.

Não desistir de nenhum jovem, nem consentir que eles possam desistir de aprender e de se prepararem para o futuro, inscrevendo e alargando em cada comunidade escolar, junto dos jovens e das suas famílias e de todos aqueles que têm responsabilidades sociais na educação de uma comunidade, a convicção de que todos podem aprender e de que vale a pena aprender (Rodrigues, 2010), deve ser assumido como a principal missão de cada escola.

Associado ao princípio 'agrupar e reagrupar para incluir' (Verdasca, 2007, 2008, 2009), a exigência e a responsabilidade partilhada têm sido propostos na dimensão académica (instrutiva) como principais marcadores de referência os seguintes:

- Evolução dos níveis de retenção global e por disciplina;
- Evolução da qualidade do sucesso global e por disciplina;
- Evolução das classificações nas provas de aferição e exames nacionais de 4º, 6º e 9º anos (Português e Matemática);
- Sobrevivência escolar e conclusão de ciclo com diferencial de tempo zero;
- Evolução da densidade de ofertas formativas não regulares equivalentes;
- Evolução dos diferenciais idade e ano de escolaridade;
- Projeção dos efeitos da experiência no ciclo de ensino seguinte.

À semelhança do desempenho instrutivo, também em relação aos comportamentos sociais e cívicos é possível listar um conjunto de indicadores de comportamento e conduta social escolar. Têm sido sugeridos neste domínio referenciadores como:

- Níveis de absentismo escolar;
- Ocorrência de incidentes críticos, participação disciplinar e respetivo grau de gravidade do incidente;
- Participação em projetos e outras iniciativas promovidas pela escola;
- Participação em estruturas formais e informais escolares.

A VOZ ÀS ESCOLAS

No âmbito dos cinco seminários regionais TurmaMais realizados nos meses de junho e julho de 2012, para discussão e balanço do ano letivo 2011/12, terceiro ano da implementação do projeto nas escolas, recolheram-se testemunhos de diretores e subdiretores de escolas, de coordenadores de escola do projeto, professores e encarregados

de educação, cuja síntese na forma de vídeo-filmagem foi apresentada sob o título 'A Vez e a Voz das Escolas' no IV Seminário Nacional PMSE-TurmaMais realizado a 12 de julho na Universidade de Évora.

Procurando dar visibilidade ao pensamento das escolas participantes no projeto, selecionámos alguns desses testemunhos que apresentamos na forma de discurso direto transcrito de modo a mantermos total fidelização ao registo original e que estruturámos em torno de sete temas principais: constituição dos grupos e rotação temporária de alunos, equipas docentes, trabalho colaborativo, motivação para o trabalho e aprendizagem e responsabilização, avaliação e monitorização na lógica de ciclo e orientação aos resultados, expansão das práticas turmamais a toda escola, liderança, olhares externos.

Constituição dos grupos e rotação temporária de alunos

A equipa pedagógica chegou à conclusão que limitar o período de tempo relativamente a este grupo, depois àquele e fazer sempre da mesma maneira (...) x semanas para aquele, x semanas para o outro, seria demasiado limitador...

(Anabela Fernandes, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Miguel Torga, Bragança).

Os alunos pertencem a um ano e não a uma turma. Eles próprios sentiram que tinham três diretoras de turma e não uma diretora de turma. Quando uma dizia que era assim, a outra também dizia que era assim. (...) Deram muito valor às tutorias principalmente quando os alunos de 4 e 5 eram tutores dos (alunos) mais fracos...

(Carina Franco, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Ao longo do ano passámos a ter cinco grupos de trabalho. Cinco grupos de trabalho e deixámos de ter turmas...

(Anabela Ramos, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Cuba).

Desde a primeira hora que sou um adepto do projeto. Para mim tem uma coisa fundamental que é não excluir alunos, ou seja, todos os alunos têm oportunidade de integrar a turma+ e tanto os alunos mais fracos como os melhores têm possibilidade de desenvolver outro tipo de competências...

(João Cabeleira, Diretor Adjunto do AE de Santa Iria, Tomar).

Os colegas e os professores agiam de outra maneira. Ela (a educanda) diz que aprendeu muito mais. Houve uma coisa que ela diz que achou pouco que foi pouco tempo...

(Encarregada de Educação).

O facto de estarem agrupados por nível, pelo menos para a minha filha, no 7º ano ficou logo empolgadíssima. Quando chegou ao final das seis semanas perguntou-me se não se poderia fazer um abaixo-assinado para frequentar a turma+ durante mais tempo...

(Encarregada de Educação).

(...) é também um projeto ótimo para a prevenção dos casos de indisciplina, porque tendo grupos mais reduzidos sempre, quer nas turmas-mãe quer na turma+, (...) a indisciplina tende a desaparecer...

(*Antónia Palmeiro*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

A turma+ apresenta vantagens a nível de comportamentos. Ao separar alunos, os alunos que são mais problemáticos quando há rotação de grupos há separação dos alunos...

(*Dulce Oliveira*, Docente da Escola Secundária José Afonso, Seixal).

A criação de uma lógica de anos veio suprir uma série de problemas disciplinares. Os miúdos com a sua passagem pela turma+ nos diferentes grupos acabaram por se sentir num comportamento de ano. Em termos comportamentais, os problemas disciplinares diminuíram bastante na escola. Antes eram de turmas rivais, de turmas diferentes, depois passaram a ser todos do mesmo ano e todos amigos. (...) esta questão da lógica de ano permitiu acabar com realidades e criar um espírito de grupo...

(*José Manuel Abreu*, Coordenador do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Grândola).

Equipas docentes e trabalho colaborativo

Pensamos que é importante manter as equipas pedagógicas ao longo do ciclo e é isso que temos feito. Os professores da turma+ serem também professores das turmas regulares é uma grande vantagem...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Incentivámos e desenvolvemos a cooperação entre pares. Entre pares alunos e entre pares professores. Criou-se uma coesão e um conhecimento tão grande entre os professores da equipa pedagógica e é bom referir aqui que a equipa pedagógica das disciplinas intervencionadas foi a mesma ao longo dos três anos...

(*Antónia Palmeiro*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

O facto de o grupo de docentes se ter mantido no geral desde o 7º ao 9º ano foi um dos fatores positivos para o sucesso do projeto...

(*Fernando Campos*, Coordenador do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de S. Teotónio, Odemira).

A promoção do trabalho colaborativo é algo que o projeto relançou na organização escolar...

(*Conceição Lamela*, Diretora do Agrupamento de Escolas Abel Varzim, Barcelos).

Os próprios pais, porque decorre da opinião dos seus próprios educandos, também apontam a mudança de professor como algo constrangedor numa ou noutra situação...

(*Conceição Lamela*, Diretora do Agrupamento de Escolas Abel Varzim, Barcelos).

Motivação para o trabalho e aprendizagem e responsabilização

Tivemos aulas suplementares como todas as escolas fazem, desde que terminam as aulas até aos exames, e estavam 30 alunos na sala para terem apoio a Português e a Matemática...
(*Dina Fernandes*, Diretora do Agrupamento de Escolas Lima de Freitas, Setúbal).

Eu nunca vi como este ano tantos alunos a aproveitarem o seu tempo em ajuda partilhada, uns com os outros, na biblioteca ou nos espaços que eles entendessem dentro da escola. Havia uma pré-disposição para o trabalho...
(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

O aluno que assina um contrato passado um mês já não se lembra do que assinou (...) e se for uma coisa que ele vai vendo no seu dia a dia e que tem uma consequência prática naquilo que é o valor final então vai começar a pensar mais vezes no contrato, naquilo que escreveu e naquilo que assinou...
(*Jorge Cancelinha*, Docente do Agrupamento de Escolas da Freixianda, Ourém).

Avaliação e monitorização na lógica de ciclo e orientação aos resultados

A dificuldade esteve em compreender que eu não sou dona da minha disciplina. Esse é que foi o maior problema. Que no conselho de turma eu proponho uma avaliação mas não sou dona dessa avaliação. O mais difícil para um professor é descentrar-se da sua disciplina. Não é entender que a progressão do aluno se faz ao longo de três anos ou ao longo de dois anos. É no fundo relativizar perante o conselho de turma o peso da sua disciplina...
(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Não estávamos tão habituados a trabalhar numa lógica de ciclo...
(*Humberto Nascimento*, Subdiretor do Agrupamento de Escolas de Murça).

A turma+ trouxe para nós o pensar, o pensar de facto que avaliação formativa temos e qual vamos passar a ter a partir daqui...
(*Anabela Ramos*, Coordenadora do Projeto T+, Agrupamento de Escolas de Cuba).

Foi uma prática que nós melhorámos consideravelmente. Toda a avaliação tem que ser formativa...
(*Henrique Coelho*, Diretor da ES Adolfo Portela, Águeda).

As avaliações, mesmo nos conselhos de turma intercalares são de facto quantificadas e isto para os pais tem tido ótima receptividade...
(*Dulce Oliveira*, Docente da Escola Secundária José Afonso, Seixal).

Ganhámos o hábito de darmos informações objetivas, claras, quantificadas aos encarregados de educação e aos alunos a ponto disso tornar a autoavaliação numa prática quase diária...
(*Antónia Palmeiro*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

Estamos com algum receio no 5º ano ... mas devo-vos dizer que tudo o que toca a percentagens e a ver preto no branco os alunos acabam por ser mais desafiadores que os professores...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Ao participar neste projeto consegui compreender a importância em construir ferramentas práticas e de fácil leitura para melhor conseguir avaliar os meus alunos. As fichas de monitorização foram (...) mais eficazes do que os planos de recuperação por se tratar de informação mais clara, simples e direta...

(*Cláudia Coveiro*, Docente do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, Barreiro).

E para isso contribuiu também a construção das grelhas de monitorização. (...) as grelhas de monitorização abriram o jogo no conselho de turma, abriram o jogo para os pais, clarificaram para os alunos. (...) Este foi um grande desafio, porque foi uma forma prática e funcionou para consciencializar e responsabilizar os alunos no seu processo de avaliação e aprendizagem e exigir mais do encarregado de educação...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Penso que a avaliação numa lógica de ciclo foi o aspeto mais pacífico, porque de facto era uma falta de atenção. Os professores conseguiram ver grandes vantagens em olhar para o aluno no percurso de três anos...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Conseguimos que este ano, no 7º ano de escolaridade, não houvesse nenhuma retenção...

(*Henrique Coelho*, Diretor da ES Adolfo Portela, Águeda).

A primeira tentativa de avaliação percentual aconteceu no fim do primeiro ano para agilizar a discussão das avaliações nas últimas reuniões. (...) Quando procurámos no ano seguinte alargar a todos anos e turmas regulares logo nas primeiras avaliações intercalares surgiram reações e dificuldades (...): primeiro não havia elementos de avaliação, ainda ninguém tinha elementos de avaliação; depois onde é que estava o despacho, a legislação em que nos baseávamos para pedir às pessoas que fizessem estas avaliações; todas as escolas da região faziam avaliações descritivas nesta altura invocando que a avaliação era formativa e portanto para ser formativa tinha obrigatoriamente de ser descritiva, não podia ter nenhum tipo de 'valor' ou percentagem, tinha de ser ou uma menção ou um texto. Mas teve esse mérito que foi fazer com que as escolas comessem a refletir sobre avaliação e toda a gente de repente começou à procura de documentos que tinha do ano de estágio sobre avaliação...

(*Margarida Duarte*, Diretora da Escola Secundária do Cartaxo).

Expansão das práticas turma+ a toda escola

Todo o 2º e 3º ciclo já está com estas metodologias e com estes instrumentos. Para o ano queremos começar com o 1º ciclo. O 2º e o 3º ciclos já estão com a avaliação (...) com as grelhas de monitorização, de definição de metas à semelhança do projeto...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Vocês com este projeto turma+ foram um fator de grande perturbação, de destabilização, de caos e de desordem na minha escola. Estou-vos a acusar diretamente disso ter acontecido no início deste projeto. Mas também vos quero agradecer por isso, porque isso levou a um resultado, a uma revolução reflexiva que nós fizemos sobre as práticas avaliativas e didáticas e isso tem-nos levado a um percurso...

(*Nuno Gomes*, Diretor do Agrupamento de Escolas Ovar Sul).

Estas práticas e o projeto por assim dizer já está em todo o 3º ciclo como está também no próprio ensino secundário...

(*Henrique Coelho*, Diretor da ES Adolfo Portela, Águeda).

A escola já alargou as práticas do projeto ao 1º, ao 2º e ao 3º ciclo...

(*Ofélia Batista*, Coordenadora do Projeto T+, AE Lima de Freitas, Setúbal).

Liderança (de topo e intermédia)

Percebi sempre que o dirigente máximo da organização se empenhe pessoalmente nisto...

(*Francisco Soares*, Diretor do Agrupamento de Escolas Neves Júnior, Faro).

É fundamental envolver os coordenadores de departamento. É tão importante como envolver os diretores de turma. Porque os diretores de turma (...) são o elo mais direto com os encarregados de educação e é muito importante fazer um trabalho com eles no sentido de prever, antecipar dúvidas e problemas que os encarregados de educação e os alunos possam vir a ter...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

Deu para nós percebermos a importância das lideranças intermédias. O papel do diretor de turma foi fundamental na articulação comigo que coordenava, com a direção...

(*Antónia Palmeiro*, Coordenadora do Projeto T+, Escola Secundária Ferreira Dias, Cacém).

Olhares externos

A adequação do ensino, os ritmos de aprendizagem, a coerência entre ensino e práticas de avaliação foi entendida pelos inspetores

(*Nuno Gomes*, Diretor do Agrupamento de Escolas Ovar Sul).

Nós também fomos sujeitos à avaliação externa. Recebemos na 5ª feira o nosso relatório e de facto também foi muito valorizado o projeto e as grelhas e também nessa área tivemos muito bom...

(*Carina Franco*, Diretora do Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve, Covilhã).

No esquema (Figura 4) sintetizam-se os princípios base de organização escolar que a implementação do PMSE tem associados e que com diversas *nuanças* as escolas têm desenvolvido e aprofundado em função dos seus contextos e das suas próprias leituras,

interpretações e adaptações, quer na componente organizacional quer na componente pedagógica e relacional.

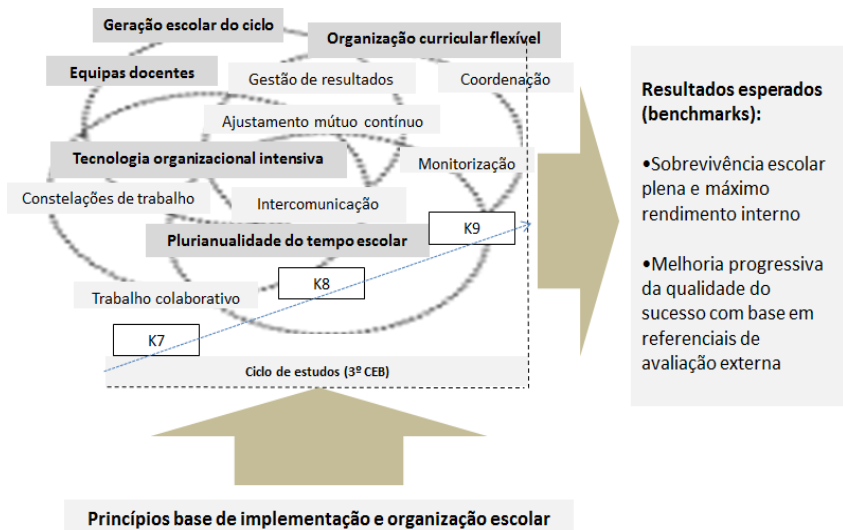


Figura 4. Ciclo de estudos e modos de organização escolar. (Extraído e adaptado de J. Verdasca, 2011: 42)

Como escrevíamos em outra parte “Algumas das ideias e reflexões deixadas são o resultado de uma certa caminhada cultural que está um pouco por aí, deixando marcas de entusiasmo e trabalho, outras vezes de desalento e dúvida, numa diversidade de intensidades e vivências feita de muitos nomes e rostos que, na maioria das vezes, sob o anonimato vivem e fazem acontecer nas escolas a essência da ação pedagógica, desafiando racionalidades e lógicas instaladas e lançando (novos) caminhos de resposta aos muitos e complexos problemas com que a escola se confronta todos os dias.” (Verdasca, et al 2012: 141).

A finalizar uma referência final ao relatório de avaliação intercalar (externa) do Programa (Calheiros & Lima, 2012), e que embora envolva apenas uma avaliação intercalar relativa ao período dos dois primeiros anos de implementação conclui que o PMSE está a atingir as metas a que se propôs e que tem resultados positivos mesmo em dimensões não contratualizadas, nomeadamente, quer no que respeita à implementação ao nível de recursos, componente organizacional e componente pedagógica quer em relação ao seu impacto nas componentes referidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2012). *A Vez e a Voz às Escolas*, IV Seminário PMSE-TurmaMais (vídeo-filme). Évora: CIEP-UE.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J., Carvalho, L., Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: UTL-ISCSIP.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia - Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Calheiros, M. & Lima, L., (Coords.). (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar. Relatório Final*. Lisboa: CIS-IUL.
- Costa, A. (2009). *Do Direito à Hipocrisia Organizada na Gestão das Escolas*. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf. (Acedido em 10 de Outubro de 2012).
- Estêvão, C. (1996). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: na fronteira da sua complexidade organizacional* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e Valores em Educação: repensar a escola pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escola: fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: CIEP.
- Hutmacher, W. (1995). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIIE.
- Lemos-Pires, E. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários* (2ª edição, revista). Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Mangez, E. (2011). Economia, Política e Regimes do Conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.191-222). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martins, M. (2009). Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes* (Tese de doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2007). TurmaMais: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 55, 241-254.

- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In M. Villaverde Cabral (Org.), *Conferência Internacional 'sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade'* (pp. 139-176). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. (2009). *Programa Mais Sucesso Escolar: bases gerais de orientação*. <http://www.slideshare.net/cristinacouto/pmse-bases-geraisdeorientacao>
- Verdasca, J. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. In J. Azevedo & J. Matias-Alves, *Projecto Fénix: Mais Sucesso Para Todos* (pp. 32-35). Porto: FEP-UCP.
- Verdasca, J. (2010b). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. (2011a). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: CIEP.
- Verdasca, J. (2011b). Prefácio. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 7-12). Évora: CIEP.
- Verdasca, J. (2012). Projecto TurmaMais. In J. Matos, J. Verdasca, M. Matos, M. Costa, M. Ferrão, & P. Moreira, *Promoção do Sucesso Educativo, Projectos de Pesquisa* (pp. 89-142). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. & Cruz, T. (2006). O projecto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Universidade Católica Portuguesa, 5, 113-128.
- Verdasca, J., Cruz, T. & Fateixa, J. (2012). Em jeito de encerramento ... conversas de fim de tarde. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escola: fragmentos de um percurso* (pp. 139-141). Évora: CIEP.

LEGISLAÇÃO

Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro (*Diário da República*, 2.ª série, N.º 2).

AS POLÍTICAS DA ESCOLA PÚBLICA: IMPACTOS E DESAFIOS

Alice Mendonça

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

A cidadania define a pertença a um Estado e dá ao indivíduo um estatuto jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres.

A actual conceção de cidadania liberal assenta na igualdade de todos os homens perante a lei e os direitos são perspectivados como direitos do indivíduo perante uma eventual prepotência do Estado.

Situamo-nos assim, numa dimensão onde se colocou a ideia do indivíduo singular como ser de direito a quem os serviços públicos são garantidos pelo seu Estado. É neste patamar que podemos situar a educação e fazer uso da declaração de Carneiro (2012:47) quando afirma que “A educação é um serviço público, pelo que compete ao Estado a responsabilidade irrenunciável de o regular, de o fiscalizar e de assegurar a sua qualidade, independentemente do prestador. O direito de todos à educação é um dos pilares do Estado de Direito que, em qualquer circunstância, é sua obrigação preservar.”

Porém, a nível educativo, o Estado assume a sua ideologia de seriação com os privilégios de uns a assumirem-se como injustiças para outros, embora subsista na legislação educativa uma letal preocupação com as desigualdades escolares.

A este propósito, David Justino considera que o excesso legislativo que impregna o Sistema Educativo português, além de prejudicial é gerador de instabilidade (2011), enquanto António Barreto salienta que em Portugal existe uma obsessão normativa e regulamentadora, convertida num afã legislativo doentio que dificilmente se poderá alterar. Ou seja, visto que as reformas continuam sempre, muito aquém das expectativas, tal facto traduzir-se-á, paradoxalmente, na introdução de novas reformas. (Benavente: 2004)

Porém, uma análise cuidadosa dos resultados mostra que a situação não cessou de se agravar. De facto, o estudo encetado pelo Conselho Nacional de Educação, denominado “Estado da Educação 2011”, apresentou os resultados preliminares, revelando que apenas cerca de metade dos alunos que frequenta o 12º ano tem 17 anos, ou seja, nunca reprovou e um em cada oito alunos reprovou pelo menos três vezes ao longo da sua escolaridade.

Esta situação é ainda mais grave se atentarmos que estes números são fruto de instruções políticas e administrativas que ao longo destas três décadas foram ajustadas por ministros e secretários de Estado, no sentido de aumentar as notas, repescar alunos chumbados, facilitar as passagens automáticas e evitar os repetentes.

Os únicos indicadores que mostraram melhoria, ou antes, aumento, são os relativos aos números de estudantes e de professores que cresceram exponencialmente. Apenas do ponto de vista quantitativo, a democratização do ensino é um sucesso pois do ponto de vista

qualitativo a democratização do ensino tem-se revelado um insucesso pois o Ministério apenas se preocupa com estatísticas e rankings.

Assim, a pretexto de se evitarem as tensões provocadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, multiplicam-se as iniciativas no sentido de aligeirar, flexibilizar e relativizar os conteúdos lectivos.

Mas é preciso resistir à tendência de, sob a capa de ensinar diferente, ensinar menos e pior. (Justino: 2011)

Ensinar menos e pior é falsear os alunos provenientes de meios desfavorecidos, e na prática proibi-los de terem expectativas de ingresso no Ensino Superior ou no mundo laboral qualificado e condená-los à perpetuação das suas condições de vida. Formalmente, o diploma de quem aprendeu menos e pior representa a aquisição de conhecimentos subjacentes a um nível ou grau de ensino. Na prática, esse diploma inviabiliza o sonho de um percurso universitário ou de um ingresso no mundo profissional qualificado. Ou seja, os portadores destes “diplomas de ranking” foram enganados por um sistema educativo que também se engana a si próprio.

Do ponto de vista qualitativo a democratização do ensino tem-se revelado um insucesso por razões de índole social. Ou seja, a nossa escolarização não resulta de dinâmicas sociais pois, na prática, ela é imposta pelo Estado central, segundo vários modelos, onde se encaixam laboriosamente os objectivos de desenvolvimento económico e de coesão social ambicionados quer pelo Estado português quer pelos seus parceiros na Europa.

Podemos então afirmar que a escolaridade obrigatória não é uma necessidade sentida pelos portugueses, pelas famílias ou pelos alunos, mas sim uma obrigação decidida e imposta pelo Estado (Benavente: 2004). E neste contexto, não existem em Portugal dinâmicas sociais que sustentem a implementação da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

1. EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA RELAÇÃO EM FALÊNCIA

O ideário de combate às desigualdades sociais legitima ao Estado o papel de exclusividade no que concerne à capacidade de regular e assegurar a educação com o intuito de igualizar a sociedade.

Porém, a construção social das desigualdades não é estática e deste modo as suas causas são redefinidas e configuradas em conformidade com os contextos históricos, científicos e políticos.

Assim, as atuais desigualdades escolares também não são as mesmas de há alguns anos.

O acesso à escola, o número de anos de permanência e os percursos escolares não têm o mesmo significado de há algumas décadas, quando se assumiam como mecanismo de acesso ao mercado de trabalho.

A crise, a escassez de trabalho, o desemprego e a inflação da qualificação profissional têm transfigurado a relação tradicional entre educação e trabalho, enfraquecendo as

políticas e as instituições educativas que legitimamente exerciam uma mediação com o mundo do trabalho.

A atual crise e o aumento do desemprego estrutural, enfraquecem a visão do Estado quanto à sua capacidade de controlar as desigualdades sociais por meio de políticas educativas e de capacitação para a inserção no mercado de trabalho.

A crise na mediação entre a educação e o trabalho além de agravar as desigualdades sociais, descredibilizam as políticas educativas que perdem significado e legitimação social na medida em que o ensino público já não garante a possibilidade imediata de aceder e ascender no mercado de trabalho.

Essa preocupação por parte do Estado patenteia-se na articulação das políticas educativas de acesso e permanência na escola e na criação de currículos por competências como mediação para o acesso ao trabalho, ao mesmo tempo que lhe garantem a manutenção do seu papel de regulador educativo.

Atualmente, enquanto o Estado continua a proclamar a universalização da escolaridade e determina o aumento do número de anos para a sua obrigatoriedade, a posse de um certificado ou diploma escolar apenas permite o acesso a empregos desqualificados e temporários, quebrando o vínculo assegurado entre escolarização, emprego e igualdade.

Escolarizados, mas sem emprego ou em trabalhos precários, logo, em formas de viver vulneráveis e instáveis, os atuais cidadãos assistem ao aprofundamento das desigualdades sociais quando a universalização da escolarização prometia esbatê-las.

As virtualidades da democratização igualitária supostamente asseguradas pela escolaridade obrigatória perderam credibilidade. Instalou-se a descrença no Estado e nas suas políticas da educação, pois os mais desfavorecidos embora escolarizados no padrão mínimo de qualidade prometido, dificilmente conseguirão sair dos níveis de pobreza garantidos pelo salário de um trabalho precário.

Por outro lado, a centralização exclusiva das intervenções educativas nos contextos escolares, asseguram-lhes uma sistemática ineficácia. Ou seja, objectiva-se erroneamente que a superação das desigualdades escolares é exequível mediante a formalização de medidas cuja real execução se limita ao espaço escolar.

Assim, para eliminar todos os fenómenos educativos indesejáveis, tais como as reprovações, o abandono escolar, ou os baixos níveis de escolarização, o Estado determina soluções de cariz legal que erroneamente pressupõem que a erradicação destes fenómenos depende de uma intervenção exclusiva no seio da instituição escolar.

Assim, balizadas e confinadas exclusivamente às escolas, as sucessivas reformas educativas dificilmente conseguirão melhorar os resultados escolares, porquanto o Estado se demitiu de intervir nos factores extra-escolares que influenciam o aproveitamento dos alunos.

2. A AVALIAÇÃO (INCOERENTE) DOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Nos últimos anos, os sistemas nacionais e internacionais de avaliação, analisam, expõem e confrontam as desigualdades educativas entre escolas públicas e privadas e ainda entre países.

Neste processo, as desigualdades educacionais são medidas, quantificadas e comparadas cada vez com maior detalhe e divulgadas pela comunicação social, expondo com vergonha e/ou orgulho a diversidade de qualidade da educação.

Em Portugal, mostra-se, sobretudo, a deficiente qualidade da escola pública quando comparada com a escola privada que apresenta melhores resultados.

Já nas comparações internacionais, os nossos resultados escolares assumem-se como vergonha pátria, expressando publicamente o nosso atraso nacional aos mais diferentes níveis: regional, social, cultural, político e económico.

O reconhecimento desta realidade pelo próprio Estado expressa-se nas políticas educativas de todos os governos. Estes, para além de legislarem de modo doentio, reiteram a necessidade de mostrar o que se progrediu para, deste modo, legitimarem a realização de novas intervenções educativas.

A título exemplificativo, podemos referir que no ano de 2012, o governo legislou quatro vezes sobre a autonomia das escolas sem que se tivesse efectuado qualquer avaliação que legitimasse essas determinações legais.

Porém, contabiliza-se o aproveitamento dos alunos, a partir de resultados quantitativos decorrentes de avaliações oficiais de carácter generalista, parcial e tendencioso. Para isso operacionalizaram-se os rankings das escolas, fazendo crer que umas propiciam melhores resultados do que outras, ou seja, criando a percepção de que o aproveitamento dos alunos depende exclusivamente da escola frequentada e da qualidade dos respectivos professores.

A este propósito, uma investigação realizada recentemente (Valente, 2011: 133) alerta-nos para as limitações dos rankings pois “uma vez que se tratam de médias (...) não reflectem a realidade, ignoram a dimensão do estabelecimento de ensino assim como a percentagem de alunos que realizou cada exame, não têm em conta o meio social em que a escola está inserida, confundem sucesso escolar com sucesso em exame, misturam resultados pessoais com qualidade de serviço prestado.”

Acresce que a nível do 9º ano do ensino básico os rankings não consideram a fraca motivação dos alunos, decorrente do exame só ter uma ponderação de 30% na nota final, podendo o aluno transitar mesmo com insucesso na disciplina.

Por outro lado, os rankings não têm em linha de conta a forma como os alunos são preparados para exame, nomeadamente no que se refere ao recurso às explicações particulares, apenas acessíveis aos mais favorecidos economicamente e que acabam por espelhar nos resultados do exame a qualidade do explicador e não do estabelecimento de ensino. Também não avaliam a taxa de esforço, nem os progressos realizados, nem aferem o grau de exigência dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente as condições de admissão dos alunos a exame. Ignoram o percurso escolar dos alunos avaliados e ignoram as variações que os estabelecimentos registam na sua posição. (ibidem)

Estas contradições espelham que a ligeireza e a necessidade político-obsessiva de se obterem (bons) resultados ao nível da educação têm conduzido os seus responsáveis a ignorar as análises e as recomendações de investigações acumuladas nos centros de pesquisa em Educação.

Nestes, há muito que se concluiu que as soluções para as desigualdades educacionais não dependem exclusivamente de determinantes internos à escola nem do sistema educativo em geral. Ao invés, qualquer solução para os problemas da escola pública deve incidir primeiramente nos determinantes sociais, económicos, políticos, culturais e de género, que contextualizam e produzem os modelos educativos e consequentemente as suas taxas de aproveitamento.

Porém, para quem legisla ao lado e acima do sistema escolar, submetido a um poder político e instigado a apresentar soluções rápidas, a análise destes determinantes apresenta-se demasiado incómoda para a tranquilidade das instituições educativas e para a coesão do país.

Assim, a escola pública, continua a expor as desigualdades escolares (sociais), enquanto o Estado, no seu papel de regulador, imputa as responsabilidades aos aspetos intrínsecos à escola.

3.SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: RECONFIGURAÇÃO DE AFINIDADES

O aumento do acesso à escola por parte dos grupos mais desfavorecidos, enfatiza a crescente afinidade entre sociedade e educação. O sistema escolar expõe e agrava as brutais desigualdades sociais dos indivíduos. Os mais desfavorecidos são repetidamente vitimizados.

Secundarizados no processo de ensino-aprendizagem e no uso dos bens educativos, são enquadrados em políticas de inclusão e padrões mínimos de resultados.

O padrão mínimo de qualidade, assegurado por currículos permeados de competências e por avaliações de resultados, mantém e aprofunda as desigualdades. Estas, apresentam-se cada vez mais visíveis e incómodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política.

No entanto, a visão que o Estado tem das desigualdades escolares surge conformada a partir dos próprios alunos; são preguiçosos, têm insucesso e consequentemente não adquirem as competências requeridas pela escola nem pelo actual mercado de trabalho.

Assim, a escola pública mantém-se estereotipada na representação que faz dos seus alunos repetentes, entendendo-os como indivíduos carentes de educação, de cultura, de valores, de competências e de hábitos de trabalho, características intrínsecas ao seu modo de vida. Para o Estado, o défice de aproveitamento escolar assume uma configuração reducionista situada no nível das condições de vida.

Neste cenário reducionista, subjaz a ideia de que, uma vez eliminadas as carências, as desigualdades de aproveitamento apenas necessitam de ser compensadas.

É dessa visão que se alimenta a autoimagem do Estado, das políticas e das instituições educativas, preocupadas em suprir carências, facultando as habilidades e competências

necessárias para diminuir as desiguais condições de inserção dos indivíduos na sociedade letrada e no mercado de trabalho.

Nesta ótica, o Estado centraliza as suas funções educativas no dever de suprir carências; um papel menos exigente do que construir uma sociedade igualitária.

As políticas de superação das desigualdades escolares consagram-se a superar carências de condições de vida, de valores e de atitudes morais. Mais tempo de escola para tirar os alunos da marginalidade, do risco moral, da violência, da droga e da carência de valores da família.

Esta visão moralista da escola pública está implícita nas políticas educativas que apresentam o Estado e a instituição escolar como entidades legítimas de moralização dos indivíduos, tendo a disciplina de Formação Cívica assegurado autonomamente a sua presença no contexto curricular. A sua recente eliminação na actual Revisão da Estrutura Curricular foi acompanhada da recomendação de se manter “a relevância dos seus conteúdos de modo transversal”, onde se depreende a constante preocupação do sistema educativo na inculcação de condutas e valores sociais e escolares que já não consegue garantir de forma compartimentada.

Porém, o aumento da pobreza massificada torna perceptível a fragilidade desta visão moralista que impregna as políticas educativas. A utopia da igualdade escolar patenteia-se nos projetos de política compensatória: aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, Estudo Acompanhado, Atividades lúdicas, culturais, desportivas, cívicas e moralizadoras.

Apenas os professores e educadores das escolas públicas percebem os limites dos programas compensatórios, face ao peso da precarização material na vida desses alunos pois findas estas actividades, os alunos recuperam a liberdade do regresso às ruas, às casas, às famílias e ao contexto do desemprego ou do trabalho precário que permite sobreviver na pobreza massificada.

A relação entre as políticas educativas públicas, o Estado e as desigualdades sociais e escolares, balizou-se em novas terminologias - políticas de inclusão-, onde a escola e os currículos se denominam de inclusivos, porquanto se destinam aos indivíduos que vivem excluídos dos bens culturais, das instituições e dos espaços públicos, e que preferiam manter-se excluídos da escola pública.

Ao Estado incumbe o dever de incluí-los, permitir o acesso àqueles que permanecem distantes do convívio social e cultural.

Porém, é mais fácil garantir o acesso de todos à escola do que assumir o dever de reduzir as desigualdades.

Nesta ótica a escola pública assume-se socialmente como instituição democrática porquanto permite, propicia e obriga a sua frequência, a todos aqueles que pretendem permanecer do lado de fora.

Destituídos de racionalidade crítica e associados pelo senso comum, os grupos socialmente desfavorecidos continuam submetidos ao Estado que lhes supre as carências básicas e simultaneamente lhes faculta o acesso a instituições inclusivas. Desconhecem que o Estado fracassou no ideário da Escola pública: erradicar as desigualdades pela educação.

4. OS DESTINATÁRIOS (PASSIVOS) DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ESTADO (PROTAGONISTA)

O Estado é o centro. As políticas da escola pública são generalistas, como incumbe ao Estado. Os indivíduos são destinatários devotos e ingenuamente crentes no sucesso das ações e intervenções educativas do Estado.

Este, enfatiza os seus deveres enquanto Estado e aponta as desigualdades a corrigir, mas ignora as vivências dos destinatários, os quais, passivos e agradecidos, acreditam beneficiar da igualdade propiciada pelo acesso à escola pública.

Assim, se por um lado através das escolas públicas, o Estado assume o papel de protagonista, por outro lado, expõe a sua fragilidade e incapacidade para intervir na correção das desigualdades.

Elevadas à condição de ator único, as políticas educativas patenteiam na própria terminologia os valores subjacentes: são políticas compensatórias e *igualitárias*. Porém, apenas conseguem compensar as carências e as desigualdades através da garantia de igualdade de acesso aos serviços educativos públicos.

Esta igualdade de acesso e de permanência na escola pública, em padrões mínimos universais de qualidade, assume-se para os grupos sociais desfavorecidos como uma possibilidade de se superarem as injustiças e desigualdades sociais. Deste modo, as intervenções do Estado na escola pública são incontestadas e rodeadas de expectativas face aos resultados esperados, pois a subsistência da escola pública é garantida pelo Estado que tem como retribuição a consensual subserviência dos seus beneficiários.

Neste contexto o Estado não constitui nunca a essência do problema. Pode ser criticado por não ser igualitário na solução dos problemas sociais, por dar maior atenção e mais recursos a uns setores da sociedade do que a outros mas enaltecem-se nas suas funções a capacidade para assegurar, gerir e operacionalizar o funcionamento da escola pública.

A escola pública apresenta-se como uma oportunidade de igualização social oferecida pelo Estado e pelas suas instituições. Mas não para todos indistintamente, apenas para os que aprenderem os conteúdos pré-estabelecidos.

A escola pública apresenta-se como uma oportunidade de igualização social oferecida pelo Estado e pelas suas instituições. Mas não para todos indistintamente, apenas para os que assimilarem as normas e os conteúdos pré-estabelecidos.

Neste sentido, as orientações da Revisão da Estrutura Curricular asseguram que as suas alterações “permitirão melhorar significativamente o ensino das disciplinas fundamentais [...] reorientando o ensino para os conteúdos disciplinares centrais”. Porém, além deste documento não especificar o que entende por disciplinas fundamentais ou por conteúdos disciplinares centrais, remete para a ideia de que nem todos são centrais ou fundamentais, legitimando assim a hierarquização disciplinar.

A necessidade de melhorar significativamente o ensino leva-nos também a equacionar a coerência desta ideia pois os problemas educativos não residem exclusivamente no ensino, mas sobretudo na aprendizagem e por consequência é esta que necessita de melhoria.

O preâmbulo deste documento assegura-nos que “criará as condições para uma definição das metas de aprendizagem” embora também não especifique a que tipo de condições se refere. Porém, a manutenção de um cenário educativo permeado por metas, legítima e enfatiza a prevalência das exigências de provar, comprovar, avaliar e classificar patentes nas diretrizes educativas, fato, reforçado, por exemplo, na previsão de “maior rigor na avaliação, através, nomeadamente, da introdução de provas finais no 6º ano”.

A aquisição de conhecimentos assume um papel de tal modo relevante que, no Estatuto do Aluno e Ética Escolar aprovado em 2012, o ponto 2 do artº 25 referente às medidas disciplinares, considera que “o aproveitamento escolar” constitui, entre outras, uma das “circunstâncias atenuantes da responsabilidade disciplinar do aluno”

5. POLÍTICAS EDUCATIVAS: DO CONTROLE À EXCLUSÃO

Quanto mais as desigualdades ficam expostas no sistema escolar, maiores as tentativas do Estado para as ocultar e para simultaneamente manter a ordem social, a ordem política e também a ordem escolar.

Assim, a Escola pública é permeada por políticas de segurança, onde imperam a ordem e o controle. A *inclusão* transfigura-se em extermínio daqueles que se revelam incapazes e indisciplinados, e portanto indignos de permanecer na escola, legitimando assim, no ideal de *inclusão* a ideia de *exclusão*.

A urgência do controle das consequências sociais decorrentes das desigualdades escolares substituiu o ideal de colaboração por políticas de controle, de repressão e de expulsão daqueles que não se enquadram na cultura escolar.

O ideário de conceber políticas e instituições educativas que garantissem o direito à herança cultural e ao conhecimento para a superação das desigualdades foi substituído pela ideia de controle.

Neste enquadramento, os mais desfavorecidos não possuem conhecimentos que lhes permitam reconhecer que as proclamações de vontades políticas se sobrepõem ao real exercício de intervenções politicamente necessárias e reflectidas.

O conhecimento é reflexão sobre a informação, é capacidade de discriminação relativamente à informação que se possui, é capacidade de hierarquizar, de ordenar, de generalizar, de criticar, a informação que se recebe. E essa capacidade não se recebe como informação.

Por isso, a função educativa não consiste unicamente em transmitir conteúdos informativos. A grande finalidade da educação é assegurar a utilização e a rentabilização da informação que se possui. E estas faculdades só estão na posse dos mais favorecidos.

A escola precisa de ter uma atitude desmistificadora dos tabus ideológicos, do que é a política, do que é governo, e das suas intenções ambíguas. Para isso é necessário rejeitar a

doutrinação pois "O desaparecimento de um sentido de responsabilidade é a consequência mais extensa da submissão à autoridade" (Milgram s/d)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (1996). *Avenidas de liberdade (Reflexões Sobre Política Educativa)*, 2ª ed., Porto: Edições ASA.

Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*, Coleção Biblioteca do Educador, Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (2004). "O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal" In *Revista Iberoamericana de Educación* (34).

Jardim, J. & Pereira A. (2006). *Competências pessoais e sociais. Um guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2006). "Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente". In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, (67-81). Jul/Dez 2006.

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*, Lisboa: Edições Pedagogo.

Mendonça, A. & Bento, A. (Orgs). (2008). *Educação em Tempo de Mudança*, Funchal: CIE-UMa.

INTERNET

Barreto, A. (2011). Reformas da Educação. In jurispro.net/ver/ReformadaeducacaoAntBarreto.doc

Acesso em 2 de dezembro de 2011.

Justino, D. Público, 17 março 2011

Acesso em 2 de dezembro de 2011. www.publico.pt/.../david-justino-defende-mais-confianca-nos-profess...

ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA(?)

Fernando Correia

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

Aquilo que aqui vos trago é uma tentativa de continuar um debate sobre duas questões que me são caras: a escola, particularmente a escola pública da qual sou um produto e a inovação pedagógica, preocupação que foi nascendo dentro de mim durante todo o meu percurso como professor e que me fez procurar formação e informação para tentar melhorar as minhas práticas enquanto docente e formador de professores.

Alguém caracterizou os professores como seres estranhos que não viveram plenamente, limitados nas suas vivências, por nunca terem saído da escola, tendo ficado assim com uma visão parcial da realidade porque vista através dessa imensa lente que é a escola. Entraram nela pela mão dos pais, ainda pequenos, e lá permanecem até o fim dos seus dias.

Esta visão caracteriza um tipo de professor e um tipo de escola, que não é seguramente aquele que hoje defendemos e para o qual trabalhamos, a escola deve estar cada vez mais comprometida com o espaço social que a rodeia, estabelecendo relações próximas com a comunidade e comprometendo-se com ela.

Porquê defender a escola pública hoje? Porquê dedicar um colóquio à escola pública? Talvez porque cada vez mais esta é responsabilizada por quase todos os males: dizem ser uma escola onde pouco se ensina e pouco se aprende, onde os professores são caros, onde os alunos são caros, onde a manutenção é cara e os resultados são maus. No ranking das escolas de 2012, no 2º ciclo a primeira escola pública vem sinalizada em décimo nono lugar (Escola Secundária Artística do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian em Braga); no 3º ciclo em 35º (Conservatório de Música do Porto) e no ensino secundário em 27º (Escola Secundária Infanta D. Maria em Coimbra). Todo este “menu” nos é servido acompanhado de uma auditoria do Tribunal de Contas onde se revela que o custo médio por aluno nas escolas públicas estava, em 2009/2010, nos 4.415 euros enquanto nos colégios com contratos de associação situava-se nos 4.522 euros. A escola pública é má e gastadora. Mas será de facto este o retrato da escola pública em Portugal?

Olhemos, então, para a nossa escola.

O conceito de escola pública está diretamente relacionado com uma escola que permita a todos os que a frequentam apropriar-se, a seu modo, do património cultural que aí poderá ser disponibilizado e do qual cada um pode e deve beneficiar, enquanto condição capaz de sustentar e potenciar o seu processo de desenvolvimento pessoal e social como membro de uma comunidade de iguais. É um espaço que devia garantir a universalidade de

acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos, aberto a uma grande diversidade de públicos, e onde se devia praticar uma política ativa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos.

De certa forma tem sido esta a missão da escola nas últimas décadas. O estado assumiu a escola e assumiu-se, no mundo ocidental, como Estado Educador. Assim a escola pública criou-se e desenvolveu-se em primeiro lugar como um meio fundamental para a consolidação do Estado-Nação tornando-se a partir da segunda guerra mundial num fator fundamental do desenvolvimento económico.

Ao longo do tempo, tendo como suporte o voluntarismo político centralizado, a escola pública desenvolveu-se num ambiente de grande consenso social sobre a importância da educação e sobre a forma de organização da própria escola.

Nas últimas décadas os consensos quanto à supremacia do Estado Educador têm vindo a alterar-se ao mesmo tempo que se assiste a uma crise do conceito de Estado-Nação. Acompanhando esta realidade apercebemo-nos que estamos perante um sistema educativo que cresceu extraordinariamente, tornando-se numa organização complexa, de difícil renovação revelando muitas dificuldades quando se tenta adaptar às necessidades atuais. Os resultados são cada vez piores, ficando quase sempre aquém das expectativas e são poucos os que ainda confiam nas capacidades dos poderes públicos para resolver os seus problemas.

No discurso da “Nova Direita” interessa dizer que foi a escola pública que falhou. Podemos fazer uma distinção evidente entre a escola pública como a escola má e a escola privada como a boa – que se adequa melhor às necessidades do sistema, que tem bons professores e apresenta um melhor rendimento. Esta é, no entanto, uma visão parcial da questão, o que acontece é que o que ela tem é os alunos que melhor se adaptam ao seu modo de funcionamento. O denominador comum que leva a que a escola tenha mais ou menos êxito é os alunos e as famílias. Se não nos limitarmos a olhar para os rankings, pelos rankings e fizermos um exercício simples de atenção, depressa nos aperceberemos que as “melhores escolas”, as que aparecem mais cotadas apresentam algumas características que são determinantes.

Segundo o PISA em FOCO nº 7 de agosto de 2011² “Em 16 países da OCDE e em 10 países e economias parceiras, o típico estudante de escola privada alcança desempenho melhor do que o típico estudante de escola pública. Essa “vantagem” da escola privada revela-se nos resultados de Leitura do PISA³, que são 30 pontos mais altos – o equivalente a três quartos de um ano de escolaridade normal – entre os alunos das escolas privadas em comparação aos das escolas públicas, nos países da OCDE.”

Ainda segundo este relatório “cerca de um décimo da vantagem das escolas privadas é resultado da concorrência e de níveis maiores de autonomia na definição do currículo e na alocação de recursos de que elas gozam. Porém, mais de três quartos dessa diferença de 30 pontos podem ser atribuídos à capacidade das escolas privadas para atrair estudantes de meios socioeconómicos mais favorecidos. As escolas que atraem esses alunos são aquelas

² <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48726101.pdf> acessado a 30 de novembro de 2012

³ *Programme for International Student Assessment*

que também atraem os estudantes de melhor desempenho e que conseguem melhores recursos. De facto, na maioria dos sistemas educacionais, as escolas privadas contam com uma população maior de estudantes de meios mais favorecidos, com mais recursos materiais, com menos problemas de falta de professores e com ambientes disciplinares melhores do que nas escolas públicas do sistema.

Em outras palavras, quando se desconta a vantagem socioeconômica dos alunos das escolas privadas e as vantagens materiais e instrucionais inerentes a esse tipo de instituição, a pequena diferença remanescente entre o desempenho dos estudantes das escolas privadas e das públicas pode ser associada aos níveis mais altos de autonomia sobre o currículo e sobre os recursos das escolas privadas.

De facto, o PISA mostrou que, quando as escolas públicas recebem o mesmo grau de autonomia e são capazes de atrair uma população de estudantes semelhante à das escolas privadas, a vantagem destas desaparece em 12 dos 16 países da OCDE em que ela existia. Portugal, infelizmente, não faz parte desses 12.

Quando têm opção, os pais escolhem o que acreditam ser a melhor escola para os seus filhos. O desempenho da escola geralmente depende da qualidade do ensino oferecido, do meio socioeconômico dos seus alunos e da composição do seu corpo discente. Entre os países da OCDE, e especialmente entre os países e economias parceiras, as escolas – sejam elas públicas ou privadas – que atendem estudantes privilegiados tendem a conseguir mais recursos educacionais e a sofrer menos com a falta de professores. Além disso, os alunos privilegiados tendem a demonstrar atitudes mais positivas com relação à educação, de forma que o ambiente de disciplina nas turmas que esses estudantes frequentam é, em geral, mais propício à aprendizagem.

Assim, quando os pais preferem escolher uma escola privada para seus filhos, estão selecionando a maior probabilidade de que eles assistam às aulas com alunos de *status* socioeconômico igual ou mais elevado, de que os recursos destinados a essas aulas, na forma de professores ou materiais, sejam de qualidade melhor e de que essas aulas sejam mais ordeiras e motivadoras.

O PISA mostra, no entanto, que as escolas públicas com populações de alunos do mesmo nível oferecem as mesmas vantagens, mesmo que a escola pública comum, com um corpo discente heterogêneo, geralmente não as ofereça.

Se tanto as escolas privadas como as públicas puderem competir para atrair alunos e desfrutar de igual autonomia em termos de currículo e recursos e se o número de estudantes de meios favorecidos – e seu impacto na qualidade das oportunidades educacionais, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas – for constante num sistema educacional, não se verifica no PISA nenhuma relação entre o percentual de escolas privadas em um sistema educacional e o desempenho deste.

Para concluir: As escolas privadas – e as escolas públicas com alunos de meios socioeconômicos mais favorecidos – beneficiam os estudantes que as frequentam; mas não existem evidências que sugiram que as escolas privadas ajudem a melhorar o nível de desempenho do sistema escolar como um todo.”

Este estudo da OCDE avança desde já com algumas indicações que são fundamentais para perceber a discrepância do desempenho das escolas não se ficando pela mera avaliação dos resultados obtidos em exames nacionais.

Se se pretende discutir o que falha na escola pública, é incontornável referir que já nos anos 60 do século passado ela entra em crise tornando-se reprodutora das desigualdades em vez de garantir um dos seus objetivos fundamentais que seria o de assegurar e de promover a igualdade e a emancipação social.

No entanto, é preciso não esquecer que a escola não existe no vazio, pelo contrário, ela insere-se num contexto social desigual que lhe é anterior, e a escola concebida como um bem é encarada naturalmente pelos diferentes atores de acordo com os seus poderes, sendo ela própria, de certo modo, resultado das próprias divisões que existem na sociedade. O objetivo que lhe colocaram de, só por si, ser capaz de transformar uma sociedade desigual numa sociedade igualitária é que está, provavelmente, errado.

Aliada a esta circunstância surge um discurso neoliberal que entra bem no ouvido da opinião pública baseado no senso comum, nas representações que toda a gente reproduz facilmente. É fácil dizer que a escola não funciona.

É claro que a partir do momento em que as forças neoliberais, que tentam transformar tudo em mercadoria, correspondendo às motivações dos agentes económicos, reconhecem que a educação pode também ser vista como uma mercadoria que se apresenta competitiva numa sociedade também altamente competitiva, existe a vontade em transformar a educação também numa mercadoria, isto é, transferi-la para o campo do mercado com base numa política de escolha pública. Com esta aparente liberdade de escolha, os pais escolheriam as melhores escolas e estaria naturalmente resolvido o processo de seleção. Por outro lado, é evidente o interesse económico nesta área, encarada como mais um sector onde as forças mais poderosas da sociedade podem ir buscar lucro.

Segundo Roger Dale (1994), em termos gerais, os objetivos principais da “Nova Direita”⁴ para a educação são retirar custos e responsabilidades ao Estado e, ao mesmo tempo aumentar a eficiência e a capacidade de resposta, garantindo mais qualidade do sistema educativo. A forma mais fácil de atingir estes objetivos passaria por tornar a educação uma atividade mais comercial. Assim as famílias teriam mais possibilidades de escolha não tendo que aceitar o que lhes é oferecido e as escolas tornar-se-iam mais eficazes. Só espero que não se caia na velha máxima de Henry Ford acerca do Modelo T “Pode escolher a cor que quiser, desde que seja preto.”

A perspetiva da *nova direita* é uma perspetiva política conservadora. Os seus defensores acreditam na meritocracia e consideram que a concorrência é boa para a nossa sociedade. Aham que algumas pessoas são mais talentosas do que outras, valorizam essa discriminação e defendem ainda que a escola deve ensinar valores e princípios partilhados preparando os alunos para uma ideia semelhante de sociedade.

⁴ Poderemos defini-la como a Direita que avançando para um diálogo com a Ciência e incorporando novas áreas de preocupação, veio a confirmar cientificamente noções que já eram património da Direita tout-court. Ou seja: a "Nova Direita" trouxe à Direita a confirmação científica das suas principais noções.

Estas ideias colocam em risco valores que são fundamentais como a igualdade de oportunidades e todo um caminho percorrido na conquista e defesa de uma escola democrática e inclusiva, entendendo-se aqui a inclusão como uma forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os indivíduos proporcionando condições de participação de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que deverá ser construída tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Se entendermos por democratização da escola o facto de os alunos permanecerem nela mais tempo e do número de diplomas ser cada vez maior, então podemos considerar que houve democratização.

No entanto, se considerarmos que democratização da escola é dar a todos os alunos, independentemente do seu meio social e cultural de origem, as mesmas oportunidades de sucesso, então ainda estamos muito longe de alcançar esse objetivo.

Poderíamos ter garantido, no entanto, todas as condições para proporcionar a igualdade de oportunidades. Com o mesmo ponto de partida e um percurso igual para ser percorridos por todos, pelo menos no que diz respeito ao ensino obrigatório e gratuito, os “melhores” alunos, os mais inteligentes, os que estudam mais, tenham a obrigação de obter os melhores resultados independentemente do seu estrato social.

A verdade é que todos têm acesso à escola, mas os alunos oriundos das classes mais desfavorecidas continuam a apresentar níveis de insucesso e de abandono mais elevados.

O neoliberalismo considera que o mundo deve ser guiado pelo mercado. O neoliberalismo é o fundamentalismo da nossa sociedade. (O mercado parece-se cada vez mais com Deus: é omnipresente, todo poderoso e imprevisível). Paulo Freire (1995:32) disse: “A perspectiva neoliberal reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a à transferência de conteúdos para os educandos, a quem não se exige que os compreendam para os aprender”. Essa neutralidade conduz a que se reduza a formação a um simples adestramento

A história da educação está marcada pelo mito da fabricação de um ser humano novo. Meirieu, no seu livro *Frankenstein Educador* (1998), faz algumas reflexões a partir dos mitos de Frankstein, Pigmalião e Pinóquio para questionar a conceção de educação como projeto de domínio do educando e o quanto esse desejo de domínio conduz ao fracasso. Em vez de tentar “fabricar”, o pedagogo deve permitir ao outro construir-se a si próprio. Diz Meirieu (1998: 73) que a educação não é fabricação, é formação, é uma aventura imprevisível e o normal, é que “a pessoa que se constrói frente a nós não se deixa levar e muitas vezes se opõe a nós, simplesmente para nos fazer lembrar que não é um objeto em construção e sim um sujeito que se constrói.”. Educar é negar-se a entrar nessa lógica.

Voltando a Santos Guerra, (2003:115) “Não se pode pôr um ser no mundo para depois o abandonar. Não se pode confundir educação com fabricação. Frankenstein calculou mal. Meirieu (idem: 115) diz: “Em vez de aceitar a tarefa desde logo complexa e difícil, pela qual

um homem introduz outro no mundo e o ajuda a construir a sua diferença, enreda-se num projeto infernal que só podia conduzi-los, a ele e à sua criatura, a uma corrida para a morte, para solidões polares desérticas em que reinam definitivamente o frio e a desolação.”.

Estão elencados alguns males da escola, mas no entanto acredito que ela apresenta muitas virtudes que temos de fazer sobressair de forma a manter alguma fé de que ainda é possível retomar os seus princípios, aqueles para que foi criada garantindo a todos a igualdade de oportunidades e a liberdade de aprender em ambientes motivadores.

A escola terá que reconhecer o conhecimento que existe para além das suas portas e que em alguns casos arriscaria dizer, só existe para além delas, para que ela se assuma como um processo de continuidade com a vida.

É importante saber quais os interesses, experiências, expectativas e conhecimentos reais dos estudantes e, embora não sendo fácil, poderia ser feita uma tentativa no sentido de saber o que gostam de fazer em casa, com os amigos, que expectativas têm, o que sabem acerca de...

Freinet escreveu sobre isso:

Percorríamos as pelas ruas e os caminhos, embriagados pelo ar livre, nutridos por um labor que tinha para nós um sentido profundo, ligados à nossa vida presente e futura, com jogos naturais e os cantos das aves. As preocupações? Só raramente nos acompanhavam. (...) A vida chama-a a si e impele-a para a frente com um optimismo confiante e prometedor.

Aproximávamo-nos da escola. As ideias não nos faltavam certamente, e ideias bem originais; as falas surgiam rapidamente, com subtileza e humor, as iniciativas abundavam, boas ou más. E depois, bruscamente, ouvia-se a sineta; produzia-se imediatamente como que um vazio no nosso ser. A vida detinha-se ali, a escola começava: um novo mundo, totalmente diferente daquele em que vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses, ou, o que é mais grave, com uma ausência por vezes dramática de interesse. (1975: 52-53)

Segundo uma perspetiva construtivista, os professores deveriam atuar como facilitadores da aprendizagem, encorajando os estudantes a descobrir os princípios por si próprios.

Penso que se evidencia a emergência em criar ruturas com processos de trabalho instalados na escola, cada vez mais centrados no produto e muito pouco preocupados com os processos, assiste-se cada vez mais ao reavivar do conceito de educação como sinónimo de fabricação e adestramento. Os alunos são treinados para os exames, para a “resposta tipo” como garantia de um melhor resultado que possa corresponder a um melhor lugar no ranking. As escolas à falta de melhor esgrimam-se com ser “a melhor escola da região”, com ter “o melhor resultado em português, em matemática...”. O que é feito daqueles que não contribuem para o ranking...

Acho que agora nos devemos permitir centrarmo-nos nos alunos, nas suas necessidades e dificuldades, não numa perspetiva paternalista de fazer o melhor por eles, mas criando condições para que eles possam construir os seus próprios projetos de aprendizagem em cooperação e colaboração com os seus pares.

Não entendo a escola como sendo um espaço onde podemos referenciar a inovação pedagógica esta por norma ocorre fora de ambientes escolares formais, devido a um conjunto de condicionantes que têm a ver diretamente com a forma como este estão organizados, dos seus objetivos, do currículo, do tempo, do espaço e dos seus processos pedagógico-didáticos. Todos estes aspectos podem ser limitadores da aprendizagem, pois são reguladores do ensino e estão orientados para ensinar conteúdos que, na maior parte do tempo não correspondem às necessidades dos alunos e às suas motivações. Inovação pedagógica enquanto rutura com o paradigma de ensino ocorre normalmente noutras condições, que apesar de serem possíveis ocorrer na escola por norma não ocorrem.

Críticos radicais como Ivan Illich (1971) afirmaram que só seria possível haver uma verdadeira aprendizagem se as escolas fossem todas abolidas.

Fomos, e ainda somos, ensinados (isto é, escolarizados) a pensar no "sucesso" como sinónimo, ou pelo menos dependente, da "escolarização", o que historicamente não é verdade pelo menos quando nos centramos no mundo intelectual ou financeiro. Muitas pessoas, ainda hoje, encontram uma maneira de se educar a si próprias sem recorrer a um sistema obrigatório diretamente vinculado à escola que, muitas vezes, mais parece uma prisão. Porquê, então, fazer com que se confunda "educação" apenas com escolarização? Qual é exatamente o objetivo da escola pública?

Estamos perante uma escola que cada vez mais nos prepara para o passado e não para o futuro mais centrada no seu umbigo e temo que as possibilidades de mudança estejam comprometidas.

Não resisto a contar-lhe uma fábula de Augusto Monterroso (1997), que provavelmente já conhecem

Há muito, muito tempo atrás, num dos dias mais quentes de Inverno, o Diretor da Escola entrou de surpresa numa sala onde o Grilo dava aos seus alunos grilinhos uma aula sobre a arte de cantar, precisamente no momento em que explicava que a voz do Grilo era a melhor e a mais bela de todas as vozes, uma vez que se produzia mediante o adequado bater das asas contra a couraça, ao passo que os Pássaros cantavam pessimamente porque só utilizavam a garganta, obviamente o órgão do corpo menos indicado para emitir sons doces e harmoniosos. Ao escutar aquilo, o Diretor, que era um Grilo muito velho e muito sábio, acenou várias vezes com a cabeça e retirou-se satisfeito com o facto de, naquela Escola, tudo continuar como nos bons velhos tempos.

A escola apresenta um carácter fundamentalmente narrativo: um sujeito que narra, o professor, e os objetos pacientes, recetivos, ouvintes, os estudantes. Os conteúdos, quer sejam valores ou dimensões empíricas da realidade, tendem a tornar-se sem vida e petrificados durante o processo de narração. O professor fala acerca da realidade como se esta fosse imóvel, estática, compartimentada e previsível. Ou então faz explanações sobre um tópico completamente alheio à experiência existencial dos alunos. A tarefa do professor é "encher" os alunos com os conteúdos da sua narração, sendo estes considerados seres passivos onde se "deposita" o conhecimento com o objetivo de criar um repositório de respostas, "educação bancária". (Freire, 1998).

Embora a educação seja vista como uma experiência pessoal, uma interação pessoal, um movimento pessoal de avanço, uma aprendizagem pessoal e ensinar e aprender façam

parte da mesma experiência, a escola preocupa-se demasiado com a “arte de ensinar” e com o desenvolvimento de competências de ensino e continua a olhar para as competências de aprendizagem como um filho menor ou, como refere Papert (2008: 87), “A arte de aprender é uma órfã académica”.

Poderemos, mesmo assim, considerar a escola pública um espaço privilegiado para a inovação? Depois do que até aqui foi dito que sentido é que isto faz. Se por um lado se reconhece as limitações da escola para inovar por outro lado podemos encontrar nela um conjunto de condições que se consubstanciam com as ideais para promover e ocorrer a aprendizagem.

Na cultura europeia ocidental este foi um espaço criado e configurado para garantir aos mais novos os meios culturais e instrumentais para a continuidade dos sistemas políticos e económicos, para a reprodução social, e este papel a escola tem cumprido com esmero.

Paulo Freire (1991: 35 e 75), quando se refere à possibilidade de mudar a escola pública, diz-nos: “Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos-acuda (...).

Ou seja, a mudança na escola tem que envolver tudo e todos.

De facto, pouco a pouco, as coisas movem-se, evoluem, transformam-se. A escola – como a fábrica, como a família, como o hospital, como a sociedade toda – não existe como uma coisa fixa, parada, imutável. A escola de hoje, apesar de todos os defeitos e transformações, não é mais a mesma de há dez, vinte ou cinquenta anos atrás. Ela não é estática nem intocável. A forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, que é continuamente impulsionando por tensões, conflitos, esperanças e tentativas alternativas. Em função das pressões dos grupos sociais, das inovações científicas ou das próprias necessidades da economia, a escola muda, adaptando-se sempre aos novos tempos.

E Paulo Freire (1980: 7) acrescenta que

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu *estar sendo*, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior - não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir á escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. (...) Daí também que não seja a *escola* a que se encontra em crise, como astuta e ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou

naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de quem e contra quê.

A grande maioria das reformas e inovações pelas quais a escola passa são simples retoques de fachada: edifícios mais modernos, programas mais atualizados, utilização de novas tecnologias, etc. Estas novidades não tocam no essencial: o conhecimento continua a ser transmitido do professor que sabe aos alunos que são ignorantes.

Este conhecimento que vem dos livros ou das palavras do professor, e nunca da experiência e da pesquisa dos próprios alunos, é recebido, memorizado, repetido e arquivado. Nunca é descoberto, testado e recriado pelos alunos. Como consequência, aquilo que a escola ensina pouco ou nada tem a ver com a vida, com a experiência, com as necessidades e os interesses dos alunos.

Em muitas escolas, os professores, motivados por uma profunda insatisfação com estas práticas educativas domesticadoras, têm tentado instaurar uma relação mais autêntica e dinâmica com os seus alunos, procurando desenvolver a sua criatividade e autonomia.

Apesar dos seus pontos de partida e dos seus diferentes quadros de referência, estas pedagogias alternativas têm todas em comum a tentativa de inverter o processo educativo: o conhecimento, em vez de ser transmitido pelo professor para o aluno, passa a ser o resultado de pesquisas e experiências vividas e analisadas.

Uma primeira perspetiva, centrada sobre a criança, procura articular toda a vida escolar em torno da atividade dos alunos. Não se trata mais de transmitir conhecimentos ou seguir um programa oficial, mas sim de fornecer recursos e instrumentos aos alunos para que eles possam reagir ao seu meio ambiente e construir, pouco a pouco, as noções próprias ao seu desenvolvimento intelectual. A partir desta premissa, torna-se evidente que ensinar só tem sentido se o educador é capaz de se colocar à disposição do aluno, de se adaptar à sua linguagem, à sua conduta e aos seus modos de socialização.

As experiências da escola “ativa ou escola “nova”, desencadeadas por educadores como Montessori, Freinet ou Decroly, que colocaram em prática estes princípios nas suas próprias salas de aula, continuam até hoje a ser uma referência. As noções de inventividade, criatividade e de atualidade ainda são inovadoras e ameaçadoras, num sistema escolar que continua, apesar de tudo o que foi dito, repetido e provado, a defender a ideia falsa de que é o ensino que causa o desenvolvimento do aluno, ao contrário de reconhecer, que é a aprendizagem da criança que permite o desenvolvimento.

A aprendizagem não é o resultado do ensino, mas uma conquista pessoal e ocorre num contexto social específico e dinâmico. Os contextos culturais e os significados culturais devem ser levados em consideração porque estas referências são parte e produto do processo de aprendizagem. Aprende-se em, de, para, no sentido de... meios culturais. Segundo Papert (1993) o fundamental é fazer com que o conhecimento que está a ser trabalhado tenha sentido, isto é, que a aprendizagem seja significativa. A colaboração de outras pessoas pode ser muito útil para clarificar conceitos ou procedimentos, mas a verdadeira aprendizagem não ocorrerá até que haja pensamento reflexivo e apropriação por parte do indivíduo.

Numa perspetiva construtivista a aprendizagem é baseada na premissa de que refletindo sobre as suas experiências, o indivíduo constrói a sua própria compreensão do

mundo em que vive. Cada um gera as suas próprias “regras” e “modelos mentais” que usa para dar sentido às suas experiências.

Aprender significa construir o seu próprio significado e não memorizar as respostas “certas” e regurgitar os significados de outra pessoa qualquer.

Para Vygotsky o sujeito interioriza formas de funcionamento psicológico assimiladas através da cultura, mas ao incorporá-las torna-as suas, reelabora-as, recria-as e incorpora-as às suas estruturas. A aprendizagem encontra-se diretamente relacionada com o desenvolvimento histórico-social do sujeito. O desenvolvimento não acontece sem a presença da aprendizagem e esta constitui-se fonte de desenvolvimento.

Paralelamente é de toda a importância privilegiar a sua evolução socio afetiva.

Os sujeitos vivem, também, um processo de crescimento afetivo e social, caracterizado por uma progressão de estádios ou de etapas constitutivas da sua personalidade. O seu comportamento na sala de aula, a sua atitude em relação ao professor, a sua disponibilidade e motivação para os deveres escolares dependem da maneira como eles vivem o seu próprio desenvolvimento.

Os ensinamentos de Piaget, Vygotsky e Papert, foram fundamentais para que possamos entender as relações que devem acontecer entre as crianças e os objetos e para caracterizar as situações que deverão fazer parte do seu ambiente de aprendizagem. As novas relações devem determinar novos papéis que deverão ser assumidos pelos diferentes profissionais da escola.

A mudança não deve limitar-se às pessoas mas tem de alargar-se à qualidade das interações que os alunos devem ter com os objetos e as atividades a realizar. Agora não basta fazer para alcançar a resposta, esta obtém-se pela qualidade das interações que possam estabelecer com o que está a ser feito, de forma a proporcionar a alterações dos esquemas mentais.

Assim as atividades têm de ser estimulantes para que o aluno se possa envolver nas tarefas. Devem ser criadas oportunidades para interações significativas entre professores e alunos e dos alunos com a tarefa. Isto levará necessariamente a uma alteração significativa nos papéis e ações que acontecem na escola.

Fazer com que a escola se adegue às mudanças exigidas pela sociedade do conhecimento, é um dos principais desafios da educação. A escola é um espaço de trabalho complexo, que envolve, para além de professores e alunos, outros fatores. A inovação não depende exclusivamente da intervenção destes dois agentes (professores e alunos), passa necessariamente por outro tipo de decisões: alterações curriculares; trabalho de equipa; uso das novas tecnologias.

É preciso pensar no novo papel do professor não só no que diz respeito ao seu desempenho em sala de aula, mas também em relação ao currículo e à escola.

Qualquer mudança a acontecer na escola tem de envolver todos os participantes no processo educativo: alunos, professores, direção da escola, pais e comunidade. A mudança tem de ser encarada como um processo em construção, que terá de ser realizada por todos e preferencialmente com o apoio de entidades que possam acompanhar essa mudança

fornecendo-lhe os suportes científicos e técnicos necessários. Aqui as universidades poderão ter um papel fundamental.

A organização do espaço escolar terá que ser revista, as tarefas poderão acontecer no mesmo local, mas em tempos diferentes. Cada aluno poderá estar a realizar uma tarefa em tempos e níveis diferentes. A tecnologia de informação e comunicação poderá favorecer a colaboração entre os alunos para o desenvolvimento de atividades intelectuais ao mesmo tempo mas em espaços diferentes. A escola pode ainda tornar-se num espaço onde alunos e especialistas se encontram para refletir e reelaborar as suas ideias.

Nesta nova escola, o conhecimento é construído com base na realização concreta de uma ação que produz um produto visível, que seja do interesse pessoal de quem o produz. Assim o currículo deve ser construído pelo professor em conjunto com os alunos e servir de orientador e de baliza das tarefas e atividades a realizar e não como prescrição daquilo que deverá ser feito.

Os professores continuam a ter um lugar fundamental mas agora como facilitadores, supervisores e consultores dos alunos no processo de resolução de problemas. Terão que saber desempenhar um papel desafiador, mantendo vivo o interesse dos alunos, incentivando relações sociais, de modo que os alunos possam aprender uns com os outros e saber como trabalhar em grupo. O importante é que o professor desencadeie mecanismos que proporcionem o questionamento constante e a reflexão sobre os resultados do trabalho com os alunos, para poder reelaborar e melhorar a qualidade da sua atuação neste novo ambiente de aprendizagem.

A preocupação com os alunos, com o destinatário do processo de formação, seja ela cognitiva, afetiva ou social, implica em geral uma reflexão sobre o lugar onde se situa o educador e uma modificação do seu papel dentro da sala de aula. Estas tomadas de consciência, por sua vez, costumam conduzir a uma reestruturação da vida da sala de aula e a uma tentativa de gestão em comum dos métodos de trabalho adotados. Todo este processo de questionamento da pedagogia tradicional pode ainda promover uma crítica da instituição escolar, pelos limites que ela impõe ao desenvolvimento de qualquer experiência efetiva.

Assim, qualquer professor que ouse uma experiência nova é levado quase necessariamente a ter em conta os diferentes aspectos aqui mencionados. A sua própria experiência, pela rutura que ela implica em relação às práticas tradicionais, irá sensibilizá-lo a conhecer as diferentes dimensões de uma pedagogia mais criativa, participativa e democrática.

Porém, estas experiências de transformação da relação professor/aluno e do que se passa dentro da sala de aula dificilmente vão além do raio direto de ação dos educadores que as animam. A meu ver, enquanto a sociedade como um todo continua centralizada, hierarquizada e especializada, enquanto a grande maioria dos cidadãos continuar a ser destituída, na sua vida individual e coletiva quotidiana, de qualquer poder de ação criadora e autónoma, a generalização, para não dizer a própria sobrevivência, destas tentativas de construção de uma nova escola será bloqueada pela confiança e pela oposição dos que controlam o sistema educativo oficial.

É certo, porém, que estas experiências, ao aproveitarem as brechas existentes e ao utilizarem os espaços disponíveis, esgotam o campo do possível no interior da escola. Os professores, os pais e os alunos que conseguem criar esses espaços de liberdade e de experimentação fazem da sua prática educativa uma negação viva do modo de organização social dominante e do tipo de escola seletiva e elitista que lhe é funcional.

Mesmo quando elas parecem numericamente insignificantes, mesmo quando o seu crescimento é entravado por obstáculos e dificuldades de todo o tipo, mesmo se o seu impacto sobre o conjunto do sistema educativo for reduzido, as experiências alternativas têm um efeito exemplar. Elas estimulam a imaginação e servem como inspiração e ponto de referência para todos aqueles que gostariam de viver uma educação que não seja simplesmente uma aprendizagem da desigualdade e uma experiência de dependência.

A verdade é que as mudanças na escola têm sido lentas e, por vezes, imperfeitas. Já passaram mais de cem anos desde que John Dewey fez as suas primeiras críticas à escola tradicional, considerando que a criança não era um recipiente vazio à espera de ser “recheado” e de que a aprendizagem passava pelo envolvimento ativo do aluno nas tarefas, dando origem à chamada “*educação progressista*”, e muitas são já as gerações de professores que estudaram nas suas escolas de formação a contribuição científica de Jean Piaget, no âmbito da psicologia do desenvolvimento cognitivo e das suas repercussões na educação. Estes dois autores contribuíram para o desenvolvimento de movimentos pedagógicos inovadores, mas que com o tempo se foram esbatendo, acabando, segundo Papert, por se transformar em fachada. Ainda segundo este autor, e apesar da presença constante de Piaget na formação dos professores, necessitamos estar munidos de um “*microscópio mental*” para encontrar a sua influência na escola.

Muitos dos principais problemas da educação estão fora da escola. A escola própria de um modo de produção industrial não faz senão prolongar e reforçar, em vez de equilibrar e corrigir, a ação desintegradora, infantilizante e domesticadora da sociedade de consumo e do Estado.

Por isso mesmo, é que considero que uma outra educação só será possível em grande escala quando a experiência quotidiana de cada cidadão, de cada comunidade ou de cada grupo social, na sua vida e no seu trabalho, na forma como se comporta e nas suas relações com os outros, transformando-se em fonte de questionamento, de criatividade, de participação e em última análise de conhecimento. A reestruturação do modo de produção e de organização social no qual vivemos é um processo inseparável da reinvenção de contextos e das modalidades de aquisição do saber.

Só uma nova maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais monopólio da instituição escolar e dos professores, mas uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada a todas as dimensões da vida quotidiana dos seus membros.

Este é no fundo um discurso de esperança.

A Escola, querida pela sociedade, pensada pelo Homem e inventada pelo Diabo, segundo José Pacheco (2000: 123), foi

...ao longo de mais de dois séculos, inútil, perversa, resistente, matreira, mestre em estratégia de sobrevivência, estendeu tentáculos, fintou a História, gerou anticorpos,

aprendeu a legitimizar-se, sublimou crises que conduziram à falência de instituições tão caducas quanto ela, fossilizou-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. In B. Harper et al (1980). *Cuidado Escola!*. São Paulo: Editora Brasiliense. (p. 7).
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guerra, M. (2003). *No coração da Escola - Estórias sobre a Educação*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Meirieu, P. (1998). *Frankstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Monterroso, A. (1997). *A ovelha negra e outras fábulas*. Madrid: Alfaguara.
- Pacheco, J. (2000). *Quando eu for grande quero ir à primavera*. Porto: Profedições, Lda/Jornal A Página
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine – Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PARTE II

“POLÍTICAS EDUCATIVAS”

O FUTURO DA ESCOLA É O FUTURO

Carlos Nogueira Fino

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

1. INTRODUÇÃO (OS MITOS DA TECNOLOGIA REDENTORA E DO REGRESSO À IDADE DE OURO)

É muito difícil adivinhar o futuro. Tão difícil, que há gente que ganha a vida dizendo ser capaz de fazê-lo. Essas pessoas correspondem a uma percentagem ínfima da população. Afirmam que têm talentos únicos e ocultos e usam artefactos misteriosos na sua atividade preditiva. E há muita gente que acredita nelas. No entanto, salvo algum caso mais difícil de explicar, não há memória de alguém ter ganho a lotaria ou o euro-milhões depois de ter consultado uma dessas pessoas. Nem se conhecem casos de adivinhos tão competentes que acertam eles próprios e ficam ricos. Até para se saber quem ganhará o campeonato de futebol, costuma ser preciso esperar pelo final da competição. E isso é tão verdade que havia um futebolista português, célebre por ser mais competente a jogar do que a dominar o vernáculo, que costumava dizer, quando lhe perguntavam quem iria ganhar a próxima contenda, que, prognósticos, só no fim jogo.

Como é mesmo difícil adivinhar o futuro, adivinhar como será a escola no futuro também não será muito fácil. Normalmente, quando tentamos imaginar o futuro da escola, olhamos para a escola que temos ou que já tivemos, inventariamos as coisas que mais nos parecem condicionar o presente, e acreditamos que condicionarão ainda mais o futuro, e extrapolamos o que somos capazes. Ou seja, o presente e o que pensamos que sabemos do passado pesam-nos muito quando tentamos imaginar a escola do futuro. Exemplos disso são estas páleo-antecipações da escola, todas muito relacionadas com muita tecnologia, mas todas muito obviamente obsoletas. Não há, ao que parece, imaginação capaz de acompanhar a evolução tecnológica:

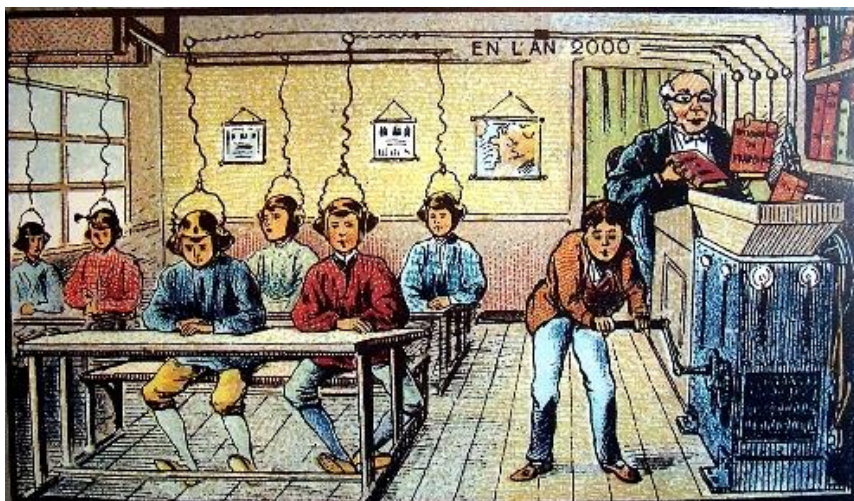


Figura 1. Sala de aula no ano 2000, antecipação do ilustrador francês Jean Marc Coté. (1899).

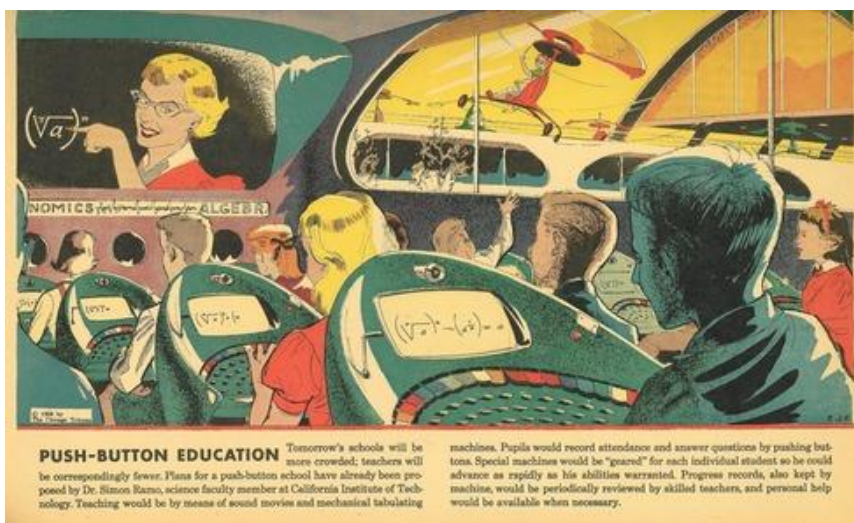


Figura 2. A escola de apertar botões de amanhã (edição de 5/05/1958 do *Chicago Sunday Tribune*).

Como sabemos que a escola do presente está mal de saúde, mas já foi menos doente, no passado, e reparamos que existe tanta tecnologia por aí, imaginamos que, com jeito e se convenientemente utilizada, toda essa tecnologia bem poderia ajudar a desenhar uma escola melhor, correndo o risco de cair na armadilha de um dos mitos mais influentes quando se trata de imaginar a escola no futuro. Esse mito

é o mito da tecnologia redentora, e corresponde à convicção ingênua de que o uso massivo da tecnologia conduzirá a uma nova idade do ouro, em que as plataformas digitais de *e-learning* e as suas formas híbridas reabilitarão definitivamente a escola.

É claro que esse mito está relacionado com outro, o mito do regresso à idade do ouro, que corresponde à impressão de que antes é que a escola era perfeita porque os professores tinham autoridade e ensinavam, e os alunos, porque tinham respeito, acatavam e aprendiam. O caminho para a fundação da escola do futuro passaria, portanto, por adicionar muita tecnologia à escola que terá existido no passado, com o objetivo de a materializar, transfigurada, no futuro.

2. A ESCOLA NUNCA TEVE UMA IDADE DE OURO

O modelo de escola que temos é herdeira em linha direta de uma reivindicação realizada da Revolução Francesa, pela via da sua relação com a cidadania, e da Revolução Industrial, por causa da sua ulterior orientação paradigmática, que se foi estruturando durante a primeira metade do século XIX. Essa escola nunca passou por uma idade de ouro digna desse nome. Se passou, dificilmente terá sido ainda durante o século XIX, época em que a ideia de escolaridade universal, compulsiva e gratuita ainda não passava disso mesmo na maior parte do planeta. E não terá sido, também, durante as primeiras décadas do século XX, que foram fortemente marcadas pelo alastrar de um criticismo feroz contra ela, organizado em movimento – a Escola Nova – com manifesto e tudo, onde pontificaram nomes como Dewey, Claparède, Ferrière, Decroly, António Sérgio, Anísio Teixeira, entre tantos outros. Estes pedagogos, apesar das diferenças existentes entre as suas propostas pedagógicas individuais, coincidiam na crítica que faziam à passividade que a escola impunha (e continua a impor) nos seus processos. Em alternativa propunham, de acordo com a definição oficial de Escola Nova avançada por Ferrière, internatos no campo, onde a experiência da criança e o uso dos trabalhos manuais servissem de base para a sua educação intelectual, enquanto um sistema de relativa autonomia serviria de base à sua educação moral (Planchard, 1979). Exatamente o contrário do que concentrar crianças segregadas por idades e obrigadas a seguir passivamente o mesmo currículo e a aceitarem ser ensinadas, conforme bem fez notar Seymour Papert numa célebre conversa que manteve com Paulo Freire, em S. Paulo, Brasil, em novembro de 1995.

Estão mortos, atualmente, todos os pedagogos da Escola Nova, ainda que os seus nomes tenham ficado na nossa memória e que os seus métodos e os seus escritos sejam revisitados de vez em quando. Seja como for, nem as suas ideias nem a sua organização e combatividade tiveram força suficiente para mudar algo de verdadeiramente fundamental na escola, que se manteve rigidamente fixa aos seus pressupostos paradigmáticos, refém das mesmas rotinas e, acima de tudo, refém do seu currículo, o qual, através da sua imensa carga normativa, específica, *a priori* e para todos, o que se ensina, quando se ensina e como se ensina. Essa carga normativa é de tal maneira poderosa, que a sua influência faz parecer quase ridícula a formulação da ideia simples da vantagem da substituição do currículo (único) de ensino por currículos (individuais) de aprendizagem, tantos e tão variados quantos

são os aprendizes. No entanto, esta ideia de currículos de aprendizagem resulta do que sabemos, hoje em dia, sobre cognição e desenvolvimento das estruturas cognitivas e é, segundo creio, absolutamente consensual na teoria, ainda que seja inexequível na prática escolar, dada a sua estrutura e organização conhecidas.

De facto, tendo incorporado as crenças existentes no século XIX sobre os fenómenos da cognição e do desenvolvimento cognitivo e sobre a relação de causalidade entre ensinar e aprender, ainda que sem compreender muito bem em que consistiria o fenómeno da aprendizagem, a escola nunca se desenvencilhou dessas velhas crenças. Entrou no século XX, digeriu as críticas da Escola Nova, e tem optado por ignorar, na prática, tudo o que a ciência desvelou ao longo de todo o século XX sobre o desenvolvimento cognitivo, já para não falar dos meios de facilitar ou acelerar esse desenvolvimento, através da concretização das implicações pedagógicas extraíveis dessas novas teorias, nomeadamente através de uma abordagem construcionista. Daí ser possível afirmar que a escola continua a ser uma instituição com fundamentação política, económica e social para os seus processos, mas com poucos vestígios de fundamentação científica a corroborá-los, uma vez que, na primeira metade do século XIX, disciplinas contribuidoras importantes para esta fundamentação eram ainda embrionárias, ou nem sequer existiam.

Portanto, tentar localizar uma possível idade de ouro da escola nessa época pré-científica só pode equivaler a procurar no local errado. A ter existido uma idade de ouro da escola, e não tendo ela acontecido nem antes nem durante o fulgor da Escola Nova, só se aconteceu depois, aí pelos anos quarenta do século XX, porque na década seguinte começou a ficar bem patente, por causa do célebre episódio do Sputnik e da grande crise curricular que lhe sobreveio, que a era de felicidade e de inocência, a ter existido ainda que fugazmente, tinha definitivamente terminado. E o que veio a seguir, com a resposta que se tentou dar a essa crise e com os efeitos do alastramento desse tipo de respostas à escala global, longe de ter ressuscitado esse momento imaginário, tem sido este purgatório em que a escola tem vegetado, cada vez de pior qualidade e que se está a transformar num verdadeiro inferno de desmotivação, crise de resultados, desconfiança da sociedade, enfim, sinais evidentes de senilidade e de obsolescência.

Hoje, a escola sabe tudo o que tem a saber sobre formação de professores e sobre didática. Sabe tudo o que tem a saber sobre controlo de qualidade. E tudo isso não é suficiente. Ocupa cada vez mais tempo dos professores com procedimentos administrativos e transformou a avaliação numa gigantesca burocracia. Inundou-se de tecnologia, de que não há maneira de aprender a tirar partido para se transformar, e os seus resultados globais pioram todos os dias. E, enquanto isso, tem vindo a assistir, com o passar dos anos, a um processo de hiperinflação da sua função de certificação, ao ponto de sucessivos alargamentos do tempo de escolarização darem origem a diplomas de valor social sempre inferior ao seu valor facial – anos de escolarização – e ao valor social dos diplomas correspondentes à escolaridade obrigatória imediatamente anterior, de menor extensão.

Nestas condições, como é possível acreditar que o regresso às origens, ou a um tempo intermédio qualquer, impossível de localizar com precisão, reconduziriam a escola a uma era de êxito e prosperidade?

Hoje em dia, não são raros os que acreditam que a escola já foi um local perfeito em época mais ou menos longínqua, no tempo em que os professores eram respeitados porque tinham autoridade ou porque eram autoritários (para algumas pessoas é quase a mesma coisa) e quando ninguém duvidava que quem sabia, sabia ensinar, aprendia quem era ensinado, e quem aprendia tinha o futuro garantido. Ao contrário desses nostálgicos de um passado mítico, eu sou incapaz de localizar, na relativamente curta história da escola da modernidade, uma idade verdadeiramente empolgante e absolutamente feliz. A não ser, talvez, no meu tempo de aluno da escola primária, no final dos anos cinquenta do século passado, mas simplesmente porque era uma criança nesse tempo, e porque o tempo da infância é quase sempre uma espécie de idade de ouro, principalmente quando começa a ser uma coisa longínqua.

É claro que esta reflexão não pretende diminuir em nada, nem sequer questionar, a importância económica e social que teve a escola sustentada pelos pilares da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. A nova ordem político-social necessitava de uma instituição que formasse cidadãos que fossem o sustentáculo do moderno estado republicano, e a nova ordem económica emergente da industrialização necessitava de *“um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo”* (Toffler, s/d, p. 393), como muito bem sintetizou Alvin Toffler. O problema é que esse mundo novo, prometido e construído pelo desenvolvimento industrial, depois de décadas de pujante crescimento e de incessante predação dos recursos do planeta, está a chegar ao final. Como dizia o mesmo Toffler em entrevista concedida a uma televisão pública portuguesa em fevereiro de 2008, os sistemas escolares foram desenhados para prepararem mão-de-obra para a economia industrial através da criação de disciplina industrial (que consiste em pontualidade, obediência e repetição no interior de escolas simulando literalmente fábricas). O problema, continuava Toffler, é que já não temos esse tipo de economia, o que torna todos esses sistemas escolares inexoravelmente obsoletos, uma vez que continuam a tentar formar para o passado, ao invés de prepararem para o futuro, que é o que deveria estar a fazer qualquer sistema educativo digno desse nome.

3. OS PROBLEMAS DO PRESENTE E AS SOLUÇÕES DO PASSADO

Portanto, talvez não precisemos mesmo de regressar às origens para resolver os problemas que detetamos na escola dos nossos dias. Ou estou completamente enganado, ou esses problemas são todos resultantes de um processo de desorientação paradigmática. Vivemos numa terra de ninguém entre paradigmas. Ao velho paradigma industrial, patente na organização, nas rotinas, nas crenças partilhadas, na massificação, no currículo fragmentado, vieram acrescentar-se, nesta fase de grande perturbação, fenómenos de generalizado insucesso, aumento do abandono escolar precoce, infantilização da escolaridade que deveria ser a mais

avançada, indisciplina, violência, delapidação do estatuto social dos professores. Tudo isto sob o clamor quase insuportável das vozes dos que já fizeram todos os diagnósticos definitivos e apregoaram todas as soluções, sendo que a maioria desses diagnósticos e dessas soluções são falhas no que se refere ao futuro. Para essas vozes, o futuro da escola está em mais tempo na escola (regresso em força da escola a tempo integral), mais aulas de matemática e de língua materna (por imposição da «necessidade» de standardização e comparabilidade), mais dias de aulas em cada ano letivo. Ou seja, mais escola do passado.

Medidas desse tipo fazem parte da mesma velha “solução” do regresso às origens. Só que a uma origem remota, anterior à utilização dos testes de Binet para medir a inteligência, contemporânea do condutismo mais inicial, dos sistemas de treinamento (adestramento) através da repetição. E, evidentemente, muitíssimo anterior aos estudos sobre a inteligência emocional e sobre as inteligências múltiplas, por exemplo, cujas propostas implícitas não chegaram a tempo de determinarem nada do currículo da escola da modernidade. Dizendo por outras palavras, perante a crise, é fácil observar a tendência de reagrupamento da escolaridade em redor do seu núcleo primordial e a insistência ainda maior nesse núcleo. Ou seja, propõe-se uma espécie de *overdose* de escola tradicional como remédio para os seus evidentes sinais de desadequação e degenerescência. Contudo, é mais do que evidente que os problemas da escola vão muito além da mera natureza quantitativa, apesar de parte desses problemas serem, obviamente, o resultado direto da massificação, a qual, em poucas décadas realizou o «sonho» da escola para todos, dividindo por cada vez mais praticamente os recursos que, anteriormente, eram destinados apenas às elites.

4. RUPTURA COMO SUPERAÇÃO DO IMPASSE (DA ESCOLA DO PASSADO NO PRESENTE)

E assim chegamos a esta nova fase da escola, que se caracteriza por um impasse: por um lado, o currículo que a anima tende para a fragmentação na periferia, quase até ao absurdo, correspondendo essa tendência à tentativa de acompanhamento de necessidades de especialização (taylorização) típicas da industrialização, mas mantendo-se inalterável o seu núcleo primordial. Por outro lado, o presente já exige muito mais adaptação e flexibilidade do que de especialização desenfreada. Ora, como treinar flexibilidade e adaptação numa instituição em que essas palavras não têm qualquer significado? Como falar, no interior de uma instituição onde cada qual é senhor do seu espaço físico e curricular, em cooperação e colaboração, ou em sinergias centradas na resolução de problemas, que é como quem diz, na tarefa em si mesma? Como falar na necessidade de desenvolvimento de pensamento crítico? Regressar às origens, através do reforço do ensino das «disciplinas básicas», talvez sirva para atenuar um pouco os inconvenientes da compartimentação curricular, mas não muda verdadeiramente o essencial. Parafraseando uma ideia de Papert, extraída da já aqui referida conversa que manteve com Paulo Freire, o que está errado na escola não são os detalhes. O que está errado na escola são coisas absolutamente

fundamentais, como a existência de um currículo de ensino *a priori*, igual para todos e sem agilidade para acompanhar sequer a dinâmica que existe na realidade exterior à escola, que evolui muito mais rápida e imprevisivelmente.

Como diria Thomas Kuhn, os impasses paradigmáticos apenas se resolvem mudando de paradigma, através da negação do paradigma anterior. Negação e descontinuidade, é claro. Ninguém pode afirmar que a escola tradicional se encontra desfasada da realidade e, simultaneamente, insistir em doses concentradas dela, como forma de superar essa desadequação. Como todas as instituições sociais, a escola é um objeto datado e contextualizado. Ou seja, a instituição escolar não independe do contexto histórico-cultural, económico e social, ao ponto de esse contexto poder ser considerado como meramente auxiliar, útil para entender a génese da escola da modernidade e a estrutura que adotou, mas neutro em relação à sua adequação posterior à fundação. Se a modernidade já não é o que era, como esperar que a sua instituição escolar se mantenha atual sem se transformar, ou esperar que se atualize concentrando-se nas disciplinas «essenciais» do currículo tradicional e insistindo nelas? É que o problema da escola, além da questão curricular, é também uma questão de forma, de estrutura conceptual e de rotinas de funcionamento. Esse conjunto, que não sofreu qualquer alteração importante desde o processo de taylorização, foi o que melhor se adequou, como descreve Toffler, às necessidades de formação, a preços comportáveis e valendo o currículo oculto implicitamente mais do que o currículo expresso, para um mundo que, entretanto, insistiu em mudar.

Portanto, a instituição escolar encontra-se perante o dilema de ter de escolher entre a obsolescência e a mudança. Se, por incapacidade de se compreender, ou por inconsciência geral, optar pelo caminho que não conduz a nada, não necessitará de fazer coisa nenhuma, a não ser continuar fiel a si própria, que a sociedade se irá livrando dela sem grande desgosto, embora, presumivelmente, ao longo de uma agonia que pode demorar décadas. Enquanto durar essa agonia, assistiremos à quebra cada vez mais acentuada no estatuto social dos professores, à degradação cada vez mais acentuada do investimento na educação pública, ao aumento dos níveis de indisciplina e de violência no interior da escola, à diminuição da hipótese de os diplomas escolares terem alguma espécie utilidade quando exibidos a possíveis, mas relutantes, empregadores. Se optar por mudar, terá de aceitar que a mudança talvez não possa ser feita apenas nos detalhes, ou pela via meramente incrementadora (mais gadgets, mais disciplinas ou mais tempo dedicado a um núcleo duro disciplinar mais concentrado, mais do mesmo).

Desde a substituição do método monitorial pelo método de instrução simultânea, na segunda metade do séc. XIX, seguida da taylorização, que são os elementos mais significativos da sua orientação paradigmática, não voltou a acontecer qualquer mudança verdadeira na escola da modernidade. É a partir desse momento que o professor passa a assumir, em plenitude, funções que Gimeno Sacristán (1985) considera equivalentes às de operário, e os alunos se constituem claramente como matéria-prima a ser transformada através da ação do professor. Essa similitude fazia todo o sentido na segunda metade do século XIX, como fez sentido durante a maior parte do século XX. Só que, hoje em dia, deixou de fazer.

Neste momento, caracterizado pela desorientação paradigmática, o futuro da escola aguarda o desenlace da controvérsia entre os que não se aperceberam da obsolescência e prescrevem os mesmos velhos remédios para uma doença recente, e os que identificaram essa obsolescência, que é o pré-requisito para se poderem assumir como possíveis agentes da mudança. Estes últimos têm em comum um pensamento ainda claramente minoritário quando comparado com o senso comum, que é avassalador, apesar de partilharem esse pensamento há muitos anos com públicos cada vez mais vastos. Mas não há dúvida que esse pensamento é já portador de mudança. Como é evidente, os paradigmas não caem do céu como o maná caía para alimentar o povo judeu na sua peregrinação em direção à terra prometida. Eles começam sempre por um momento de irreverência perante a ortodoxia e arrostam o poder da tradição e da ordem instituída. Mas acabam invariavelmente por vencer o desafio. Se não fosse assim, se a espécie a que pertencemos tivesse o hábito de se conformar com a ortodoxia, ainda não tínhamos saído do paleolítico.

5. A ESCOLA PARA CONSTRUIR O FUTURO

Stan Davis e Jim Botkin, em obra intitulada *The monster under the bed: how business is mastering the opportunity of knowledge for profit* (O monstro debaixo da cama: como os negócios estão a dominar a oportunidade de transformar conhecimento em lucro), publicada em 1994, anunciavam que “o mundo dos negócios está a chegar para suportar a grande responsabilidade pelo tipo de educação que é necessária para qualquer país permanecer competitivo na nova economia” (p. 15). E adiantavam o prognóstico, segundo o qual a educação em escolas públicas não deverá desaparecer completamente na nova economia da informação, porque essas instituições têm um papel socializador importante, devendo sobreviver em menor número e para grupos etários específicos. No entanto, na opinião deles, “Os sistemas públicos de ensino não têm o formato adequado para fornecer o tipo de educação ao longo da vida que melhor atenderá às necessidades futuras da nossa economia e da nossa sociedade” (p. 19).

Ainda nesse livro, um pouco mais adiante, insistiam nesse tema:

“Com o passar de uma economia agrária para uma economia industrial, a pequena escola rural foi suplantada pela grande escola urbana. Há quatro décadas, começámos a mover-nos para outra economia, mas ainda não desenvolvemos um novo paradigma educacional, muito menos criámos a 'escola' do futuro, que pode nem ser escola, nem casa” (p. 23).

Ou seja, para Davis & Botkin, a criação de um novo paradigma educacional, que confira forma e adequação à «escola» do futuro, está atrasada quase sessenta anos. E há mais de quatro décadas que Alvin Toffler também nos vem alertando para o mesmo problema, pelo menos desde a publicação do seu livro *Choque de Futuro*, em 1970. E podemos acrescentar a estas vozes «sérias», oriundas do mundo dos

negócios, outras posições, chamemos-lhes «estéticas», como a dos Pink Floyd, contida no célebre *Another Brick in the Wall*, do seu álbum lendário *The Wall*, de 1979, onde o coro dos alunos ainda crianças, entoando do interior de uma escola claramente fabril, onde são processados para serem todos iguais, pede aos professores que os deixem em paz. A estas, poderemos também acrescentar todas as vozes dos que se ergueram do interior dos sistemas educativos reclamando mudanças: os pedagogos da Escola Nova, vozes mais próximas de nós como as de Carl Rogers ou A. S. Neill, educadores lúcidos e intranquilos como Paulo Freire ou Seymour Papert. E podemos juntar a esse já numeroso grupo todos aqueles que, sem se preocuparem especificamente com a escola ou com a educação, tentaram compreender como se desencadeiam e funcionam os fenómenos da cognição, e que papel pode ter o outro social na aprendizagem. Já agora, também poderíamos acrescentar a este rol todos aqueles que nos têm dotado, através do seu espírito inventivo, das tecnologias cujo uso tem transformado literalmente o mundo em redor da escola, ainda que essas tecnologias não tenham logrado mudar nada de verdadeiramente relevante na própria escola.

É desses ingredientes todos, combinados de maneira adequada e, sobretudo, informada, que poderá conduzir a um novo paradigma educacional. Não creio que esse novo paradigma venha a ser a mera representação eletrónica, simplificada e absurdamente redutora, da escola da modernidade, como são as plataformas digitais que por aí abundam, invariavelmente anunciadas como inovação pedagógica. Nem o será a concretização da representação de escola que está no senso comum, que é a que «habilita» um engenheiro informático, sem desprimor para eles, evidentemente, a construir um sistema de ensino à distância, centrado na transmissão e distribuição de conteúdos, que é como quem diz, num currículo de ensino empobrecido até ao esqueleto.

É com todos esses ingredientes, combinados entre si segundo uma dosagem certa, temperada na convicção de que o que importa, bem mais do que os conteúdos, é a qualidade dos contextos de aprendizagem, que se poderá, eventualmente, abrir uma passagem para a tal idade de ouro, que não adianta procurar no passado. De facto, essa idade de ouro continua a ser uma espécie de sonho, a visão de um projeto a ser construído. No futuro, é claro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davis, S. & Botkin, J. (1994). *The monster under the bed: how business is mastering the opportunity of knowledge for profit*. New York: Simon & Schuster.

Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática* (edição revisada). Porto Alegre: Editora Artmed.

Plancharde, E. (1979). *Introdução à Pedagogia*, Coimbra: Coimbra Editora.

Toffler, A. (s/d). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

MOMENTOS DA GOVERNAÇÃO EDUCATIVA NA MADEIRA NO PÓS-AUTONOMIA

Eduardo Alves

Secretaria Regional de Educação da Madeira

INTRODUÇÃO

A oportunidade para a apresentação do tema desta Comunicação: *Momentos da Governação Educativa na Madeira no Pós-Autonomia*, surgiu-nos fundamentalmente na sequência da recente publicação da Recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE, nº 7/2012, de 23 de Novembro).

Entre outros tópicos, com relevância, assinalados pelo CNE, avulta a recomendação nº19, onde se incentiva as Instituições de Ensino Superior, e os Centros de Investigação, a promoverem: *“estudos sobre a evolução da administração educacional no quadro da administração pública portuguesa, procurando discernir cenários de evolução que permitam dar passos seguros em ordem à melhoria da educação”*.

Neste contexto, é nosso propósito, tentar numa breve incursão, traçar um quadro evolutivo daquilo que é o cenário da Educação e do Ensino regional, aquando da consagração da democracia em Portugal em 1974 e conseqüente regionalização político/administrativa da Madeira, subseqüente à publicação da Constituição da República Portuguesa (CRP) em 1976.

Considerado como um dos itens mais inovadores da CRP de 1976, aprovada a 02 de abril de 1976, por não ter paralelo na história jurídica e constitucional em Portugal, é o facto de a CRP conter um regime político assente numa democracia de cariz descentralizado, particularmente em termos de descentralização do território do País (Machado, 1982). Efectivamente, a CRP, proclama entre os princípios fundamentais inovatórios: o da autonomia, o das autarquias locais e o da descentralização democrática da administração pública, e erige os Açores e a Madeira em Regiões Autónomas a serem dotadas de *Estatutos político-administrativos* próprios. Concomitantemente, o Estado Português continua a ser unitário, apesar de ser também descentralizado. Como fundamento para esta realidade são de referir: as características geográficas, económicas, sociais, culturais e históricas; e como finalidades: a participação democrática dos cidadãos, o desenvolvimento económico e social, a promoção e defesa dos interesses regionais, o reforço da unidade nacional e os laços de solidariedade entre todos os portugueses (Miranda, 1997).

Olhar para os últimos 36 anos de autonomia regional no campo da Educação transporta-nos no sentido de considerar que as formas de *governança*⁵ pública, nesta área, assumiram uma dimensão e um cariz de proximidade às populações e aos anseios que estas a cada momento manifestaram como forma do seu desenvolvimento, realidade que politicamente corresponderá certamente a uma ideia de democracia participativa (Antunes, 2005).

Esta formulação, assim apresentada, traduz-se naquilo que, estamos em crer, será de mais recente e estará relacionado com o *realinhamento* do papel e das tarefas do Estado, não apenas através da transferência da autoridade central para níveis mais baixos já existentes ou criados pela Administração, mas, também pela adopção de estratégias orientadas para o desenvolvimento das comunidades locais (Canário, 1998). Cada uma destas iniciativas tem implicações no modo particular da *governança* e também na perda, manutenção ou acumulação posterior, de capital político, económico e ou social ao longo do tempo (Kooiman, 1993; Larmour, 1997; Rhodes, 1997). Por último, a interacção constante entre os diferentes elementos, associados à *governança*, leva necessariamente a processos de adaptação e de aprendizagem entre os diversos actores, contribuindo para a melhoria sistemática das práticas.

REALIDADE EDUCATIVA DA MADEIRA, AQUANDO DA CONSAGRAÇÃO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA, NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA DE 1976

Regressando ao período histórico em que se opera esta regionalização (1976 e anos seguintes), na área da educação na Madeira, temos uma taxa de analfabetismo das mais elevadas do País: 41,2% nos homens e 42,7% nas mulheres. Temos também, concomitante a esta realidade, toda uma envolvente ao nível do ordenamento territorial, com redes viárias exíguas e pouco preparadas para o trânsito automóvel, zonas com grandes dificuldades no acesso e uma malha urbanizada demasiado carente e desigual, isto para além de enormes carências de saneamento básico, particularmente nas zonas rurais.

Na área educativa preponderavam escolas pequenas, muitas delas tipicamente construídas ao abrigo do chamado “Plano dos Centenários”⁶, e outras instaladas em

⁵ Torna-se relevante a necessidade de abordar o conceito de *governança*. As variedades de *governança* apontam para o facto de a *governança* não ser sinónimo de *Governo*. Ambos, os conceitos, estão relacionados com comportamentos intencionais, com actividades orientadas por objectivos, com sistemas de governar, mas o *Governo* sugere actividades que são suportadas por autoridade formal, enquanto a *governança* se aplica a actividades suportadas por objectivos comuns que podem ou não emanar de obrigações legais e formalmente determinadas e que não contam necessariamente com poderes de fiscalização para se tornarem visíveis e lançar consensos (Dodgson *et al.*, 2002).

⁶ O “Plano dos Centenários” constituiu um projecto de construção de escolas em larga escala, levado a cabo pelo Estado Novo em Portugal, entre as décadas de 1940 e de 1960. O Plano deve o seu nome ao terceiro centenário da Restauração da Independência e ao oitavo

infra-estruturas que nada correspondem ao modelo de construção escolar (moradias adaptadas, pré-fabricados, anexos de casas e de estabelecimentos comerciais, garagens, etc.). Em termos de rede pública na Madeira, o ensino secundário existia apenas no Funchal, mais especificamente no *Liceu Nacional de Jaime Moniz* e no ensino técnico: a *Escola Industrial e Comercial de Francisco Franco*. Apenas entre 1976 e 1977 se deu o efectivo “arranque” do ensino secundário no concelho de Machico e a abertura de mais uma escola de ensino secundário no Funchal (*Escola Secundária do Funchal*). Temos, por esta altura, um número de docentes no ensino secundário que não excede os 437 professores, para um universo de 1936 alunos. Paralelamente, o ensino pré-escolar, ainda residual, efetua apenas uma cobertura de 8% face às crianças de 5/6 anos (195 crianças), também ele circunscrito ao concelho de Funchal. Não obstante, no 1º ciclo do ensino básico (ao tempo denominado de *Ensino Primário*) numa malha desigual e dispersa por vários locais na Ilha, funciona para um conjunto de 32.771 alunos, num universo de 206 escolas, com cerca de 1.173 docentes, grande número oriundo do continente português.

Nesta altura, não existindo ensino superior radicado na Madeira, encontram-se a estudar fora do arquipélago cerca de 550 estudantes totalmente suportados pelas famílias.

Esta descrição leva-nos a compreender, por que em termos reais, a Madeira com uma população residente de cerca de 250.174 indivíduos (CENSOS 1970), possuía mais de 50% de adultos analfabetos e 80% de jovens apenas com a denominada “instrução primária”.

O PROCESSO DE REGIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA MADEIRA

Tendo a CRP de 1976, como uma das suas vocações, a garantia da *regionalização*, por correspondência às legítimas aspirações dos “Povos Insulares” (Miranda, 1982), deve dizer-se que a consagração prática desta dimensão se viria a fazer, no entanto, de forma sectorial, como na área da educação se demonstrará de seguida.

Ora, desde logo, o passo fundamental em todo este processo de regionalização correspondeu à aprovação do *Estatuto político-administrativo Provisório* da Região Autónoma da Madeira: o Decreto-Lei nº 318-D/76, de 30 de Abril, logo de seguida alterado, pelo Decreto-Lei nº 427-F/76, de 01 de Junho. Fundamentalmente, tratou-se de consagrar a autonomia político-administrativa evidenciada na Constituição, através de órgãos de governo próprio (Governo Regional e Assembleia Legislativa), no sentido em que se prosseguisse a realização do interesse público na Madeira. Com a publicação do Decreto-lei nº 364/79, de 04 de Setembro, dá-se então a transferência de competências nas áreas da educação do Estado para a Região Autónoma da Madeira. Deve dizer-se desde logo, que este Decreto-Lei assume não só a importância de ser o primeiro, como ainda pelo facto de perdurar até aos nossos

centenário da Independência de Portugal, comemorados, respectivamente em 1940 e 1943. (DREAlentejo, 2008).

dias. Ao contrário do que seria de esperar, o elenco de matérias objecto de transferência não radicou em nenhum estudo, mas numa *elencagem* de cariz empírico e claramente pragmático, daquelas que naquele momento eram as áreas de acção do Ministério da Educação e Investigação Científica, na Madeira (Alves, 2012). Eis assim, a razão próxima para que a Madeira possa ter explorado todo um campo de acção de pendor governativo na área da educação, o que levou a que se tenha dado início, a toda uma panóplia de diplomas de natureza regulamentar.

OS MOMENTOS DA GOVERNAÇÃO EDUCATIVA NA MADEIRA

Tentar perceber a dimensão governativa da educação no pós-autonomia na Madeira é inevitavelmente perscrutar a forma como os Governos Regionais, desde 1976, encararam a área da educação e a regularam organicamente num processo adequado à realidade e às necessidades da Região Autónoma.

A evolução da educação na Madeira, no período após a regionalização, foi-se conseguindo por *patamares* (Alves, 2012), numa relação estreita e intensa com as populações para acompanhar o desenvolvimento do *projecto* mais vasto da sociedade Madeirense de “cada momento”, sempre numa perspectiva de abordagem da educação *lato sensu* e com forte ligação a um “plano regional”.

O PRIMEIRO MOMENTO (1976-1984)

Um primeiro momento da governação educativa da Madeira, no período pós-autonomia, corresponde *grosso modo* ao período de criação das instituições regionais e o assumir das competências, consequência do processo de regionalização da educação, que se inicia em 1976 e vai até ao fim do III Governo Regional (1980-1984). Aqui toda a orientação política educativa, alocada à Secretaria Regional com a tutela da Educação, está vocacionada para uma visão *socializante* e *igualitária* da Educação. As medidas tomadas privilegiam as relações com a *Cultura* e desenvolvem o *Desporto*, como vias de formação integral, que podem dar enquadramento à referida visão *socializadora* da Educação.

É neste período também, que a escolaridade obrigatória passa em Portugal para os 6 anos (Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de Dezembro), e se assiste consequentemente (fruto também deste “desafio”) a investimentos nas infra-estruturas escolares, como resposta em termos de oferta escolar. Alarga-se, assim, a rede pública do ensino secundário com a construção da Escola da Levada (“*Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva*”) em 1978; inaugura-se o *Centro de Formação Profissional* (1979); e leva-se o ensino secundário à Ilha do Porto Santo (1980) e ao norte (Santana) da Ilha da Madeira em 1982. É nesta altura, que o número de docentes deste nível de ensino aumenta para os 687 professores num universo de 4262 alunos. Concomitantemente, ao nível pré-escolar, são cerca de 894 as crianças abrangidas, o que faz com que tenhamos no ano 1987/88 uma taxa de cobertura deste nível de ensino de 27%.

Neste período, recorre-se à terminologia de: “Educação Permanente”, através da qual se prestam conhecimentos complementares, em função dos interesses dos indivíduos, com destaque para a escolarização da população (alfabetização), seja a nível da escolaridade obrigatória ou ainda a nível da obtenção de outros graus escolares.

No contexto interno é sintomático o esforço ao nível da criação de condições favoráveis ao funcionamento de novos cursos (Ano Propedêutico), alguns para complemento de habilitações aos indivíduos que a Madeira precisava em áreas específicas para o desenvolvimento económico público e privado; e também a campanha de alfabetização de adultos. Avultam esforços de mobilização externa, com outras entidades e surgem Telescolas em todos os concelhos do Arquipélago onde a distribuição de cassetes e VCRs., a cerca de 130 *Postos* de ensino diurno e nocturno era assegurada pelas autarquias. Na óptica da qualificação de quadros docentes, deu-se a criação da *Escola do Magistério Primário*; que articulada ao nível da *Infância* possuía um *Curso de Formação de Educadores*, e ainda, o *Estágio de formação de Aperfeiçoamento para Ajudantes de Jardins de infância*.

Atribuem-se Bolsas de Estudo para alunos do Ensino Superior a estudarem fora da Madeira. Estes, em contrapartida assumem o compromisso de regressarem, prestando, como profissionais de quadros superiores, a actividade para a qual se formaram.

O final dos anos de 70, inícios de 80, do século XX, constitui um primeiro momento pós-autonomia e fica caracterizado, por taxas de analfabetismo (CENSOS 1981) claramente inferiores aqueles que se registaram no período anterior. Temos assim uma taxa de 34,1% para os homens (-17,23% que na década anterior), e 35,5% para as mulheres (-16,86% que na década anterior).

SEGUNDO MOMENTO (1984-2011)

Um segundo momento, parece-nos corresponder a uma nova *visão* da Educação na Madeira. Em meados da década de 1980, assistem-se a novas realidades sociais, económicas e políticas em Portugal, onde se destaca a adesão à Comunidade Económica Europeia (1986), e aquilo que foi a necessidade de ajustamento a vários níveis, sobretudo o da qualificação das pessoas.

Na Madeira, e na área educativa, aquilo que nos parece ser um segundo momento de governação regional, coincide, fundamentalmente, com o IV Governo Regional (1984-1988) e vem até à actualidade, assentando em 3 vectores principais, que não nos surgem perfeitamente identificados ou separados no tempo, o que por vezes dificulta a sua plena caracterização. Um primeiro vector, corresponde à manutenção de uma linha seguida desde o início da regionalização onde subsiste uma preocupação no *atender às realidades específicas da população madeirense e às suas necessidades*; um segundo, que corresponderá ao *abandono da matriz nacional*, e ao assumir pleno, de uma *identidade de cariz regional*; e um terceiro vector, que surge fundamentalmente, como resposta à necessidade de promover uma *reorientação estratégica da acção pública na área educativa*.

Dentro daquilo que antes mencionámos, como um vector de acção pública na área educativa, encontramos a forma como em cada momento a *governança* encarou a área da Educação e a regulou. Materializado-a na *acção e missão* das políticas educativas, privilegiou outras modalidades educativas e subáreas: a *Formação Profissional*, a *Educação Especial*, a *Infância*, a *Juventude* e o *Emprego*.

Aquilo que é perceptível desta intenção política, leva-nos no sentido de entender que a organização e sistematização das políticas educativas encontram agora na conjugação das políticas do *Ensino*, da *Formação Profissional* e do *Emprego*, mais imediato, uma *Educação* ao serviço do interesse regional. E embora se mantenha alguma função *socializadora* (paradigma do momento anterior), actresce uma outra função: a da *capacitação profissional*, que ganha agora maior importância. Acredita-se ainda, que a mudança social é feita a partir do *Trabalho* como fonte de rendimento e critério de vida, e por isso cresce a importância que é atribuída à *Formação Profissional* e à inclusão do *Emprego*, como estratégia de prosseguimento de uma política globalizante de *Juventude*.

Mais, aquilo que se pode considerar como uma “reinterpretação” do conceito da *Educação*, adquire um sentido evolutivo nos Governos Regionais seguintes, sendo que no VIII Governo Regional (2000-2004), se ensaia ainda uma nova “abertura” do conceito. Embora alargada para áreas mais abrangentes, mas também mais próximas de toda a *globalização* social, como as *Novas Tecnologias* e as *Comunicações*, a dilatação do conceito remete-o para uma dimensão de futuro, com uma ligação à *Ciência* e à *Formação*, como determinantes em termos de *qualificação da população* da Madeira. Simultaneamente, a modalidade educativa da *Educação Especial* assume uma *dimensão inclusiva*, que transpõe o universo escolar e dá um sinal de continuidade às realidades que atende, designadamente aos adultos portadores de deficiência (*Reabilitação*) e, também, na modalidade da *Formação Profissional*, conferindo-lhe uma dimensão de *Qualificação* em vez de apenas *Formação*, integrando-a numa dimensão de certificação profissional e de reconhecimento de competências, à luz das novas realidades europeias.

O que poderá constituir um segundo vector, onde se busca a afirmação de uma *identidade regional*, coincide sobretudo com as iniciativas de carácter legislativo, como se detecta nos casos do Modelo de autonomia administração e gestão das escolas da Madeira; do Estatuto das creches e estabelecimentos de infância e pré-escolar da Madeira; do Estatuto da carreira docente da Madeira e das Bases do sistema desportivo da Região Autónoma da Madeira.

O terceiro vector que encontramos, neste segundo momento, coincide com *um realinhamento estratégico* da acção pública na área educativa, que leva ao *reposicionamento* do poder regional.

Assume-se ainda a importância de haver uma Instituição de Ensino Superior radicada na Madeira, por constituir uma mais-valia enquanto opção regional, pelo fator valorização e qualificação das pessoas, e pelo prestígio que confere a uma Região Autónoma que se quer afirmar com identidade própria. Eis pois, a efectivação de uma instituição que viria anos depois a ser a actual Universidade da Madeira (UMA), tendo por base um Despacho Conjunto de 1983, da Secretaria de Estado do

Ensino Superior e da Secretaria Regional da Educação da Madeira, que cria "*uma comissão com vista ao estudo da viabilidade de criação e funcionamento de uma universidade na Região Autónoma da Madeira*". É assim, neste enquadramento legal, que a (UMa) se estabelece, através do Decreto-lei nº 319-A/88, de 13 de Setembro, tendo na sua instalação, uma *Comissão* nomeada por despacho dos Ministros da República e da Educação, mas sob proposta do Governo Regional da Madeira.

A fase subsequente, à da implantação da UMa, é a do contributo que se entende que o Ensino Superior na Madeira poderá conferir ao desenvolvimento regional. Realiza-se nesta fase todo um trabalho próximo entre a UMa e a Secretaria Regional de Educação, a que corresponde um período de alguma consolidação das instituições. Surgem as parcerias e os trabalhos conjuntos em matérias como a *formação inicial e contínua* dos professores dos ensinos básico e secundário da Madeira. Concretizou-se ainda em 1989, para a formação de professores do 1º Ciclo do ensino básico e de educadores de infância, o *Centro Integrado de Formação de Professores* que viria a substituir a *Escola Superior de Educação*. Centro que, em 1996 assumiria a formação pedagógica de professores para o ensino básico e ensino secundário.

Neste período em que a escolaridade obrigatória passou em Portugal para os 9 anos, na Madeira, encontravam-se fora do sistema educativo, cerca de 15% dos jovens com idade de frequência do 2º ciclo e cerca de 33% do 3º ciclo. Aproveitando assim este repto assiste-se ao gizar de uma fórmula de actuação denominada de *Plano de Ordenamento da Rede Escolar da Madeira* (PORRE), datado de 1994/1995.

Este *Plano* assenta em variáveis identificáveis como determinantes. Aposta-se num claro investimento na rede escolar pelo facto de esta poder vir a corresponder à resposta necessária para a concretização da escolaridade para 9 anos. Entre 1984 e 1992 aposta-se no investimento nas escolas dos 2/3 ciclos e secundário; e, conseqüentemente, no número de alunos e docentes envolvidos (Tabela 1). Este é o período onde o ensino secundário se amplia, chegando depois em final da década de 90 a todos os concelhos da Madeira, ficando estes abrangidos por todos os níveis de ensino.

Concomitantemente às respostas que vão sendo dadas, e considerando-se a valência do pré-escolar como essencial na melhoria do percurso escolar de todas as crianças que iniciam a escolaridade, reorienta-se, também, o foco de acção pública governativa para a valorização deste tipo de educação. A oferta neste nível mais do que duplica, e passa, de uma cobertura de 27%, em 1987/88, para 63%, em 1997/98, incluindo já todas as crianças com idade para a sua frequência.

É neste momento, ainda, que surgem as Escolas a Tempo Inteiro (ETIs). Na essência trata-se de realinhar o funcionamento tradicional das escolas de 1º ciclo, introduzindo-lhe um regime de funcionamento diário completo, fazendo com que os alunos do 1º ciclo do ensino básico permaneçam na escola o dia inteiro. Para além da componente curricular inerente, que ocorre numa parte do dia, dispõem também de actividades de "complemento curricular" e "extracurricular", que funcionam na outra parte do dia, ambas conduzidas por docentes. Tal como se verificou com a

“aposta” no ensino pré-escolar, à consagração do regime de funcionamento escolar das ETIs, está subjacente uma preocupação com o sucesso escolar, e a constatação da necessidade de suprir possíveis défices a nível familiar; de ocupar os tempos não lectivos, acompanhar o desenvolvimento das actividades curriculares e de complemento curricular, tais como música, desporto, língua estrangeira, TICs.

Tabela 1. Alargamento da rede escolar na RAM (1996-1992).

	IV GR				V GR											
	1986	1988	1990	1992	1986	1988	1990	1992	1986	1988	1990	1992				
	Pré	1º	2/3º	Sec	Pré	1º	2/3º	Sec	Pré	1º	2/3º	Sec				
Esc.	64	206	86	5	79	206	95	8	97	206	88	9	134	220	99	9
Alun.	3465	27 176	23 172	6500	3673	24 683	24 534	8067	4262	22 971	24 897	10 126	5066	21 056	23 684	12 706
Doc.	248	1053	1760	x	225	1036	2217	x	469	984	2385	x	540	114	2298	x

* Inclui: *Ensino Básico Mediatizado*

Fonte: SRE



Figura 1. Plano de ordenamento da rede regional escolar (ETIs).

A efectivação deste cenário organizacional pressupõe também a necessidade da renovação do parque escolar. Parte-se da constatação que a eficácia daquilo que se pretendia para as ETIs, necessitava de ser acompanhada de um suporte infra-

estrutural consistente, até porque as escolas existentes eram no início do processo pós-autonómico, extremamente carentes de recursos básicos e dispersas. Em alguns casos nem sequer tinham sido construídas para os fins educativos a que se destinavam, tratando-se de meras adaptações e improvisos (pré-fabricados). Nesta decorrência, fecham-se cerca de 70 unidades consideradas sem condições, redimensionam-se algumas e abrem-se escolas novas, já com instalações desportivas, cozinha e refeitório devidamente equipados, computadores, acesso à Net (Figura 1). Este processo pautou-se simultaneamente pela agregação das unidades onde o reduzido número de alunos já não justificavam a sua manutenção.

Conexo com esta dimensão das ETIs, e não obstante o esforço feito ao nível da Telescola para levar a escolaridade subsequente ao 1º ciclo àqueles que pretendiam prosseguir os seus estudos, este reordenamento escolar pressupôs uma extinção gradual dos “Postos de Telescola” (Tabela 2); assegurando-se que todos os alunos até então abrangidos por esta modalidade, passariam a estar incluídos em escolas do 2º ciclo do ensino básico, nos termos previstos na LBSE que preconizava uma escolaridade com 9 anos⁷.

Tabela 2. Evolução da extinção dos postos de telescola

1992/1993	1995/1996	1997/1998	1999/2000
31%	17%	5%	1,6%

Fonte: SRE

Simultaneamente, assiste-se a uma mobilização da própria administração educativa com a informatização de Bases de Dados que permitem a gestão de alunos e turmas de todas as escolas da Madeira e de pessoal docente e não docente e dos demais actores educativos a todos os níveis. Aproveitou-se ainda para dinamizar internamente as escolas, incentivando-as e envolvendo-as, numa dimensão de reorganização educativa, mediante “equipas multidisciplinares”, “aulas de substituição” e “Área Projecto”. São também desencadeados processos junto da comunidade e das escolas, recorrendo-se às parcerias, como nos casos dos projectos: “empreendedorismo”, “educação para a sexualidade e afectos”, “prevenção das toxicodependências”, “alcoolismo”, “saúde oral”, “segurança rodoviária”, “bufetes saudáveis” e “educação ambiental”. Paralelamente, implementaram-se os “Centros de reconhecimento e validação de competências” em forte articulação com as escolas.

Feita assim, uma análise aos indicadores fundamentais deste momento (Tabela 3), constata-se que é justamente entre 1990 e 2000 (CENSOS 1991 e 2001) que a taxa de analfabetismo mais decresceu, havendo, inclusivamente aqui, uma clara aproximação aos dados nacionais. Concomitantemente, as taxas de desemprego também diminuem, sendo mesmo inferiores aos valores da média nacional. Tal facto leva-nos a concluir, que a adoção da estrutura transversal das políticas educativas *versus* Emprego, Trabalho, Qualificação profissional e Juventude, acabaram por surtir efeitos positivos.

⁷ Artigo 65º, nº 5 da LBSE.

Tabela 3. Taxas de Analfabetismo e Desemprego (1991-2001)

ANALFABETISMO	DESEMPREGO
1991	1991
15,3% (11,0%*) (-55,1%**)	4,1% (5,5%***) (-52,3%**)
2001	2001
12,7% (9,0%*) (-16,9%**)	2,6% (8,5%***) (-41,4%**)

* Valor nacional

** Variação regional em 10 anos

*** Média nacional

Fonte: INE(CENSOS 2001)

E O PODER LOCAL NA MADEIRA?

Não é possível abordar a regionalização da educação na Madeira, no período pós-autonomia, sem referir o papel da Administração Local nos últimos 36 anos.

Assim, com a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, procurou-se estabelecer em Portugal um quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, cuja concretização se efectivaria através de diplomas específicos. No caso da educação, o artigo 19.º, da Lei n.º 159/99, elencou as competências a transferir nesta área, embora esta intervenção se revelasse meramente formal, pois em termos reais, nada acrescentou a estatuições anteriores. O impulso nesta área haveria de ocorrer através do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho, que apresenta um elenco de matérias relacionadas com a educação a transferir para os Municípios. No entanto, todo este acervo normativo ficou dependente de uma consagração legislativa regional que ainda não veio a acontecer.

Dir-se-á portanto, que a Madeira se encontra longe do paradigma nacional de crescente envolvimento do poder local na educação. Seja por força da natureza material daqueles normativos, fundamentalmente focalizados naquilo que são as competências estatais (do Ministério da Educação ou do Governo Regional); seja porque, a administração educativa regional ainda não se encontra preparada para aceitar uma *territorialização* de base municipal. É que, e até agora, as autarquias da Madeira têm sido essencialmente fornecedoras de serviços às escolas e às famílias (manutenções e apoios pontuais em bens materiais, transportes, e pouco mais). Mas é justo assinalar a necessidade da sua acção e do seu papel, dado o posicionamento social que possuem e a proximidade que têm às populações.

REALIDADE ACTUAL

Compreender as mudanças observadas na regulação educativa na Madeira nestes últimos anos, leva-nos a concluir, não se estar perante um contexto único, mas antes perante uma *sobreposição de contextos em mutação* que se inter-

relacionam e influenciam e onde novos conceitos e diferentes linhas de orientação, enquadram em conjunto, as políticas educativas regionais (Alves, 2012).

Atualmente, a Madeira, como aliás Portugal, encontra-se abrangida por um *Programa de Ajustamento Económico e Financeiro (PAEF)*⁸. Estão longe de ser conhecidos os efeitos e os limites que venham a decorrer da sua implementação. Porém, uma eventual “*contração*”, poderá condicionar a construção de uma *matriz e de uma identidade própria regional*, agora numa fase de consolidação, no atendimento que fazia, pela proximidade às populações nas matérias educativas. Estamos longe de conhecer os efeitos, uma vez que o citado Plano se encontra em curso, embora nos seus propósitos exista o compromisso do Governo Regional em reduzir “*o peso do sector da educação no orçamento regional*” (ponto 24.PAEF), fato exequível através da “*reestruturação das estruturas escolares*” (ponto 24, alínea a) PAEF). Estes efeitos acabam por acontecer no momento, em que se começam a produzir os resultados práticos do aumento da escolaridade obrigatória para os 12 anos e a universalidade e gratuidade da educação pré-escolar, a todas as crianças a partir dos 5 anos.

Assim, não devemos descurar que a aposta na educação é estratégica para Portugal, e sobretudo para uma Região como a Madeira que a inscreveu nos *anais* da sua matriz governativa regional e nos princípios subjacentes à evolução autonómica regional. De resto, esta evidência incontornável, em face da globalização e consequente competitividade económica entre regiões, ressalta nos indicadores e nos registos internacionais, como no caso da OCDE, onde se conclui que, se por um lado nenhum espaço internacional se encontra imune aos efeitos da retracção económica, existem vantagens na retoma e na recuperação, para aqueles que detenham um alto nível educacional.

CONCLUSÃO

A finalizar diremos, que não será possível hoje abordar a questão das políticas de descentralização da educação em Portugal e na Madeira, no pós 25 de Abril, sem uma referência à problemática da *autonomia*. Entendemos mesmo que é neste campo restrito que se elaboraram os princípios subjacentes à concepção global do *sistema educativo português*, e ao papel que a administração educativa, no caso na Madeira, foi assumindo desde o dealbar da autonomia regional até à actualidade.

A consagração no texto constitucional português das Regiões Autónomas bem como a legislação subsequente de natureza autonómica, marcaram na área da administração educativa, uma ruptura ideológica, quicá cultural, com a tradição centralista do Estado, e trouxeram à dimensão jurídica e organizacional deste mesmo Estado, novas formas de articular o central e o regional. Ademais, poder-se-á dizer mesmo que, esta realidade trouxe à dimensão organizacional do Estado como

⁸ O PAEF actualmente em vigor, foi assinado com o Estado Português em 27 de Janeiro de 2012, sendo aprovado pela Resolução do Conselho de Governo Regional nº 41/2012, de 01 de Fevereiro.

um todo, uma vontade e uma intenção de redistribuição do poder entre o centro e a periferia, tendo como propósito último salvaguardar o respeito pela diversidade e pela proximidade de políticas educativas que aludam às realidades regionais e às idiossincrasias das comunidades escolares (Lima, 1995).

O que nos demonstra a evidência dos factos e a decorrência das acções governativas, é que a Madeira desde o dealbar da regionalização, nas áreas da educação/ensino, foi constrindo por etapas, um modelo de pendor regional, inicialmente de *substituição* e depois de *criação*, cada vez mais com características próprias, tendentes à definição de uma *matriz regional* na área organizativa educacional.

Ainda, e no actual contexto de atribuições e competências municipais, efectivamente reivindicadas, quer pelas autarquias, quer pela administração educativa regional, deve-se ir além de uma *visão* simplista, que concebe as Câmaras Municipais da Madeira como meros instrumentos das políticas educativas dos Governos Regionais. Também aqui nos parece, que uma construção de verdadeira *autonomia do sistema*, numa óptica de *cariz regional*, permitiria questionar se a mesma não estará dependente da adopção de um novo *paradigma* assente na redução das competências do Governo Regional através da Secretaria Regional da tutela. Esta última, preservaria as funções de planeamento estratégico, de concepção curricular regional, de avaliação referencial, de inspecção, eventualmente de avaliação das escolas e outras que se considerasse aconselhável, passando as efectivas competências de gestão, de direcção e administração dos estabelecimentos de ensino para as escolas, e onde estas as pudessem partilhar, naquilo que não fosse estritamente pedagógico, com os órgãos locais com relevo para as autarquias (Pinhal, 2006).

Este enfoque aponta para uma evolução própria de um modelo dinâmico de construção, em permanência, de um *Subsistema Educativo* de índole regional com características específicas, não copiando ou replicando, mas *inovando*, pela criação de regras de organização e administração e introduzindo, ainda, métodos de gerir a individualidade e as especificidades regionais (Alves, 2012).

O caminho percorrido por este *Subsistema* acompanha a própria autonomia regional, que se vai construindo, também ela, em moldes semelhantes aos descritos, conduzindo à definição de um perfil próprio, por vezes dialéctico, na execução das políticas de natureza educativa na Região Autónoma da Madeira. Esta descrição, de resto, poderá ser uma forma típica de exercer a política como a descreveu Dror (1993), isto é, aplicar as políticas nacionais educativas, mas traçando na sua implementação uma estratégia para *trilhar* já um percurso próprio. A construção deste *Subsistema* regional, no quadro nacional, fez-se, pois, respeitando, como se viu, as regras nacionais do *sistema modelar educativo* do Estado Português que, de resto, assumidamente e por via normativa expressa, entendeu convenientemente, no seu percurso histórico e político-constitucional, transferir competências da educação como se tentou evidenciar nesta comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, E. (2012). *Modelos Jurídicos de Organização das Escolas*. Coimbra: DATAJURIS.
- Antunes, F. (2005). “Reconfigurações do Estado e da Educação: Novas Instituições e Processos Educativos”. In *Revista Lusófona de Educação*, nº5, 37-62.
- Canário, R. (1998), “Educação e território”. In *Noesis*, nº 48, 18.
- Charlot, B. (1995). « La planification de l'éducation en France: l'évolution des problématiques ». In B. Charlot & J. Beillerot (Orgs.). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dodgson, R., Lee, K. & Drager, N. (2002). *Global Health Governance: a Conceptual Review*. Dept of Health & Development World Health Organization, Centre on Global Change & Health. London: London School of Hygiene & Tropical Medicine.
- Dror, Y. (1993). *Public Policymaking Reexamined*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Books.
- Gomes, J. (2003). “A avaliação de políticas públicas e a governabilidade”. In J. Mozzicafreddo, J., Gomes & J. Batista (Eds.). *Ética e Administração: Como Modernizar os Serviços Públicos?* Oeiras: Celta Editora.
- Howlett, M. & Hamesh, M. (1995). *Studying Public Policy: Policy cycles and policy subsystems*. Oxford: Oxford University Press.
- Kooiman, J. (1993). *Modern Governance*. London: SAGE Public.
- Larmour, P. (1997). Models of Governance and Public Administration. In *International Review of Administrative Sciences*, 63(3), 383-394.
- Lima, L. (1995). Reformar a administração escolar: a recentração por *controlo remoto e a autonomia* como delegação política, *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 57-71.
- Machado, J. (1982). *Participação e descentralização* (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Miranda, J. (1982). *Manual de Direito Constitucional*. Tomo I. Coimbra: Coimbra Editora.
- Miranda, J. (1997). *Estudos de Direito Regional*. Lisboa: LEX.
- Pinhal, J. (2006). “A intervenção do município na regulação local da educação”. In J. Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação* (pp. 99-128). Lisboa: Educa / UI&DCE
- Rhodes, R. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Santos, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1977). *Sobre as qualificações escolares e profissionais dos trabalhadores portugueses*. Lisboa: Seara Nova.

DOCUMENTOS REGULAMENTARES

- DRE (2008). Resenha Histórica do 1º Ciclo do Ensino Básico. DREAlentejo.
- PAEF (2011) *Programa de Ajustamento Económico e Financeiro*.
- SRE (1995). *Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar* (PORRE), SRE/DRIGE/DSEIE.

PROGRAMAS DOS GOVERNOS REGIONAIS DA MADEIRA

Programa do I Governo Regional (1976-1978)

Programa do III Governo Regional (1980-1984)

Programa do IV Governo Regional (1984-1988)

Programa do V Governo Regional (1988-1992)

Programa do VI Governo Regional (1992-1996)

ESTATÍSTICAS

INE (1970). CENSOS. XI Recenseamento Geral da População e I Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE.

INE (1981). CENSOS. XII Recenseamento Geral da População e II Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE.

INE (1991). CENSOS. XIII Recenseamento Geral da População e III Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE.

INE (2001). CENSOS. XIV Recenseamento Geral da População e IV Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE.

DRE (1983). Retrospectiva Anual do Inquérito ao Emprego – Série 1983. Madeira: Direcção Regional de Estatística.

DRE (1996). Vinte Anos de Autonomia e Desenvolvimento. Madeira: Direcção Regional de Estatística.

INE (2008). 50 Anos de Estatísticas da Educação 1961-2008. Lisboa: INE.

DRE (2011). Madeira em Números 2010. Madeira: Direcção Regional de Estatística.

MF (2012). A evolução recente do Desemprego. Lisboa: Ministérios das Finanças, Economia e Emprego, Solidariedade e Segurança Social e Banco de Portugal.

INTERNET

DRPRE (2012). *ETIs Regime Cruzado. Porquê?* Consultado em dezembro 2012, <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/>

CNE (2012). *Recomendação n.º 7/ 2012: Recomendação sobre autonomia das escolas*: Conselho Nacional de Educação. Consultado em Dezembro 2012, <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/11/227000000/3790437908.pdf>.

Luís Timóteo Ferreira

Doutorando da Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Este ensaio procurará equacionar aquilo que entendo como dois paradoxos da contemporaneidade da escola pública: em primeiro lugar, no quadro do longo processo de secularização da sociedade ocidental que levou à separação da Igreja do Estado, a escola pública laica parece ameaçada pelos contratos de associação (subsidiariedade, no direito europeu) que o Estado celebra com os privados posto que estes estão fortemente ligados a interesses religiosos; em segundo lugar, a própria formação histórica da escola pública, entendida como uma construção da modernidade, moldada a partir do projecto iluminista, revolucionário e liberal, de educação universal, que se foi estruturando no contexto da afirmação dos estados-nação e do modelo económico liberal-capitalista, incorporou discursos e práticas organizacionais, curriculares e pedagógicos cada vez mais racionalizados e burocráticos. Estes discursos e práticas têm impedido a inovação e têm transformado a escola pública numa instituição anacrónica.

O momento actual do nosso país, em termos educativos, levou-me a meditar nas implicações do que se entende e do que se deseja como ensino e educação para os nossos jovens. O caminho que esta meditação tomou, num movimento centrípeto em relação ao projecto de doutoramento, levou-me a descobrir problemas novos e a reencontrar questionamentos antigos.

Como problema novo central está a dimensão multifacetada da questão da inovação pedagógica e da resistência a ela no seio da escola pública; e de forma mais abrangente, como paradigma não superado à escala global. A incorporação de discursos e práticas organizacionais, curriculares e pedagógicos cada vez mais racionalizados e burocráticos tem impedido a inovação e tem cristalizado a instituição escolar num modelo algo anacrónico.

Como questionamento intelectual mais antigo está o fenómeno cultural da secularização da sociedade ocidental que levou à separação da Igreja do Estado, à autonomia da razão, à redução da natureza ao âmbito dos fenómenos físico-matemáticos e à liberdade e emancipação incondicionais da *praxis* humana (Pereira, 1990).

É contra este pano de fundo que surge a ideia de um paradoxo: discursos que se pretendem inovadores, do ponto de vista político, económico ou organizacional, pugnam pela subsidiariedade do Estado para proverem uma educação supostamente pública, que rompe com a também suposta neutralidade do Estado laico em termos educativos, posto que estão fortemente ligados a interesses religiosos. Por um lado, há a percepção de que tal configura uma ameaça à escola

pública laica; por outro, concepções de Estado e de serviço público reivindicam a liberdade face a uma situação de monopólio quase totalitária.

Não escamoteando a pretensão de apresentar algumas certezas, não me envergonho da humildade de expressar muitas dúvidas. Procurarei, com a liberdade que um ensaio permite, equacionar estes problemas fazendo referência a questões maiores ou mais particulares que os enquadram ou perspectivam.

LAICISMO E SECULARIZAÇÃO

A secularização referencia um fenómeno cultural inscrito na longa duração histórica, desde o fim da Idade Média. O laicismo é um fenómeno bem mais recente, que teve na actuação dos ideólogos da III^a República francesa o seu apogeu na contemporaneidade.

A secularização tem as suas raízes na emancipação política e jurídica dos príncipes europeus em relação ao poder papal no século XIII e sobretudo no século XIV, com o famoso processo de Filipe, o Belo, contra a Ordem do Templo (Sironneau, 1982). A sua actuação foi muito para além de uma simples perseguição a uma ordem poderosa: representou a afirmação do poder dos príncipes e o enfraquecimento do papado, factos que não deixarão de se desenvolver ao longo dos séculos. A secularização da cultura ocidental incidiu ainda em aspectos não políticos, pois a ciência, a literatura, a medicina, o assistencialismo – e a educação – desenvolveram-se num processo autónomico em relação à esfera religiosa.

Se a secularização da cultura ocidental tem, portanto, um carácter objectivo inegável, ou seja, historicamente e com rigor empírico é possível estabelecer a sua evidência; não menos verdade é o seu carácter subjectivo. Neste sentido, a secularização pode ter uma origem que remonta ao aparecimento do pensamento racional e metafísico em contraposição à religião e ao mito. Há ainda uma ideologia da secularização que, com surpresa ou não, teve grande desenvolvimento no seio da teologia protestante, mas também católica (Pereira, 1990). Geralmente, este segundo aspecto do fenómeno da secularização é referenciado como secularismo – *secularism*, em língua inglesa, e traduzido entre o inglês e o francês como *laïcité* ou *laïcisme* (Casanova, 2006). De facto, o termo laicismo, nos países católicos, carrega esta conotação ideológica, sobretudo pelos seus opositores.

A secularização é, talvez, dos processos mais complexos e profundos da cultura ocidental, tanto na sua vertente política, ou seja, das relações dos estados-nação modernos com a igreja, como a filosófica, das relações da ciência com a religião. A compreensão do seu escopo e do seu significado não é unívoca nem pacífica, justamente pela sua inserção num horizonte polémico que oscila entre a militância e o anátema. Como o demonstrou Sironneau (1982) a secularização da sociedade não pode ser confundida com a descristianização, a dessacralização ou a desmitologização. Este *desencantamento do mundo* (*Entzauberung der Welt*), como o entendeu Weber (Pierucci, 2003), não é certo nem evidente. Na verdade, os próprios grupos mais militantemente laicos, dos republicanos franceses ou portugueses, que seguiram de perto aqueles, investiram num elemento afectivo das

suas posições a que não foi estranha a irrupção de uma certa sacralização, desde os símbolos cívicos às próprias ciências que serviam de base ao seu ideário anti-clerical, agnóstico e mesmo ateu (Catroga, 1991).

REPUBLICANISMO E EDUCAÇÃO

A escola pública laica, criação da República, em França como em Portugal, só foi possível no quadro de separação entre as igrejas e o Estado. No nosso país esta separação resistiu mesmo ao fascismo de fundo católico de Salazar e foi mantida pelo Estado Novo, apesar da Concordata de 1940.

Os republicanos portugueses, à semelhança dos seus homólogos franceses, objectivaram a ideia de um Estado laico, logo neutro em matéria religiosa, onde a escola formaria o cidadão na moralidade cívica do amor à pátria, entendendo a liberdade das opções religiosas como algo do foro privado de cada um.

A forma como se estruturou a relação entre o Estado e as igrejas em alguns países europeus é significativa da forma como o fenómeno da secularização se desenvolveu. Assim, Inglaterra e Dinamarca, monarquias constitucionais, são sociedades altamente secularizadas, mas que não são Estados laicos. Bélgica e Holanda apoiam e subsidiam as religiões, como também a república da Alemanha, e não podem ser considerados Estados confessionais. Em países como Portugal, Espanha e Itália, sociedades culturalmente muito marcadas pelo catolicismo e pela religiosidade, o Estado é laico mas celebrou diversos tratados concordatários que privilegiam o grupo religioso maioritário. São sociedades pouco secularizadas, porém o Estado, do ponto de vista jurídico e constitucional, é laico (Catroga, 2010).

Hoje, em Portugal, a escola pública laica parece ameaçada pela relação que o Estado estabelece com os privados através do enquadramento do princípio da subsidiariedade no direito europeu que tem origem, curiosamente, no direito canónico, a partir da encíclica *Centesimus Annus*, em 1991, depois incorporado no Tratado de Maastricht, em 1992 (Glenn, 2011). Como a maior parte dos grupos privados que são investidores na educação estão fortemente ligados a interesses religiosos expressos (instituições canónicas) ou velados (laicado ou leigos), o paradoxo que daí advém parece patente: um Estado laico, que expurgou a escola não só dos símbolos e juramentos religiosos mas, sobretudo, da parcialidade de um ensino confessional em nome da neutralidade que só um ensino baseado na ciência e na moral cívica poderiam proporcionar, subsidia grupos confessionais que invertem aquela neutralidade.

Em França e nos EUA, desde a década de 1980 que a sociedade e o poder político têm dificuldades para lidar com o problema dos símbolos religiosos islâmicos, sobretudo o véu. A famosa *loi du 15 mars 2004*² e o relatório da *Commission Stasi*, que esteve na sua origem, procuraram reafirmar ou refundar os princípios da laicidade e da liberdade religiosa, ou seja, de uma escola e de um Estado laicos que toleram as opções religiosas, mas que são intransigentes com a ostentação de símbolos religiosos, que é vista como uma atitude de doutrinação, logo uma ameaça à liberdade individual e um desrespeito ao princípio

da neutralidade em matéria confessional. Aquele relatório reafirma ainda a intransigência em relação aos que querem modificar os programas escolares, por exemplo, em relação à recusa ao ensino da teoria da evolução.

Ora, estas duas referências devem ser perspectivadas a partir do debate mais abrangente sobre a liberdade: a religiosa, a dos cidadãos face ao Estado e a de escolha pela família da escola para os filhos. Neste ensaio, interessa-me mais o último ponto, o argumento usualmente encontrado de que os cidadãos devem ter o direito – leia-se, a liberdade – de escolher a escola dos seus filhos; argumento que é utilizado pelos diferentes grupos religiosos para justificar ou fundamentar a concepção de um Estado que não deve monopolizar o ensino, que deve garantir a liberdade de escolha dos cidadãos, subsidiando escolas cujas orientações educativas diferem da matriz laica e republicana.

O ESTADO E A LIBERDADE DE ESCOLHA

Auguste Comte e o seu discípulo e continuador, Émile Littré, os positivistas em geral, bem como o nosso Teófilo Braga, eram a favor do respeito pela liberdade de ensino, opondo-se ao monopólio estatal nesta matéria (Catroga, 1991). Acreditavam que as escolas que se pautassem pela liberdade e pela ciência acabariam por vencer o obscurantismo religioso e que uma concepção científica da natureza e da sociedade acabariam por prevalecer e criar a unanimidade necessária para realizar a transformação cultural que se impunha.

Porém, a maior parte dos republicanos, franceses e portugueses, não alinharam na mesma atitude. Fiéis aos princípios do liberalismo, adoptaram uma solução mais estatista: ainda que rejeitando formalmente o monopolismo estatal e permitindo a existência de escolas privadas e a liberdade de ensinar, na prática o empoamento da questão religiosa e a perseguição às ordens religiosas inviabilizou as pretensões dos conservadores e católicos em matéria de ensino que, de forma estrategicamente contraditória, reivindicavam um liberalismo radical neste campo (*idem, ibidem*).

Na Europa, como na América, ainda que a liberdade de ensino tenha sido preservada ao longo do século XX – atente-se no significado do movimento da Escola Nova e na natureza privada das suas escolas – o fenómeno da massificação e da democratização da escolaridade fez do Estado o maior investidor em educação e o maior proprietário de escolas, para além de uma crescente função reguladora e prescritiva em termos curriculares.

Nos últimos vinte anos, nas agendas das políticas educativas de muitos países, o problema da liberdade de escolha parental andou a par com a questão do financiamento das escolas (Whitty, 2005). Talvez seja um lugar-comum ou um posicionamento parcial, associar estas políticas educativas pelo mundo com políticas concertadas de índole neo-liberal, já que este termo não tem uma significação pacífica (Jones et al., 2008). No entanto, parece ser exactamente disto que se trata, a crermos nas propostas explícitas para soluções de financiamento da educação, através dos famosos *vouchers*, que radicam nas concepções do economista e

prémio Nobel, Milton Friedman, e em toda uma corrente de pensamento económico e político com origem na Universidade de Chicago (Feinberg & Lubienski, 2008; Walberg & Bast, 2003)⁴. Foram estas também as posições assumidas pelo candidato derrotado nas últimas eleições americanas, Mitt Romney, como o atesta a crítica acérrima de uma conhecida republicana como Diane Ravitch⁵.

De facto, a questão da liberdade de escolha parental e o financiamento das escolas estão directamente ligadas a concepções de Estado, do seu papel na economia, do que é o bem público e de como e em que medida cabe ao Estado ou à sociedade a prossecução da educação pública (Borman, Danzig, & Garcia, 2012; Feinberg, 2012; Feinberg & Lubienski, 2008). O tema do mais recente número da prestigiada publicação *Review of Research in Education* da AERA (*American Educational Research Association*), não deixa dúvidas sobre a importância e a actualidade destas questões.

Em Portugal, país onde o sistema educativo é altamente concentrado e centralizado, onde os colégios privados representam 20% do total de escolas públicas e onde as escolas com contrato de associação representam pouco mais de 1% do total de escolas públicas, dir-se-ia que a questão da liberdade, de ensino e de escolha, e a questão do financiamento da educação, não têm tido uma expressiva aceitação e não têm estado nas agendas políticas. Talvez a situação esteja a mudar, por via da conjuntura económica e financeira do país, mas também pela força dos grupos de interesse sobre a política educativa num futuro próximo.

A LIBERDADE PARA OS CATÓLICOS

As posições da Igreja, através da Associação de Escolas Católicas⁸, da Agência Ecclesia⁹ e mesmo da Universidade Católica Portuguesa¹⁰, coincidem bastante com as de Fernando Adão da Fonseca, presidente do Fórum para a Liberdade de Educação (<http://www.fle.pt/>), uma associação criada em Setembro de 2002 para ser um espaço de reflexão e divulgação de ideias sobre a liberdade de educação e outros temas correlatos. Se dúvidas houvesse de que as ideias veiculadas pelo presidente do Fórum representam um pensamento católico organizado, que tem na educação apenas mais uma das suas incidências, o texto de uma recente petição desfazê-la-iam¹¹.

Ainda que extremamente importante, não cabe neste ensaio a exploração das ideias daquele que julgo ser o principal ideólogo, em Portugal, na actualidade, das propostas que articulam a liberdade de escolha parental com a redução da presença do Estado na educação. Estas posições procuram garantir a liberdade de um ensino privado, em geral, e confessional, em particular, e a sua legitimidade como ensino público, através dos contratos de associação, fundamentando-as numa proposta de teoria política plasmada no conceito de *Estado Garantia*¹².

Sem querer recuar muito na genealogia da afirmação destas ideias em Portugal, onde se cruzam concepções do Estado com a educação, pode-se apontar a iniciativa da sociedade civil na *Convenção do Beato* (2004), onde cerca de 550

empresários, gestores e académicos debateram um novo modelo económico e de desenvolvimento para Portugal. Uma 2ª *Convenção do Beato* realizou-se em 2006. A Proposta 12 do *Relatório* da 1ª Convenção, onde Adão da Fonseca foi um dos promotores, resume bem as ideias e o programa¹⁴.

Para aquilo que agora interessa, importa realçar que a estratégia de católicos e conservadores, tanto à época da IIIª República francesa, quanto durante a nossa Iª República, foi invocar as teses de um liberalismo radical em matéria educativa, mas sem a esperança, utópica porque baseada num consenso, de transformação social que era apanágio dos positivistas (Catroga, 1991). Na actualidade, católicos e republicanos liberais parecem ter uma visão mais mitigada, quer do liberalismo, quer do estatismo educativos: através do conceito de *Estado Garantia* pretendem desenvolver um modelo que garanta a liberdade de escolha parental num quadro de ampla liberdade da iniciativa privada em educação e de financiamento (subsidiariedade) pelo Estado. Este modelo implica a limitação do Estado a árbitro e regulador em matéria de ensino e, tendencialmente, não mais a proprietário e investidor. Ora, aqui reitero a emergência do paradoxo: ainda que a liberdade de iniciativa seja estendida a qualquer grupo que deseje investir na criação de escolas, é a Igreja Católica e os seus grupos de influência de orientação confessional, o laicado, que sendo os maiores investidores em Portugal, beneficiarão com a subsidiariedade do Estado.

A ESCOLA PÚBLICA E OS MODELOS DE ESTADO

Este paradoxo da objectivação da escola pública num modelo de Estado liberal é acentuado pela questão curricular subjacente, ou seja, pela função reguladora e de garantia de uma educação como bem público. A questão poderia ser assim colocada: este Estado regulador e garante das liberdades e do bem público, não tenderá a exercer um certo despotismo curricular? Que liberdade pedagógica e curricular este Estado admitirá aos grupos que beneficiam da relação de subsidiariedade? Que orientações serão dadas a um currículo nacional em tensão dialéctica entre a unidade e a diversidade?

Olhando para o contexto português, americano (anglo-saxónico) e francês, perspectivam-se muitas dúvidas. Em Portugal, como em certa medida na França actual às voltas com o islamismo, a centralização e a normatividade curricular são regra e, talvez, um dado cultural. A autonomia das escolas, pedagógica e administrativa, tem sido uma miragem nos últimos trinta anos, apesar da retórica oficial.

Adão da Fonseca, sustenta, de forma puramente abstracta, que a liberdade de educação implica a autonomia das escolas. Esta autonomia seria pedagógica, de adaptação dos currículos, dos horários e das actividades extracurriculares consoante as necessidades dos alunos, da escolha dos melhores e mais capazes professores. A liberdade de educação, implicando uma autonomia total e responsável, está nos antípodas da ideia de neutralidade, essa sim inimiga da liberdade. Ou seja, a neutralidade da escola laica é um mito; e uma escola confessional que abertamente

recuse a ilusão de neutralidade é a única que poderá criar pessoas verdadeiramente livres.

Nos EUA, esta liberdade que o Estado eventualmente possa conferir a grupos religiosos foi percebida como um paradoxo (Stolzenberg, 1993) revelador da intolerância que a cultura filosófica ocidental tem demonstrado ao lidar com a intolerância dos intolerantes: o fundamentalismo cristão, nos EUA, tem levantado um debate jurídico, grandemente negligenciado, sustenta Stolzenberg, que acusa a escola laica de doutrinar as suas crianças nas tradições liberais, racionalista e científica, coarctando assim o seu direito à liberdade religiosa. O fundamentalismo cristão sustenta que a escola laica doutrina os seus filhos na tolerância e na liberdade de estilos de vida que não os seus. Ora, esta crítica é muito próxima àquela que a tradição cívica republicana, na Europa e nos EUA, utilizou para justificar a neutralidade da escola pública. Neutralidade que para certos grupos, como os fundamentalistas cristãos e os católicos, para apenas nomear alguns, não acreditam e não aceitam. As implicações curriculares que advêm desta crítica põem em primeiro plano o papel da ciência no fenómeno da secularização: é disto prova o debate entre criacionistas¹⁷ e evolucionistas (Scott, 2009).

É preciso reafirmar que os sentidos destas oposições só mais claramente podem ser perspectivados num quadro comparativo de modelos de Estado e do seu desenvolvimento histórico. É o que tem feito Charles Glenn (2000, 2011), de uma forma em que a neutralidade não é retórica e a parcialidade tem a honestidade intelectual que se lhe requer.

A matriz europeia de Estado, na sua dimensão de promotor e regulador do ensino público, é bastante influenciada pelos modelos Prussiano e Austríaco. No século XIX, Victor Cousin, em França, Horace Mann, nos EUA, Oliveira Martins, em Portugal, foram grandes admiradores do Estado Prussiano. Ainda assim existem idiossincrasias nacionais que requerem análises; e a realidade em países como a Holanda e a Bélgica, embora sejam menos estatistas, a despeito da regulação e do financiamento estatais, poderia surpreender um liberal americano (Glenn, 2011). É que a realidade não se deixa aprisionar facilmente: no seio desta matriz estatista prussiana, há uma tradição liberal germânica que remonta à obra de Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (Ideias para uma tentativa de definir os limites da eficácia do Estado), de 1792, que é contemporânea e mesmo anterior às grandes obras do liberalismo político anglo-saxónico (Herbst, 2006).

Que lições retirar da história recente das tensões entre a educação pública ou privada (Aldrich, 2004) Como um guia das políticas educativas, seria importante e desejável estabelecer um quadro de comparações internacionais de modelos de Estado que respeitasse as identidades historicamente construídas sem fazer delas tábua rasa em nome de uma agenda que pretende transformar a educação num *quasi-market*, substituindo os direitos do cidadão pelos direitos do consumidor (Whitty, 2005).

INOVAÇÃO E ESCOLA

A esperança manifestada no parágrafo anterior poderia ser certamente apelidada de utópica. As políticas educativas dependerão das teorias da mudança social, das teorias da acção e dos grupos sociais que as suportam (Boudon, 1990).

A inovação vem, não raras vezes, adstrita às predições dos desafios da nova e global economia, da sociedade da informação e do conhecimento. A inovação parece ser requerida pela destruição criativa capitalista, tal como a entreviu Schumpeter (McCraw, 2007).

Há já alguns anos que se assiste a um deslocamento das questões educativas entre as lideranças das grandes organizações mundiais: os documentos orientadores, de carácter generalista e aberto, elaborados nos últimos 40 anos no âmbito da Unesco ou das Nações Unidas, claramente preocupados com o desenvolvimento económico, mas também cultural, do indivíduo e do bem-estar social, dão lugar a informes como o PISA (*Program International for Student Assessment*), no âmbito da OCDE ou do Banco Mundial, que não escondem a pretensão de prescrever aos governos medidas que incidem sobre os currículos, a formação dos professores e as práticas escolares (Gimeno Sacristán, 2009b). Através destas organizações e dos seus interesses e objectivos, desenha-se um discurso curricular e educativo que, enquadrado por uma orientação económica neo-liberal (Jones et al., 2008), procura criar um cidadão planetário novo, adaptado à mudança, informacional e tecnologicamente competente, capaz de aprender continuamente pela vida fora. Tornam-se coordenadas de civilização e desenvolvimento. No contexto actual, assiste-se a um *neo-taylorismo* das políticas educativas (Au, 2011), com as suas práticas pedagógicas *standards*, a sua tecnologia para os exames e a *accountability* em função dos *rankings*.

A formação, ao longo dos últimos dois séculos, de uma matriz comum do modelo ocidental de escola e de escolarização, entendida como uma construção da modernidade, moldada a partir do projecto iluminista, revolucionário e liberal, de educação universal, estruturou-se no contexto da afirmação dos estados-nação e do modelo económico liberal-capitalista, e incorporou lógicas organizacionais e curriculares cada vez mais racionalizadas e burocráticas. Este processo, progressivamente, cristalizou-se num paradigma fabril de escola e de currículo, claramente identificados por Toffler (2001), Gimeno Sacristán (2009a), Papert (1993), Cuban (1995) e Fino (2009), só para citar alguns autores.

Esta representação comum de escola inclui diversas categorias que se encontram no universo da instituição escolar: a sua arquitectura e o seu espaço fechado e apartado do resto da comunidade onde pertence; a existência de salas de aula fisicamente fechadas e não comunicantes; a disposição característica das pessoas e do mobiliário no interior das salas; a organização do currículo por disciplinas especializadas e não por áreas verdadeiramente interdisciplinares; um horário que organiza estas disciplinas em sequência e até em hierarquia; uma certa concepção do conhecimento e da inteligência e das faculdades que os mobilizam; a função cognitiva, afectiva e moral dos professores; uma noção de classe pautada por

idades e uma ritualização dos meios de progressão de classe; toda a sorte de prescrições de conduta, explícita ou implicitamente formuladas.

A partir destas análises, emerge a ideia do segundo paradoxo inicialmente referido e que pode ser assim traduzido em duas questões: pode a escola pública, pertença do Estado ou subsidiada pelo Estado – e mesmo a escola independente do Estado –, transformar-se com base numa inovação que rompa com o seu passado? Na sua função reguladora, pode o Estado dar a desejada autonomia às suas escolas e às outras para que possam ser organizações inovadoras?

A discussão sobre a inovação (pedagógica) pode ser perspectivada a partir das teorias da mudança social e de uma história cultural do campo educativo, embora seja impossível fazê-la aqui. Uma e outra coisa estão intrincadas. Além disso, é o próprio conceito de inovação pedagógica que poderá sair transformado deste confronto.

Ao partir da definição do conceito de inovação pela sua via positiva, ou seja, excluindo as vias que definem, negativamente, a inovação pedagógica como aquilo que ela não é, encontra-se uma definição algo generalista e radical e algumas elaborações teóricas que lhe podem servir de base para o futuro.

A definição positiva pode ser assim resumida: a inovação pedagógica ocorre em ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais. A inovação pedagógica não pode ser definida à maneira socrática, a partir da pergunta *o que é?* A inovação pedagógica é algo que acontece, um pouco por toda a parte ou de forma localizada, poderá ser algo que se expande no espaço e no tempo, a partir de pequenos grupos e que ao fim de um processo de crescimento e de difusão deixa de ser inovação. Aqui, este entendimento da dinâmica da inovação pedagógica é próximo do modelo de difusão de inovação teorizado por Rogers (1983).

As elaborações teóricas que poderiam servir de base para o futuro das práticas pedagógicas situam-se num amplo espectro composto pelos continuadores de Vygotsky e de Piaget, dos construtivismos que se desenvolveram a partir destes dois autores, da cognição situada (*situated cognition*) e distribuída (*distributed cognition*), da teoria da actividade (*activity theory*) (Young, 1998); enfim, de outras influências e da sua não rara sobreposição.

A inovação pedagógica, para que ocorra, no momento histórico actual, deve estar também em ruptura com o modelo e a orgânica, bastante estáveis desde há cerca de cem anos, da instituição escolar dos Estados modernos, independentemente da sua natureza pública ou privada. Há uma grande estabilidade e uniformidade da organização escolar no mundo. A caracterização de um modelo de escola e de escolarização – o paradigma fabril – configura o entendimento de um desenvolvimento histórico que é uma das bases críticas do desejo da sua superação.

A configuração do paradigma fabril da escola da contemporaneidade não impede, antes pelo contrário, de entendê-lo como um modelo social e historicamente construído que foi, a seu tempo, um elemento novo, de inovação, quando confrontado diacronicamente com outros modelos. O facto, recente na

história da cultura ocidental, da escolarização compulsória, não pode excluir a realidade de que o conhecimento e a formação já foram, no passado, dados na família, no trabalho ou na igreja (Aldrich, 2004).

CONCLUSÃO

Procurei expor a minha percepção dos paradoxos da escola pública em relação ao laicismo e à inovação, não para resolvê-los, mas para que a consciência da sua existência pudesse ajudar a esclarecer as ideias actualmente em confronto que provêm de debates antigos.

A situação da escola pública em Portugal necessita de uma resposta tanto do Estado como da sociedade civil. A mera substituição de um modelo de ensino público monopolizado pelo Estado por um modelo de subsidiariedade ampla ou de completa liberdade, sem uma clarificação e um debate alargado sobre o papel regulador do poder público, sobre a sua relação com a autonomia e a inovação pedagógica ou com as concepções de currículo, conhecimento e aprendizagem, comporta um risco muito grande não só para a educação das nossas crianças e jovens, mas sobretudo para as esperanças de todos aqueles que acreditam, dialogicamente, nos valores da liberdade, da tolerância, de uma democracia pluralista e de uma ética humanista.

(o autor não escreve segundo o Acordo Ortográfico de 1990)

NOTAS

¹http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/lisbon_treaty/ai0017_pt.htm

²<http://media.education.gouv.fr/file/98/4/5984.pdf>

³<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725/0000.pdf>

⁴«Our thesis is that capitalism—a market-based economy in which competing providers offers goods and services to willing buyers with only minimal government interference—once did a superior job providing kindergarten-to-twelfth grade (K–12) schooling in the United States and would do so once again if schools were privatized, or moved from the public to the private sector. Such a change will take place only when majorities of voters and opinion leaders are convinced that free markets can be trusted to perform the task better than government. Creating a sound basis for trusting markets is the purpose of this book.» (Walberg & Bast, 2003, p. xv).

⁵«The central themes of the Romney plan are a rehash of Republican education ideas from the past thirty years, namely, subsidizing parents who want to send their child to a private or religious school, encouraging the private sector to operate schools, putting commercial banks in charge of the federal student loan program, holding teachers and schools accountable for students' test scores, and lowering entrance requirements for new teachers.» (Ravitch, 2012).

⁶<http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Estabelecimentos+de+Ensino-47>

⁷<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/568.html>

⁸<http://www.educris.com/v2/54-associacao-de-escolas-caticas-apec>

⁹<http://www.agencia.ecclesia.pt>

¹⁰<http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=83925>

¹¹<http://peticaopublica.com/PeticaoVer.aspx?pi=P2012N22192>

¹²Adão da Fonseca discorreu sobre a ideia de Estado garantia num ciclo de oito conferências promovido pela revista *Nova Cidadania* no Mosteiro dos Jerónimos, entre Dezembro de 2006 e Julho de 2007: *O Estado Garantia: o Estado Social do Século XXI?*. A maior parte dos seus escritos, conferências e entrevistas em vídeo, sobre o tema do modelo de Estado e sobre a liberdade de escolha em educação, está disponibilizada na página da internet do Fórum para a Liberdade da Educação (www.fle.pt).

¹³<http://www.compromissoportugal.pt>

¹⁴«PROPOSTA 12 - Liberdade de educação. Deve ser garantida a todos os cidadãos a liberdade de aprender e ensinar, enquanto direito fundamental da pessoa, como estipula a nossa Constituição da República. É também a via de aumento da qualidade de ensino que Portugal tanto precisa, pelo efeito concorrência que gera entre todas as escolas, embora sob tutela da função reguladora do Estado.

¹⁵<http://youtu.be/eBcaVu9GP6Y>

¹⁶<http://youtu.be/2CX5EfMjY8U>

¹⁷<http://www.guardian.co.uk/education/2012/jul/17/creationist-groups-approval-free-schools>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldrich, R. (Ed.). (2004). *Public or private education? Lessons from history*. London: Woburn Press.

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. doi: 10.1080/00220272.2010.521261

Borman, K., Danzig, A., & Garcia, D. (2012). Education, Democracy, and the Public Good. *Review of Research in Education*, 36(1), vii-xxi. In R. Boudon (1990). *O Lugar da Desordem*. Lisboa: Gradiva.

Casanova, J. (2006). *Rethinking Secularization: A Global Comparative Perspective*. *The Hedgehog Review*, 8 (1-2), 7-22.

Catroga, F. (1991). *O Republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Catroga, F. (2010). *Entre Deuses e Césares. Secularização, Laicidade e Religião Civil* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

Feinberg, W. (2012). *The Idea of a Public Education*. *Review of Research in Education*, 36(1), 1-22.

Feinberg, W., & Lubienski, C. (Eds.). (2008). *School Choice Policies and Outcomes. Empirical and Philosophical Perspectives*. New York: SUNY Press.

Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Org.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: CIE: UMA.

- Gimeno Sacristán, J. (2009a). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (12ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (2009b). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Glenn, C. (2000). *The Ambiguous Embrace*. New Jersey: Princeton University Press.
- Glenn, C. (2011). *Contrasting Models of State and School. A Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control*. New York: Continuum
- Herbst, J. (2006). *School choice and school governance: a historical study of the United States and Germany*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jones, K., et al. (2008). *Schooling in Western Europe. The New Order and Its Adversaries*. New York: Palgrave Macmillan.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University Press.
- MacMullen, I. (2007). *Faith in schools? Autonomy, citizenship, and religious education in the liberal state*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- McCraw, T. (2007). *Prophet of Innovation. Joseph Schumpeter and Creative Destruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: rethinking school in the age of the computer*. New York: BasicBooks.
- Pereira, M. (1990). *Modernidade e Secularização*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pierucci, A. (2003). *O desencantamento do mundo. Todos os passos do conceito em Max Weber*. São Paulo: Editora 34.
- Ravitch, D. (2012). The Miseducation of Mitt Romney. Retrieved from <http://www.nybooks.com/blogs/nyrblog/2012/jun/05/miseducation-mitt-romney>
- Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovations* (3 ed.). New York: The Free Press.
- Scott, E. (2009). *Evolution vs. creationism: an introduction* (2ª ed.). Westport: Greenwood Press.
- Sironneau, J.-P. (1982). *Sécularisations et Religions Politiques*. The Hague: Mouton Publishers.
- Stolzenberg, N. (1993). "He drew a circle that shut me out": Assimilation, Indoctrination and the Paradox of a Liberal Education. *Harvard Law Review*, 106(1992-1993), 581-667.
- Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Walberg, H. & Bast, J. (2003). *Education and Capitalism: How Overcoming Our Fear of Markets and Economics Can Improve America's Schools*. Stanford, CA: Hoover Institution Press - Stanford University.
- Weber, M. (1999). *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (14ª ed.). São Paulo: Ed. Pioneira.
- Whitty, G. (2005). *Making Sense of Education Policy*. Studies in the Sociology and Politics of Education (4ª ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

LIDERANÇA SERVIDORA EM DIRETORES DE ESCOLA DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E BÁSICO: UMA NECESSIDADE RELEVANTE NA DINÂMICA DAS POLITICAS EDUCATIVAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Maria I. Ribeiro

Instituto Politécnico de Bragança
Investigadora do CETRAD/Colaboradora da UDI

António V. Bento

Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação

INTRODUÇÃO

O termo “liderança servidora” foi criado por Robert Greenleaf na década de 70 do século passado. Acreditava que grandes líderes agem como servidores, colocando as necessidades dos outros, nomeadamente, dos membros da organização e da comunidade como primeira prioridade. As organizações escolares, pelas suas características próprias, são organizações onde a liderança servidora pode traduzir melhor os seus objetivos particulares tais como a interatividade da equipa, o potencial de cada um e a aplicação dos princípios éticos no dia-a-dia.

Esta investigação teve como objetivos identificar e avaliar comportamentos característicos de um líder-servidor em diretores de escola do ensino pré-escolar e básico, bem como, verificar se existiam diferenças nos comportamentos tendo em conta o género do líder, o tipo de escola (pública ou privada) e o tipo de ensino (pré-escolar e básico). Foi selecionada uma amostra probabilística não aleatória constituída por 58 professores do ensino pré-escolar e do ensino básico da Região Autónoma da Madeira. Os dados foram recolhidos no início do ano de 2012, usando como instrumento de recolha a escala “*Servant leadership: development of a multidimensional measure and multilevel assessment*” desenvolvida por Liden *et al.* (2008). Esta escala inclui uma lista de 28 itens que são, posteriormente, agregados em 7 comportamentos, nomeadamente, *Competências conceptuais, Empoderamento, Ajudar os subordinados a crescer, Colocar os subordinados em primeiro lugar, Comportamento, Bem-estar emocional e Criar valor para a comunidade*. Relativamente aos diretores de escola, para cada item o subordinado indicou o grau de concordância e discordância utilizando uma escala de 7 pontos. Os participantes tinham em média 38,3 anos de idade ($DP \pm 8,36$), variando as idades dos 26 aos 60 anos. Assim, 89,7% dos professores lecionavam numa escola pública localizada em meio urbano, e 51,7% no ensino pré-escolar. Os seus diretores/líderes eram na sua maioria do género feminino (69%).

Este artigo é constituído por 5 secções. A presente descreve os objetivos e a estrutura do artigo. A secção 2 apresenta uma breve revisão da literatura sobre a liderança servidora. A secção 3 constitui a parte empírica do trabalho propriamente dita, sendo apresentada a metodologia utilizada. Na secção 4 mostram-se os resultados mais pertinentes desta investigação. Por fim, a secção 5 encerra com a discussão e as conclusões.

REVISÃO DA LITERATURA

A noção de liderança de serviço remonta à antiguidade; contudo, a teoria concetual de liderança servidora foi desenvolvida por Robert Greenleaf na década de 70 do século passado. Greenleaf acreditava que grandes líderes agem como servidores, colocando as necessidades dos outros, membros da organização e da comunidade como primeira prioridade (Greenleaf, 1970).

De acordo com Greenleaf (2002: 27)

O líder-servidor é servo primeiro... tornar-se um líder-servidor começa com um sentimento natural de querer servir, servir primeiro. Então uma escolha consciente leva a pessoa a desejar liderar. Essa pessoa é totalmente diferente da que lidera primeiro...

Para Barbuto e Weeler (2006) a liderança servidora caracteriza-se por haver um desejo enraizado no líder de querer fazer a diferença na vida dos outros. O líder servidor concentra-se na criação de oportunidades para os seus liderados com o propósito de os ajudar a crescer (Luthan & Avolio, 2003). Lang e Wong (2000) definem o líder servidor como o indivíduo que serve os outros, trabalhando para o seu desenvolvimento e bem-estar, a fim de cumprir as metas para o bem comum.

A Liderança Servidora assenta em princípios básicos e elementares cujos pilares são: o amor e o caráter, salientando-se no líder a característica de servir as pessoas. Este novo perfil faz do líder servidor um perfil procurado pela organização. (Lino & Silva, 2011). O líder disponibiliza-se para servir as pessoas, observando, escutando, acompanhando e atendendo as suas necessidades (Russell & Stone, 2002). Ser líder servidor consiste em determinar um propósito, compartilhar a aprendizagem, elevar os obstáculos, fortalecer o relacionamento e desenvolver as pessoas. Segundo Liden *et al.* (2008) a liderança servidora destaca a integridade pessoal do líder em servir os outros, incluindo empregados, clientes e comunidades.

Segundo Melchar e Bosco (2010) a liderança servidora constitui uma alternativa a outros estilos de liderança. O líder que exhibe comportamentos de liderança servidora é capaz de encorajar outros líderes organizacionais para usar este estilo de liderança com o propósito de tornar consistentes as expectativas dos seus liderados através do desenvolvimento de uma cultura organizacional consistente para a obtenção do sucesso organizacional. A realização pessoal do liderado está relacionada com o sucesso da organização e, por isso, ao influenciar positivamente os seus liderados no sentido de atingir níveis de desempenho mais elevados, eles, por sua vez, irão beneficiar do sucesso da organização.

Neste contexto, a liderança servidora incorpora os ideais de empoderamento, qualidade, espírito de equipa e ética. Greenleaf afirmou que a liderança servidora enquanto modelo de liderança enfatiza o “serviço aos outros, abordagem holística ao trabalho, sentido de comunidade, e a partilha do poder na tomada de decisão” (Greenleaf, 1997: 4). Os líderes servidores orientam-se pelos valores e pelo caráter. Desta forma, um líder servidor pode ser definido como uma pessoa que possui como primeiro propósito servir os outros pelo investimento no seu desenvolvimento e felicidade para atingir objetivos e tarefas que promovem o bem comum.

Hall (1991: 14) afirma que “fazendo tarefas rotineiras não faz um líder servidor. Em vez disso, um líder servidor é um que investe na capacidade dos outros e os ajuda a tornarem-se e a fazerem o seu melhor”. Por outro lado, Greenleaf considera que as características essenciais do líder servidores são: capacidade de ouvir, empatia, auto conhecimento, persuasão, concetualização, previsão e compromisso ao crescimento dos outros e à construção da comunidade (Spears, 2004). A liderança servidora pode mudar o local de trabalho e a sociedade como um todo.

A liderança servidora é, de certo modo, a liderança vista ao contrário. Os líderes servidores transcendem o interesse próprio para servirem as necessidades dos outros, ajudam os outros a crescer e a desenvolverem-se, e proporcionam oportunidades para os outros ganharem material e emocionalmente. O principal objetivo do líder servidor é o desenvolvimento total dos outros.

Greenleaf (1995) descreveu o desenvolvimento do estilo de liderança como um processo contínuo no qual as caraterísticas do líder são o resultado de um crescimento pessoal constante e um compromisso ao crescimento dos outros.

Na verdade, as organizações escolares, pelas suas características próprias, são organizações onde a liderança servidora pode traduzir melhor os seus objetivos particulares tais como a interatividade da equipa docente, o potencial de cada ator educativo e a aplicação dos princípios éticos no dia-a-dia.

Liden *et al.* (2008) desenvolveram um estudo nos EUA que consistiu na construção e validação de uma escala multidimensional de liderança servidora. Para estes autores a liderança servidora é um conceito multidimensional que faz com que a nível individual haja uma contribuição única do líder e que explica comportamentos de cidadania, de desempenho e de comprometimento organizacional. Na sua investigação tiveram como ponto de partida nove dimensões retratadas na literatura, nomeadamente:

1. **Emocões**, mostrar sensibilidade aos interesses pessoais dos outros.
2. **Criação de valor para a comunidade**, uma preocupação, consciente e genuína para ajudar a comunidade.
3. **Competências concetuais**, conhecer as tarefas de uma organização, de modo a apoiar e ajudar os outros, especialmente, os seus seguidores.
4. **Empoderamento**, capacidade de desenvolvimento de cada indivíduo (Conger, 2000). O objetivo é promover uma atitude proactiva e autoconfiante nos liderados incentivando a sua autonomia e o seu espírito inovador permitindo a sua realização pessoal (Greenleaf, 1998; Konczak *et al.*, 2000).

5. **Ajudar subordinados a crescer e ter sucesso**, demonstrar preocupação genuína para o crescimento e desenvolvimento profissional dos outros, fornecendo apoio e orientação.

6. **Colocar os subordinados em primeiro lugar**, através de acções e palavras para deixar claro aos outros (especialmente os seguidores imediatos) que satisfazer as suas necessidades de trabalho é uma prioridade.

7. **Comportamento ético**, que implica interagir abertamente, de forma justa e honesta com os outros.

8. **Relacionar-se com os outros**, fazer um esforço genuíno para conhecer, entender e apoiar os outros na organização, com ênfase na construção de relacionamentos de longo prazo com os liderados.

9. **Servidor**, o desejo de ser caracterizado pelos outros como alguém que serve os outros primeiro, mesmo quando o auto-sacrifício é exigido.

Na investigação de Liden *et al.* (2008) a análise fatorial exploratória e confirmatória fez emergir sete dimensões para a liderança servidora, nomeadamente, a competência conceptual, o empoderamento, ajudar os subordinados a crescer, colocar os subordinados em primeiro lugar, comportamento ético, bem-estar emocional e criar valor para a comunidade. A escala que desenvolveram foi constituída por 28 itens (quatro itens para cada uma das sete dimensões) e mostrou ser um bom instrumento para compreender como os líderes influenciam as atitudes e os comportamentos dos seus seguidores e para explicar comportamentos de cidadania e de comprometimento/desenvolvimento organizacional. Os resultados desse estudo sugerem que a liderança servidora pode melhorar o desempenho no trabalho e aumentar o nível de comprometimento com a organização. Na opinião dos autores os líderes servidores podem inspirar os liderados a ter um papel ativo na comunidade onde a organização está inserida. Neste contexto, pretende-se neste trabalho, utilizando a escala desenvolvida por Liden *et al.* (2008), identificar e avaliar comportamentos característicos de um líder-servidor em diretores de escola do ensino pré-escolar e básico da Região Autónoma da Madeira, bem como, verificar se existem diferenças nos comportamentos tendo em conta o género do líder, o tipo de escola (pública ou privada) e o tipo de ensino (pré-escolar e básico).

MATERIAL E MÉTODOS

Foi seleccionada uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 58 professores do pré-escolar e do ensino básico. A tabela 1 mostra como estão distribuídos os inquiridos tendo em conta o género do seu director/líder, o tipo de ensino, o tipo de escola e a localização da escola onde trabalham.

Verifica-se pela leitura da Tabela 1, que 69% dos respondentes são liderados por uma mulher, têm idades, na sua maioria, inferiores ou iguais a 40 anos (74,1%), são professores do ensino pré-escolar (51,7%), lecionam numa escola pública (70,7%), localizam-se em meio urbano (89,7%).

Tabela 1. Características da amostra selecionada.

Variáveis	Grupos	Frequências (n=58)	
		n	%
Gênero do líder	Masculino	18	31
	Feminino	40	69
Idade	≤40 anos	43	74,1
	>40 anos	15	25,9
Tipo ensino	Pré-escolar	30	51,7
	Básico	28	48,3
Tipo escola	Pública	41	70,7
	Privada	17	29,3
Localização da escola	Urbana	52	89,7
	Rural	8	10,3

Esta investigação pretende identificar e avaliar comportamentos característicos de um líder-servidor em diretores de escola do ensino pré-escolar e básico, bem como, verificar se existem diferenças nos seus comportamentos tendo em conta o género do líder, o tipo de escola (pública ou privada) e o tipo de ensino (pré-escolar e básico). Para atingir os objetivos levou-se a cabo um estudo do tipo *cross-section*. Recolheram-se os dados no início do ano de 2012. Foi usado como instrumento a escala “*Servant leadership: development of a multidimensional measure and multilevel assessment*” desenvolvida por Liden *et al.* (2008). A escala inclui uma lista de 28 itens e para cada item o liderado indicou o grau de concordância e discordância utilizando uma escala de 7 pontos. Os itens foram, posteriormente, agregados em sete comportamentos, nomeadamente, Competências conceptuais, Empoderamento, Ajudar os subordinados a crescer, Colocar os subordinados em primeiro lugar, Comportamento, Bem-estar emocional e, Criar valor para a comunidade.

O programa informático utilizado para editar e tratar os dados foi o SPSS 20.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Recorreu-se à estatística descritiva para caracterizar a amostra, através do cálculo de frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central e de dispersão; à análise da confiabilidade do questionário através do cálculo do teste do Alfa Cronbach para análise da confiabilidade do questionário e a consistência interna das respostas, utilização do teste *R-Pearson* para correlacionar os comportamentos da liderança servidora e à aplicação do teste estatístico *t-Student* para comparar a frequência da utilização dos comportamentos da liderança servidora entre dois grupos independentes (Gênero do líder: masculino e feminino; tipo de ensino: pré-escolar e básico e tipo de escola: pública ou privada). Foi considerado um nível de significância de 5%.

RESULTADOS

As médias, o DP e *Alpha Cronbach* foram calculados para as sete competências da liderança servidora (ver tabela 2). A consistência interna dos 28 itens agrupados em sete competências é igual a 0,964. Para as práticas de liderança o *Alpha Cronbach* varia entre 0,7 e 0,9. A consistência interna e os valores do desvio padrão de cada uma das competências provam o elevado nível de fiabilidade e validade dos dados.

Tabela 2. Média, DP e valor do *Alpha Cronbach* para os sete comportamentos da liderança servidora.

Comportamentos de liderança servidora	Média	DP	Nível ⁽¹⁾	Alpha Cronbach
1.Competências conceptuais	23,3	4,87	Elevado	0,912
2.Empoderamento	20,3	4,38	Moderado	0,679
3.Ajudar os subordinados a crescer	20,4	5,41	Moderado	0,882
4.Colocar os subordinados em 1º lugar	16,8	5,7	Moderado	0,883
5.Comportamento ético	22,3	4,49	Moderado	0,888
6.Bem estar emocional	21,2	5,51	Moderado	0,879
7.Criar valor para a comunidade	21,1	4,3	Moderado	0,802
Total				0,964

⁽¹⁾ Classificação de acordo com Liden *et al.* (2008).

Tabela 3. Médias, DP e correlações entre os comportamentos da liderança servidora.

Comportamentos da liderança servidora	1	2	3	4	5	6
1.Competências conceptuais	1					
2.Empoderamento	0,705**	1				
3.Ajudar os subordinados a crescer	0,640**	0,632**	1			
4.Colocar os subordinados em 1º lugar	0,548**	0,657**	0,739**	1		
5.Comportamento ético	0,743**	0,602**	0,691**	0,649**	1	
6.Bem estar emocional	0,658**	0,627**	0,824**	0,733**	0,776**	1
7.Criar valor para a comunidade	0,681**	0,653**	0,712**	0,640**	0,748**	1

**correlações significativas para nível de significância de 1%

As correlações foram calculadas para todos os comportamentos. Foram encontradas correlações significativas, positivas e fortes entre as sete dimensões da liderança servidora (ver Tabela 3).

Comparando o nível de desenvolvimento das competências de liderança servidora, tendo em conta o género do líder, verificou-se a não existência de diferenças, estatisticamente significativas ($p\text{-value} > 0,05$). As competências encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento e são exibidas pelo líder com a mesma frequência, independentemente do género (ver Figura1).

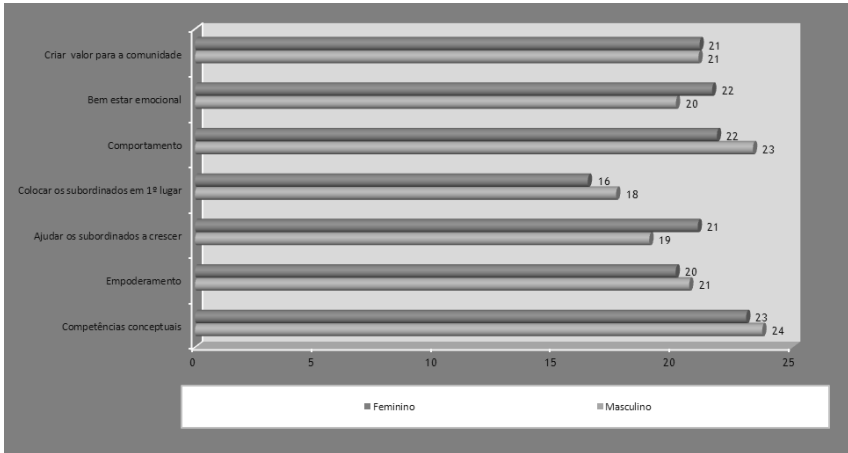


Figura 1. Média dos sete comportamentos da liderança servidora por género.

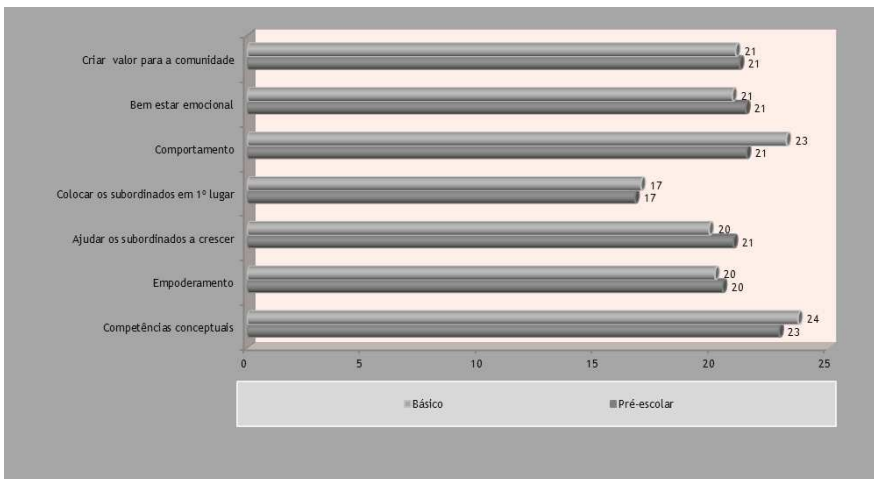


Figura 2. Média dos sete comportamentos da liderança servidora por tipo de ensino.

Comparando o nível de desenvolvimento das competências de liderança servidora tendo em conta o tipo de ensino (pré-escolar ou básico), verificou-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} > 0,05$) (ver Figura2).

Comparando os sete comportamentos de liderança servidora tendo em conta o tipo de escola (pública ou privada, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas “Competências concetuais” ($p\text{-value}=0,029 \leq 0,05$). e no “Comportamento” ético ($p\text{-value}= 0,019 \leq 0,05$). Os diretores das escolas privadas apresentam estes comportamentos mais desenvolvidos exibindo-os mais frequentemente (ver Figura3).

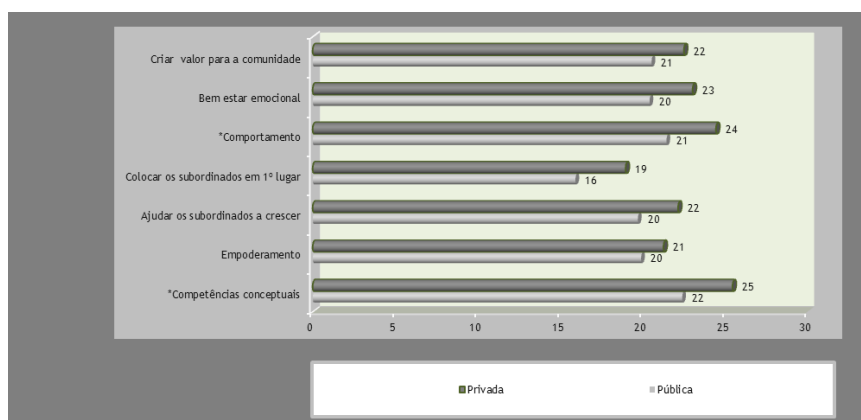


Figura 3. Média dos sete comportamentos da liderança por tipo de escola.

DISCUSSÃO

Participaram neste estudo 58 professores, dos quais 69% são liderados por uma mulher. Na sua maioria, têm idades, inferiores ou iguais a 40 anos (74,1%), são professores do ensino pré-escolar (51,7%) e lecionam numa escola pública (70,7%) localizada em meio urbano (89,7%).

Na recolha de dados foi utilizada a escala “*Servant leadership: development of a multidimensional measure and multilevel assessment*” desenvolvida por Liden *et al.* (2008). De acordo com os autores a escala é um bom instrumento para compreender como os líderes influenciam as atitudes e os comportamentos dos seus seguidores e para explicar comportamentos de cidadania e de comprometimento/desenvolvimento organizacional. Foi testada a fiabilidade e validade do questionário. A consistência interna dos 28 itens agrupados em sete comportamentos/competências do líder servidor foi igual a 0,964. O Alfa Cronbach, para os sete comportamentos do líder servidor, variou entre 0,7 e 0,9, superando, de acordo com Pestana & Gageiro (2005), o mínimo aceitável. Por outro lado, os valores do Alfa Cronbach ficaram acima do valor de 0,7, o mínimo recomendado por

Nunnally (1978). Os resultados permitem concluir que a escala desenvolvida por Liden *et al.* (2008) é um bom instrumento, para medir o nível de desenvolvimento dos comportamentos/competências da liderança servidora, em organizações escolares.

O *ranking* das médias dos sete comportamentos de um líder servidor foi o seguinte: Competências conceituais (Média=23,3; DP±4,87); comportamento ético (Média=22,3; DP±4,49); bem-estar emocional (Média=21,2; DP±5,51); criar valor para a comunidade (Média=20,1; DP±4,30); ajudar os outros a crescer (Média=20,4; DP±5,41); empoderamento (Média=20,3; DP±4,38) e por fim, colocar os subordinados em primeiro lugar (Média=16,8; DP±5,70). Na opinião dos professores e, de acordo com a classificação de Liden *et al.* (2008), o líder/diretor da organização escolar regista níveis moderados em seis dos sete comportamentos, com exceção do comportamento, “competências conceituais”, cujo nível apurado foi elevado. Tal significa que o líder tem, na percepção do subordinado, muitos aspetos a melhorar, designadamente, confiar mais no trabalho dos seus subordinados, concedendo-lhe mais autonomia; preocupar-se mais com o sucesso dos seus liderados; sacrificar os interesses pessoais em prol dos interesses dos subordinados e da organização e encorajar os liderados a disponibilizarem-se para servir e oferecer os seus serviços de forma gratuita à comunidade.

Foram encontradas correlações estatisticamente significativas, positivas e fortes entre as sete dimensões da liderança servidora. Por seu turno, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis dos comportamentos do líder servidor tendo em conta o género do diretor da organização escolar e o tipo de ensino (pré-escolar e básico). Isto significa que as competências encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento e são exibidas pelo líder/diretor com a mesma frequência, independentemente, do género e do tipo de organização escolar. Contudo, tendo em conta o tipo de escola (pública ou privada) foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas nos comportamentos “competências conceituais” e “comportamento ético”. Os diretores das escolas privadas apresentaram estes comportamentos mais desenvolvidos exibindo-os mais frequentemente. Seria benéfico que as políticas educativas (públicas) incluíssem no perfil dos diretores, das organizações escolares públicas, as características da liderança servidora pois tal como defende Dunbebin (2000) atualmente, os líderes com sucesso são aqueles que trabalham com os seus colaboradores dando-lhes autoridade e inspiração para alcançarem as suas metas pessoais e organizacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbuto, J. & Wheeler, D. (2006). Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership. *Group & Organization Management*, 31(3): 300-326.
- Conger, J. (2000). *Motivate performance through empowerment*. In E. Locke (Ed.), *The Blackwell handbook of principles of organizational behavior* (pp. 137–149). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dunbebin C. (2000). El líder servio: Nuevo paradigma para una administración de éxito. *Revista de educacion adventista*, 12:24-28.

- Greenleaf, R. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness, 25th anniversary ed.*. New York: Paulist Press.
- Greenleaf, R. (1970). *The Servant as Leader*. Indianapolis, IN: Greenleaf Center.
- Greenleaf, R. (1995) Reflections from experience. In L. Spears (Ed.) *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers*. New York: John Wiley & Sons, pp. 22–36.
- Greenleaf R. (1998). *The power of servant-leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Greenleaf, R. (1997). *Servant leadership: A journey into de nature of legitimate power and greatness*. New York, NY: Paulist Press.
- Hall, K. (1991). *Living Leadership: Biblical Leadership Speaks to Our Day*. Anderson, IN: Warner Press.
- Konczak L., Stelly, D. & Trusty M. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of na upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60: 301–313.
- Liden, R.; Wayne, S.; Zhao, H. & Henderson, D. (2008). *Servant leadership: development of a multidimensional measure and multilevel assessment*. *Leadership Quaterly*, 19, 161-177.
- Lino, L. & Silva, J. (2011). *Liderança Servidora no aspecto do líder servidor como perfil procurado pela organização*. FACUNICAMPS Núcleo de Pesquisa e Extensão Goiânia, GO, Brasil, Março de 2011.
- Luthans, F. & Avolio, B. (2003). *Authentic leadership development*. In K. Cameron & J. Dutton (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241–254). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Melchar, D. & Bosco, S. (2010). Achieving High Organization Performance through Servant Leadership. *The Journal of Business Inquiry*, 9 (1): 74-88.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraww Hill.
- Page, D. & Wong, P. (2000) *A Conceptual Framework for Measuring Servant Leadership*. In *The Human Factor in Shaping the Course of History and Development*, Ed., S. Adjibolosoo, Lanham, MD: University Press of America.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade do SPSS, 4ª edição revista e aumentada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Russell, R. & Stone, A. (2002). A Review of Servant Leadership Attributes: Developing a Practical Model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3/4): 145-158.
- Spears, L. (2004). Practicing servant-leadership. *Leader to leader*, 7, 7-11.

A LIDERANÇA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS PORTUGUESAS DA COSTA LESTE DOS ESTADOS UNIDOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

António V. Bento

Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação

Maria de Lourdes Serpa

Lesley University, Boston, USA

INTRODUÇÃO

As escolas comunitárias portuguesas dos Estados Unidos localizadas nas áreas de maior concentração populacional portuguesa são organizações sociais que vêm concretizando ao longo de décadas os desígnios da política educativa do governo português em relação à expansão e conservação da língua, da cultura e da história de Portugal. Esses desígnios da política educativa estão inscritos na Constituição da República (1976), na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e, sobretudo, nas sucessivas normas legislativas (Decretos-Leis e Portarias) dos sucessivos governos. As escolas comunitárias portuguesas nos Estados Unidos estruturam-se de modo análogo às escolas do espaço geográfico português.

Os grupos étnicos tentam reproduzir no seu novo ambiente as tradições, os costumes e os sistemas de organização da terra-mãe. Entre as várias formas de organização comunitária estão as "escolas étnicas", instituições educacionais com um objetivo comum fundamental: ensinar e preservar a língua e a cultura dum determinado grupo étnico. Enquanto Fishman (1966) considera aquelas escolas como o fator mais ativo na manutenção da língua na maior parte das comunidades étnicas, Bradunas e Topping (1988) descrevem-nas como manifestações formais da adaptação dos imigrantes à sociedade americana.

Contam-se aos milhares as escolas étnicas que nos Estados Unidos continuam a proporcionar uma educação alternativa e/ou suplementar a muitas crianças americanas (Fishman, 1980a) e entre esses milhares estão incluídas as cerca das sete dezenas das Escolas Oficiais Portuguesas (EOP). Com uma longa tradição histórica, as comunidades portuguesas nos Estados Unidos têm vindo a criar e a manter estas escolas há quase um século. (Bradunas & Topping, 1988).

Para muitos Luso-Americanos, as Escolas Oficiais portuguesas (EOP) representam uma simbiose natural com a língua e a cultura portuguesas e um esforço comunitário no sentido de despertar a consciência e sensibilidade das crianças para os valores culturais herdados de seus pais e avós (Bento, 1985) e de

perpetuar a sua língua, cultura e identidade no tempo e no espaço comunitário Luso-Americano.

AS ESCOLAS ÉTNICAS NOS ESTADOS UNIDOS

Joshua Fishman, líder e pioneiro na investigação do Ensino Étnico refere que os Estados Unidos, como a maior nação multilíngue e multicultural não podem desprezar os milhares de escolas e as centenas de milhares de crianças que as escolas étnicas servem. Fishman (1980a:236) afirma:

Estas escolas devem ser incluídas na lista dos nossos recursos educacionais, sociais e intelectuais por razões nacionais uma vez que os Estados Unidos não podem dar-se ao luxo de ignorar seis mil escolas frequentadas por seiscentas mil crianças.

As Escolas Étnicas são escolas suplementares funcionando entre seis e dez horas por semana e entre três a cinco sessões de duas horas cada (Bradunas & Topping, 1988). De acordo com Fishman (1989), o ensino linguístico é apenas um dos múltiplos objetivos das escolas étnicas. O ensino das tradições e história dos antepassados, o despertar e desenvolver da identidade étnica, o melhoramento da comunicação entre pais e filhos e a criação de oportunidades para os membros da comunidade para trabalharem e socializarem entre si, são também objetivos de elevada importância. Deste modo, as Escolas Étnicas têm dado uma contribuição independente e importante à manutenção das línguas e culturas étnicas. Bentley (1982: 114) refere:

Para além de manterem a identidade e aumentarem a educação académica, a proficiência em duas línguas é uma vantagem num mundo cosmopolita. Nove em cada dez Americanos não sabe falar, ler ou compreender outra língua para além do Inglês. Uma educação que conduza a um alto grau de bilinguismo em Inglês e uma língua minoritária é uma mais-valia para este país.

Como todas as outras escolas étnicas, as EOP transmitem aos seus alunos níveis significativos de leitura, escrita e compreensão da língua portuguesa. Além disso, as EOP dão também ênfase à história, literatura, costumes e tradições do povo português.

LÍNGUA E IDENTIDADE CULTURAL

A língua não é apenas um instrumento de comunicação. De acordo com Haugen (1974), a língua é um instrumento social que acompanha e dá existência a todas as outras instituições sociais porque a língua é a base de todas as outras instituições da sociedade. A língua é também um símbolo social e pessoal. Grosjean (1982: 177) afirma que a língua é "um símbolo social e de identidade de grupo, um emblema de pertença e solidariedade". Sendo, assim, um instrumento de comunicação, um símbolo pessoal e social, a língua é imbuída de atitudes e valores por aqueles que a usam e por aqueles que não sabem falar essa mesma língua.

Tse (1997), concluiu que os indivíduos que julgam favoravelmente o seu grupo, têm atitudes mais positivas e maior proficiência na língua desse mesmo grupo. Por outro lado, Maietta (1996), argumenta que é importante conhecer as atitudes em relação à língua nativa como uma condição essencial para a compreensão da preservação da língua assim como deste processo.

De acordo com vários investigadores (Arias, 1976; Ribeiro, 1981; Becker, 1990), as escolas americanas têm minimizado a importância e até ignorado a cultura das crianças minoritárias em vez de servirem de facilitadoras de adaptação cultural.

Na sua dissertação de mestrado sobre as atitudes e preferências dos alunos do 4º, 5º, e 6º anos em relação à leitura nas EOP, Castanho (1993) concluiu que os pais desempenham um papel importante na cultura portuguesa porquanto a mantêm viva em casa através da comunicação oral. A dissertação de mestrado "*Luso descendentes nos Estados Unidos: A escola portuguesa de Hartford*" (Galo, 1997) teve como objetivos fundamentais verificar o interesse dos alunos pela língua e cultura portuguesas e determinar os fatores que causam esse interesse. Os resultados mostraram que a intensidade desse interesse dependia em grande medida dos jovens, pais, escolas e comunidade.

Investigando o papel da escola pública na formação da identidade étnica dos alunos portugueses que frequentavam uma escola urbana na Nova Inglaterra, Becker (1990: 54) constatou a existência duma discrepância entre as normas explícitas da política educativa e as práticas dos responsáveis educativos: "Os alunos portugueses entraram na escola pública com sentimentos de orgulho étnico e saíram com ideias de inferioridade e vergonha".

Finalmente, um outro estudo (Nunes, s.d.), conduzido no seio da comunidade Luso-Canadiana concluiu que: a) a perda da língua e cultura portuguesas, particularmente nas camadas jovens, é exacerbada pela falta de promoção governamental no apoio a atividades culturais e linguísticas e b) a existência de fortes sentimentos de dualidade cultural entre os jovens portugueses.

A identificação cultural é muito importante para a realização pessoal e social do indivíduo minoritário e do grupo a que pertence; toda a pessoa humana é incompleta se não estiver embebida numa cultura específica. (Cushman, 1990).

ESCOLAS COMUNITÁRIAS PORTUGUESAS NA COSTA LESTE DOS ESTADOS UNIDOS

De acordo com dados recolhidos por Castanho (2010) haverá nos Estados Unidos 65 escolas comunitárias portuguesas distribuídas por 13 estados com 3.286 alunos e 210 docentes. No estado de Massachusetts há 9 escolas e em Rhode Island há 5.

No estado de **Massachusetts** existem as seguintes escolas comunitárias portuguesas:

Escola Oficial Portuguesa de Cambridge e Somerville

Escola Portuguesa de Hudson
Escola Portuguesa de Ludlow
Escola Portuguesa de Milford
Escola Oficial Portuguesa de Peabody
Portuguese United for Education (em New Bedford)
Escola Portuguesa da Casa da Saudade (em New Bedford)
Escola Oficializada Portuguesa de Fall River
Escola Portuguesa de Taunton

No estado de **Rhode Island** as escolas comunitárias portuguesas são as seguintes:

Escola Portuguesa do Clube Juventude Lusitana (em Central Falls)
Escola Portuguesa de Pawtucket
Escola Oficial Portuguesa de East Providence
Escola Oficializada Portuguesa de Bristol
Escola Portuguesa de Cranston

METODOLOGIA

Para a recolha adicional de dados, foi utilizado o questionário *Leadership Practices Inventory* de Kouzes e Posner (2002), um instrumento de 30 itens que avalia as práticas de liderança e os distribui em cinco grandes áreas assim definidas:

- **Modelar o caminho:** Liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais; dar o exemplo, ser o modelo de comportamento que se espera dos outros; alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e ação individual direta.
- **Inspirar uma visão partilhada:** Ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atrativas para toda a organização; envolver os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores.
- **Desafiar o processo:** Reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adotados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros.
- **Habilitar os outros a agir:** Promover a colaboração de todos, fomentando objetivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discrição; utilizar a palavra «nós».
- **Encorajar a vontade:** Reconhecer as contribuições, através da apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

O LPI consiste em 30 afirmações dispostas em seis conjuntos de afirmações para medir cada uma das cinco práticas de líderes exemplares. Cada afirmação tem uma pontuação de cinco pontos numa escala tipo *Likert* (1 - Nunca, 2 - Ocasionalmente, 3 - Algumas vezes, 4 - Muitas vezes e 5 - Frequentemente) (Kouzes e Posner, 2002). Com esta escala, os inquiridos indicaram a frequência com que praticavam as ações descritas em cada uma das afirmações.

Realizámos quatro entrevistas semiestruturadas a quatro diretores de escolas (duas em Massachusetts e duas em Rhode Island).

RESULTADOS

A análise dos resultados dos questionários de liderança (LPI) indicou que os diretores das escolas estudadas têm um estilo de liderança proactivo e servidor na condução da gestão das escolas. As cinco práticas de liderança são elevadamente praticadas pelos diretores daquelas escolas, sobrelevando-se as práticas de *“Habilitar os outros a agir”* (média = 29) e *“Encorajar a vontade.”* (média = 28,5). As outras práticas de liderança obtiveram médias bastante elevadas – *“Inspirar uma visão partilhada”* (28,1), *“Modelar o caminho”* (27,6) e *“Desafiar o processo”* (27,1).

A análise de conteúdo das quatro entrevistas permitiu que chegássemos às seguintes conclusões nas várias categorias:

Liderança e tomada de decisão: Os entrevistados exercem uma liderança de tipo colegial, colaborativa, democrática, voluntarista e agregadora dos valores pessoais. Afirmou um entrevistado: *“O líder tem de perceber que os outros também são líderes individuais; a escola não é a escola do Professor X, é a nossa escola, de todos; é o corpo docente, a totalidade que merece a distinção”* (E1). No mesmo sentido, referiu um outro participante: *“O que eu digo aos professores é que aqui todos estamos em pé de igualdade (...) peço sempre colaboração dos meus colegas; nenhuma decisão é tomada sem ser articulada entre nós e com os pais também”* (E4). Um outro participante, asseverou: *“É muito importante que a escola funcione com muito sucesso, ou seja, que as crianças estejam a aprender Português, é para isso que cá estão, que se sintam protegidas, amadas, respeitadas; e, não só os alunos mas também os professores e a comissão escolar”* (E3).

Qualidades do Diretor: Os participantes referiram que um líder numa escola comunitária portuguesa deve ter certos atributos tais como, sentido de equilíbrio, capacidade de iniciativa, organização e solidariedade, profundo conhecimento da língua e cultura portuguesas e sensibilidade para as necessidades da comunidade educativa e dos *“pais que são os pilares das escolas portuguesas”* (E4).

O primeiro entrevistado (E1) afirmou que *“O Diretor é um marco, o fiel da balança, o garante da coesão e até da disciplina, de tudo o se faz na escola”*.

Apoio de Portugal: Os entrevistados referiram que o apoio de Portugal tem sido inexistente e mesmo nulo, em termos financeiros. Tem havido alguma colaboração com a cedência de manuais escolares a algumas escolas, embora esses materiais manifestem desadequação à realidade dos alunos das escolas na

atualidade; A Coordenação, sediada em Washington, está longe das comunidades tanto geográfica como pedagogicamente. Afirmou o participante (E4): “*Não há e não estamos à espera de receber cheques de Portugal mas há outros apoios que não exigem grandes investimentos: feitura de currículos, matérias pensadas com a nossa opinião, pessoas que trabalham aqui no terreno, e colocar todos na mesma página.*”

CONCLUSÕES

As escolas comunitárias portuguesas são organizações enraizadas nas suas comunidades que se debatem, na atualidade, com vários desafios. São lideradas por pessoas com grande espírito de serviço e dedicação ao ensino da língua e cultura portuguesas aos descendentes dos portugueses. Esperam de Portugal e da Coordenação, apoio e orientação (não tanto apoio financeiro) na elaboração de materiais adequados à realidade dos discentes (trata-se de ensinar a terceira geração e não mais a segunda) nomeadamente, meios audiovisuais que demonstrem os usos e costumes das várias regiões de Portugal (E3).

A falta de comunicação entre as várias escolas portuguesas é notória. Não tem havido reuniões com a Coordenação nem com o Adjunto. Afirmou uma entrevistada (E4) “*Não há e não estamos à espera de receber cheques de Portugal mas há outros apoios que não exigem grandes investimentos: Feitura de currículos, materiais pensados com a nossa opinião (...).*”

Seria também importante que as expectativas das escolas em relação à missão da Coordenação do Português nos Estados Unidos fossem clarificadas. Talvez as prioridades da missão da Coordenação sejam outras, divergentes das expectativas que as escolas comunitárias possuem.

Para finalizar, o Estado português deve estar atento às necessidades das escolas comunitárias portuguesas pois que “... é obrigação moral de Portugal apoiar as situações de ensino integrado, bem como as escolas comunitárias com ensino de qualidade, pois de todos precisamos para dignificar a língua portuguesa no estrangeiro” (Castanho, 2010: 61).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. (1976). *Bicultural Approach to the Issue of Self-Concept Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford, CA: Stanford University.
- Becker, A. (1990). The role of the school in the maintenance and change of ethnic group affiliation. *Human Organization*, 49 (1), 48-55.
- Bento, A. (1985, 12 de Novembro). A Educação: Da família à escola. A importância da escola e a influência dos professores. *O Jornal*, pp. 12- 21.
- Bradunas, E. & Topping, B. (Eds.). (1988). *Ethnic heritage and language schools in America*. Washington, DC: Library of Congress.
- Bentley, J. (1982). *American immigration today*. New York: Julian Messner

- Castanho, M. (1993). *Reading: students' attitudes and interests in fourth, fifth, and sixth graders in official Portuguese schools in the USA*. Unpublished master's thesis. Cambridge: Lesley College.
- Castanho, M. (2010). *O Português no roteiro das línguas Europeias mais ensinadas nos EUA: A ação da Conselheira de Ensino em Washington DC*. Cambridge, MA: Portuguese Language Institute.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45 (April), 599-611.
- Fishman, J. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. & Marckman, B. (1979). *The ethnic mother tongue school in the United States: assumptions, findings and directory*. New York: Yeshiva University.
- Fishman, J. (1980a). Ethnic community mother tongue schools in the U.S.A.: Dynamics and distributions. *International Migration Review*, 14, (2), 235-247.
- Fishman, J. (1980b). Minority language maintenance and the heritage mother tongue school. *Modern Language Journal*, 64, 167-173.
- Fishman, J. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: perspectives on language and ethnicity*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Galo, A. (1997). *Jovens Luso-descendentes nos USA: A Escola Portuguesa de Hartford*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Community Press.
- Haugen, E. (1974). *Bilingualism in America: a bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2002). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Maietta, S. (1996). *Patterns of language attitudes and language use: A study of New Mexican adolescents*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 708)
- Nunes, F. (n.d.). *Portuguese-Canadians from sea to sea: A national needs assessment*. Toronto: Portuguese Canadian National Congress.
- Ribeiro, J. (1981). *Cultural, social, and psychological factors related to academic success of Portuguese immigrant youth*. Published dissertation. Boston: Boston College.
- Tse, L. (1997). Affecting affect: The impact of ethnic language programs on student attitudes. *The Canadian Modern Language Review - La Revue canadienne des langues vivantes*, 53, (4), 705-728.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA - A GERMANIZAÇÃO DAS VIAS PROFISSIONALIZANTES

Liliana Rodrigues

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

1. O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Em 1926 deu-se a extinção das escolas primárias superiores e, em 1929, o ensino obrigatório foi reduzido a três anos de instrução primária. Em 1931 as escolas móveis foram substituídas por postos de ensino onde leccionavam professores não qualificados e aos conteúdos curriculares das escolas de magistério foi retirada a visão modernizante da Primeira República. Setenta em cada cem portugueses não sabiam ler (Lains & Ferrero (Org.), 2007: 439-440). De 1910 a 1926, abriu-se caminho para a desvalorização do estatuto social do professor posteriormente acentuada pelo regime salazarista. Estes factos foram visíveis até aos anos 50 onde imperava a ordem e a conformidade com valores não questionáveis. Era a ditadura do pensamento no seu apogeu.

Deus, Pátria e Família eram o suporte de um discurso sobre educação também ele expresso na Constituição de 1933. “Não discutimos Deus e a Virtude. Não discutimos a Pátria e a sua História. Não discutimos a Autoridade e o seu Prestígio. Não discutimos a Família e a sua Moral. Não discutimos a Glória do Trabalho e o seu Dever”⁹. A escola assumia-se assim como um aparelho ideológico do Estado onde a doutrinação se sobrepõe a qualquer visão da escola enquanto agência formativa, ou no mínimo, instrutiva.

“(…) sabendo ler e escrever, nascem-lhe ambições (...). Largam a enxada, desinteressam-se da terra (...). Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos” (Lains & Ferrero (Org.), 2007: 439-440).

Sem investimento na educação, os anos 30 representam a noite escura (provavelmente a mais escura) do ensino em Portugal. Desinteressados com a formação da mão-de-obra o ensino técnico foi votado ao abandono. Com o Decreto-Lei 37028 de 1948 surgiu o estatuto do Ensino Técnico em Portugal e o Estado demonstrava as suas preocupações com a revitalização e estimulação da indústria nacional.

⁹ Salazar, citado por Cunha P. F., “*Da Constituição Do Estado Novo Português 1933*” in <http://hc.rediris.es/07/articulos/pdf/05.pdf>

Com menos horas lectivas de formação geral, foi nos anos 50 que se deu uma maior procura pelo ensino técnico. Ele tanto promovia a educação geral como procurava desenvolver aptidões profissionais sem, no entanto, abandonar a incubação dos valores sociais e morais tidos como absolutos. Era a expressão de um projecto social que visava a repressão da suspeita, da crítica e do desacordo.

“A ideia de que a instrução, mais precisamente o excesso de instrução “confere aos seus detentores aspirações sociais anómicas – porque a estrutura social não lhes pode dar resposta” (...) está perfeitamente de acordo com o ethos dirigente” (Correia, 1995: 56).

Com o diploma de 1948 (Decreto-Lei 37028) foi introduzido um ciclo preparatório de dois anos, dentro de uma escolaridade obrigatória de três anos e sem distinção de género (Nóvoa, Barroso & Ó do Ramos, 2003), que visava uma aprendizagem geral mas com características de orientação profissional dos alunos. Na continuidade do ciclo preparatório foram criados cursos de três a quatro anos, divididos entre os ramos comercial e industrial. Um outro ramo era destinado às raparigas dentro de uma formação feminina que nada mais era do que o aprender a gerir a lida doméstica. Só a partir de 1960 é que as mulheres se afirmaram nas escolas secundárias portuguesas, os antigos liceus (Idem, op. cit.: 71).

A expansão dos cursos técnicos estava longe de ser óptima, apesar do seu êxito para a indústria de metalomecânica e eléctrica. Pouco mais de um quarto da população estudantil frequentava o ensino técnico (Grácio, 1986: 49). Seria, provavelmente um tipo de ensino desprestigiante já que era procurado por aquele fragmento da sociedade mais fragilizada social e economicamente. Esta representação perpetuou-se, claramente, até 1974. Acreditamos que até aos nossos dias. Não será por acaso que já naquela altura a procura e o crescimento pelos cursos gerais, portanto liceais, era bem vincado.

O reconhecimento do Estado Novo do direito à educação pelos trabalhadores fez nascer o desejo de ascensão social. Mas esta mesma aspiração de mobilidade social não deixou, no entanto, que este subsistema do ensino secundário deixasse de ser marcado por uma secundarização em relação aos cursos liceais. Procurado pelos grupos socialmente desfavorecidos, o ensino técnico pretendia modernizar uma sociedade através da “democratização do ensino” (Lei nº 5/73, de 25 de Julho que não chegou a ser regulamentada já que a Revolução de Abril de 1974 teve o seu início meses depois.).

Nos anos 50 houve uma maior procura, ainda que incipiente, pela educação, e o crescimento do ensino secundário deveu-se muito à procura pelo ensino técnico. Tanto nas décadas de 50 como de 60 a economia acompanhava a educação em termos de crescimento. A mobilidade social era mais uma expectativa do que um facto.

2. A REFORMA VEIGA SIMÃO

Com a reforma de Veiga Simão, no início dos anos 70, procurou-se modernizar Portugal através do desenvolvimento da educação. A vontade do governo em educar

não podia ser vista apenas como um desejo de obter mão-de-obra qualificada. “O problema da articulação entre a escola e o mundo do trabalho foi equacionado, no início da década de 70 do século XX, pelo ministro Veiga Simão numa dupla perspectiva: prevenção das especializações prematuras, por um lado, e, por outro, promoção de estruturas de formação de professores devidamente articuladas com os sectores industrial, agrícola e de serviços, como condição de expansão de cursos de carácter profissionalizante” (EURYBASE, 2006-2007: 112).

Existia uma visão reformadora que não se deixava abrir o suficiente e que insistia em canalizar os alunos para o ensino-técnico profissional não por atender às suas vocações e aptidões, mas para manter intactas as características elitistas do ensino liceal. Foi em 1973 que um novo discurso político (Decreto-Lei 408/71) pretendeu efectivar a democratização do ensino garantido a igualdade de oportunidades (Lei 5/73 de 25 Julho). Procurava-se a equiparação entre o ensino técnico e liceal já que o ideal de progresso era estabelecido numa relação entre educação e crescimento económico.

Com a Reforma de Veiga Simão que alargou-se a escolaridade obrigatória de seis para oito anos (quatro de ensino primário e quatro de ensino preparatório). O ensino secundário constituía-se por outros quatro anos (dois de curso geral e dois de curso complementar) (Alves, 1999: 8) e deu-se prioridade à formação permanente. Foi também nesta altura que se integrou o ensino pré-escolar no sistema educativo e reduziu-se a idade de entrada para o ensino primário de sete para seis anos.

3. A REVOLUÇÃO DE ABRIL DE 1974

Com o colapso da ideologia salazarista e marcelista os objectivos de uma escola democrática foram amplificados pela Revolução de Abril de 1974. A Constituição da República Portuguesa de 1976 assegurava “os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno” (Preâmbulo). A divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal era vista como a mais alta expressão de uma escola enquanto promotora de desigualdades sociais.

Tanto o ensino comercial como o industrial eram vistos como filhos do fascismo e a educação geral era entendida como uma segurança para a formação cultural de cidadãos que se queriam críticos e activos numa sociedade em turbilhão valorativo. Isto implicou que, de 1974 à década de 90, o planeamento da educação em conformidade com a evolução dos mercados de trabalho atravessasse uma crise de finalidades, isto é, entre a Revolução de Abril e os anos 80 os bens maiores são a liberdade e a cidadania (Idem, Artigo 1.º e Artigo 73.º, n.º2). A educação orientada para a evolução da economia só foi atendida nos anos 90 com a Reforma Seabra em 1983.

Com Abril de 1974 o discurso premente era o do combate às desigualdades sociais e, por consequência, escolares. Ora, o ensino técnico era uma via escolar que

representava a reprodução social já que ele era largamente frequentado pelas classes menos abastadas. Assim, tido como um ensino do modelo fascista, ele foi menosprezado e saneado dos currícula portugueses tornando-se o ensino liceal (formação geral) o modelo institucionalizado. Deu-se a unificação do ensino secundário (que culminou em 1978) e a eliminação quase total do ensino técnico (exceptua-se o ensino nocturno que mantinha a natureza dual do ensino secundário liceal e técnico) (Alves, 1999: 8 - 10). O que se pretendia era superar a divisão social do trabalho que correspondia à divisão social do conhecimento.

“(…) esta medida [inscreve-se] no processo de democratização do ensino, já aventado pela Reforma Veiga Simão e ao mesmo tempo demonstra a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo produtivo” (Correia,1995:75). Assim, tanto a unificação como a licealização do ensino secundário produziram fortes aspirações escolares e ambições sociais. Os alunos eram encaminhados para o ensino liceal. A não frequência do ensino técnico levou a que o trabalho manual fosse (e ainda assim o é) depreciado.

Em 1978 os cursos complementares técnicos (Alves, 1999: 8) visavam colmatar a falta de uma educação profissionalizante mas os seus efeitos foram nulos. Longe de ingressarem no mercado de trabalho, os estudantes corriam e concorriam para o ensino superior. A unificação e plurivalência do ensino secundário traduziam-se, em termos finais, a uma incursão pelo ensino superior. Assim surgem os *numerus clausus*, o ano propedêutico, o 12º ano regular e o 12º ano profissionalizante. Não havia lugar para todos no ensino superior.

Nos anos 80 deu-se uma reflexão sobre ideologias educativas já que a competitividade económica do país se tornava o discurso frequente e fluente. O que era menosprezado nos anos 70 era, nos anos 80, um empenho das políticas educativas. A inexistência do ensino técnico-profissional levava assim a dois problemas: um mais emocional do que real – a reabilitação deste tipo de ensino ainda estava coberto por um véu ideológico fascista – e, o outro problema, bem mais real era o facto de a unificação do ensino secundário implicar uma porta fechada no ensino superior.

Em 1980 e 1981 foi retomada a discussão sobre uma educação que desenvolvesse competências profissionais e que fosse orientada para o mercado de trabalho. No entanto, o poder político não deixava de parte os valores de Abril de 1974: formação para a cidadania e para a democracia. Portugal precisava urgentemente de mão-de-obra qualificada já que tinha de fazer frente à elevada taxa de desemprego¹⁰. Assim, era urgente modernizar através do ideal tecnológico que reanimava e reavivava os cursos técnicos e profissionais.

4. PORTUGAL NA CEE E A REFORMA SEABRA

¹⁰ “Em 1985, o nosso país tinha 416 mil desempregados, enquanto a União Europeia a 15 tinha 14,7 milhões desempregados, no final de 2005, Portugal ultrapassou o nº de desempregados de 1985, tinha 422 mil desempregados, enquanto a União Europeia a 15, deverá manter os 14,7 milhões de desempregados”. in http://www.pcp.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=10763&Itemid=245

A entrada próxima de Portugal na CEE mostrava que em termos de educação não satisfazíamos as exigências europeias. O fraco investimento na educação e uma taxa de analfabetismo que rondava os 21%, uma frequência pré-escolar na ordem dos 5% que contrastava com os 90% da CEE e uma escolarização secundária de 30% que recusava o ensino técnico-profissional e artístico (Côrreia,1995: 80) foram motores fundamentais para a reforma de 1983, a Reforma Seabra (Carneiro, 2004: 47).

Com o Despacho 194-A/83 de 21 de Outubro foi introduzido de forma imediata o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias. Era o novo vocacionalismo pressuposto nos cursos técnico-profissionais (de três anos e destinados a quadros médios) e nos cursos profissionais (de um ano e destinados a formar operários para execução de tarefas). São cursos com menor carga horária na componente sociocultural, complementados com o estágio profissional.

“Numa estratégia de diversificação das modalidades de ensino, é relançado o Ensino Técnico-Profissional (Despacho Normativo nº.194-A/83, de 21/10), assim como diversos cursos experimentais. No ensino secundário passam a existir 4 tipos de cursos: Cursos Gerais (via de Ensino); Cursos Técnico-Profissionais (10º, 11º e 12º anos); Cursos Profissionais (10º ano, seguido de um estágio); Cursos Complementares Liceais e Técnicos, em regime nocturno (10º e 11º anos)”¹¹.

As novas orientações escolares e profissionais não mobilizaram apenas os alunos: as empresas, as Comissões de Coordenação Regionais, os Ministérios da Educação e do Trabalho, os estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico¹² e as comissões Regionais de Ensino Técnico (Criadas a partir do Despacho 88/ME/83 a 11 de Outubro.). De fora ficaram os professores que viam esta mobilização como algo que afectava negativamente o seu estatuto. Subsistia (subsiste?) a reprodução das representações sociais e culturais de desvalorização deste tipo de ensino. O insucesso de implementação destes cursos passou não só pela fraca formação de professores como pela própria rede mal constituída.

A escolaridade obrigatória era agora de nove anos com um ensino secundário de três anos, com os “cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) e cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA), vulgarmente conhecidos por cursos tecnológicos” (ALVES, M., 1999: p. 10). O desejo de ascensão social pelos grupos menos favorecidos fazia da certificação profissional uma possibilidade de reconhecimento de valor dos seus diplomas no mercado de trabalho.

A Reforma Seabra assentou em riscos políticos intransponíveis: “num contexto de desemprego crescente [arriscou-se] a produzir indivíduos empregáveis sem condições de empregabilidade” (Correia, 1995: 88) e ofereceu uma certificação (equivalência ao 12º ano de escolaridade / certificação profissional nível III) não

¹¹ Cronologia do ensino secundário in <http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm#1983>

¹² A rede de Ensino Superior Politécnico é estabelecida em 1979

reconhecida pelas entidades patronais e pelos sindicatos. A qualificação escolar transfigura-se em desvalorização patronal. A precariedade dos vínculos laborais (Azevedo, 2000:197) e o não reconhecimento das competências adquiridas através dos cursos técnico-profissionais mostrava, tal como em tempos anteriores, que o sistema económico não tinha capacidade para aproveitar o que o sistema educativo produzia.

Seguindo o exemplo de muitos países da OCDE, Portugal procurava concertar as competências profissionais produzidas pela escola às necessidades económicas. Assim, a competitividade económica tomou o lugar do discurso da igualdade de oportunidades. “O pior que pode acontecer (e disto não estamos livres), particularmente aos jovens que optaram por estes cursos [técnico-profissionais] é descobrirem-se num país-que-faz-de-conta que estamos em 1977, imersos num ensino licealizado, asfíxiante, sem qualquer outro objectivo nobre que não a preparação para o ensino superior universitário” (Idem, 1999:15).

O estrangulamento do ensino superior e as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho não impediram que o ensino técnico-profissional, enquanto subsistema do ensino secundário, fosse menos procurado do que a via liceal (cursos gerais). Mais: a escassa divulgação destes cursos, o não reconhecimento dos diplomas, as indefinições quanto ao prosseguimento de estudos e o não distanciamento curricular dos cursos gerais levou a que a Reforma Educativa de 1983 não tivesse sucesso. Com uma crise económica e, conseqüentemente de desemprego nos anos 80, sem a difusão e envolvimento dos parceiros sociais e económicos, o ensino técnico-profissional estava votado ao fracasso.

Com a Lei n.º 46/86 (LBSE) é vincada, num ideal humanista, a formação para a cidadania (Lei n.º 46/86, Artigo n.º3, a), o respeito pela diferença (Idem, Artigo n.º3, d) e o desenvolvimento intelectual dos educandos (Idem, Artigo n.º3, b) garantindo e assegurando a igualdade de oportunidades (Idem, Artigo n.º3, j). No mesmo artigo (artigo 3) são referidas a descentralização e diversificação das “estruturas e acções educativas” (Idem, Artigo n.º3, g) que devem garantir a “adequada inserção no meio comunitário” (Idem, Artigo n.º3, g) através de “uma escolaridade de segunda oportunidade” (Idem, Artigo n.º3, i) a todos aqueles que dela necessitassem, “nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução de conhecimentos científicos e tecnológicos” (Idem, Artigo n.º3, i). Mas nada disto se faz sem “todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Idem, Artigo n.º3, l).

Diversos actores sociais intervêm, nem que seja do ponto de vista da intenção, na política educativa. Para isso foi criado formalmente em 1982 (Decreto-Lei 125/82) e só efectivado em 1987 (Decreto-Lei 31/87) o Conselho Nacional de Educação. A discussão sobre a formação profissional por este Conselho assentou na contextualização europeia, isto é, numa ideologia de competitividade económica e de modernização não só material mas dos recursos humanos. A lógica educativa parecia assim obedecer à lógica empresarial e “(...) o conjunto das vias predominantemente orientadas ao prosseguimento de estudos, representando hoje 72% da matrícula total, encontra-se espartilhado por agrupamentos ainda

decorrentes de uma lógica muito decalcada da anterior sociedade industrial. (...) questões como a de uma formação “geral”(...) aos alunos do ensino secundário (...) ainda não se encontram convenientemente equacionadas. (...) Num tempo em que é escassa a segurança de emprego tem de ser construída uma nova “segurança” assente na empregabilidade sustentável” (Carneiro, 1999: 6).

5. A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Em 1989 nasceu um subsistema do ensino secundário profissionalizante através do Decreto-Lei n.º26/89 e em conformidade com o artigo 19 da Lei de Bases do Sistema Educativo português através da criação das escolas (públicas e privadas) profissionais de nível III. Pretendia-se o “relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional” (Decreto-Lei n.º 26/89 – Preâmbulo). Numa acção conjunta e cooperativa previa-se o entrosamento do Ministério da Educação e do Emprego e a Segurança Social. A criação de uma rede de escolas profissionais contextualizava-se na “integração europeia e do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável” (Idem – Preâmbulo). No mesmo Decreto-Lei n.º26/89, são reconhecidas as “equivalências” (Idem, Artigo 9º, n.º 12) dos diplomas do ensino profissional nível III aos diplomas do ensino secundário regular, e o acesso ao ensino superior (Idem, Artigo 9º, n.º 13). Em vinte e um artigos temos a regulamentação do ensino profissional que criou as escolas profissionais no domínio do ensino não superior. Em 1993 este regime jurídico viria a ser alterado pelo Decreto-Lei n.º70/93 e, posteriormente, também alterado pelo Decreto-Lei n.º4/98. Pretende-se renovar e apostar no ensino profissional potencializando-o. Neste decreto é reforçada a ideia do ensino profissional enquanto modalidade especial de ensino e pretende-se “introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular” (Decreto-Lei n.º4/98 – Preâmbulo).

Por decreto, durante mais de uma década, foi enfatizada a preparação adequada para a vida activa e a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho. A promoção e a cooperação das empresas com o ensino profissional implicariam que do ponto de vista político fosse estabelecido “um novo ordenamento na concepção, acompanhamento e avaliação das políticas de ensino e formação profissional” (Azevedo, 1999: 11).

Num contexto de flexibilidade e inovação, Portugal dispunha, no fim dos anos 80, de recursos financeiros sobrevivendo da Comunidade Europeia para desenvolver o ensino tecnológico, profissional e artístico através do PRODEP¹³. Foi assim que o Estado criou o GETAP¹⁴, dirigido por Joaquim de Azevedo, através do Decreto-Lei n.º 397/88. Um ano depois, sob a tutela do então Ministro da Educação Roberto

¹³ PRODEP – Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal

¹⁴ GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

Carneiro, deu-se o lançamento das escolas profissionais e foram criados os cursos tecnológicos no ensino secundário (entre os anos de 1989 e 1993).

6. A CRIAÇÃO DO GETAP

Sedeado no Porto, ao GETAP caberia a articulação com os diversos parceiros sociais e autarquias, bem como com outros departamentos do Estado, nomeadamente Ministério da Educação e Ministério do Emprego e Segurança Social. A sua extinção deu-se em 1992 quando foi absorvido pelo DES¹⁵.

A avaliação do Ensino Técnico-Profissional foi coordenada pelo próprio Joaquim de Azevedo (Correia, 1995: 96) e efectuada por uma empresa externa em 1993 (Rocha, 1995: 96) que reconheciam que “o público discente, em grande parte constituído por franjas de jovens marginalizados pelo sistema regular de ensino e oriundos de meios socio-económicos desfavorecidos financeira e culturalmente, vê nestas escolas uma possibilidade de realização social e profissional e oportunidade de mobilidade ascendente (...). O rendimento escolar é (...) superior ao do ensino regular, (...) indiciador de sucesso das E.Ps” (Idem, *Ibidem*). As equipas deste projecto eram, em geral, constituídas por professores destacados do ensino regular que pretendiam construir um subsistema desde a sua origem. A leccionação do ensino profissional cabia a professores recrutados ao ensino regular e, neste sentido, são professores qualificados para a docência. Exceptuavam-se os formadores da área técnica, tecnológica e prática que não tendo qualificações para a docência desempenhavam actividades profissionais. A sua experiência em contexto de trabalho era tida como uma mais-valia, ainda que as suas qualificações, em geral, não ultrapassem o ensino secundário (Idem, *op. cit.*: 92).

A criação das escolas profissionais implicou a celebração de um protocolo entre o Estado, a própria escola profissional e os promotores. Ocorre assim um processo de candidatura que “irá incidir sobre o projecto pedagógico (curricular, didáctico e organizacional) da escola e sobre a sua viabilização financeira” (Ibidem: 75) havendo um equilíbrio de poderes e, por consequência, maior autonomia. Os próprios planos de estudo objectivavam as finalidades, a constituição dos módulos, os referenciais formativos, profissionais e de empregabilidade, os tipos de equipamento e de instalações (Idem, *op. cit.*: 98). A programação modular era validada por especialistas nomeados pelo governo e por estruturas institucionais no campo da educação.

Essencialmente financiado pelo Fundo Social Europeu ocorreu no Ensino Técnico-Profissional um desinvestimento por parte das associações empresariais e sindicais a partir de 1993 (Rocha, 1995: 112). Com a debilitação económica a debilitação económica e uma crise empresarial foram as autarquias as maiores parceiras sociais desta via de ensino.

Os desajustamentos entre a oferta de formação do ensino técnico-profissional e as prioridades de desenvolvimento local e regional tiveram, e continuam a ter,

¹⁵ DES – Departamento do Ensino Secundário em Lisboa

consequências desastrosas já que não são apenas os alunos que sofrem com o problema de uma formação sem possibilidades de empregabilidade, mas o próprio país que fica mais debilitado no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconómico. Os efeitos do ensino técnico-profissional são assim opostos aos seus objectivos. A sua polivalência transfigura-se em formação orientada para um posto de trabalho.

7. O ESTADO E O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Pode-se ler no Decreto-Lei n.º4/98, que “o Estado pode, subsidiariamente, criar escolas profissionais para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes” (Decreto-Lei n.º4/98, Artigo 2.º, n.º2). Isto significa que uma escola secundária pública do ensino regular não poderia abrir cursos profissionais nível III porque não possuía estatuto de Escola Profissional. Até porque a escola regular não teria um corpo docente qualificado que assegurasse a componente técnica. É em 2004, com a Portaria 550-C que a abertura dos cursos técnico-profissionais públicos se torna uma possibilidade quando o Estado remete “a respectiva regulamentação para os instrumentos de autonomia das escolas, sem prejuízo de, no caso das escolas públicas, se criar o necessário e adequado espaço de intervenção da tutela” (Portaria 550-C/2004 – Preâmbulo). Depois de um ano de discussão pública “consolida-se na presente portaria a possibilidade de os cursos profissionais até ao presente ministrados, sobretudo, nas escolas profissionais privadas poderem passar a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas” (Idem, Ibidem).

Com o Decreto-Lei Nº 74/2004, de 26 de Março, “no quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criados percursos de educação e formação, profissionalmente qualificantes, especialmente destinados a jovens em idade de frequência do nível secundário de educação que pretendam, no imediato, concretizar um projecto profissional, sem prejuízo do prosseguimento de estudos” (Decreto-Lei Nº 74/2004, Artigo 5.º, n.º 3). No entanto, os alunos do ensino profissional nível III que não queiram prosseguir estudos ficam dispensados da avaliação sumativa externa (Idem, Artigo 11.º, n.º 5). É mantida a formação em contexto de trabalho e as PAPS¹⁶ que darão acesso a um certificado de qualificação profissional nível III e “para a certificação da conclusão (...) de um curso profissional de nível secundário, não é obrigatória a aprovação nos exames nacionais, excepto nos casos em que o aluno pretenda prosseguir estudos de nível superior” (Decreto-Lei Nº 74/2004, Artigo 15.º, n.º 3). É a equivalência do curso profissional nível III ao ensino secundário.

Mais do que a questão, também ela importante, sobre quem é que deve estruturar e executar em termos de oferta curricular um curso técnico-profissional fica-nos uma dúvida maior: porquê e com que objectivos são estes cursos

¹⁶ PAP – Prova de Aptidão Profissional

oferecidos? Que tipo de conhecimento é transmitido? Que saberes são deixados de fora? De que forma a educação é, em simultâneo, produto e produtora de conhecimento?

8. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA - A GERMANIZAÇÃO DAS VIAS PROFISSIONALIZANTES

Com o “Programa Novas Oportunidades”, do XVII Governo Constitucional, pretendia-se alcançar três objetivos fundamentais: fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens; colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais; qualificar um milhão de ativos até 2010. Este programa teve a adesão de 1,489 milhões de portugueses e foram produzidas 456 mil certificações. Nas palavras de Isabel Alçada: «Isto corresponde a uma média de 10 mil certificações por mês, o que é muito.¹⁷»

E chegamos às eleições Legislativas de 2011 e podemos ler no programa eleitoral do Partido Social Democrata os seus propósitos para a educação profissional: “6. Incentivar a inserção sócio profissional dos imigrantes procurando fomentar o seu sentimento de pertença à nossa comunidade, o acesso a formação profissional e o reforço do empreendedorismo. (...) 10. Lançar o Programa REQUALIFICAÇÃO XXI destinado à requalificação profissional de 50 000 desempregados em 5 anos (...). 12. Criar programas dirigidos à inserção de desempregados com mais de 55 anos, através de acções de formação profissional específica (...).(Programa Eleitoral do Partido Social Democrata – 2011)¹⁸. E para isso prometeu-se: uma “Unidade de gestão especializada do ensino técnico; uma Rede Nacional de Escolas Tecnológicas; um sistema de formação dual; As empresas devem participar na definição dos conteúdos e currículo das diversas formações profissionais; Ofertas educativas que confirmem maior empregabilidade; As empresas devem ser responsáveis pela execução da formação prática; As empresas devem facilitar a transição para o mercado de trabalho; O financiamento desta rede deve ser partilhado entre o Estado as empresas (Idem, Ibidem).” Também estava prevista uma maior e melhor relação com o ensino superior e na p. 101 desse programa eleitoral podemos ler: “O reforço do ensino superior politécnico deve ser acompanhado também da procura de sinergias com o ensino profissional do ensino não superior, de modo a aprofundar a continuidade pedagógica entre os dois níveis de ensino.”

Na verdade há um fosso enorme entre aquilo que se prometeu e o que se tem cumprido. E, ainda que já previsto nesse programa que se adivinhava difícil de ser cumprido, assistimos a uma germanização da educação profissional portuguesa com a assinatura de um memorando de entendimento sobre a educação profissional entre Portugal e a Alemanha. O objectivo fundamental desse memorando é: “trocar informações sobre: Os currícula escolares e da formação profissional; A transição

¹⁷ in http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=5777

¹⁸ http://www.psd.pt/archive/doc/PROGRAMA_ELEITORAL_PSD_2011_0.pdf

entre a escola, formação e profissão; Os requisitos de acesso à formação profissional; A organização do ensino profissional; A transição para a formação académica; Os diplomas relevantes para o mercado de trabalho; Duração e modelos de financiamento da formação profissional; Enquadramento da formação profissional e contínua nos Quadros Nacionais de Qualificações e Quadro Europeu de Qualificações; Envolvimento e papel das empresas na formação profissional; Requisitos exigidos aos formadores nas empresas; Requisitos exigidos aos professores nos Centros de Formação; Formação pedagógica dos formadores e dos professores”.

Este modelo dual alemão tem as suas fragilidades e na verdade à saída do 1º ciclo a criança é orientada para a Educação Profissional, ou para a Educação Académica. O critério é o mais básico de uma educação tradicional: médias quantitativas. A partir daqui ficam facilitados os processos de reprodução e controlo sociais e a Escola Pública torna-se o lugar onde não se certificam apenas conhecimentos mas posições de classe. O futuro é, cada vez mais, marcado por instabilidade e imprevisibilidade precisamente porque é exigida a aquisição de competências gerais e transferíveis (OCDE) por parte dos empregadores. Mas estas e outras competências não dependem só das escolas/ universidades. Elas são um investimento que uma nação deve abraçar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: CRIAP – Ed. ASA.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do Impasse – Os ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto: Ed. ASA.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Ed. ASA.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Correia, M. (1995). *Escolas profissionais: entre o mercado de trabalho e o mercado escolar – estudo de caso*. (policopiado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. (dissertação de mestrado).
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lains, P. & Ferreira N. (Org.) (2007). *Portugal em Análise – Antologia*. Viseu: ICS.
- Nóvoa, A. & Santa-Clara, A. (2003). *“Liceus de Portugal” – Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto: Ed. ASA.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- http://www.psd.pt/archive/doc/PROGRAMA_ELEITORAL_PSD_2011_0.pdf
- <http://hc.rediris.es/07/articulos/pdf/05.pdf>

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa de 1976

Decreto-Lei 37028

Decreto-Lei 408/71

Despacho 88/Me/83

Lei n.º 46/86

Lei nº 5/73

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO PRIMEIRO

Guida Mendes

Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação

INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização da educação de infância (EI), inscrito no discurso primeiramente assistencial e posteriormente educativo, foi envolvido nas últimas décadas pela retórica do modernismo (Silva, 2000). Assim, sob a égide do Estado, a generalização da EI em Portugal tem sofrido uma evolução acentuada ainda que a um ritmo inferior ao de outros Estados-Membros da União Europeia (UE). A este processo subjazem as expectativas crescentes quanto à influência deste nível de educação no desenvolvimento das crianças refletido na vontade política em colocar a EI num lugar prioritário (Alarcão, 2008; Ministério da Educação, 2000).

Num momento em que a autonomia relativa dos Estados está a ser posta em causa pelos processos de globalização e de regulação transnacional (Giddens, 2000) e partindo do pressuposto que estes influenciam e condicionam a formulação das políticas públicas, nomeadamente as de educação, pretende-se com este trabalho enquadrar primeiramente a EI no sistema educativo mais amplo para depois elencar algumas medidas políticas de EI para a Região Autónoma da Madeira (RAM), espaço geográfico onde residimos e temos desenvolvido a nossa atividade profissional. Assim, tendo como cenário a tese do sistema mundial de educação que influencia e condiciona a evolução das políticas de educação nacionais, resultantes de diretrizes transnacionais, detemo-nos na dinâmica da rede de EI em Portugal, procurando identificar veios coerentes que se possam potenciar como medidas políticas descentralizadas para a EI na RAM. Baseamos estas propostas quer na nossa experiência no terreno com informadores privilegiados de contextos diversificados de EI, designadamente na formação de futuros docentes, quer na investigação e normativos que têm o seu enfoque neste nível de educação.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: UM OLHAR ABRANGENTE

A modernidade fez da educação escolar um património do Estado, não das comunidades que serve. Este corolário prevalece, apesar de sistematicamente ser alvo de acesas discussões e de dificilmente se vislumbrar a total autonomia da educação em relação aos poderes políticos centralizados (Azevedo, 2009; Popkewitz,

1999). No que concerne às políticas de educação importa realçar sumariamente alguns aspetos. O primeiro tem a ver com a sua formulação estatizada a nível nacional por instituições pertencentes ao Estado, fator que confere à Educação um carácter eminentemente público. O segundo aspeto prende-se com o consenso geral acerca do que é ou deve ser a educação formal. É visível, em diferentes países, a adoção da mesma lógica dos sistemas educativos; centralizado, com transmissão de saberes muito formatada - professor, alunos, informação oral e escrita e avaliação - que com poucas variações é muito similar em todo o mundo (Steiner-Khamsi, 2012). A adoção deste modelo, independentemente do contexto, transforma-o num arquétipo que se aceita e raramente se questiona havendo apenas ténues tentativas de territorialização baseadas na verificação da conformidade com as normas e não na criatividade e especificidade cultural e social dos contextos (Azevedo, 2000; 2009).

Digamos que, por um lado há um consenso institucional na sociedade global à volta da ideia de sistema educativo (Meyer, 2000) e por outro, na conceção dos sistemas educativos nacionais onde vigora a ideia de que não há desenvolvimento económico sem desenvolvimento social e vice-versa, relacionada com o encaminhamento do mundo para o capitalismo e para a globalização da liberalização do mercado. De modo implícito ou explícito, estas ideias são responsáveis pelas reformas políticas implementadas em todos os sistemas educativos nacionais no terreno fértil que é o sistema mundial de educação¹⁹.

Assim, o processo de institucionalização e democratização da educação escolar está associado a determinantes sociais, culturais e políticos (Carneiro & Azevedo, 2004). Entendê-los ao nível macro, é fazer a reconstituição histórica da expansão do modelo moderno de educação escolar que, não obstante ser posto em causa pela evidência do seu fracasso, é continuamente adotado (Nóvoa & Schriewer, 2000).

Na verdade, a convicção de que o progresso não fará apenas homens e mulheres felizes, mas que graças à escola, os cidadãos serão esclarecidos e senhores do seu destino, (en)formou o pensamento e a ação nos séc. XIX e XX. A promessa de liberdade, democratização, igualdade, cidadania, desenvolvimento e progresso – resquícios do legado da Revolução Francesa – constitui o itinerário da educação e a sua própria legitimação. Deste modo, diretamente ligada ao herético modelo de educação escolar, a deseabilidade de modernização e progresso faz-se, com a aproximação às virtualidades inquestionáveis do sistema mundial de educação, num misto de reconhecimento e inspiração extranacional (Nóvoa & Schriewer, 2000). Assim, as reformas empreendidas pelos sistemas políticos, independentemente da sua ideologia, fazem-se num processo de (re)construção interna de políticas de educação que envolvem dinâmicas de externalização (Schriewer, 2000). Este olhar,

¹⁹ Azevedo (2000) fala do “consenso abstracto” que caracteriza o sistema mundial de educação, cimentado e difundido através de processos interligados de várias dimensões, identificados nessa matriz, a saber: a expansão da escolarização e das teorias de modernização e do progresso; a globalização económica, cultural e política; a externalização dos sistemas nacionais; o sistema de comunicação e divulgação científica; a ação das organizações internacionais; e a educação comparada e internacional.

além do que é nacional, para as sociedades de referência, torna-se legitimado e inspirador de um sistema nacional que molda o sistema mundial de educação.

A pressão feita pelas Organizações Internacionais²⁰ com o objetivo que perseguem, de progresso mundial, faz-se através de orientações, diretivas e estudos comparados, tendendo a padronizar o referencial dos sistemas de educação nacionais. Estas organizações encontram nas comunicações científicas e nos acordos de cooperação internacionais veículos privilegiados de disseminação de um determinado modelo de educação e de partilha de conhecimento (Steiner-Khamaso, 2012) constituindo-se por isso em instâncias de regulação supranacional (Meyer, 2000).

Atente-se na particularidade desta configuração no espaço da União Europeia (UE). Submetidos às diretivas que muitas vezes assumem carácter vinculativo ou prescrito, os Estados-Membros são alvo de incontornáveis efeitos culturais homogeneizantes, sendo certo que as forças das teorias veiculadas têm o epicentro nos Estados-Membros influentes, quer cultural quer economicamente. No âmbito destas organizações, a produção editorial internacional sobre educação, a circulação de informação nas redes da *net* e a mobilidade crescente de estudantes e docentes com o Processo de Bolonha, têm igualmente um papel relevante na institucionalização dos modelos educacionais transnacionais (Azevedo, 2000; Steiner-Khamsi, 2012).

Sublinhe-se ainda a educação comparada internacional como um recurso constantemente utilizado por investigadores na análise de indicadores que aproximam ou distinguem os modelos nacionais. Estes, por sua vez, passam a ser quadro de referência para as reformas políticas nacionais porque são validados internacionalmente e assim encontram inquestionável legitimidade. Os relatórios nacionais da OCDE são exemplo disso, e servem para posteriores estudos temáticos internacionais como os testes do *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Sousa, 2009).

A rede *Eurydice* é uma outra fonte de estudos que analisa e compara os dados fornecidos pelos Estados-Membros, abarcando diversas dimensões dos respetivos sistemas educativos incluindo a EI. Deste modo, condicionam e influenciam as políticas nacionais no labor a que se propõem para “estimular a convergência das políticas educativas nacionais em torno de objetivos comuns” (Fraga & Sousa, 2009, p. 207) na construção de uma Europa que pretendem mais coesa e, portanto, mais homogénea.

A juntar-se à homogeneidade cultural e social está a globalização económica e financeira conduzida pelo braço histórico do capitalismo. Esta dimensão economicista reflete a ideia inelutável de progresso seja em Estados-Membros em desenvolvimento, seja em Estados-Membros desenvolvidos. Sendo que a força

²⁰ Por exemplo: Banco Mundial, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), United Nations Children’s Fund (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI) e União Europeia (UE).

matriz faz-se sempre do centro para a periferia (Azevedo, 2000; 2009). O sistema educacional inscreve-se, pois, num contexto globalizante que extravasa o campo da educação.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Falar de crianças e de infância, é equacionar o papel do Estado nos processos de educação formal e socialização das mesmas. A EI é hoje entendida como elemento de um sistema que é nacional, organizado e gerido como tal, através de diplomas legais. Situar o seu surgimento em Portugal é pois traçar o percurso da sua institucionalização que tem raízes nos finais do séc. XIX. e só mais especificamente na década de 30, onde encontramos “visíveis movimentos pedagógicos que contribuíram para clarificar a natureza da criança e da sua educação, nomeadamente, da educação pré-escolar procurando realçar a sua especificidade educativa” (Vilarinho, 2000, p.184). Com efeito, até aí as associações filantrópicas tinham um papel mais relevante nos cuidados prestados às crianças (Vasconcelos, 2005).

Posteriormente, no período do Estado Novo, assiste-se a uma redefinição das políticas para a infância centradas em torno de preocupações assistenciais, e observa-se o triunfo da ideologia da maternidade²¹ (Vilarinho, 2000). Nos anos 60, dá-se a criação de serviços com funções de guarda e assistência para as crianças, sob a tutela do então Ministério da Saúde e da Assistência. A reforma de Veiga Simão em 1973 constitui um momento de viragem com a reintegração deste nível de educação no sistema educativo. Após a revolução de 1974, o aumento exponencial do número de instituições de EI contribuiu decisivamente para a afirmação da institucionalização deste nível educativo (Vilarinho, 2000). Esta autora, tendo por base o discurso oficial produzido no período compreendido entre 1977 e 1997, identificou três fases determinantes na publicação de legislação, e considerou-as basilares para o desenvolvimento da EI em Portugal, a saber: 1) Criação, Normalização e Expansão (1977-1986); 2) Retração (1986-1995) e 3) Revitalização (1995-1997). Para além destas, Vasconcelos (2005) acrescenta outras duas: Expansão (1996-2002) e Universalização, a qual se reporta ao acesso a este nível de educação para as crianças dos 3 aos 5 anos. Esta última constituiu-se, a partir de 2009, num objeto fundamental das políticas de educação para este setor, não sendo no entanto obrigatória a sua frequência (Eurypedia, 2012; Ministério da Educação, 2013).

Na RAM, em virtude do seu estatuto autonómico, o regime de EI está definido no Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M de 19 de setembro, revogado pelo Decreto Legislativo Regional nº 16/2006/M de 2 de maio, o que lhe confere alguma especificidade. Deste modo, nesta região, a EI assume uma organização e uma estrutura que se revestem de significativas diferenças em relação à matriz do

²¹ As políticas salazaristas encontravam no seio familiar a solução para os problemas sociais daí a apologia da “mãe educadora e gestora do lar”.

restante território português. Assim, a rede oficial, abrange núcleos infantis²², creches, jardins-de-infância, infantários e pré-escolas²³ sendo a administração e gestão educativa da responsabilidade da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH), através da Direção Regional da Administração Educativa e da Direção Regional de Educação. Com um horário de funcionamento compreendido entre as 8h e as 18h 30min, todas as salas possuem uma ou duas educadoras de infância conjuntamente com uma ou duas auxiliares de ação sócio educativa. Contudo, esta realidade tem vindo a alterar-se devido às medidas de austeridade previstas para a Região no *Plano de Ajustamento Económico e Financeiro* em vigor desde janeiro de 2012, onde se incluem a redução de funcionários públicos o que resultou na diminuição de profissionais de EI. Com a necessária redefinição de horários (algumas educadoras passaram a fazer horários repartidos) a componente educativa passou a estar, na prática, separada da componente social e de apoio à família. O número de crianças por sala varia entre 10 a 15 na creche, e 25 a 27 no jardim-de-infância. O financiamento da EI é feito com base numa comparticipação mensal calculada numa tabela definida por despacho da SRERH, tendo em conta o rendimento familiar. Existem, para além das férias de verão, as interrupções da atividade docente nos períodos de Natal, Páscoa e Carnaval, porém as crianças podem frequentar os estabelecimentos de educação, pois estes encontram-se assegurados com a permanência de auxiliares de ação socio educativa. As pré-escolas estão associadas aos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo do ensino básico e é esta característica, bem como o pagamento da alimentação, que as distinguem dos outros estabelecimentos de EI (creches, infantários e jardins-de-infância) onde os encargos financeiros abrangem também a componente educativa.

DINÂMICAS ATUAIS

De um modo geral, existe uma grande variedade nas características estruturais e nas práticas de EI decorrentes dos contextos culturais e socioeconómicos dos Estados-Membros da UE (Eurypedia, 2012). No entanto, a célere expansão da EI é, de forma consensual, considerada pelos Estados como o início da solução para todos os males do futuro do Homem social e individualmente realizado. Deste modo, a educação formal estende-se pela EI adentro como um prolongamento descendente do sistema educativo. Esta tendência parece ser generalizada, estando mesmo inscrita no ideário europeu como primeira etapa da educação ao longo da vida (Carneiro & Azevedo, 2004).

²² O Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M, de 24 de Abril veio estabelecer o regime jurídico de Núcleo Infantil na Região Autónoma da Madeira. Publicado no Diário da República n.º 80 - I Série A.

²³ Algumas pré-escolas estão inseridas em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, designadas por Escolas a Tempo Inteiro (ETIs) por terem um horário de funcionamento diário completo (das 8h30min às 18h), com atividades de enriquecimento curricular da responsabilidade de docentes da área, para além das curriculares já existentes.

Estamos em presença de algumas questões que importa analisar; no que tange à EI, assiste-se a uma ressemantização dos conceitos como qualidade e equidade congruentes com o ruir da fé na igualdade de oportunidades presente na grande narrativa da modernidade. A questão centra-se agora na qualidade dos serviços diversificados à medida dos interesses das comunidades locais (Alarcão, 2008; Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Pinto, 1990). Assiste-se também a um debate acerca do papel do Estado na garantia dos direitos sociais de educação, a tónica é posta na tutela deste nível num único Ministério – o da Educação - com a finalidade de, entre outras, assegurar a qualidade de atendimento das crianças. Importa referir que na RAM a tutela educativa é da SRERH²⁴. Facilmente se deduz que esta situação traz benefícios para as crianças e suas famílias pois têm, à partida, a garantia de uma oferta educativa assente em indicadores de qualidade.

Os Estados-Membros da Europa têm vindo a trilhar um percurso onde o alargamento do horário de funcionamento das instituições com o intuito de prestar um serviço de qualidade às crianças quando estão fora do contexto familiar é todo ele organizado sob tutela educativa. Todavia, esta situação também traz constrangimentos pois a permanência das crianças nas instituições durante cerca de 10 horas-parece-nos manifestamente excessiva, numa idade em que os laços afetivos familiares são determinantes para o seu desenvolvimento harmonioso.

Também urge manter creches públicas para que os pais possam escolher, entre o público e o privado, onde colocar os filhos com idade inferior aos 3 anos. Não será por acaso que uma das recomendações nos Relatórios sobre a Educação de Infância em Portugal (Alarcão, 2008; Bairrão et al., 1990; Ministério da Educação, 2000) considere prioritária a educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Embora estes relatórios oficiais reconheçam o esforço realizado neste setor e os consequentes resultados positivos alcançados (Alarcão, 2008; Azevedo, 2009; Governo de Portugal, 2012; Ministério da Educação, 2000), parece-nos que a retração de investimento na EI, associada a constrangimentos financeiros e demográficos demonstra falta de vontade em promover uma política para a infância em função daquilo que esta é numa determinada comunidade.

Por tudo isto, interpelamos criticamente: fez-se muito e a passos céleres, mas, será-que se pensou e agiu, tendo como mote o dever da Educação de Infância?

As crianças, por maioria de razão, são da responsabilidade de todos nós, e não apenas dos familiares, de instituições sociais e de educação, de políticas, etc. Por isso importa gizar políticas de educação onde o espaço das crianças seja preparado e cuidado pela comunidade. Com esse desígnio atrevemo-nos a indicar algumas propostas de políticas de EI.

²⁴ Em Portugal continental a tutela educativa é do Ministério da Educação e da Ciência e a social do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Políticas de Educação de Infância: A Educação Primeiro

Preâmbulo

As reconfigurações culturais e políticas dos últimos anos, visíveis no surgimento de políticas neoliberais, têm dissolvido progressivamente os modelos de máxima responsabilidade pública convertendo-os em modelos de máxima responsabilidade privada num aparente equilíbrio dicotómico entre o público e o privado. Estamos perante uma forte possibilidade de mercantilização da EI que penaliza, naturalmente, as crianças mais carenciadas. A crise atual exorta à rotura, ao radicalismo, à angústia, àquilo que Beck (2013) chamou de sociedade do risco, mas que pode constituir também um momento de mudança e esperança. Urge repensar a infância enquanto um tempo para ser, crescer e bem viver. Concordamos com Jacques Delors (1996, p. 11) quando afirma que “a educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude”. Acreditamos, por isso, que direcionar a educação para o desenvolvimento do que há de humano no Homem (Savater, 1997) deverá ser um caminho a seguir todos nós.

A EI, considerada como o início de um processo longo de educação, deverá ser alvo de uma gestão social em parcerias, no sentido de encontrar soluções locais que possibilitem às crianças usufruir de uma educação de qualidade que não deverá estar separada da componente social e de apoio à família. Neste sentido, a dinâmica local deverá estar inscrita no cruzamento dos veios de uma sociedade global entendida como desenvolvimento das sociedades atuais (Morin, 2002). Na RAM, devido ao seu estatuto autónómico e conseqüente regionalização da educação, foram implementadas medidas políticas de educação, designadamente na EI, que consideramos positivas e como tal, se devem manter. É disso exemplo a tutela única da SRERH, a complementaridade da componente educativa e social, a boa qualidade das instalações na maioria das instituições, a abertura para o envolvimento das famílias na dinâmica das instituições bem como a autonomia nas opções metodológicas e curriculares nas práticas pedagógicas dos educadores de infância. Porém, a existência de aspetos impeditivos à promoção de uma educação de qualidade pressupõe uma séria reflexão no sentido de se conseguir prover à sua resolução. Destes aspetos destacam-se; a diversidade acentuada das características comportamentais das crianças; o elevado número de crianças por grupo, bem como a heterogeneidade das suas idades - resultado de medidas de gestão e organização centralizadas, logo distanciadas da realidade de cada instituição-, o funcionamento das atividades de complemento curricular em horários e espaços que tendem a disciplinarizar a EI. Acresce ainda a herética centralização das decisões e monitorização do normal funcionamento das instituições, com base numa rigidez que caracteriza; os horários do pessoal, o planeamento das atividades e a inscrição e seleção das crianças. Destacam-se também as participações financeiras desajustadas face aos constrangimentos económicos atuais das famílias, a supressão de pessoal técnico e auxiliar, a avaliação de desempenho do pessoal docente (ainda por operacionalizar) e a excessiva burocratização da atividade docente.

Importa frisar que a designação de EI ao invés de educação ou ensino pré-escolar prende-se com o facto de entendermos este nível como predominantemente

educativo, não negando a sua indiscutível importância social e de apoio às famílias. Logo, tem por um lado a função educativa de estimulação/aprendizagem, sensibilidade e autonomia e por outro a função social, preventiva e compensatória. Portanto, a conceção da EI encerra o conceito de um processo educacional promotor de desenvolvimento humano com valor factual *per se* sendo a criança entendida como o objeto pedagógico onde as práticas pedagógicas incidem, visando criar condições e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da sua condição humana. Entendemos, por fim, que o papel do Estado deve ser o de mobilizar, regular e garantir a qualidade e funcionamento das instituições de educação como espaços especificamente vocacionados para a infância.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Objetivos

1. Realizar um relatório sobre a situação atual da EI na RAM.
2. Criar um plano de desenvolvimento da qualidade para a EI.
3. Promover o bem-estar e o bem viver das crianças.
4. Promover o acesso de todas as crianças à EI até 2015, pelo menos um ano antes do ingresso na escolaridade obrigatória.
5. Diversificar os modelos de atendimento educativo às crianças.
6. Fomentar parcerias sociais em torno da EI.
7. Restituir a dignidade profissional aos docentes e não docentes que trabalham na EI.
8. Valorizar a liderança e administração educacional das instituições de EI.

Medidas

1. Criar um grupo de estudo, em parceria com a Universidade da Madeira, através do Departamento de Ciências da Educação, para elaborar um relatório sobre a atual situação da EI na RAM, em que sejam abordadas questões como: o mapeamento da rede regional de EI, respetiva tipologia e condições; o número de crianças e a sua constituição em grupos, bem como a caracterização social da família de origem; sinalização de zonas carenciadas de estruturas educativas e de apoio social; caracterização dos profissionais deste sector; inventariação das necessidades de formação contínua.

2. Criar um Conselho Permanente de Educação de Infância com uma equipa transdisciplinar²⁵ coordenada por um(a) educador(a) de infância com formação pós-graduada e comprovada experiência na área, para estudo, levantamento de necessidades, acompanhamento e apoio técnico-pedagógico às instituições de EI.
3. Definir um referencial geral de indicadores de qualidade, com a contribuição de diversos atores sociais em cooperação com uma equipa técnica especializada no âmbito da EI e áreas afins.
4. Elaborar e divulgar um documento orientador com os parâmetros gerais de qualidade a fim de ser aplicado e monitorizado, a partir do qual cada instituição define os seus indicadores em conformidade com o seu contexto específico.
5. Apoiar a implementação de projetos pedagógicos que privilegiem uma educação humanista onde as questões atuais que fragilizam o ser humano sejam abordadas (o consumismo exacerbado, o ambiente, a demografia, as desigualdades, a regressão da solidariedade e a hegemonia cultural).
6. Criar centros de recursos para a infância com horários adaptados às necessidades das crianças e dos seus familiares de acordo com projetos educativos das comunidades locais desenvolvidos com base na coresponsabilização social.
7. Abrir as instituições de EI à comunidade para o desenvolvimento de atividades educativas, culturais, artísticas ou outras, nos tempos em que decorrem as atividades regulares de EI e nos tempos de interrupção dessas atividades.
8. Atribuir menções de mérito valorizando as instituições cujos projetos pedagógicos permitam a co construção do conhecimento e identidade das crianças, com bases na ética do seu relacionamento com o mundo.
9. Elaborar uma tabela de participações familiares em conformidade com os seus rendimentos, mas tendencialmente gratuita no ano que antecede o ingresso na escolaridade obrigatória.
10. Reduzir uma criança por grupo em função da integração de uma criança com NEE.
11. Participação das famílias ou seus representantes nos órgãos de gestão das instituições bem como no desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica.
12. Responsabilização dos diretores, juntamente com a sua equipa pedagógica, relativamente às decisões e funcionamento da instituição de educação -

²⁵ A transdisciplinaridade implica um pensamento complexo cujo resultado é circular, multirreferencial, dialógico com noções verdadeiramente complementares e antagónicas onde o conhecimento seja a junção das partes no todo complementado pelo todo no interior das partes ligando assim o que está separado (Hessel & Morin, 2012).

admissão das crianças, constituição dos grupos, organização e gestão dos espaços, materiais e horários, opções metodológicas, atividades de enriquecimento curricular -, cumprindo as metas de qualidade a que se propõem bianualmente.

13. Manutenção da rede pública da EI através de obras de conservação, adaptação e melhoramento das condições físicas e ambientais.
14. Generalização da rede de *Internet* nas instituições de EI com apoio de um grupo técnico de redes informáticas.
15. Celebração ou renovação de contratos-programa entre a SRERH e entidades individuais e coletivas de direito público ou privado que ofereçam condições evidentes de qualidade nos serviços de EI.
16. Realização de parcerias de cooperação com a Universidade da Madeira, o Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) e outras instituições de Formação para ações de formação contínua e pós-graduada nas áreas temáticas identificadas como prioritárias.
17. Redução de dois anos no tempo de serviço docente exigido para efeitos de progressão aos educadores integrados na carreira que obtenham o grau de Mestre em Ciências da Educação ou num domínio diretamente relacionado com a EI ou em áreas afins.
18. Redução de quatro anos no tempo de serviço docente exigido para progressão na carreira aos educadores integrados na carreira que obtenham o grau de Doutor em Ciências da Educação ou num domínio diretamente relacionado com a área da EI.
19. Concurso bianual para Licença Sabática e Equiparação a Bolseiro para mestrados e doutoramentos em Ciências da Educação ou na área da EI, com a duração mínima de um ano letivo, até ao limite máximo de três, aos educadores de infância com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom e com, pelo menos, cinco anos de tempo de serviço ininterrupto.
20. Organização de um congresso internacional bianual para divulgação das boas práticas e da investigação produzida no domínio da EI.
21. Redução de cinco horas no serviço letivo dos educadores de infância em regime de monodocência, que completarem 60 anos de idade.
22. Integração gradual de todas as Delegações Escolares na Direção Regional de Administração Educacional (DRAE).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (Org.) (2008). *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Asa Editores.

Azevedo, J. (2009). Políticas de educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da educação. In L. Rodrigues & P.

- Brazão (Orgs.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (89-100). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, M., Cruz, O. & Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Beck, U. (2013). A Europa alemã: de Maquiavel a “Merkievel”, estratégias de poder na crise do euro. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, R. & Azevedo, J. (2004). *A educação primeiro*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior*. Retirado de http://www3.uma.pt/jesusousa/PolíticasEducativas/6L49_2005.pdf.
- Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M, de 19 de setembro. *Estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública regional*. Retirado de http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DEC_LEG_REG_025_94_M.htm.
- Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto. *Estatuto da carreira docente da Região Autónoma da Madeira*. Retirado de http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2010_dlr_17_m_18_08.pdf.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Eurydice (1997). *A educação pré-escolar na União Europeia: política e oferta atuais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Eurypedia (2012). *Portugal*. Retirado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal_pt:Resumo.
- Fraga, N. & Sousa, J. M. (2009). A dimensão europeia da educação: percursos alternativos de acolhimento. In L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 207-258). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Governo de Portugal (2012). *A escola*. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-temas/escola/a-escola.aspx>.
- Governo Regional da Madeira (2011). *Programa de governo da Região Autónoma da Madeira 2011-2015*. Retirado de <http://www.alam.pt/noticias/159-programa-de-governo-para-2011-2015.html>.
- Hessel, S. & Morin, E. (2012). *O caminho da esperança*. Lisboa: Planeta.
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In A. Nóvoa & J. Shriewer, *A difusão mundial da escola* (15-32). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do currículo na educação pré-escolar - circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=1>.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. & Schriewer, J. (Eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Presidência do Conselho de Ministros (s/d). *Programa do XIX governo constitucional*. Retirado de http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf.

Popkewitz, T. (1999). O estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: descentralização e distinções estado/sociedade civil. In M. Sarmento (Org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (95-122). Porto: ASA.

Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Schriewer, J. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In A. Nóvoa & J. Shriewer (Orgs.), *A difusão mundial da escola* (103-120). Lisboa: Educa.

Sousa, J. M. (2009). O direito à educação: entre o discurso e a prática. In L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (103-106). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (5-17). London: Routledge.

Vasconcelos, T. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania. Políticas de expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CONFLITOS NO ENSINO PORTUGUÊS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O ENSINO PRIVADO

Odete Teixeira

Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar de Carvalhal e Carreira

Margarida Pocinho

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Na prática pedagógica diária nas escolas lidamos com questões e problemas que inquietam principalmente a classe docente, para os quais não encontramos soluções que os diminuam ou resolvam definitivamente. Cada vez mais os meios sociais noticiam episódios de violência nas escolas, envolvendo alunos e professores. Após alguma pesquisa em livros e artigos, encontramos uma multivariabilidade de “causas”, que justificam esta problemática, atualmente muito debatida e opinada por especialistas na matéria e por toda a comunidade escolar.

Com o intuito de que pudessemos contribuir para despertar/informar e/ou ajudar nesta problemática, decidimos não incidir o nosso estudo sobre a violência mas sim no que, após várias pesquisas, consideramos ser um dos fatores principais para a desencadear: os conflitos.

Os estudos sobre os conflitos estão entre os mais antigos na história. Ao longo da história da humanidade, diversos campos do conhecimento, da Psicologia à Economia, contribuíram para a interpretação de formas violentas de conflitos, como também de outras formas mais subtis de embate entre indivíduos, entre grupos sociais e entre Estados (Acuff, 1993). O conflito pode ser definido como uma relação de contradição entre dois princípios ou propostas, constituída a partir das determinações que cada um exerce, num objeto comum aos dois (Abbagnano, 1998). Carita (2005) caracteriza o conflito como parte das situações de crise, de rotura, de desequilíbrio, de situações inerentes à vida e ao crescimento dos indivíduos, das relações, dos grupos e das instituições. Pain (2006) entende que por estas serem situações vitais de competição por bens escassos, os conflitos estão intrinsecamente ligados ao ser humano. Individuais e coletivamente, eles representam uma ação que provoca tensões e exige soluções. Alguns autores, tal como Chrispino (2007), declaram que o conflito é motor de desenvolvimento social e que os efeitos são positivos, se geridos adequadamente, de modo a estabelecer relações de cooperação encontrando soluções para o problema, que beneficiem ambas as partes. As mais recentes investigações ao nível da Psicologia do Trabalho consideram que o conflito fomenta a reflexão sobre o trabalho, promove novas

aprendizagens, cria novas relações entre os membros, estimula a coesão, a autoestima profissional e o espírito de equipa (Guillén Gestoso, 2007).

O conflito está intrinsecamente ligado ao quotidiano escolar, embora o aumento da sua frequência constitua atualmente motivo de preocupação. Nalgumas situações o apelo às regras de sala de aula é suficiente para atenuar os conflitos, noutras porém, o docente tem que dar uma resposta proporcional às condutas que colocam em causa a sua autoridade (Costa, 2003). Como o conflito é um fenómeno incontornável é essencial compreendê-lo e geri-lo para que os seus aspetos positivos sejam utilizados e os negativos sejam anulados (Cunha, 2004).

Urge a necessidade de analisar como professores e alunos reagem aos conflitos e que técnicas empregam para os resolverem. Queremos averiguar se os processos são eficazes, variados e se respondem atempadamente a uma pluralidade de conjunturas de dissentimento interpessoal. Esta investigação centra-se assim sobre o universo de professores e alunos das Escolas do Primeiro Ciclo de um concelho na Região Autónoma da Madeira. Tem como objetivos identificar os conflitos que ocorrem na sala de aula e analisar como estes são geridos pelo professor e pelos alunos. Almeja também analisar se as técnicas de gestão de conflitos estão divulgadas pelos docentes e se estas são implementadas e transmitidas pelos docentes aos alunos, para que estes lidem eficazmente com esta problemática. Esta investigação tem ainda por base a comparação entre o ensino público e o ensino privado.

METODOLOGIA

Neste estudo foi utilizada uma metodologia mista de carácter descritivo, amostral e transversal. Os instrumentos utilizados basearam-se em entrevistas a professores e questionários aos docentes e aos alunos do ensino público e privado.

Os questionários efectuados aos alunos e aos professores são compostos por uma primeira parte que se reporta a dados sociodemográficos. Os questionários aplicados aos professores incluem uma segunda parte que corresponde, de uma maneira geral, ao conhecimento de técnicas de gestão de conflitos e sua aplicação. Por sua vez, a terceira parte contém um conjunto de afirmações, às quais os inquiridos teriam de assinalar segundo a escala “Sempre”, “Às vezes”, “Raramente” ou “Nunca”. Os questionários aplicados aos alunos incluem afirmações que, na grande maioria, seguem as opções de escolha “Sim”, “Às vezes”, “Não” ou “Não sabe/Não responde”. As questões são maioritariamente de natureza fechada, apesar de no questionário aplicado aos professores existirem questões abertas.

A informação contida nos questionários aplicados foi introduzida na folha de cálculo do Microsoft Office Excel 2007, sendo posteriormente exportada para o software estatístico PASW. Os resultados foram apresentados de acordo com as duas amostras: professores e alunos, tendo sempre presente a comparação entre o ensino público e privado. Os resultados das entrevistas foram obtidos através da análise ao conteúdo.

Amostra

Esta investigação incide sobre uma amostra composta por trezentos e vinte alunos e cento e sessenta e seis professores, aos quais foram aplicados os questionários. Os alunos frequentam o quarto ano de escolaridade em escolas públicas e privadas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico de um concelho da Região Autónoma da Madeira. Os professores inquiridos têm, em média, 35 anos, tendo-se registado a idade mínima de 22 anos e a máxima de 64 anos. Possuem em média 10 anos de tempo de serviço total, embora na escola o tempo médio de serviço seja de 6 anos. É no ensinoprivado que se verifica o maior tempo de serviço na carreira docente e na escola (47 anos), assim como a idade mais nova (22 anos).

Dos 320 alunos inquiridos, 71,9% têm 9 anos de idade e 25,6% têm 10. Relativamente ao género, podemos afirmar que se trata de uma amostra homogénea já que 54,7% dos inquiridos são meninas e 45,3% meninos. A maioria (91,3%) dos alunos inquiridos nasceu na Região Autónoma da Madeira.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Após a análise aos resultados dos alunos, numa primeira fase quisemos apurar os motivos e/ou comportamentos que desencadeiam conflitos na sala de aula.

Verificámos que 94,4% das crianças do ensino privado referiram que a família interessa-se pela escola, sendo esta percentagem ligeiramente inferior no grupo de alunos do ensino público. Também a percentagem de alunos do ensino privado que afirmam que os seus pais gostam do professor é ligeiramente superior aos do ensino público. (respectivamente 90,0%, e 85,0%). A maioria dos alunos que indicou que os seus pais não os deixam fazer o que querem na escola situa-se no ensino privado (96,9%), enquanto no ensino público o valor é de 93,1%.

No que concerne às diferenças mais significativas, verifica-se que é no ensino privado que os alunos mais gostam da escola, das aulas, do professor e que sentem que os professores gostam deles. Relativamente ao facto dos alunos irem à escola obrigados, as diferenças significativas situam-se nos que responderam que “às vezes” vão obrigados, encontrando-se mais alunos no ensino público com esta característica. No que se reporta a fazerem o que querem e quando lhes apetece na sala de aula, é novamente no ensino público que podemos encontrar mais alunos com esta atitude (Tabela 1). São mais os alunos do ensino público a indicar que às vezes são os colegas mais velhos que provocam as brigas dentro da sala de aula. Relativamente às queixas envoltas no processo dos conflitos (Tabela 2), são sobretudo os alunos do ensino privado que indicam ser empurrados. Reconhecem maioritariamente que os colegas gostam deles e que são todos seus amigos. “Chamarem nomes feios”, dizerem “coisas feias”, serem alvo de gozo ou humilhação são também posturas mais acentuadas nos alunos do ensino público. Ao invés, no ensino privado a maioria dos alunos reconhece que ninguém diz coisas más sobre a sua família, que não brigam quando há opiniões diferentes e que não são colocados

Tabela 1. Motivos/comportamentos que desencadeiam os conflitos na sala de aula.

Motivos/Comportamentos dos conflitos	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
A família interessa-se pela escola	Público	141	88,1%	12	7,5%	3	1,9%	4	2,5%
	Privado	151	94,4%	7	4,4%	0	0,0%	2	1,3%
	Total	292	91,3%	19	5,9%	3	0,9%	6	1,9%
Gosta da escola (*)	Público	103	64,4%	51	31,9%	6	3,8%	0	0,0%
	Privado	135	84,4%	16	10,0%	5	3,1%	4	2,5%
	Total	238	74,4%	67	20,9%	11	3,4%	4	1,3%
Vai à escola obrigado (**)	Público	13	8,1%	14	8,8%	129	80,6%	4	2,5%
	Privado	18	11,3%	1	0,6%	138	86,3%	3	1,9%
	Total	31	9,7%	15	4,7%	267	83,4%	7	2,2%
Gosta das aulas (*)	Público	109	68,1%	44	27,5%	6	3,8%	1	0,6%
	Privado	134	83,8%	17	10,6%	3	1,9%	6	3,8%
	Total	243	75,9%	61	19,1%	9	2,8%	7	2,2%
Gosta do professor (*)	Público	123	76,9%	36	22,5%	0	0,0%	1	0,6%
	Privado	148	92,5%	7	4,4%	4	2,5%	1	0,6%
	Total	271	84,7%	43	13,4%	4	1,3%	2	0,6%
Sente que o professor gosta dele (*)	Público	104	65,0%	36	22,5%	12	7,5%	8	5,0%
	Privado	131	81,9%	12	7,5%	4	2,5%	13	8,1%
	Total	235	73,4%	48	15,0%	16	5,0%	21	6,6%
Faz o que quer e quando lhe apetece na sala (*)	Público	5	3,1%	31	19,4%	124	77,5%	0	0,0%
	Privado	4	2,5%	6	3,8%	148	92,5%	2	1,3%
	Total	9	2,8%	37	11,6%	272	85,0%	2	0,6%
Os seus pais gostam do professor	Público	136	85,0%	6	3,8%	5	3,1%	13	8,1%
	Privado	144	90,0%	4	2,5%	2	1,3%	10	6,3%
	Total	280	87,5%	10	3,1%	7	2,2%	23	7,2%
Os seus pais deixam-lhe fazer o que quer na escola	Público	2	1,3%	8	5,0%	149	93,1%	1	0,6%
	Privado	0	0,0%	4	2,5%	155	96,9%	1	0,6%
	Total	2	0,6%	12	3,8%	304	95,0%	2	0,6%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

à parte por terem dificuldades de aprendizagem. Com pequenas oscilações percentuais surge o facto de a maioria dos alunos do ensino público indicar que nunca são colocados à parte por serem mais velhos, por serem repetentes ou por terem sempre boas notas. Coadunamos ainda o dado de 37,5% dos alunos do ensino

público serem “às vezes” vítimas do bater, valor que é menor no grupo dos alunos pertencentes ao ensino privado (26,3%).

Tabela 2. Consequências dos conflitos.

Consequências dos conflitos	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Empurram-te (**)	Público	29	18,1%	61	38,1%	69	43,1%	1	0,6%
	Privado	15	9,4%	85	53,1%	59	36,9%	1	0,6%
	Total	44	13,8%	146	45,6%	128	40,0%	2	0,6%
Chamam-te nomes feios (**)	Público	41	25,6%	53	33,1%	65	40,6%	1	0,6%
	Privado	18	11,3%	58	36,3%	81	50,6%	3	1,9%
	Total	59	18,4%	111	34,7%	146	45,6%	4	1,3%
Dizem coisas más sobre ti (**)	Público	31	19,4%	53	33,1%	72	45,0%	4	2,5%
	Privado	14	8,8%	50	31,3%	82	51,3%	14	8,8%
	Total	45	14,1%	103	32,2%	154	48,1%	18	5,6%
Tiram-te coisas (**)	Público	6	3,8%	50	31,3%	101	63,1%	3	1,9%
	Privado	4	2,5%	33	20,6%	123	76,9%	0	0,0%
	Total	10	3,1%	83	25,9%	224	70,0%	3	0,9%
Dizem coisas más sobre a tua família	Público	4	2,5%	20	12,5%	130	81,3%	6	3,8%
	Privado	4	2,5%	12	7,5%	141	88,1%	3	1,9%
	Total	8	2,5%	32	10,0%	271	84,7%	9	2,8%
Gozam/humilham-te (**)	Público	28	17,5%	23	14,4%	106	66,3%	3	1,9%
	Privado	10	6,3%	33	20,6%	113	70,6%	4	2,5%
	Total	38	11,9%	56	17,5%	219	68,4%	7	2,2%
Brigam contigo porque tens uma opinião diferente	Público	14	8,8%	30	18,8%	114	71,3%	2	1,3%
	Privado	6	3,8%	31	19,4%	121	75,6%	2	1,3%
	Total	20	6,3%	61	19,1%	235	73,4%	4	1,3%
És colocado à parte porque não nasceste na Madeira	Público	2	1,3%	9	5,6%	148	92,5%	1	0,6%
	Privado	1	0,6%	6	3,8%	150	93,8%	3	1,9%
	Total	3	0,9%	15	4,7%	298	93,1%	4	1,3%
És colocado à parte porque és um dos alunos mais velhos	Público	5	3,1%	8	5,0%	143	89,4%	4	2,5%
	Privado	0	0,0%	7	4,4%	150	93,8%	3	1,9%
	Total	5	1,6%	15	4,7%	293	91,6%	7	2,2%
Gostam de ti, são todos teus amigos (*)	Público	83	51,9%	43	26,9%	33	20,6%	1	0,6%
	Privado	113	70,6%	29	18,1%	12	7,5%	6	3,8%
	Total	196	61,3%	72	22,5%	45	14,1%	7	2,2%
Colocam-te à parte porque és repetente	Público	7	4,4%	4	2,5%	142	88,8%	7	4,4%
	Privado	1	0,6%	3	1,9%	148	92,5%	8	5,0%
	Total	8	2,5%	7	2,2%	290	90,6%	15	4,7%
Colocam-te à parte porque vives num sítio diferente da maioria dos teus colegas	Público	1	0,6%	3	1,9%	150	93,8%	6	3,8%
	Privado	3	1,9%	3	1,9%	150	93,8%	4	2,5%
	Total	4	1,3%	6	1,9%	300	93,8%	10	3,1%
Colocam-te à parte porque tens sempre boas notas	Público	3	1,9%	12	7,5%	142	88,8%	3	1,9%
	Privado	2	1,3%	6	3,8%	149	93,1%	3	1,9%
	Total	5	1,6%	18	5,6%	291	90,9%	6	1,9%
Colocam-te à parte porque tens dificuldades de aprendizagem	Público	2	1,3%	17	10,6%	137	85,6%	4	2,5%
	Privado	2	1,3%	10	6,3%	143	89,4%	5	3,1%
	Total	4	1,3%	27	8,4%	280	87,5%	9	2,8%
Batem-te	Público	13	8,1%	60	37,5%	87	54,4%	0	0,0%
	Privado	9	5,6%	42	26,3%	108	67,5%	1	0,6%
	Total	22	6,9%	102	31,9%	195	60,9%	1	0,3%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Relativamente aos dados obtidos no questionário implementado aos professores, podemos afirmar que os professores do ensino público indicam como fatores impulsionadores dos conflitos entre os alunos na sala de aula: a antipatia pelo colega, o facto de o aluno ser repetente, as opiniões divergentes, as diferentes personalidades, as dificuldades de aprendizagem e a falta de higiene.

Tabela 3. Motivos da ocorrência de conflitos nos alunos.

Os alunos desenvolvem atitudes conflituosas por:	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.Desinteresse académico (*)	Público	24	28,6%	49	58,3%	6	7,1%	5	6,0%
	Privado	8	9,8%	41	50,0%	29	35,4%	4	4,9%
	Total	32	19,3%	90	54,2%	35	21,1%	9	5,4%
2.Um ambiente familiar instável (**)	Público	40	47,6%	38	45,2%	3	3,6%	3	3,6%
	Privado	15	18,3%	53	64,6%	9	11,0%	5	6,1%
	Total	55	33,1%	91	54,8%	12	7,2%	8	4,8%
3.Escassez de recursos económicos familiares	Público	7	8,3%	35	41,7%	34	40,5%	8	9,5%
	Privado	4	4,9%	32	39,0%	27	32,9%	19	23,2%
	Total	11	6,6%	67	40,4%	61	36,7%	27	16,3%
4.Características da personalidade do próprio aluno (**)	Público	16	19,0%	48	57,1%	20	23,8%	0	0,0%
	Privado	30	36,6%	40	48,8%	9	11,0%	3	3,7%
	Total	46	27,7%	88	53,0%	29	17,5%	3	1,8%
5.Conteúdos curriculares com pouco interesse	Público	2	2,4%	31	36,9%	33	39,3%	18	21,4%
	Privado	0	0,0%	44	53,7%	22	26,8%	15	18,3%
	Total	2	1,2%	75	45,2%	55	33,1%	33	19,9%
6.Regras de sala de aula mal definidas	Público	6	7,1%	17	20,2%	30	35,7%	31	36,9%
	Privado	4	4,9%	17	20,7%	30	36,6%	30	36,6%
	Total	10	6,0%	34	20,5%	60	36,1%	61	36,7%
7.Baixa autoestima (**)	Público	7	8,3%	44	52,4%	18	21,4%	15	17,9%
	Privado	16	19,5%	47	57,3%	16	19,5%	3	3,7%
	Total	23	13,9%	91	54,8%	34	20,5%	18	10,8%
8.Querer chamar à atenção dos outros (*)	Público	36	42,9%	46	54,8%	2	2,4%	0	0,0%
	Privado	11	13,4%	65	79,3%	6	7,3%	0	0,0%
	Total	47	28,3%	111	66,9%	8	4,8%	0	0,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Ao invés, no ensino privado os professores indicam que as situações conflituosas nunca são determinadas por fatos como: o aluno ser o mais novo ou o mais velho, ser repetente, a diferença geográfica, os furtos, a discriminação

socioeconómica e a falta de higiene. No que respeita aos motivos que influenciam os alunos a desenvolverem atitudes conflituosas, (Tabela 3) são mais os professores do ensino público comparativamente com os do ensino privado, que atribuem a causa destas atitudes ao desinteresse académico, á existência de um ambiente familiar instável e ao querer chamar a atenção dos outros. Por sua vez são mais os professores do ensino privado, que afirmam que as características da personalidade do próprio aluno e a baixa autoestima, também influenciam o desenvolvimento de atitudes conflituosas.

No que concerne à frequência com que ocorrem determinados comportamentos dos alunos dentro da sala de aula, verifica-se que os professores do ensino público são os que mais assumem que, os seus alunos às vezes recusam-se a trabalhar na sala, respondem com má educação aos professores e dizem palavrões. As interrupções à aula com comentários descontextualizados assim como as agressões verbais dirigidas aos colegas são comportamentos constantes que estão também mais significativamente associados ao ensino público.

Relativamente aos motivos que geram conflitos entre professor e aluno, temos mais professores do ensino público a considerar que a desvalorização do papel do docente e o facto de o aluno não gostar da escola, às vezes geram conflito. Quando questionados acerca das técnicas de gestão de conflitos, a grande maioria dos professores afirmou não as conhecer, utilizando o diálogo como estratégia de resolução dos conflitos.

Os resultados obtidos imergem-nos na problemática dos conflitos, no qual todos os envolvidos tentam descortinar qual o melhor caminho para lidar com estas situações. Isto leva-nos a concluir que o processo para tentar colmatar e atenuar os conflitos implica uma escola aberta à mudança, onde prevaleça a cultura do diálogo e da negociação de decisões, nas quais os conflitos não são um obstáculo à boa convivência entre os membros tal como salientam Ortega e Del Rey, (2003). A escola deverá conceber um ambiente que proporcione satisfação à medida das necessidades dos alunos, visando o sucesso integral de todos os seus membros.

No que se reporta à vertente humana nesta complexa dinâmica dos conflitos, queremos destacar neste estudo o universo do aluno, os fatores que influenciam o desencadear dos conflitos bem como a sua resolução. Devem ser implementadas nas escolas práticas para que as crianças desenvolvam uma cultura de solidariedade, aprendendo a reconhecer e aceitar as suas emoções e as do outro, adquirindo um progressivo controlo sobre as mesmas traçando objetivos e mobilizando recursos que desencadeiem o sucesso no seu percurso educativo tal como defendem Amado e Freire (2009).

Por sua vez o papel do professor é de extrema importância, durante todo o processo de resolução das situações conflituosas, uma vez que os conflitos mal geridos podem terminar na violência devido à destruição dos vínculos. Estas situações geralmente culminam na demonstração de preconceitos e discriminação, na agressão física ou moral, na anulação ou destruição da dignidade e da cidadania dos indivíduos e na marginalidade. A estratégia utilizada pelo professor na gestão de conflitos influencia tanto a conduta dos alunos como a prática profissional dos

docentes. Carita e Fernandes (1997) salientam a importância da definição de regras de conduta explícitas, as quais permitem uma melhor organização do trabalho e das relações entre os alunos e o professor. Será imprescindível também que os professores reflitam sobre a sua ação pedagógica, numa prática que incida sobre a sua formação integral e a dos seus alunos. É necessário que se formem e repensem algumas das suas práticas educativas, ponderando se estas contribuem para a resolução dos conflitos ou para um sucessivo adiamento e agravamento do problema.

Outro aspeto fundamental é a aposta em formação nesta área, pois só o conhecimento empírico demonstrado pelos professores tem-se revelado insuficiente para reduzir os conflitos. O ensino é um pilar social por isso Nóvoa et al, (1997) afirmam que as exigências da evolução social e tecnológica obrigam o professor a estar em contínua reflexão sobre a sua prática pedagógica, na procura de uma formação contínua, numa perspetiva contextualizada e reflexiva, para atender às necessidades impostas pela sociedade atual.

A gestão de conflitos na escola está diretamente relacionada com as relações estabelecidas entre os intervenientes. O principal objetivo à volta desta problemática não é eliminar a curto prazo os conflitos, mas sim construir projetos de intervenção educativa, que visem envolver os alunos e a comunidade educativa a proporcionar um ambiente agradável à aprendizagem e ao entendimento mútuo. De destacar aqui o papel das técnicas de gestão de conflitos principalmente a mediação. Esta caracteriza-se por uma técnica multidisciplinar que surge como resposta a uma situação de conflito, na qual ambas as partes se consideram inaptas para descobrir uma solução aceitável e satisfatória (Guillén Gestoso, 2007). Tem o intuito de procurar acordos entre as pessoas envolvidas, através da transformação das adversidades comuns geradoras do conflito, numa dinâmica cooperativa (Muszkat, 2005). Freire (2002) afirma que as pessoas que são capazes de atuar e regular os conflitos sozinhas, precisam de ser instruídas para o fazer. Entra aqui o papel da educação, o de consciencializar ambas as partes da realidade, cedendo ferramentas que regulem positivamente o conflito. É assim fundamental focar a participação ativa dos alunos na resolução dos próprios conflitos, pois é através da responsabilização e sensibilização destes, que se conseguirá alcançar um ambiente harmonioso, propício à aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Acuff, F. (1993). *How to negotiate anything with anyone anywhere around the world*. New York: American Management Association.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo de Letras.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cunha, M. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guillén Gestoso, C. (2007). *Estratégias de negociação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Muszkat, S. (2005). *Guia prático de mediação de conflitos – em famílias e organizações*. São Paulo: Editoria.
- Nóvoa, A. et al. (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La Violencia Escolar – Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- Chispino, A. (2007). *Gestão de conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Rio de Janeiro. Retirado a 7 de Janeiro de 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&nrm=iso&lng=pt&tlng=pt
- Pain, J. (2006). *Conflict, négociation, coopération*. Retirado em 11 de Março de 2009 de <http://www.cahiers-ed.org>

INTERVINDO NA ATUAL CONJUNTURA DA ESCOLA PÚBLICA: PROJETO ALTAMENTE GZARCO.COME

Gina Carvalho

Ana Cristina Duarte

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

INTRODUÇÃO

O insucesso e abandono escolares são males transversais no sistema educativo português. Nos inúmeros estudos levados a efeito podem encontrar-se como causas motivos externos e internos a este. As suas causas são, assim, múltiplas e complexas, sobressaindo, todavia, adentro do sistema educativo, a desadequação do modelo vigente às necessidades contemporâneas e às expetativas dos estudantes, realidade que é, por ora, incontornável, uma vez que a escolaridade é obrigatória (agora até aos dezoito anos) e o currículo é único e obrigatório, embora se apresentem algumas variantes (designadamente Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais) que, contudo, não preenchem o vazio, não suprem as necessidades.

O número de jovens que, sem motivo fisiológico aparente, apresentam problemas de (in)sucesso e/ou de absentismo é significativo, senão mesmo alarmante, se pensarmos que, nos nossos dias, a alfabetização é crucial para “subsistência” nas sociedades e das sociedades.

De acordo com Benavente (1976), as causas do sucesso/insucesso escolar podem centrar-se: isoladamente no aluno-pessoa; no seu meio sociofamiliar; e/ou ao nível da sua relação com a própria escola. Todavia, o mais provável é residirem na relação entre estas realidades que podem, por vezes, afigurar-se tão díspares.

Assim, quando atentamos sobre o fenómeno do sucesso/insucesso escolar, temos, necessariamente, que considerar o estudo de três realidades: o meio social, o aluno e a instituição escolar, uma vez que é na relação estabelecida entre estas realidades que poderemos encontrar os fatores de insucesso e as correspondentes causas explicativas.

O aluno, criança ou jovem, enquanto pessoa, necessita de satisfazer as suas necessidades psicológicas de afeição e de afirmação. Necessita de harmonizar os interesses e expetativas (muitas vezes distintos) inerentes às exigências dos novos e velhos meios sociais que frequenta (a família, a escola, o grupo desportivo, o grupo de pares, etc.), pelo que tem, forçosamente, que se adaptar, adequar-se às exigências e solicitações. Tal processo nem sempre é linear e, por vezes, quebra-se o bom equilíbrio emocional e cognitivo, gerando-se, conseqüentemente, uma

diminuição da autoestima e as consequentes dificuldades em adequar-se às situações.

Importa aqui salientar que, embora existam casos em que as causas do insucesso residem apenas em aspetos intrínsecos do aluno, na maioria dos casos o mais plausível é que elas advenham do estabelecimento de uma defeituosa relação com o meio social e/ou com a escola. Verificando-se mesmo que, em muitas circunstâncias, os problemas de índole psicológica são uma das consequência dessas deficientes relações.

Embora, segundo Benavente (1976), outrora fossem aceites interpretações de insucesso com origem na criança que residiam essencialmente em causas da ordem das perturbações individuais (designadamente debilidades e dislexias e afins) ou dos “handicaps socioculturais” (considerando-se que a origem socioeconómica, por si só, era geradora de atraso psicológico), se atentarmos nas teorias do desenvolvimento psicossocial, verificamos que a relação com o outro e o meio desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Fino (2001), numa perspetiva vygotkiana, a interação assume uma grande relevância já que Vygotsky defende que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem dos fenómenos sociais. Que, sendo a interação entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento mediada pelo uso de sistemas de signos (como a linguagem, por exemplo), é dessas interações que se formam os processos sociais e psicológicos humanos. Trata-se de uma visão em que as funções mentais superiores são vistas como dependentes das inferiores e determinadas pelo contexto cultural, evoluindo assim, de uma função partilhada para uma função individual.

Similarmente Piaget e Papert, defendendo a ideia de que as crianças são construtoras das suas próprias ferramentas cognitivas, assim como das suas realidades exteriores, sustentavam que o conhecimento e o mundo são constantemente reconstruídos, através da experiência pessoal, ganhando cada qual existência através da (re)construção do outro.

A epistemologia de Piaget funda-se num modelo biológico que defende que o sistema genético muda (autorregula-se) durante o intercâmbio com o meio ambiente, colocando assim a ênfase na ideia de que o problema central “...é a interação entre as pressões que o meio ambiente coloca sobre o organismo e a reação que o organismo apresenta a essas pressões.” (cit. in Doll, 2002: 96).

Piaget evidencia a importância da interação entre o organismo e o seu meio ambiente, e especialmente o modo pelo qual o organismo busca responder ao meio ambiente e em simultâneo resiste às pressões, para mudar os seus padrões. As perturbações a um equilíbrio estabelecido são, pois, essenciais, são o estímulo que leva o organismo a se reformular (ibidem).

O conhecimento é, pois, para Piaget, uma construção progressiva, resultante do processo constante entre equilíbrio/desequilíbrio que provém da relação constante entre perturbação/acomodação. O desequilíbrio, embora positivo até certa medida por ser gerador da reestruturação, não pode ser excessivo, não pode

transformar-se numa “disrupção desenfreada”. O aluno ao tentar superar o desequilíbrio (perturbações, erros, enganos, confusões, etc.) reorganiza-se num nível mais elevado do que o previamente atingido (Doll, 2002: 99).

De acordo com a visão de Bruner, os aprendizes são construtores cujas obras melhoram através do uso de instrumentos, da interação social e do pensamento “recursivo”.

Aceitando que o conhecimento é construído através da interação do indivíduo com o(s) meio(s) envolvente(s), importa então pensar acerca da qualidade dessa interação. Se o primeiro meio de socialização da criança é, por norma, a sua família, é também, presumivelmente este, o meio em que constrói os seus primeiros conhecimentos: é através da mãe, pai, irmãos e outros familiares que a criança faz as suas primeiras aprendizagens e é, igualmente, nesse e desse meio que adquire e interioriza os hábitos, modos de vida e valores morais e culturais.

É pois, na família que a criança adquire as suas primeiras perceções acerca da escola (positivas ou negativas consoante as opiniões veiculadas pelos familiares sobre a relevância das aprendizagens escolares ou acerca do carácter e atitudes dos professores), que toma conhecimento da relação existente entre a certificação académica e a colocação no mercado de trabalho e se apercebe das discrepâncias ou convergências entre essas e as exigências das atividades profissionais dos familiares, entre outras. Fatores que, por si só, ou conjugados com outros de ordem económica, podem constituir-se como condicionantes do sucesso, já que os princípios, normas, valores e modos de ver o mundo aprendidos na família não correspondem, muitas vezes, aos vigentes na escola.

Logo, excetuando as situações particulares mais raras de handicaps do foro interno do indivíduo, o insucesso escolar é maioritariamente causado pela incapacidade temporária do aluno em resolver as contradições externas impostas, designadamente: entre a escola e a sua realidade quotidiana; entre as aspirações, normas e valores da família e as da escola; entre as aprendizagens exigidas na escola e as que a família e o seu meio social lhe podem dispensar (Benavente,1976).

Para superar tais contradições o aluno necessita de uma personalidade forte e de um apoio convergente dos dois meios; família e escola.

Assim, e embora conscientes de que a solução para esta problemática passaria igualmente por uma intervenção profunda ao nível do próprio sistema educativo, procurámos, adentro de portas, concetualizar estratégias de atuação, dentro do atual sistema. Uma atuação baseada num acompanhamento individualizado, mais próxima dos alunos, planificada de acordo com as suas necessidades específicas. Fundada na análise caso a caso - porque cada aluno é um caso - dos motivos que originaram o problema, e incidente na assistência à busca do próprio aluno para a superação desses fatores.

O PROJETO ALTAMENTE GZarco.come

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco possui uma população estudantil bastante heterogénea no que concerne aos meios socioeconómicos e culturais de proveniência. É uma escola que reúne cerca de mil e setecentos alunos (2.º e 3.º ciclos, secundário e ensino noturno), entre os quais há um número significativo de insucesso académico e de absentismo, resultando num abandono escolar ainda dentro da idade obrigatória para a frequência escolar.

Tendo a nossa escola, à semelhança de todas as escolas públicas, estes problemas, o projeto *Altamente GZarco.come*²⁶ surgiu como uma ferramenta para ajudar a combatê-los. Na sequência de uma proposta do Conselho Executivo, na pessoa da sua então presidente, Maria João Gomes, criou-se, no ano letivo de 2008/2009, uma equipa constituída por professores de várias áreas, com o intuito de delinear estratégias de intervenção junto dos alunos que manifestassem os problemas referidos. Definiu-se como grande objetivo, o de fazer mitigar os números de insucesso e absentismo, através da implementação de uma intervenção que levasse os alunos a superarem as suas dificuldades.

Determinou-se igualmente que a faixa etária em que urgia intervir, (embora também se detetassem estes problemas em outros níveis de ensino), era a que se enquadrava o ensino básico, e mais especificamente entre os alunos que, estando dentro da escolaridade obrigatória, apresentavam grande falta de assiduidade e/ou problemas ao nível do aproveitamento escolar. Condição que ainda se mantém como preferencial, até à data, mas que não foi impeditiva de se manter o apoio a alguns alunos que transitaram para o ensino secundário mas que, considerou-se, ainda necessitavam de apoio.

Referenciado o aluno, por sugestão do Conselho de Turma ou do Conselho Executivo, a equipa com a assessoria de um grupo docente multidisciplinar e, eventualmente, com a ajuda de parcerias externas²⁷, estabeleceu um plano de intervenção individualizado, elaborado de acordo com a realidade de cada aluno, de modo a fomentar um acompanhamento nos domínios afetivo, cognitivo e familiar.

Ainda em vigor, os planos delineados têm como objetivo promover a reflexão dos jovens e orientá-los na adoção de atitudes assertivas. Desenvolvem-se com a cooperação de professores Tutores, que intervêm para criar/desenvolver relações interpessoais positivas. Não esquecendo, porém, que para tal, é igualmente necessário trabalhar com as famílias dos alunos visados.

Na operacionalização deste processo, após uma análise pormenorizada da situação do aluno, elabora-se um plano de intervenção: é feito um diagnóstico

²⁶ Para nos aproximarmos mais do grupo alvo com quem trabalhamos, procurámos um nome que fosse próximo do vocabulário dos jovens e que fosse fácil de memorizar. Além disso, numa era em que a internet está constantemente presente, demos-lhe um formato de endereço de site, sendo o *come* (“vem”) um convite permanente.

²⁷ Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Funchal; Segurança Social; Centro Comunitário de São Martinho; Centros de Saúde da Nazaré e do Bom Jesus.

(através das informações recolhidas junto dos diretores de turma, dos conselhos de turma, e de outros membros da comunidade educativa, bem como de entidades externas); é selecionado um professor tutor (preferencialmente do Conselho de Turma que trabalhe frequentemente com o discente e tenha com ele uma relação de empatia); e é feito um encaminhamento para a frequência de atividades que promovam o desenvolvimento das áreas consideradas deficitárias (frequência de oficinas - teatro, expressão visual, música, informática, expressão corporal ou outras; frequência de sessões de apoio académico e/ou de aconselhamento psicológico; encaminhamento para soluções externas quando necessário e possível).

Elaborado o plano, o Tutor trabalha com o aluno de forma individualizada, encontrando-se com ele semanalmente (alguns uma vez por semana, outros com maior frequência - tanta quanta o tutorando os procura -, dependendo o tempo de trabalho do perfil e das necessidades do discente). É assim, ao Tutor que cabe o papel mais sensível, é a ele que compete cativar o tutorando através da criação de uma relação de empatia, conquistando um adolescente que tem interesses divergentes daqueles que lhe são oferecidos diariamente pela escola; encontrando no “seu” jovem a capacidade de sucesso que este já julgava perdida pelo facto de acumular um sem número de inêxitos. Cativado o jovem, cabe-lhe, em seguida, a enorme tarefa de ir levando o discente à autorreflexão necessária a uma reorientação, geradora das melhorias essenciais para o sucesso.

A função do professor tutor, pela sua complexidade, pode ser quer extremamente gratificante, tanto quanto a sua envolvência e os êxitos do seu tutorando lho permitam, quer muito frustrante, quando apesar de todos os esforços envidados não se estabelecem as relações desejadas e/ou não se constatam alterações na situação dos jovens. Para além de que, pelas características do trabalho a desenvolver e pelas necessidades de apoio específicas de cada indivíduo, pode ultrapassar o seu âmbito de ação.

Assim, todo este trabalho é acompanhado pela equipa que, semanalmente, reúne e discute as informações recebidas, procurando soluções para os problemas que vão surgindo, orientando e encaminhando, quando necessário, para os diversos serviços que estão ao dispor - internos e externos.

As soluções externas fundam-se na cooperação de algumas entidades parceiras, com um papel relevante em diversas circunstâncias, designadamente:

- na recolha de informações que permitam uma melhor planificação da abordagem/ intervenção;
- quando a escola esgota as estratégias de intervenção;
- na promoção de um acompanhamento diferenciado que não se enquadre na atividade habitual da escola, nomeadamente, o acompanhamento psicopedagógico prolongado, e na inserção (do aluno e/ou família) em grupos orientados por assistentes sociais, educadoras sociais e/ou psicólogos; no acompanhamento ao nível da saúde física e psicológica.

Todo este trabalho tem sido acompanhado de uma constante busca de melhoria. Assim, têm-se promovido, anualmente, encontros formativos, destinados

aos tutores, e, por solicitação dos professores tutores, encontros periódicos de partilha de experiências, discussão de soluções, apresentação de sucessos e insucessos.

Com as famílias é feito um trabalho de acompanhamento/encaminhamento de acordo com cada situação. Para além de que, no início de cada ano, é organizada uma reunião com os pais (os que estão pela primeira vez para apresentação do projeto e um primeiro contacto com o tutor, os que estão em continuidade para esclarecimento de dúvidas e/ou relembrar os objetivos a trabalhar); ao longo do ano, são convocados aqueles com quem é necessário trabalhar um ou outro aspeto considerado relevante para o alcance do sucesso do tutorando. Acordam-se também, quando se revela necessário, acompanhamentos promovidos por entidades externas.

RESULTADOS

O projeto delineado em 2008 teve a sua implementação experimental no ano letivo de 2008/2009, mantendo-se ainda em ação até ao presente ano lectivo. Embora tenha sofrido alguns ajustes nos procedimentos adotados, nas parcerias externas e mesmo algumas alterações na equipa base, assim como no leque de tutores cooperantes, mantém-se na sua essência com os desígnios iniciais.

Anualmente (e mesmo no decurso do ano letivo), o projeto recebe novos alunos, sendo este processo repetido para cada um deles, enquanto se dá continuidade ao acompanhamento dos que se mantêm. As diversas situações vão sendo analisadas periodicamente, reestruturando-se, sempre que necessário, o plano inicialmente delineado. Todavia, dadas as dificuldades de recursos humanos e a orgânica de funcionamento da escola (designadamente as mudanças de professores), na transição de ano e/ou de ciclo de estudos, nem sempre se consegue desenvolver um trabalho de continuidade com o mesmo tutor, situação que por vezes, provoca retrocessos no processo do aluno.

A monitorização deste projeto ao nível do trabalho desenvolvido ocorre periodicamente e concretiza-se sobre a forma de relatório trimestral e anual. Acontece no final de cada período, através da análise dos resultados académicos, dos registos de assiduidade dos discentes e das informações fornecidas pelos tutores e conselhos de turma, e no fim do ano lectivo, complementa-se com a aplicação de questionários junto dos tutorandos e dos tutores. Os dados recolhidos têm ajudado à constante reorganização dos planos individuais dos alunos e ao aprimoramento das metodologias de intervenção dos tutores e da equipa, assim como a planificação de ações de formação e de cooperações externas.

Os resultados da ação junto dos alunos têm sido encorajadores. Todos os anos o Altamente acompanha uma média de 50 alunos (embora sejam anualmente referenciados 90 a 100 alunos em risco), com um sucesso bastante significativo, manifestos de diferentes formas.

No que toca ao sucesso académico e, tendo em conta que os alunos visados são, por natureza, casos especiais, os resultados embora oscilem, têm sido muito encorajadores como podemos constatar pelo seu aproveitamento (tabela 1).

Tabela 1. Aproveitamento escolar dos alunos intervencionados (2008-2012)

Ano letivo	Total de alunos	Alunos que transitaram	Percentagem (%)
2008/09	51	39	76,4%
2009/10	53	37	69,8%
2010/11	48	40	83,3%
2011/12	46	28	60,0%

Estes resultados constituem apenas uma referência, já que, tendo em conta a complexidade das problemáticas evidenciadas por muitos dos alunos intervencionados, a ação delineada privilegia, inicialmente, aspetos relativos ao próprio indivíduo, à sua construção e equilíbrio, e, posteriormente, conforme as suas estruturas internas o forem permitindo, à reorganização da vida escolar.

Assim, as melhorias verificadas não se cingem aos resultados académicos. Encontramos sucesso, igualmente, em fatores menos mensuráveis: as atitudes adotadas, a relação interpessoal e a integração; em alguns casos, até na assiduidade verifica-se uma melhoria, sendo porém, esta a área em que se regista uma maior dificuldade de atuação.

CONCLUSÕES

Tendo plena consciência de que os males da escola pública radicam em questões de fundo e que, para erradicá-los, necessitamos de uma profunda transformação, e sabendo que, por isso mesmo e pelas condicionantes humanas, este projeto não vai resolver todos os problemas relacionados com o absentismo e o aproveitamento que a nossa escola apresenta, procurámos, ainda assim, instituir e desenvolver uma estrutura de apoio junto daqueles que os apresentam. Esta estrutura podendo não ser a ideal, é, em inúmeros casos, um contributo para o seu sucesso.

Creemos poder afirmar que o projeto, no seu quinto ano de implementação, faz a diferença; é visto como uma estratégia que está a dar frutos; é procurado por docentes (muitos deles voluntários) e discentes ao longo dos anos; é bem recebido pela maior parte dos professores da escola, os quais reconhecem a sua mais-valia; é aceite pelas famílias dos alunos intervencionados.

Registamos que o acompanhamento individualizado, mais próximo do aluno enquanto pessoa, radicado nas suas idiossincrasias e na superação das suas

carências, desenvolvido com ele, é gerador de melhorias significativas, é gerador de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Doll Jr., W. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: Artmed.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de educação*, vol14, nº2, pp.273-291. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414212.pdf>

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Pedago.

Quilles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a auto-estima*. Mem Martins: Keditora.

A EVOLUÇÃO CURRICULAR EM PORTUGAL: RELAÇÕES E TENSÕES

Maria Gorete Pereira

Paulo Brazão

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

INTRODUÇÃO

Durante o Estado Novo, a educação em Portugal caracterizou-se por um imobilismo quase total nos currículos escolares, que só se alterou de forma gradual nos últimos anos do regime, por via da Reforma Veiga Simão e pela formação institucionalizada na área da educação (Roldão, 1999b).

Desde então e durante muito tempo, dominou a aceção técnica do currículo, entendido como um elenco de conteúdos ou de programas de várias disciplinas. Esta conceção técnica do currículo tem grande tradição nos estudos curriculares, com repercussões atuais. Assim, até à década de 70, o currículo era a soma das disciplinas impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente, desde a sua conceção, à sua concretização nas escolas, passando pela formação de professores. Vigoravam perspetivas curriculares behavioristas, com incidência nos objetivos comportamentais. O desenvolvimento curricular em Portugal adotou a *rationale tyleriana*, adaptando-a ao currículo por disciplinas ainda em vigor entre nós (Freitas, 2000).

Com a publicação da LBSE estabelece-se o quadro geral do sistema educativo, consolidam-se os estudos curriculares e inicia-se, em Portugal, um período de reforma educativa. No entanto, ainda que inovadora no seu conteúdo global, dada a sistematização e articulação dos seus artigos, os referenciais desta lei, não são significativamente distintos, ao nível da organização da estrutura curricular do ensino básico e secundário, daqueles que se verificaram nas alterações ocorridas após o 25 de abril de 1974 (Pacheco, 2006).

A continuidade dos processos de construção do currículo, bem como da valorização de uma cultura escolar assente no «academismo até à formalização da avaliação e da certificação; à ritualização das formas de aprendizagem, à autoridade magistral» (Pires, 1988: 36), suportados por uma gestão centralizada e burocrática do sistema escolar, levou ao aumento da repetência, abandono escolar e frustração dos alunos, dando continuidade ao tradicional ensino para as elites.

Em resposta às dificuldades existentes no sistema educativo e respectiva organização curricular, surge a primeira reforma curricular no âmbito da aplicação

do Decreto-Lei n.º 286/89²⁸ que foi gradualmente implantado ao longo da década de 90. Esta reforma foi perspectivada como uma tentativa de harmonizar o currículo do ensino básico de nove anos com a LBSE (Costa, Dias & Ventura, 2005), reconhecendo-se que apesar do debate alargado, não ocorreram ruturas significativas com os modelos de construção curricular baseados numa racionalidade técnico-científica e na legitimidade normativa, nem se abandonou o paradigma do “*currículo pronto-a-vestir de tamanho único*”²⁹, um dos grandes dilemas da escola de massas (Formosinho, 1992).

Ou seja, a reforma curricular apresentada no contexto da reforma educativa, apenas originou alterações curriculares pontuais que não se refletiram em evidências práticas decorrentes da adoção de outro modelo teórico.

A incorporação de diversas perspetivas teóricas no currículo ocorreu de forma desordenada, pois as mudanças curriculares foram introduzidas desenquadradas dos seus contextos teóricos e sem se clarificarem as suas justificações práticas (Roldão, 1999b). Segundo Pacheco (2000), esta reforma curricular ficou-se pela mudança dos programas e da avaliação, implementada a partir de uma estratégia *top-down*, com base numa lógica administrativa. Durante algum tempo, o processo de desenvolvimento curricular ficou refém das racionalidades técnicas impostas pela centralização da decisão curricular no Ministério da Educação.

Mas, apesar das suas limitações, esta reforma introduziu conceitos como *centro educativo*, *território educativo*, *professor-tutor*, e, sem fugir à necessidade de uma estrutura disciplinar, fala-se do excesso de disciplinas e avança-se com a ideia de a escola ser responsabilizada pela introdução, em área própria, das aprendizagens que, não cabendo nas disciplinas “tradicionalis”, sejam desejáveis para a formação integral do aluno designadamente a “área escola” (Freitas, 2000).

1. A UNIVERSALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A universalização do currículo, assente num novo discurso, opõe-se à visão de currículo que a escola portuguesa até então consagrara: um currículo igual para

²⁸ O Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A reforma curricular ocupou um lugar central no quadro da reforma educativa decorrente da LBSE de 1986, sendo considerada como “componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo” pelo Ministério da Educação (ME/DGEB, 1991a; 1991b).

²⁹ *O currículo pronto-a-vestir de tamanho único* é planeado centralmente por um grupo de “iluminados”; adaptado e mandado executar pelos serviços centrais; integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo”; uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem, e das condições da sua implementação; preparatório para o grau escolar precedente. São estas portanto as características essenciais do *currículo pronto-a-vestir de tamanho único*: iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo. (Formosinho, 1992, p. 28).

todos os alunos, sem se considerar as diferenças individuais. Nos documentos oficiais da reforma do sistema educativo da década de 80 emergem duas definições de currículo (Pacheco, 2001) que apontam, por um lado, para um plano de ação que inter-relaciona a teoria e a prática pedagógica.

«O currículo constitui [...] o modo de traduzir a ligação da teoria à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser» (CRSE 1987:193).

E ainda para uma conceção restrita ou lata, conforme a abrangência ou tipo de atividades que forem consideradas,

«o termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto de atividades letivas, ficando fora dele todas as atividades não letivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto das atividades (letivas e não letivas), programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre» (CRSE, 1988: 97).

A Proposta Global de Reforma (PGR) de 1988, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), considerou as dificuldades emergentes da polissemia do termo currículo, tendo procurado definir com clareza o conceito de currículo adotado. A proposta apresentada remete para uma conceção de currículo no sentido lato, que considera que devem ser perspectivadas como currículo tanto as atividades designadas na LBSE por curriculares como as designadas de complemento curricular, visando deste modo a promoção da formação integral e realização pessoal dos educandos, em conformidade com o artigo 48.º da LBSE.

Estas duas definições enquadram portanto, o currículo como um plano estratégico e de atuação ao nível das experiências realizadas na escola. Quanto às práticas curriculares, propõem-se mudanças significativas na metodologia, na avaliação, na planificação, entre outras (Pacheco, 2001).

Dada a realidade múltipla e diversa das nossas escolas, o currículo não deverá ser perspectivado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, a concretizar de maneira uniforme, mas deve ser concebido com base no princípio de que a sua concretização é um processo flexível, que implica a interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas.

Abrantes (2001:42) reconhece ao termo currículo dois níveis de decisão: o nível macrocurricular que entende o currículo como um conjunto de «orientações estabelecidas pelas autoridades educativas; e o nível microcurricular associado (...) ao modo como o professor orienta e organiza efetivamente o processo de ensino-aprendizagem e as tarefas que propõe aos seus alunos».

Globalmente, verifica-se que as alterações propostas pela reforma curricular não foram claras quanto ao modelo de construção curricular adotado (Alonso, 1996),

faltando uma matriz que orientasse todo o processo de decisão curricular e que introduzisse a discussão em torno de um projeto curricular organizado em função dos conteúdos comuns a todos os alunos, em que as escolas seriam autónomas nas tomadas de decisão, de acordo, com a autonomia curricular proposta (Pacheco, 2006).

Assim, ao nível da ideologia político-administrativa, os princípios presentes nos discursos da reforma do sistema educativo nas décadas de 80/90, traduzem-se na defesa da educação para a liberdade, mudança, democracia, autonomia e solidariedade. Segundo Fernandes (2005) esta matriz axiológica fornece indicadores de que o investimento na educação no período da reforma assume dois objectivos; a nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e a nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Europeia).

2. O DECRETO-LEI N.º 6/2001 E AS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES

Apesar da fraca consolidação registada com a reforma educativa³⁰ das décadas de 80/90, o século XXI iniciou-se com uma reorganização curricular do ensino básico introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. De acordo com os objetivos consagrados na LBSE, este normativo estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (art.º 1.º, n.º 1).

Trata-se de uma reorganização curricular e não de uma reforma, cuja primeira intenção foi precisamente a de reorganizar a lógica do próprio currículo do ensino básico. Assinala-se ainda a necessidade de «ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula» (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001), o que implica «conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma» numa perspetiva de «adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola» e de cada turma (art.º 2, alíneas 3 e 4).

Assume-se como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, perspectivada como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida, o que implica uma atenção especial às situações de exclusão e o desenvolvimento de um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. Evidenciam-se preocupações com a garantia de uma escolaridade básica para todos e uma maior atenção às situações de exclusão. De entre as medidas inventariadas para a concretização do objetivo estratégico, destaca-se a necessidade de proceder à reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a necessária articulação

³⁰ Esta reforma não correspondeu a mudanças positivas ao nível da mentalidade e da motivação dos professores, da prática docente, da aprendizagem e motivação dos alunos, da participação dos encarregados de educação na escola e da relação escola/meio (Pacheco, 1996).

entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução garantindo uma maior qualidade das aprendizagens (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001).

À luz do novo decreto, a educação básica passa a abranger não só o ensino básico como também a educação pré-escolar, concebida como a primeira etapa da educação básica e que, a partir de 1997, foi alvo de um Programa de Expansão e Desenvolvimento. De forma gradual foi emergindo a necessidade de ultrapassar a visão redutora de currículo em vigor e de apoiar o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, no contexto da crescente autonomia das escolas.

Agindo em conformidade, propõe-se às escolas a construção de projetos de gestão flexível do currículo no quadro de um novo desenho curricular e de uma flexibilização, na procura de respostas adequadas aos alunos e aos contextos da prática diária. Assume-se como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão de diversas componentes do currículo, assim como também, uma maior responsabilização na organização das ofertas educativas.

O diploma adota igualmente uma nova conceção de currículo nacional, perspetivado como:

«...o conjunto das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente Decreto-Lei» (art.º 2.º, n.º 1).

Neste normativo, a visão redutora do currículo definido como um conjunto de normas previstas pela administração central é substituída por uma nova perspetiva que propõe uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos curriculares de escola. Nasce, deste modo, uma nova dimensão curricular que atribui à escola um papel central no desenvolvimento do currículo. O currículo deixa de ser um conjunto de disciplinas e assume uma posição mais flexível e emancipatória, passando a reportar-se ao conjunto de conhecimentos assimilados pelos alunos, à sua organização, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar.

Esta noção de currículo fundamenta-se em três ideias centrais relacionadas entre si: “diferenciação”, “adequação” e “flexibilização”. A concretização do currículo pressupõe o estabelecimento de diversos caminhos para o sucesso educativo. É proposta a diferenciação pedagógica e a diversificação das estratégias. Deste modo, a gestão escolar «está relacionada, com responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa» (Abrantes, 2001: 43).

Quanto à flexibilização do currículo, e segundo Leite e Fernandes (2002: 54), «significa entender o currículo nacional como um projeto que tem de ganhar sentido nas situações concretas e nos processos do seu desenvolvimento local».

A análise efectuada à emergência e afirmação do conceito de currículo ao longo das últimas décadas, permitiu-nos constatar que não existe uma única definição de currículo que reúna todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas. Como refere Pacheco (2005: 36), o currículo define-se essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade». Com efeito, e segundo Sousa (2004:180-181),

«o currículo já não pode ser lido como aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, apenas centrado nos melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O currículo, do ponto de vista das teorias críticas...é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Assistimos, pois à passagem de um currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural».

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001 foram também aprovados novos desenhos curriculares para cada um dos ciclos do ensino básico, cujas orientações definem:

«o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos» (art.º 2.º, n.º 2).

Pela primeira vez se fala em *competência*, termo que pode assumir diversos significados, mas cuja noção ao nível educativo, vai englobar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em *ação* ou *em uso* (ME/DEB, 2001: 9). Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas antes promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno.

«Assim existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (...)» (Roldão, 2003: 20). Portanto, todos os saberes que adquirimos ao longo da vida, incluindo os do currículo escolar se destinam a tornar-nos mais capazes de exercer competências.

Mas o conceito de competência não vem no entanto, suprimir a utilização do termo objetivos, pois como refere a autora, nem todos os objetivos se orientam no sentido da construção de uma competência, apesar de que, qualquer finalidade apontada com intencionalidade é um objetivo. «A competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem» (ibidem: 22). A competência inclui ainda o conceito de *conteúdos*, visto que pressupõe a capacidade

de ajustamento dos saberes a cada situação, razão pela qual a apropriação sólida e ampla de conteúdos não pode ser excluída para permitir ao sujeito aprendente fazer apelo a esse conhecimento em função dos contextos com que se depara.

Após a conclusão do ensino básico, o aluno deverá ser capaz de demonstrar as competências gerais e específicas enunciadas no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001)*, relativamente às diferentes componentes curriculares. A definição e clarificação das competências a atingir no final da educação básica têm por referentes os pressupostos da LBSE, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios³¹. À luz desses princípios foram, portanto, equacionadas «as competências concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica» (ME/DEB, 2001: 15). Mas o desenvolvimento destas competências pressupõe uma atuação convergente entre todas as áreas. Nesse sentido, são explicitadas igualmente as competências específicas de cada componente curricular, bem como um conjunto de operacionalizações e ações relativamente a cada uma das competências gerais enunciadas, que o aluno, no final da educação básica, deverá ter adquirido.

Reconhecidamente, e tendo por base a nova conceção do currículo, como projeto educativo integrado e coerente, bem diferente de uma mera soma de disciplinas ou de um conjunto de textos programáticos (Gonçalves, 1999), a escola e os professores vão assumir novos papéis não se situando unicamente no terreno da execução, mas também assumindo novas responsabilidades nos domínios da decisão e da organização. Assim, e dentro dos limites previstos a nível nacional, compete à escola definir sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos letivos, a distribuição do serviço docente, enfim, definir «um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo» (art.º 3.º, alínea g) do Decreto-Lei n.º 6/2001).

O PEE é um documento:

«que formaliza as intenções e as ações da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão

³¹- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. (ME, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, p. 15)

da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectiva e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionam a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social» (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 68).

Este documento de natureza pedagógica, elaborado por toda a comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola, através da adequação do quadro legal em vigor. Apresenta o modelo de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Costa, 1991).

O PEE define, portanto, princípios e linhas orientadoras gerais com base nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais. Ou seja, indica as linhas gerais de atuação, nas quais se inclui o PCE (Robalo, 2004). Determina também as metas a alcançar, prevendo parcerias de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis. É, portanto, reconhecida à escola a capacidade de elaboração e aplicação de um projeto educativo de acordo com a sua identidade e tendo em conta o contexto social em que se insere.

O projeto educativo emerge de uma determinada conceção de escola/comunidade educativa e permite à escola a apropriação de uma margem de liberdade, afirmando-se face à comunidade, como consignatária de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

Quanto às estratégias definidas para o desenvolvimento do currículo nacional, com vista à adequação deste ao contexto de cada escola e de cada turma, temos o PCE e o PCT, cujas conceção, aprovação e avaliação são da competência dos órgãos de administração e gestão da escola, do professor titular de cada turma e do conselho de turma, respetivamente (art.º 2.º, n.º 3 e n.º 4).

O PCE é um «projeto que define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular» (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 69).

Para Carmen e Zabalza (1991), trata-se de um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola «tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico» (p. 16). Ou seja, trata-se de um documento orientador que visa dar mais coerência à atuação dos docentes. Em convergência com esta perspetiva, Roldão (1999a) aprofunda-a referindo que por PCE se entende:

«a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das

aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto» (p. 44).

Esta perspectiva aponta para um novo discurso, o da contextualidade em oposição ao discurso da norma, em que as decisões essenciais se decidem agora na escola. Esta concretização do currículo tem associada a ideia de “projeto-de-construção-em-ação” (Pacheco & Morgado, 2002), o que implica a ponderação de quatro aspetos fundamentais: a) a decisão curricular jamais está terminada; b) a decisão curricular não é linear; c) é fundamental conciliar decisões; d) a decisão curricular é algo dinâmica que está em permanente movimento³².

3. UMA NOVA VISÃO DE CURRÍCULO

Esta nova visão de currículo prevê novos papéis para a escola e professores que não se situam unicamente no domínio da execução, mas também nos da decisão e da organização. A escola e os professores têm agora um papel central na conceção e gestão do currículo, através do PCE enquanto padrão de referência às várias dimensões da ação educativa integrado num eixo comum que é o currículo nacional.

«Com ele (PCE), a escola deverá garantir mais e melhores aprendizagens, não devendo traduzir-se na mera adição de disciplinas, mas antes assegurar a formação integral das crianças e dos jovens. A organização curricular deve obedecer a princípios que garantam uma efetiva congruência no percurso da escolaridade, básica ou secundária, clarificando as aprendizagens essenciais» (Robalo, 2004: 18).

Procura-se, deste modo, uma nova dinâmica para a escola, presente no plano da declaração das políticas curriculares, bem como ao nível das condições necessárias para a sua concretização no interior da escola. Da mesma forma, quando se trata de adequar ao contexto da turma, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, procede-se à criação de um PCT, «concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos» (Decreto-Lei n.º 6/2001). O PCT,

«Tem por referência o PCE e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical)

³² A operacionalização de tais aspetos impõe alguns princípios de desenvolvimento curricular, sem os quais o currículo poderá ficar refém da racionalidade técnica presente na sua operacionalização: «a) a transversalidade da formação educativa dos alunos; b) a totalidade do percurso de formação dos alunos, numa dada sequência lógica entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; c) a colegialidade, a partilha e o trabalho em equipa entre professores e os demais atores da comunidade educativa; d) a relevância das competências e dos objetivos curriculares para os alunos, em particular, e para a sociedade, em geral; e) uma relação teoria-prática que permita ajustar aquilo que se faz e o que, explicita ou implicitamente, acontece às conceções teóricas que estão na base de qualquer proposta curricular; f) a importância da motivação intrínseca dos alunos para a avaliação da qualidade da escola.» (Pacheco & Morgado, 2002, pp. 15-16).

entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos professores da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação» (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 69).

Visa a contextualização do currículo nacional, muito embora apresente campos de atuação próprios. Enquanto o PCE adequa o currículo à realidade da escola, o PCT vai incidir sobre o PCE e respetiva adequação ao currículo nacional fazendo-o corresponder às especificidades da turma. Os projetos curriculares de escola e de turma são portanto instrumentos de gestão pedagógica da escola que promovem uma cultura de reflexão e de análise dos processos de aprendizagem, funcionando, segundo Pacheco e Morgado (2002: 27), «como um pêndulo que estabelece o equilíbrio entre o que é o local, ligado ao que pode ser, e o nacional, o que deve ser, mas desde que a oscilação não seja imperativa do lado nacional para o lado local».

Para a conceção do PCE e PCT, o Decreto-Lei n.º 6/2001 traduz-se num documento de referência ao situar-se na perspetiva de construção de uma conceção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto (Abrantes, 2001).

Assume-se uma perspetiva mais ampla e sistémica de currículo, em oposição a uma tradição curricular que, por ação ou omissão, deixou muita coisa de fora na reforma de 1989. O novo conceito de currículo vem dar outra visibilidade às questões curriculares, nomeadamente o currículo nacional e os seus referenciais de orientação, o perfil de competências de saída do ensino básico, o diálogo, o conflito e o consenso entre o disciplinar e o não disciplinar, a construção e configuração do currículo nas escolas, a autonomia curricular, a articulação curricular, a diferenciação pedagógica e os papéis e tarefas dos professores (Ferreira & Barata, 2008).

Para os autores, o desenvolvimento curricular emergente deste normativo tornou-se mais complexo em consequência das dificuldades em compatibilizar ou articular currículo nacional com currículo das escolas; heteronomia com autonomia; disciplinaridade com não-disciplinaridade; sequencialidade com transversalidade; atitudes, capacidades e conhecimentos; uniformidade com flexibilidade; tradição com inovação; avaliação formativa com avaliação sumativa; teoria e prática. Pois, apesar de estarem enunciados espaços de autonomia e flexibilidade curricular, as práticas autorreguladoras ou heterorreguladores que configuram o currículo escolar são ainda muito dissonantes.

Verifica-se, contudo, a procura de novos rumos para os currículos dos Ensinos Básico e Secundário que, com base no Decreto-Lei n.º 6/2001, apontam para uma importante renovação. O currículo deixou de ser integralmente um assunto que diz respeito ao poder central, passando-se para as escolas a responsabilização da sua gestão. Caminha-se para um modelo em que o Estado fixará um *core curriculum*³³ e

³³ Para Kirk (1986), um currículo nacional obriga à explicitação de pelo menos oito critérios: ser determinado através de um processo de consulta democrático; adotar a forma de uma informação sobre a estrutura geral e não uma especificação detalhada dos conteúdos do programa; relacionar com os objetivos gerais de educação que incluem as habilidades,

as escolas terão a liberdade de fazer a gestão do restante. Por outro lado, e apesar de a organização curricular ter por base o ancestral modelo por disciplinas, o currículo não se esgota nelas e é necessário que a escola integre aprendizagens importantes e fundamentais que não pertencem claramente a uma única disciplina (Freitas, 2000).

O currículo deverá ser planeado para a mudança, o que implica uma ênfase nos instrumentos operativos – as linguagens – e menos atenção às operações de transmissão de conhecimentos, que facilmente se desatualizam. O primeiro passo do currículo deverá ser uma análise lúcida, crítica e prospetiva, que tenha em conta fatores de situação e fatores de evolução, abarcando uma considerável soma de aspetos que exigem uma equipa pluridisciplinar – onde os professores, que desempenham um importante papel, não podem estar sós.

No desenho curricular proposto, as escolas passam a dispor de maior autonomia e responsabilidade em matéria de decisão e gestão curricular, decorrentes da conceptualização de currículo adotada, da organização curricular e dos instrumentos de gestão curricular que a escola concebe, aprova e avalia. As ações e decisões tomadas no terreno específico de cada escola serão, portanto, determinantes. No âmbito da autonomia das escolas, estamos perante o reforço da capacidade e da responsabilidade das escolas para decidirem sobre a organização e gestão dos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Sendo a «autonomia, a diferenciação, a adequação e a flexibilidade do domínio da ação e não da enunciação, é nas escolas que se manifesta o seu grau de concretização e as condições da sua manifestação efetiva» (Ferreira & Barata, 2008: 166), pelo que será necessário verificar se os enunciados serão retóricos ou se integram o domínio da ação efetiva.

Em consonância com a conceção de currículo adotada, reforça-se que o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias e que as escolas deverão promover atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nos domínios da educação física e desporto, das artes, das tecnologias e da experimentação científica (Abrantes, 2001).

Em síntese, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, são definidos os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e a gestão do currículo no ensino básico, conferindo às escolas, através do PCE, a liberdade para adaptar a estrutura curricular nacional aos contextos locais em diversos domínios: gestão de recursos humanos, gestão de recursos materiais, circulação de informação, entre outros. Abrem-se, portanto, novas perspetivas para uma gestão curricular centrada e construída nas escolas, não impedindo, no entanto, o aparecimento de constrangimentos que obstem a sua concretização.

conhecimentos, disposições e os valores que se exigem para se viver numa sociedade democrática; refletir uma justificável organização dos conhecimentos e das disciplinas; incluir a escolha do aluno e a maximização das oportunidades para a autoaprendizagem; considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; implicar um sistema nacional de valorização e de titulação; adotar procedimentos adequados a nível nacional e local nos diversos graus de ensino.

Esta inovação curricular é reconhecida como um processo de construção de autonomia das escolas, com enquadramento no regime de administração, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Pretendia-se a construção de uma nova organização da administração da educação apoiada na descentralização e na autonomia das escolas. Estas propostas visam essencialmente a identificação de soluções organizativas e pedagógicas com vista à melhoria e otimização das aprendizagens dos alunos.

Considerando as especificidades que caracterizam a Região Autónoma da Madeira, o Decreto-Lei n.º 6/2001 foi adaptado a esta região através do Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (art.º 1.º). A necessidade de adaptação do Decreto-Lei n.º 6/2001 verificou-se no domínio das competências atribuídas no mesmo, decorrente das especificidades orgânicas da administração regional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alonso, M. (1996). Inovação Curricular e formação de professores. *Jornal Rumos*, n.º 12, 4-5.

Del Carmen, L. & Zabalza, A. (1991). *Guia para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C.I.D.E.

Costa, J. (1991). *Gestão Escolar: Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto.

Costa, J., Dias, C. & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico. Projeto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa. ME/GEP.

CRSE (1988). Proposta global de reforma. Relatório final. Lisboa: ME/GEP.

Fernandes, P. (2005). Os discursos sobre a Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: que sentidos? In A. Estrela, P. Mendes & J. Chouriço (Orgs.) *O Estado da Arte em Ciências da Educação* (pp. 175-190). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ferreira, J. & Barata, C. (2008). Ensino Básico: 2.º ciclo. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 129-189). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 5, 3, 23-48.

Freitas, C. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria-Prática. *Revista de Educação*, Vol. IX, 1, 39-52.

Gonçalves, M. (1999). Flexibilizar - uma nova palavra de ordem. *Revista Millenium online*, 16, 1-21.

Kirk, G. (1986). *The core curriculum*. London: Hodder and Stoughton.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites de gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In M. Mendes (Coord.). *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: ME/DEB.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

ME/DEB. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa: ME.

ME/DGEBS. (1991a). Ensino Básico 2.º ciclo: organização curricular e programas. (Volume 1). Lisboa: INCM.

ME/DGEBS. (1991b). Ensino Básico 3.º ciclo: organização curricular e programas. (Volume 1). Lisboa: INCM.

Pacheco, J. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

Pires, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação, Vol. 1, n.º 1, 27-43*.

Robalo, F. (2004). *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, J. M. (2004). Um currículo ao serviço do poder? In J. M. Sousa (Org.). *Educação: textos de intervenção* (pp. 165-181). Funchal: Editora O Liberal, Lda.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo]

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – [Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário]

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – [Reorganização curricular do ensino básico]

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto [Adaptação à Região Autónoma da Madeira do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro]

AUTONOMIAS E LIDERANÇAS NO CONTEXTO EUROPEU: VOZES DE DIRECTORES/AS DE ESCOLAS DE PORTUGAL E ESPANHA

Jorge Miguel Sousa

Escola Básica 1º Ciclo da Seara Velha- Curral das Freiras

INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se na dimensão organizacional das escolas e procura compreender as políticas de educação, centrando-se mais especificamente no processo de desenvolvimento da autonomia e lideranças escolares. Tem como base a Dissertação de Mestrado, intitulada “*Autonomias e Lideranças no Contexto Europeu: vozes de directores de escolas de Portugal e Espanha*”, desenvolvida ao longo do curso de mestrado em Ciências da Educação, no Domínio de Gestão, Supervisão e Trabalho Docente, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação da Professora Doutora Elisabete Ferreira do Centro de Investigação da referida Universidade.

O estudo da escola como organização, assim como a autonomia escolar assumiram-se como pontos de partida para esta investigação, delineada ao longo de um percurso académico do qual resultou a definição da problemática em torno do processo de desenvolvimento da autonomia e das lideranças nas escolas.

A partir de um descontentamento na opinião pública que se patenteia nos discursos publicados e comentados, em relação à diminuição da *qualidade* do ensino, parece-nos importante problematizar o actual estado da área educativa, na qual estamos directamente implicados e conceptualizar uma escola democrática, considerando que a *corrente* de reforço da autonomia escolar surge apresentada, em relatórios de âmbito internacional³⁴, como um factor de significativa importância para a promoção e *eficácia* do processo educativo.

Dentro de um quadro Europeu de educação e num momento de reformas e transições ocorridas em diversos sistemas educativos, entre eles o português, temos assistido ao aparecimento de medidas de política educativa cuja agenda reformista tem revelado uma centralidade do *reforço* da autonomia das escolas, ao longo de um percurso marcado por ensaios e reajustamentos morfológicos nos órgãos de gestão que revelam simultaneamente uma valorização crescente do papel das lideranças.

Situando-se na singularidade das organizações educativas, a autonomia das escolas tem vindo a ser enunciada de uma forma progressivamente mais vincada e

³⁴ Eurydice. 2007.

promovida na legislação e nos discursos políticos. Habitualmente vinculada a um conjunto de conceitos, como a descentralização, o projecto educativo, a comunidade educativa, a territorialização das políticas educativas e os contratos de autonomia, foi a sua dinâmica que cativou o nosso interesse. Propusemo-nos assim compreender melhor a forma como a autonomia se encontra a ser desenvolvida no seio das escolas, na esteira de Ferreira (2007), que realça a dimensão de compromisso de autonomia interpretada como um processo e como uma vivência política de acção individual e social. Nas palavras de Freire “um amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (1997:121).

A CORRENTE³⁵ DA AUTONOMIA DAS ESCOLAS: PERSPECTIVAS EM TORNO DE UMA AGÊNCIA HUMANA

O trabalho que desenvolvemos, ao centrar-se essencialmente no processo de autonomia escolar, beneficiou de um programa de mobilidade³⁶ que nos permitiu desenhar um estudo comparativo entre o desenvolvimento da autonomia escolar na realidade educativa portuguesa e na Região Autónoma da Catalunha. Assim, teve em consideração os normativos legais reguladores da autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos portugueses e da Catalunha. Foram ainda analisados os resultados de alguns estudos empíricos, que se centraram num conjunto de sistemas educativos internacionais e que elegeram a autonomia e as lideranças escolares³⁷ como objecto de investigação.

Inserido num contexto de *reforço* de autonomia das escolas, e de simultânea atenção e *empoderamento* concedidos ao órgão de direcção, cargo que na maioria dos países Europeus, nomeadamente Portugal e Espanha, tem carácter de decisão unipessoal, mas onde simultaneamente se pretende um equilíbrio de participação e decisão das várias partes que constituem a comunidade escolar, este foi um trabalho que se centrou na escuta de vozes³⁸ de quem hoje assume o cargo de director/a ³⁹

³⁵ Entendemos a expressão “corrente”, no sentido de movimento, elos de ligação um fluxo contínuo de políticas educativas promotoras da autonomia das escolas e dentro de um Quadro Europeu de educação.

³⁶ No desenvolvimento desta pesquisa, tivemos a oportunidade de incluir no nosso estudo, alguns dados da experiência educativa/directiva Espanhola.

³⁷ Nomeadamente o estudo da OCDE (2008).

³⁸ Entendemos “Voz”, como os dados obtidos através dos contextos, discursos e sentidos expressos pelos sujeitos educativos no seu contexto profissional, as escolas públicas da Europa (Península Ibérica).

³⁹ Recorreremos à designação Director/a de uma forma abrangente, referindo-nos aos que desempenham essa função ou cargo equivalente (por exemplo: o Gestor Pedagógico, o Presidente do Conselho Executivo).

de escolas e centros educativos, experienciando a autonomia e desempenhando uma acção que é alvo de uma crescente (re) centralidade nos normativos em vigor⁴⁰.

Na análise de documentos e outra informação relacionada com a autonomia escolar em Portugal, constatamos que num percurso iniciado há mais de duas décadas, este foco de atenção já era visível nos discursos e debates no âmbito educativo. Esta preocupação foi sustentada pela necessidade de contextualização dos projectos e processos consonantes com a realidade educativa cada vez mais singular, e simultaneamente no apelo a uma maior participação no funcionamento e decisão escolar por parte de todos os intervenientes deste processo.

Na abordagem inicial deparamo-nos com a complexidade do fenómeno da autonomia das escolas⁴¹, desenvolvido a partir de uma autonomia decretada e simultaneamente sujeita a diferentes análises e posições da parte de quem estuda o processo e escreve acerca dele.

Considerando o estudo exploratório realizado por Lema, Tavares & Sousa (2010) constatamos que os discursos produzidos, em torno do desenvolvimento da autonomia das escolas, apontam para uma “autonomia crítica” (Ferreira, 2007) e para uma reorganização da administração escolar pouco significativa, associada a uma lógica de regulação. Este sentido é reforçado por autores como Barroso (2006), Bolívar (2010), Lima (2000 e 2006) e Ferreira (2007), sendo que este conceito assim como o seu desenvolvimento, parecem aproximar-se de discursos de retórica, num percurso de certa forma condicionado pelas disposições legais que emergem numa lógica de sentido descendente, ou seja do topo para a base (Top - Down)⁴².

Importa salientar, que este estudo foi marcado por diversas ambiguidades e tensões, decorrentes da problemática existente entre conceitos, tais como descentralização e centralização, entre orientações, políticas, decisões e acções, entre o discurso da autonomia e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas autónomas e escolas autonomizadas.

Ao longo desta investigação os caminhos percorridos oscilaram entre a contextualização teórica e a parte empírica, fato que propiciou a apresentação de uma comunicação, permitindo outros momentos de reflexão intermédios que levaram ao redesenhar da investigação, entre o projecto inicial e os resultados parciais que se iam explorando.

Nesta perspectiva tínhamos como principais premissas:

- Contribuir para o conhecimento sobre a autonomia escolar;
- Compreender a corrente de autonomia no contexto Europeu;

⁴¹ Ao referimo-nos à escola, entendemos as escolas públicas, agrupamentos de escolas e os Centros Educativos Espanhóis.

⁴² Eurydice (2007a).

- Perceber quais as preocupações, motivações e significados que são mobilizados na direcção das escolas, perante a realidade escolar que vivenciam;
- Compreender de que forma a capacitação legislativa, de mais autonomia para as escolas⁴³, estava a ser vivenciada pelos dirigentes escolares.

Estas questões permitiram delinear e orientar o nosso objecto de estudo, bem como definir o nosso rumo investigativo.

A corrente da autonomia escolar foi apresentada ao longo do nosso trabalho de investigação, evidenciando perspectivas internacionais, singularidades e similitudes de Portugal e da Região Autónoma da Catalunha, constatando os sentidos indicadores da autonomia e das lideranças escolares como factores de qualidade do processo educativo e melhoria dos resultados escolares.

Na análise dos Normativos, relativos ao regime de autonomia e gestão das escolas/centros educativos de Portugal e da Catalunha, verificamos que ambos têm como objectivos principais para além da promoção da autonomia, o reforço da participação das famílias na acção estratégica e gestão das escolas e a concessão de meios que capacitem as lideranças escolares no sentido de dar resposta aos exigentes desafios com que se deparam nos terrenos escolares.

AS VOZES DE DIRECTORES/AS DE ESCOLAS DE PORTUGAL E DE ESPANHA

Os discursos dos directores/as revelaram que a participação de *outros* representantes da comunidade educativa, nomeadamente das famílias e dos estudantes, são ainda reduzidos principalmente no que se refere à influência nas decisões. Para este fenómeno contribuem os traços característicos da administração escolar destes dois países de tradição centralizadora na tomada de decisão, e onde não são previstos mecanismos que invertam este sentido de quase inexistente participação efectiva de elementos não docentes nas decisões estratégicas das escolas. Esta atitude poderá ser também reforçada pelo próprio posicionamento dos profissionais docentes, que por vezes ainda demonstram alguma “resistência”, perante a abertura da escola à comunidade⁴⁴.

Na análise às dinâmicas de gestão estratégica e tomada de decisão das escolas, percebemos um défice democrático nas decisões da comunidade escolar bem

⁴³ O termo *escola* reporta-se a escolas de Ensino Básico ou Secundário, Agrupamentos de Escolas e Centros Educativos da Catalunha.

⁴⁴ Nomeadamente a *outros* elementos em âmbitos considerados do seu foro profissional, no sentido referido por um dos nossos entrevistados, “Não se metem muito no nosso trabalho (...) porque no fundo nós é que sabemos o que queremos, por onde temos que ir, claro que escutamos os pais, mas que confiem no que estamos a fazer é positivo” (EAC).

como uma estrutura organizacional educativa que não favorecem tal participação. Esta ilação surge reforçada por uma ausência de escuta da “voz” dos alunos aquando da tomada de decisão, sendo que, os órgãos de decisão colegiais legalmente existentes nas escolas Portuguesas () e nos Centros Educativos da Catalunha-respectivamente Conselho Geral e Conselho de Escola- têm uma ação mais simbólica do que efectiva.

Apesar de o nosso grupo de entrevistados - directores/as - pertencerem a duas realidades educativas distintas, na sua maioria, expressaram que as suas acções continuam a ter uma preocupação democrática enformada na escuta dos seus pares, ou seja, na mesma linha e sem grandes alterações em relação a procedimentos anteriores às actuais legislações. No entanto, actualmente, em ambos os contextos, é o Director/a de Escola ou do Centro Educativo, quem nomeia livremente os seus assessores e os responsáveis dos departamentos curriculares, de acordo com os seus critérios. Assim, este fato, pode ou não, representar uma mudança em relação aos processos de democracia e de colegialidade das estruturas ligadas ao conselho pedagógico e às estruturas de representação e coordenação dos professores nos seus departamentos.

Tendo em conta o momento especial que atravessa a escola pública, perante uma permanente atenção mediática e sob múltiplas solicitações que surgem de todas as partes, no sentido de se adequar à atualidade social exigente e de ser capaz de fazer frente às adversidades com que se depara⁴⁵, perspectivamos como essencial a necessidade de se pensarem e criarem mecanismos que possam facilitar a adequação a esses contextos educativos e sociais. E, nesse sentido, a autonomia das escolas parece ser um dos mais significativos e mediáticos mecanismos actualmente promovidos nas políticas educativas Europeias.

Os constrangimentos sentidos por quem no terreno sente que precisa e deseja mais capacidade de decisão, e os mecanismos e estruturas organizacionais que pretendem promover a autonomia acabando por dificultar a sua efectividade, foram claramente expressos pelos entrevistados. Segundo Barroso (1995b) este modelo de autonomia é enquadrado por aquilo a que refere como lógica gestonária, onde “o objectivo é o de aumentar a ‘eficácia’ e a ‘eficiência’ da escola reforçando a responsabilidade dos seus órgãos de gestão por uma correcta aplicação dos meios que lhe são distribuídos” (p. 7). Esta ideia expressa-se igualmente nas palavras de um director de escola entrevistado, quando afirma que “Apesar de ser optimista vejo um futuro negro, porque todas as medidas tomadas até agora são medidas economicistas, são medidas reactivas à falta de dinheiro e não pró activas”.

Alguns discursos revelaram uma capacidade de contornar e emancipar, apesar da existência de um quadro normativo limitador e em constante mutação⁴⁶ e

⁴⁵ Nóvoa refere que, “ A escola encontra-se, actualmente investida de todas as missões possíveis e imagináveis, vítima de um verdadeiro delírio inflacionista e transportando consigo uma desmedida ambição pedagógica” (1992:16).

⁴⁶ Neste sentido, “ a legislação muda muito rapidamente, hoje temos uma legislação e uns dias depois vem outra a dizer outra coisa...às vezes não sei responder sobre o que esta em vigor naquele momento...é terrível a quantidade de leis, despachos que surgem diariamente na

apelaram simultaneamente à criação de um quadro normativo legal que possibilite alguma margem de contextualização e autonomia. Sentidos que parecem indiciar que o processo de desenvolvimento da autonomia das escolas evidencia, nas duas realidades educativas Europeias, uma lógica de regulação e reforça a ideia da complexidade⁴⁷ deste processo, que se encontra a ser vivenciado distante dos propósitos legislativos referentes à autonomia, consubstanciando-se numa hiper regulação sobre a vida das escolas e das práticas pedagógicas, que contrariam os intentos autonómicos.

Entendemos, deste modo, que a legitimação legal da autonomia, por si só, não parece ser suficiente para a efetivar, e neste sentido, terá que ser coadjuvada pelos outros factores inerentes a qualquer organização educativa, tais como a cultura escolar, as práticas escolares, as iniciativas individuais e colectivas, ou seja, pelas vontades e motivações de uma agência humana que se faz presente e autora nas organizações escolares (Ferreira, 2007).

Num processo que evidencia a inércia inerente às organizações educativas, os constrangimentos legais e as possibilidades da acção autónoma assumem um carácter dual que se manifesta através de dependências reguladoras que permitem algumas adaptações, ou numa lógica de emancipação e dependência da iniciativa local.

Porém, o desenvolvimento e *reforço* da autonomia escolar, implica de forma directa, a questão das Lideranças escolares, patentes em todas as organizações educativas. Estas lideranças escolares assumem a criação de um processo estratégico de direcção, orientação e promoção do processo educativo, associando-o à capacidade de emancipação dos actores directivos e assumindo que o seu exercício implica a acção, a convicção e a coragem⁴⁸ (Jablin, 2006), complementada por tarefas de gestão de funcionamento e de administração da organização escolar. Assim, e tendo em conta a complexidade e o exigente desafio com que actualmente as escolas se deparam, apela-se à objectividade da Gestão Escolar e simultaneamente à capacidade de iniciativa, visão e compromisso das lideranças escolares.

Dos discursos dos directores/as Portugueses e dos seus homólogos Catalães ressaltam as disparidades em relação à natureza das decisões; unipessoal ou colegial, mais ou menos democrática. Apesar de, em ambos os contextos educativos, aquele órgão ter carácter de decisão unipessoal, os directores/as Portugueses realçaram mais significativamente a sua responsabilidade na decisão final, enquanto

minha secretária...se eu fosse ao Ministério da Educação não legislava nos próximos cinco anos.” (EGP)

⁴⁷ “La autonomía de los centros docentes es un tema complejo y, como numerosos aspectos del sector educativo, se encuentran implicados en él distintos factores y componentes que aconsejan huir de planteamientos reduccionistas y soluciones absolutas.” (Frías del Valle, 2010: 56)

⁴⁸ No sentido atribuído por Jablin “Seguir as convicções e fazer o que está certo” (2010: 100).

os seus homólogos da Catalunha vincaram a importância da decisão ser tomada em equipa.

Os directores das escolas públicas portuguesas e dos centros educativos da Catalunha, assumem-se como os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento da comunidade escolar e pelos resultados concretizados. Apesar de destacarem práticas que evidenciam a resolução de assuntos imediatos e burocráticos, emerge uma expressa dificuldade de conciliação e disponibilidade para os momentos de definição e elaboração de planos estratégicos para a escola.

Estes actores educativos encontram-se, em nosso entender, numa posição ambígua e de carácter delicado, pois ao mesmo tempo que dispõem de maiores poderes e prerrogativas no funcionamento das organizações escolares, parecem simultaneamente mais próximos e continuamente condicionados pelas administrações educativas exercendo uma dupla representação.

A motivação que nos fez eleger como problemática de estudo, o desenvolvimento da autonomia das escolas, através das *Vozes* de directores/as de escolas de Portugal e da Região Autónoma da Catalunha assumiu, após a sua conclusão, maior pertinência e vontade de saber.

Ao longo deste trabalho procuramos trazer entendimentos, sentidos e tensões presentes no desenvolvimento do processo de autonomia das escolas, promovido e consagrado normativamente em duas realidades educativas Europeias, através das vozes dos/as directores/as na liderança das escolas.

Sem pretendermos apresentar conclusões, apontamos algumas considerações que abrem caminhos no âmbito do reforço da autonomia escolar. Pelo estudo desenvolvido e síntese interpretativa de discursos sobre a experiência na direcção de escolas portuguesas e centros educativos da Catalunha, estas vozes legitimam e evidenciam decisões já tomadas, sendo que este processo é um caminho *vivo a fazer-se*, isto é, ainda por percorrer, no sentido de reforço de decisão e poder local concedido às pessoas nas escolas.

Percepcionamos que os traços de uma administração central em educação se mantêm no reforço de tradições e a partir das representações e das práticas do conjunto de directores/as, ficando claro o condicionamento provocado pelo centralismo administrativo, o que de certa forma dificulta a e contraria as práticas *emancipatórias* e sobrecarrega o exercício das lideranças, com um excesso de burocracia e permanente reformulação normativa.

Não obstante, entendemos que a agenda dos/as directores/as das escolas e dos centros educativos estudados, embora impulsionada por exigências e razões de ordem organizacional, eficiente e burocrática, evidencia preocupações e ocupações no sentido da *gestão democrática*, prevendo-se e assumindo-se a acção numa agência humana essencial no desenvolvimento da acção *emancipatória* das escolas e dos centros educativos.

Admitimos assim uma evolução das centralidades na escola de hoje, que decerto aponta a aproximação a outro paradigma que exige uma liderança que não

assuma nem reforça a sua centralidade no profissional que exerce o cargo de direcção e, antes sim, possibilite um encontro justo e democrático entre todas as pessoas que convivem com os saberes e na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamsson, B. (1993). *The Logic of Organizations*. London: Sage Publications.
- Barroso, J. (1995a). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola – Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1995b). “Para uma abordagem Teórica da Reforma da Administração Escolar: a Distinção entre Direcção e Gestão”, *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 33-56, I.E.P, Braga: Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1999). “Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais” In *Inovação*. Vol.12, 9-33.
- Barroso, J. (2000). “Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da Democracia”, In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura. *Liderança e Estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. et al. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2010). “La Autonomía de los centros educativos” In Revista del consejo escolar del Estado. Marzo. *CEE Participación Educativa*, 13, marzo 2010, 8-25. 24, [On-line], <http://www.mec.es/cesces/revista/revista13.pdf>, Acedido em 02/2011
- Eurydice. (2007) *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Lisboa: Eurydice.
- Ferreira, E. (2004). “A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 133-152.
- Ferreira, E. (2007). (D)Enunciar a autonomia – Contributos para a compreensão da génese e da construção de autonomia na escola secundária. Tese de Doutoramento. Porto: FPCE – Universidade do Porto.
- Ferreira, E. (2008). “Políticas educativas, governação democrática e autonomias”. In A. Lopes & C. Leite (Orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*, Porto: Livpsc. 135-152.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frias del Vale, A. (2010). “La autonomía en los centros docentes: un equilibrio necesario” In Revista del consejo escolar del Estado. Marzo. *CEE Participación Educativa*, 13, marzo 2010. 42-61, [On-line], <http://www.mec.es/cesces/revista/revista13.pdf>, Acedido em 02/2011.
- Jablin, F. (2006). “Courage and courageous communication among leaders and followers in groups, organizations and communities”. In *Management Communication*. Quarterly, vol 20, n 1, 94-110.

- Lima, L. (1992). "Organizações educativas e administração educacional em editorial". In *Revista portuguesa de educação*, 5 (3), 1-8, Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998a). "A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar." Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2006) "Administração da Educação e Autonomia das escolas", In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 4-65.
- Nóvoa, A. (1992) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Volume 1: Analysis, OECD, Paris.
- OECD (2007a) *Autonomia das escolas na Europa: Políticas e Medidas* [On-line], <http://www.eurydice.org>, acedido em 4/2011.
- OECD (2008) *Improving school Leaderships*, OECD, Paris. [Online] <http://www.oecd.org/dataoecd/19/39/44612785.pdf>
- OCDE (2009a): *PISA (Programme for International Student Assessment)*. OECD, Paris [On-line], <http://www.oecd.org/document>, acedido em 4/2011.
- OCDE (2009b): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. [On-line], <http://www.oecd.org/TALIS> em 4/2011.
- Sergiovanni, T. (2004a) *Novos Caminhos para a Liderança Escolar: Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004b) *O Mundo da Liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, J. (2011) *Autonomias e Lideranças no Contexto Europeu: vozes de directores de escola de Portugal e Espanha*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei nº 115A/1998 de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Lei 24/1999 de 22 de Abril – Primeira alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98
- Portaria nº 1260/2007 de 26 de Setembro – Regulamentação para a celebração dos contratos de autonomia.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Lei Orgânica 8/1985, de 3 de Julho, reguladora do Direito à Educação (LODE).
- Lei Orgânica 1/1990, de 3 de Outubro, de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE).
- Lei Orgânica 9/1995, de 20 de Novembro, de Participação, Avaliação e Governo dos centros docentes.
- Lei Orgânica 10/2002, de 23 de Dezembro, de Qualidade da Educação (LOCE).
- Lei Orgânica de Educação 2/2006, 4 de Maio de 2006, a publicação no Boletim Oficial do Estado

Decreto 102/2010, de 3 de Agosto, de autonomia dos Centros educativos publicado no Diário Oficial da 61494 Governo (Generalitat) da Catalunha.

Decreto 155/2010, de 2 de Novembro, de direcção dos centros educativos públicos da Catalunha.

PARTE III

“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Francisco Fernandes

Universidade da Madeira

Graça Faria

Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

INTRODUÇÃO

Keefe e Copeland (2011) propõem um conjunto de princípios fundamentais para a definição da literacia: Todos são capazes de adquirir a literacia; esta é um direito humano e um elemento fundamental da experiência humana, não radicando unicamente no indivíduo, mas implicando uma conexão (relação) com os outros, incluindo comunicação, contato, e a expectativa de que a interação é possível para todos os indivíduos, enquadrando-se numa responsabilidade coletiva de todos os elementos da comunidade.

É irrefutável que a literatura, tal como a arte em geral, pode actuar como um meio incomparável de educação. Porém, essa educação deve satisfazer os anseios e tocar as emoções dos indivíduos e nunca excluir o desenvolvimento da sua imaginação (Pires, 2000).

Com efeito, ela pode ajudar as crianças e os jovens a crescer, a tornar-se adultos sem perderem o contacto íntimo com toda a riqueza interior que têm na infância e sem se tornarem adultos desiludidos e cínicos. Para que assim suceda é necessário que na literatura que lhes for destinada haja um equilíbrio entre a fantasia e a razão, entre o maravilhoso e as referências ao mundo real. Esse equilíbrio irá libertar as crianças de um sentimentalismo exagerado e evitará que sofram grandes desilusões quando enfrentarem o mundo dos adultos, mantendo, contudo, dentro de si aquilo que alguns designaram como "a eterna criança" (Pires, 2000).

A apreciação da literatura em geral – e da literatura infantil de forma ainda mais nítida – tem sempre algo de subjectivo e de ambíguo, pois oscila muitas vezes entre dois objectivos bem determinados, que são distrair e instruir. Questionamos, pois, se, através da leitura, se deve procurar dar prazer ou facultar ensino e informação.

Desde Horácio que este é um dos debates favoritos dos literatos. É evidente que, em relação a jovens leitores, a tentação de aproveitar o seu interesse pela leitura para lhes transmitir os conhecimentos de que tanto necessitam é sempre

muito forte. Porém, mesmo sem querer, ou, hoje em dia, dever, transformar os livros infantis no tipo de obras designadas como "lições de coisas", como sucedeu no século XIX, a literatura infantil tem outra capacidade, que deve ser considerada; a sua aptidão para captar a atenção e desenvolver a memória (Pires, 2000).

Segundo Morgado e Pires (2010), em termos práticos, a educação para a cidadania multicultural e para o cosmopolitismo significa compreender, de forma crítica, que ações locais podem ter repercussões nacionais ou globais e vice-versa, dadas as interdependências económicas, políticas e culturais existentes à escala global. Para além de identificações claras e reflexivas com as diversas comunidades culturais e nações, os jovens devem desenvolver um sentido de identificação global bem como a consciência do seu papel interdependente, interactivo e dinâmico no mundo.

É neste âmbito das relações interpessoais que se situa a problemática da Violência Doméstica (VD), a qual não existe apenas nas camadas menos favorecidas da população, mas acontece também nos lares da classe média e alta. Constatam-se não somente os episódios de violência contra a criança e o adolescente, inclusive no contexto escolar, pois os índices de violência dentro de casa, nas escolas e nas comunidades assumem maior visibilidade e, portanto, torna-se urgente organizar ações para reverter esta tendência e intensificar os esforços de construção da paz para formar novas gerações não-violentas (Maldonado, 2001).

Tanto a VD quanto a violência social atingiram proporções tão assustadoras na maioria dos países, que ambas passaram a ser consideradas um problema de saúde pública (Maldonado, 2001).

De acordo com Agra (2001), a investigação empírica sobre a violência, passou, ao longo deste século, da explicação simplista (teoria dos instintos) para explicações psico-sociais complexas, que implicam o indivíduo e os seus contextos. Atualmente as explicações unifatoriais são raras. Face a esta problemática, a comunidade científica não se contenta com explicações unicamente biológicas, psicológicas ou sociológicas.

Segundo a perspectiva Ecológica⁴⁹, a Violência Doméstica é entendida como resultante de diversos factores que se inter-influenciam, segundo diversos níveis: Nível Individual – Atende as características individuais de cada um dos elementos da família (educação, escolaridade, maturidade, forma de gestão dos conflitos; experiências anteriores; história de vida, etc.); Nível das Relações Intra-Familiares – Preocupa-se com as características das relações existentes dentro da família (intra-familiares), entre os seus elementos: valores familiares, estilos de comunicação, práticas pedagógicas adoptadas em família, alianças, segredos, cultura e história familiar, condições de vida, estilos de vida, etc. e Nível das Relações Extrafamiliares – Integra as características das relações existentes entre a família e os sistemas onde ela está inserida: Educacional, Cultural, Profissional, Económico, Judicial, Político, Religioso: Que Organização Social? Que Cultura? Que Religião? Que Legislação? Que Crenças? Que Valores Sociais? Que Igualdades ou Desigualdades entre o sexo

⁴⁹ <http://violenciadomestica.gov-madeira.pt/>

feminino e sexo masculino; Que acesso à Justiça? Que estruturas de apoio às Vítimas de Violência? Que Grupos de Pertença? Que Oportunidades?

Assim, segundo o Modelo Ecológico, é a identificação dos factores presentes em cada um dos níveis atrás referidos (indivíduo, família, sociedade) e a compreensão da sua inter-influência que permitem compreender a emergência e a perpetuação da violência doméstica, assim como encontrar e criar as **soluções** para o problema, de forma consistente.⁵⁰

Perante a violência que resulta de um desequilíbrio de poder entre homens e mulheres, traduzido em atos de violência física, psicológica e sexual, e cujas vítimas são, na sua grande maioria, mulheres, tenta-se desconstruir os estereótipos de género, que sustentam a manutenção de relações íntimas assimétricas, baseadas em dinâmicas de poder e controlo de um dos géneros sobre o outro. Apontam-se as consequências - pessoais e sociais - que a vivência/exposição a situações de violência doméstica comportam, de modo a diminuir a tolerância social face a esta problemática e a promover uma cultura de não-violência, assente nos princípios da igualdade e do exercício da cidadania.

Deste modo, a violência doméstica é um fenómeno social ao qual a escola não pode ficar alheia. Cumpre-lhe detetar, proteger e encaminhar as crianças e jovens nos quais sejam evidenciados os sinais, físicos ou psicológicos, reveladores de serem vítimas de algum tipo de violência. Para tal deve a escola e os seus agentes estar dotados de instrumentos didáticos capazes de despertar nos alunos a voluntariedade face à revelação de situações violentas vivenciadas, estimulando-lhes o pedido de ajuda e proporcionando-lhes o conseqüente acompanhamento.

O PROJETO “SÓ BEM-ME-QUER”

Confrontados com uma realidade que gera uma preocupação transversal, a Equipa de Apoio à Vitima de Violência Doméstica, do Plano Regional Contra a Violência Doméstica (SRAS), liderada pela psicóloga Teresa Carvalho, desencadeou em toda a Região Autónoma da Madeira o Projeto “Só Bem-Me-Quer”, o qual visava a prevenção da Violência Doméstica (VD), principalmente junto do público infantil, mas não descurando outros grupos de risco, como são os casos dos idosos, das mulheres e dos deficientes.

Não obstante os propósitos dos promotores do projeto e a colaboração recebida, em particular das autarquias e das escolas, foi entendido que faria sentido a concepção de um instrumento pedagógico. Este, foi consubstanciado num conto destinado a todas as faixas etárias, de modo a que a sua adaptação aos vários grupos de risco se efetivasse através do Teatro.

Com este objetivo fomos contactados pela equipa promotora do projeto a fim de idealizarmos o conto, o qual seria ilustrado por Anabela Machado, autora e ilustradora de livros para crianças, e também associada ao projeto.

⁵⁰ Ibidem.

Com o propósito claro de não identificar explicitamente os ‘agressores’ dado o facto de os mesmos subsistirem de forma extremamente lata e transversal em toda a sociedade, quer se fale da idade, do género ou do estatuto socioeconómico, procurou-se criar personagens que pudessem personificar o tema pretendido, sem, no entanto, as identificar de forma concreta.

Quanto ao local da ação, foi criado um “planeta”, denominado Sogima (anagrama de Amigos), uma vez que se procurava enfatizar o recurso aos amigos, ou seja, a importância de uma relação de confiança, susceptível de se constituir como solução para a concretização da ajuda. Como fator de atração suplementar, recorreu-se, implicitamente e de forma lúdica, à temática da astronomia.

Neste conto, a ponte para a amizade é conseguida através dos habitantes do planeta Sogima, seres simpáticos e afáveis, os Ogima (anagrama de Amigo), que desenvolveram umas enormes orelhas e olhos, para ouvir e ver muito bem e, assim, ajudar outros seres que necessitem de ajuda. Os Ogima são amigos entre si, entremudam-se, divertem-se, estudam, reciclam tudo o que podem e são muito organizados.

O apelo às questões da astronomia repete-se quando um Ogima resolve construir um telescópio para poder observar os outros astros. É então que descobre um planeta habitado por flores, o Arret (Terra). Observando bem, verifica que nem todas as flores são iguais.

Aqui são introduzidos os sinais da existência de violência, assumidos pelas ilustrações e que representam o primeiro desafio para que os leitores, particularmente as crianças, estabeleçam as primeiras comparações com experiências que tenham testemunhado ou vivenciado: flores maltratadas, marcas de violência, álcool, droga.

A descoberta leva a uma viagem do Ogima, entre o Sogima e o Arret, e a um diálogo deste com duas flores - que simbolizam duas crianças - estabelecido numa linguagem plena de subentendidos: as flores violentas para com as outras do mesmo jardim, a flor que chega tarde ao canteiro, não tem perfume de flor, vem a cambalejar e maltrata as outras flores; a flor que hostiliza as flores velhas e murchas que já foram as estrelas dos seus jardins e que até se quer ver livre delas; a flor adulta que só se aproxima das flores jovens quando não estão outras por perto e as proíbe de falar do assunto fora do jardim; a flor que abusa de fertilizantes e quando os possui fica alegre e eufórica, mas passado o efeito fica ansiosa e desesperada, capaz de fazer tudo para obter mais adubo e que agora anda a convencer outras flores a experimentar o produto, personificações que, no seu conjunto, representam os ‘malmequeres’.

A desmontagem dos conceitos implícitos permite a exploração do texto em função dos públicos em presença, de tal forma que o conto já foi adaptado ao teatro infantil e ao teatro para adultos.

O enredo conduz ao estímulo na procura de ajuda e à descoberta das flores Sorriso ou flores Arco-Íris que, a exemplo dos Ogima Especiais que existiam no Sogima, estavam sempre disponíveis para ajudar.

Fala-se então das flores sorriso, que são as flores-professores, as flores-psicólogo, as flores-médico, as flores-enfermeiro, etc., que podem ajudar a transformar o Arret no planeta Bem-Me-Quer.

Para que o conto pudesse atingir todos os grupos em risco de Violência Doméstica, foi concebida a sua edição com base no princípio “Todos Podem Ler”, desenvolvido pela Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas da DRE, assumindo vários formatos de leitura numa perspetiva inclusiva.

A inclusão de um CD áudio no livro, torna-o acessível às crianças com baixa visão ou cegas, disléxicas ou com dificuldades motoras; a inclusão de um DVD multimédia torna-o ainda acessível quer ao grupo anterior, quer a crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais ou com deficiência auditiva. A leitura e interpretação em Língua Gestual Portuguesa (LGP) permite às crianças surdas o acesso à leitura em igualdade de oportunidades com as crianças ouvintes, visto que a LGP é a primeira língua para a maioria das crianças surdas. A transcrição com recurso à grafia Braille e aos relevos bem como a ampliação com tratamento de imagem e texto possibilitam, às crianças com problemas visuais, o acesso à leitura de forma autónoma em qualquer contexto. Segundo Fernandes e Faria (2012), a legendagem com recurso a símbolos pictográficos para a comunicação constitui uma alternativa à língua portuguesa escrita para crianças com perturbações do espectro do autismo, com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, com problemas na leitura ou para as que ainda não sabem ler.



Figura 1. Cartaz de apresentação do Livro inclusivo *Ogima – O Viajante do espaço no Planeta dos BMQ* na Feira do Livro do Funchal 2012.

A adaptação do conto em formatos inclusivos⁵¹ – Braille, Símbolos Pictográficos para Comunicação, Língua Gestual Portuguesa, Áudio e Play-back para

⁵¹ Adaptação da ideia original da coleção “Quatro Leituras” da editora Cercica.

representação em Teatro – tem como objetivo que a prevenção da Violência Doméstica possa ser divulgada junto de todas as crianças e jovens e suas famílias.

É, igualmente, adequado como material didático em contexto escolar, na prevenção de outros tipos de violência, onde vítimas e agressores têm relacionamento próximo e continuado. Pretende-se que este material didático promova nos destinatários a voluntariedade na revelação de situações violentas, levando-os a concretizar um pedido de ajuda que possibilite um consequente acompanhamento especializado.

No DVD multimédia que acompanha o livro são ainda incluídos jogos lúdico-didáticos e atividades de sensibilização e de suporte para o aprofundamento do tema por pais, educadores e outros técnicos, visando a prevenção da Violência, e mais especificamente a sua vertente Doméstica. Destaca-se a inclusão de um conjunto de propostas de atividades para o desenvolvimento do tema, tais como puzzles, sequências para ordenar, imagens para colorir, sopa de letras, *quizz*, pictogramas e um *playback* preparado para facilitar as atividades de expressão dramática.

Através da Divisão de Ação Social da Câmara Municipal do Funchal e, mais especificamente, do Pólo de Leitura da freguesia de Santo António, o conto foi explorado junto de milhares de crianças do Ensino Básico, contando para tal, com a colaboração do autor e da ilustradora. Esta metodologia foi também adotada em ações de promoção que decorreram nas escolas.

Através das atividades da campanha “Só Bem-Me-Quer”, o conto foi objeto de apresentações públicas, destacando-se uma representação teatral infantil criada pela Escola do Santo Condestável, da Camacha e cuja gravação consta do DVD multimédia anexo ao livro.

O texto completo foi integrado no espetáculo “Violências” encenado por Duarte Rodrigues, protagonizado pelo “Grupo de Mímica e Teatro Oficina Versus” - Núcleo de Inclusão pela Arte da Direção de Serviços de Expressão Artística e Multimédia da Direção Regional de Educação.

Foi criada uma página no Facebook – <https://www.facebook.com/livro.ogima?ref=hl> – que reflete não só as atividades deste projeto, mas faz eco de todas as iniciativas, locais, nacionais e internacionais, de combate e prevenção da Violência Doméstica.

No âmbito das atividades de sensibilização e divulgação do projecto “Todos Podem Ler” da Direção Regional de Educação este recurso tem sido divulgado como instrumento pedagógico nos estabelecimentos de educação e ensino da RAM, nos serviços técnicos de educação e nos Centros de Atividades Ocupacionais.

O conto que inclui um DVD multimédia com os diversos formatos de acessibilidade e as atividades lúdico-didáticas foi editado pela CERCICA, CRL. Esta editora publica a coleção Quatro Leituras que privilegia a edição em formatos acessíveis a públicos diferenciados. A edição foi totalmente adquirida pela AAPNEM - Associação de Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira - que

efetua a sua distribuição e comercialização. Destaca-se ainda o fato de os criadores terem cedido os seus direitos de autor a esta associação.

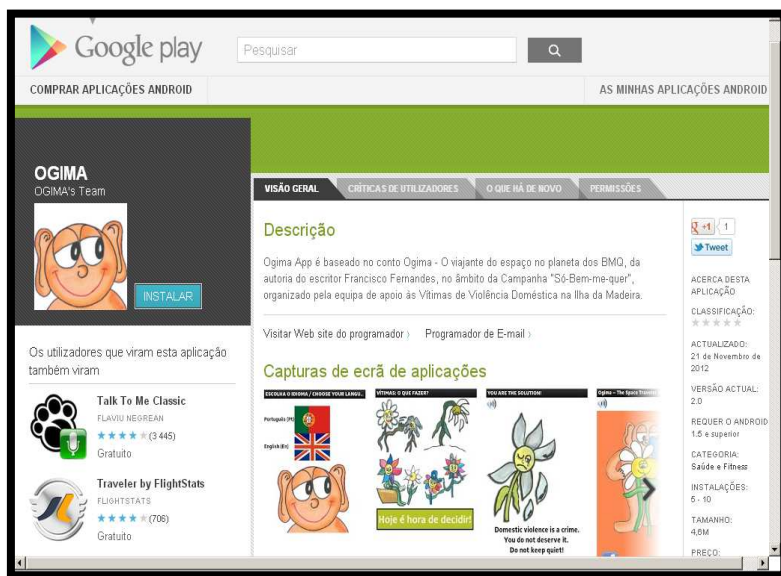


Figura 2. Aplicação OGIMA⁵².

A aplicação OGIMA pode ser descarregada gratuitamente para qualquer equipamento que disponha do SO *android*. O objectivo da equipa foi a criação de uma aplicação discreta que para além de contemplar contactos e informação de carater geral, facultasse a qualquer pessoa os contactos necessários em situação de perigo ou de necessidade de ajuda.

Existe a perspetiva de divulgar um concurso literário alusivo ao conceito “Todos Podem Ler” que usará como mote o conceito do livro inclusivo ‘Ogima’, nomeadamente, o “Prémio de Literatura Infantojuvenil inclusiva OGIMA – Todos Podem Ler”, Concurso da Direção Regional de Educação a ser promovido anualmente no âmbito da Semana Regional da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais da Madeira.

Este recurso é igualmente usado como base do novo conceito de combate à Violência Doméstica, denominado ‘Onda Ogima’, nas atividades desenvolvidas pela Equipa de Apoio à Vitima de Violência Doméstica do Instituto de Segurança Social da Madeira⁵³, da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais. A “Onda OGIMA” é uma

⁵² Aplicação criada para concorrer ao *App Challenge to Prevent Domestic Violence* organizado pelo The Institute of Medicine e pela Avon Foundation for Women.

⁵³ IP-RAM.

iniciativa do Instituto de Segurança Social, no âmbito das comemorações do dia internacional para a eliminação da violência contra as mulheres.

Está prevista a criação do Mural Ogima (online) que se espera contribua para a prevenção da violência doméstica e para a promoção de uma nova cultura sobre as relações de intimidade, baseada no respeito por si e pelo “Outro”. Trata-se de um enorme painel unificado onde, numa linguagem de histórias em quadradinhos, os jovens ensinam e reivindicam para a atualidade as relações tipo Ogima (ogima=amigo), e denunciam e repudiam qualquer uso de violência nas relações interpessoais sobretudo nas relações afetivas (namoro, conjugalidade, parentalidade e outras). Cada célula do Mural (“quadradinho”) encerrará uma história que traduzirá a reflexão de cada participante sobre a nova linguagem das relações que repudiam e daquelas que reclamam para hoje. Esta é uma pedagogia que será apresentada em forma de vídeo, foto, desenho, cartaz ou texto.

CONCLUSÃO

O fenómeno social da Violência Doméstica existe de forma transversal em toda a sociedade. Tratando-se de comportamentos socialmente condenáveis, os mesmos foram, durante muito tempo, encarados numa perspetiva de negação. Quem o vivia, escondia-o; quem o testemunhava, negava-se a denunciar. A grande alteração dos dias de hoje é que agora cresce a coragem da denúncia e aperfeiçoam-se os mecanismos de prevenção, de combate e de proteção às vítimas.

A escola assume um papel de coeducação, partilhado com as famílias e outras instituições. Assim, é desejável que disponha de instrumentos de natureza pedagógica e didática que estimulem a deteção das situações de VD e atentem nos pedidos de ajuda provenientes, principalmente, de crianças vítimas ou testemunhas.

O grupo de risco vai além da população infanto-juvenil, abrangendo as mulheres, os idosos e os deficientes.

A literacia, para além de um direito, é um instrumento facilitador da intervenção e um mecanismo essencial às práticas pedagógicas. Para tal é necessário que seja abrangente, inclusiva e ao alcance de todos.

O conto Ogima – O Viajante do Espaço no Planeta dos BMQ apresentado em versão de livro tradicional, mas também em formatos inclusivos (Braille, LGP, SPC, Versão animada e Versão áudio), acompanhado de um conjunto de propostas de atividades, tais como puzzles, sequências para ordenar, imagens para colorir, sopa de letras, *quizz*, pictogramas e um *playback* preparado para facilitar atividades de expressão dramática, apresenta-se como um instrumento inclusivo e abrangente, testado em ambiente escolar, no teatro e nas atividades de prevenção da violência, constituindo-se como uma marca e um mote reconhecido entre o público-alvo das campanhas para a erradicação da VD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agra, C. (2001). A violência visível e invisível. *Revista Humanidades*, Ano I, n.º2, 20-23.
- Fernandes, F. & Faria, G. (2012). Os novos caminhos do conto infantil: A experiência da Região Autónoma da Madeira. In S. Guimarães & E. Morgado (Orgs.), *As Nova Tecnologias e a Literatura Infantil e Juvenil – Cenários e Desafios* (E-book). Braga: Vercial.
- Keefe, E. & Copeland S. (2011). What Is literacy? The power of a definition. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 36, n.º 3-4, 92–99.
- Maldonado, M. (2001). A prevenção da violência pela construção da paz. *Revista Humanidades*. Ano I, n.º2,10-15.
- Morgado, M. & Pires, M. (2010). Educação intercultural e literatura infantil: Vivemos num mundo sem esconderijos. Lisboa: Colibri.
- Pires, M. (2000). Importância e evolução da literatura infantil. *Ensaios: notas e reflexões*. Lisboa: Universidade Aberta. 311-330, acedido em 20/11/2011, <http://hdl.handle.net/10400.2/435>.

SÍTIOS DA INTERNET

http://violenciadomestica.gov-madeira.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=57.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA: UTOPIA OU NECESSIDADE?

Ana Cristina Duarte

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

INTRODUÇÃO

O desafio de refletir acerca da escola pública leva-nos a pensar sobre um conjunto de pressupostos que vêm sendo aceites acriticamente e algo levianamente no seu âmago; a empreender uma reflexão profunda acerca da escola pública, a qual pressupõe, antes de mais, considerar o seu desígnio, que nos últimos tempos, parece indefinido. É premente refletir acerca do estabelecimento de uma relação entre o nosso ideal de mundo a construir e o papel a desempenhar pela escola na sua concretização. Pensar sobre o que desejamos da e para a escola pública, mas, mais do que isso, e até porque como entre nós, escola pública e currículo nacional obrigatório “confundem-se” um sem número de vezes, importa repensar todo o sistema educativo.

Numa leitura da imprensa de fim de semana deparámo-nos com uma afirmação de Alain de Botton, numa entrevista concedida a Inês Rapazote (2012) para a revista *Visão*, do seguinte teor: “Os governos não existem só para taxar e gerir segurança, educação e saúde – também deveriam dar passos para que o mundo fosse mais belo e sábio, doce e são. Nestas áreas, os governos podem reformar escolas...”. Asserção que remete para todo um conjunto de reflexões profundas e, inevitavelmente, para a necessidade de se pensar acerca dos nossos objetivos enquanto sociedade.

Que desejamos para o nosso futuro enquanto sociedade e enquanto seres? Em que mundo desejamos que vivam os nossos filhos? Que indivíduos queremos que eles sejam e com que indivíduos desejamos que eles convivam?

Asserção que remete, ainda, para outras questões de fundo, para a necessidade premente de fundar o nosso sistema de ensino numa visão de homem e, por isso mesmo, para o próprio estabelecimento de uma visão de homem.

Que homem desejamos nós formar? Qual o papel que a educação formal deve desempenhar no seu desenvolvimento? E a escola pública?

Analisado o discurso público corriqueiro, é notório que se espera (com muita ênfase, mas vagamente delineado) que sejamos inovadores, criadores e por aí afora, assertivos no modo de encarar e superar os novos desafios com que nos deparamos neste mundo cada vez mais complexo. Espera-se (de um modo indefinido) que encontremos, enquanto indivíduos e enquanto sociedade, estratégias que nos elevem desta crise que assola o país e nos catapultem para uma sociedade mais organizada, mais justa, mais sadia. Porém, se nos debruçarmos sobre o estudo das

medidas que possam estar a ser implementadas para que tal ocorra, ficamos perplexos. Parece não haver nenhuma medida neste sentido. Mais, diríamos que algumas das medidas que estão a ser adotadas no campo da educação são inclusive passíveis de serem lidas como retrocessos relativamente a um início de caminho que houvera sido intentado nas últimas décadas.

A obsessão com os resultados parece ter retirado clarividência aos nossos decisores; tê-los feito olvidar o fim supremo da educação, a formação dos cidadãos para o bem social. Hoje, na educação formal não é tida em conta a formação do indivíduo no seu todo, nem é tida em consideração a singularidade dos sujeitos que compõem o tecido social. Estamos em crer mesmo, que, contrariamente ao que é dito, nem se atenta na necessidade de formar entendidos em todas as áreas do conhecimento (elegeram-se apenas algumas). Especialistas esses, que seria desejável, fossem seres equilibrados, integrados no mundo atual, o qual, pela crescente complexidade, nos obriga a múltiplos conhecimentos cada vez mais profundos e complexos.

Mais, nesta corrida ao resultado ‘fácil’ olvida-se mesmo a preparação para o domínio profundo dos campos eleitos como preferenciais, uma vez que se fecha o trabalho que é levado a cabo com os alunos numa redutora preparação para avaliações externas em forma de testes (que não originam aprendizagens significativas), esquecendo que o que nos distingue, em qualquer área do conhecimento, é a nossa capacidade reflexiva, inventiva e criativa, é a possibilidade de irmos mais além, de criarmos conhecimento novo. Capacidade que se desenvolve com a experimentação, com a exploração reflexiva desse meio e não com a memorização e o treino.

A RELEVÂNCIA DA CRIATIVIDADE

A criatividade é uma dimensão humana essencial para o desenvolvimento harmonioso do homem e para o progresso das sociedades; é uma qualidade intrínseca ao ser humano geradora de progresso e riqueza cultural.

Hoje, parece ser consensualmente aceite que a criatividade é uma mais-valia pessoal e social. Crê-se que, perante os desafios que são impostos aos indivíduos e às sociedades na conjuntura contemporânea, o desenvolvimento da capacidade criativa é imprescindível para que os indivíduos e as sociedades enfrentem e resolvam os problemas com que se vão deparando nas mais diversas áreas; crê-se que, para que haja inovação, mudança e progresso sustentável, são necessários indivíduos criativos.

Do mesmo modo, parece reunir cada vez mais consenso a ideia de que todos os seres humanos possuem capacidades criativas diferenciadas que se manifestam em áreas particulares da atividade humana, de modo mais ou menos evidente, consoante as possibilidades que tiveram de as desenvolver. A criatividade não é apanágio apenas dos artistas e/ou dos grandes génios da ciência, é sim uma qualidade intrínseca de todos os seres humanos, que se manifesta e é mesmo essencial para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento humano.

Segundo Sandoval:

“La importancia de la creatividad se manifiesta en sus consecuencias o repercusiones sociales y humanas. Defínasela como se quiera; la creatividad se nos presenta, desde el punto de vista social, como la capacidad o posibilidad del hombre de superar en cada momento el estadio de sus realizaciones. Es la condición del desarrollo y del progreso comunitario. Y desde el punto de vista psicológico o individual la creatividad es igualmente la condición básica del desarrollo, la maduración y realización humana. La creatividad no es, pues, una cuestión puramente académica y teórica, sino sumamente vital y práctica” (1993: 22-23).

Em consonância com o que Maslow havia preconizado, Cabezas (1993) afirma que estarão também interessados na criatividade os pedagogos e educadores, empenhados no futuro dos seus educandos e das sociedades procurando formar indivíduos que venham a assumir o compromisso de analisar, modificar e refazer o mundo com base em esquemas de existência totalmente novos.

Torre considera que “Um povo sem criatividade é como um grupo humano preso pela imobilidade, preso à escravidão e submetido a sociedades com maior potencial criativo” (2005: 17); a criatividade, tal como a educação e a saúde, é um valor que ultrapassa a fronteira do pessoal, é um bem e uma exigência social. A criatividade não se cinge apenas à auto-realização pessoal, abarca igualmente o desenvolvimento social. Deste modo, para além de provermos o desenvolvimento da criatividade pessoal, temos de prover a criatividade em termos de desenvolvimento institucional e organizacional, de inovação e de mudanças sociais.

Após uma época de aparente progresso e abundância, o mundo ocidental em geral, e Portugal em particular, atravessa uma grave crise económica com manifestos reflexos na orgânica social e, conseqüentemente, nos sistemas educativos. Convém, pois, ter em conta que, numa conjuntura complexa, a possibilidade de dar resposta aos novos desafios, a oportunidade de fomentar o desenvolvimento do indivíduo para a realização e para o sucesso dependem da implementação de uma formação equilibrada (Sternberg & Grigorenko, 2003). Esta, para além de promover o desenvolvimento da capacidade analítica do pensamento a que a escola tem dado ênfase, necessitará de promover igualmente as capacidades prática e criativa, indispensáveis para se lidar com a mudança e inovação

Daqui se extrai a ideia de que o equilíbrio dos seres humanos, a prosperidade dos povos e a sobrevivência das sociedades depende da criatividade ou, mais especificamente, do tipo de educação que se facultar aos jovens de hoje, cidadãos à frente das organizações de amanhã. Depende da implementação de um sistema educativo, que, fomentando o desenvolvimento de todas as capacidades, inclusive a criativa, possibilite a formação de indivíduos mais aptos a empreenderem a busca de melhores e diferentes soluções para os problemas que assolam a humanidade, sejam eles ambientais, sociais, económicos, familiares ou individuais.

Tal formação não se restringe à criatividade artística, como se cria comumente até há pouco: envolve todas as áreas do saber, envolve todo o ser. É premente que se implementem estratégias promotoras do desenvolvimento das

capacidades criativas do indivíduo em geral, de modo a que futuramente, tenhamos cidadãos capazes de fazer uso das suas capacidades criativas ao nível da sua vida quotidiana, mas também, na exploração do seu domínio de eleição, seja ele qual for.

“O nosso futuro assemelha-se a um livro em branco. Pode ser de grande inovação; de estilos de vida diversos e de realização pessoal e, simultaneamente, sustentáveis do ponto de vista ambiental; de pessoas a trabalhar em conjunto em comunidades de diferença. Ou pode ser um futuro de divisões e desespero em que os bem sucedidos são seduzidos por um mundo tecnologicamente atractivo de escolhas de estilo de vida e de consumismo superficial, enquanto que os mal sucedidos se encontram condenados ao desemprego, subemprego ou trabalho não especializado que lhes oferece poucas escolhas reais. A natureza do nosso futuro depende, em parte, da forma como preparamos a próxima geração.” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001: 11-12).

EM ABONO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA

O apelo à criatividade, tão em voga entre nós, por si só não a despoleta em idade alguma; a criatividade é uma qualidade intrínseca ao humano que, porém, precisa ser alimentada e desenvolvida desde a mais tenra idade.

A escola vigente, não obstante o que expressa nos documentos oficiais, na prática, parece ter sido delineada no desconhecimento de que a incomensurável variedade e abrangência de conhecimentos de que a humanidade dispõe impele à implementação de estratégias diversas na formação dos nossos jovens. A escola assume-se como transmissora de um legado, extraordinário é verdade, mas igualmente desmedido, e, por isso mesmo, impossível de transmitir a não ser numa ínfima parte, seleccionada por alguém e, por tal, redutora. Numa conceção em que parece tacitamente aceite que o transmitido é o “melhor” e será absorvido pelo aluno tal como lhe seja apresentado.

A escola ao dedicar-se, cada vez mais, a normalizar, a “treinar” para os testes, esquece a excecionalidade da diversidade humana, esquece a extraordinária evidência da criatividade humana. Olvida o quão extraordinário pode ser cada um de nós na sua área de eleição. Olvida que todas as crianças têm um talento criativo extraordinário e são capazes de uma enorme dedicação àquilo que lhes aprez. Deixa de contribuir para o desenvolvimento desta característica humana que tanto nos distingue; a criatividade, contribuindo mesmo, em grande escala, para a sua inibição.

A criatividade, como aliás todas as outras capacidades humanas, pressupõe que estejam criadas as condições para se desenvolver.

O modelo educativo vigente é manifestamente inadequado, não responde às necessidades do presente nem do futuro. Da análise dos documentos que edificam o nosso ensino, designadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, datada de 1986, e o Currículo Nacional do Ensino Básico, datado de 2001, sobressaem alusões formais à necessidade de se fomentar o desenvolvimento integral dos indivíduos e encontram-se inclusive alusões ao desenvolvimento da criatividade, numa conceção

em que se aconselham práticas de sala de aula de pendor construtivista. Todavia, os inúmeros estudos levados a cabo demonstram que, pela orgânica do sistema, na prática, continua a imperar o modelo tradicional.

Importa, pois, reafirmar que é necessário buscar um caminho para a sua reorganização, encontrando um modelo que dote os nossos jovens de ferramentas para superarem os desafios com que se depararão no futuro; que potencie o desenvolvimento da capacidade de gerar conhecimento novo, da criatividade.

Todavia, a criatividade não pode ser ensinada, mas apenas “facilitada”, isto é, não tem qualquer cabimento explicar às pessoas os atos criativos ou expor teorias, princípios ou conceitos sobre o fenómeno criativo, na esperança de as tornar criativas. O que é necessário é que se criem condições que provoquem, para além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento do pensamento criativo.

Relativamente àquilo que ocorreu no nosso sistema educativo, Adelino Amaro da Costa já em 1972 afirmava que, se numa primeira análise o processo de criação e a sua avaliação se centram no aluno, numa segunda leitura do problema a atenção recai, necessariamente, na capacidade dos professores para encontrarem os meios de intervenção mais adequados e, conseqüentemente, nas condições que o meio a estes disponibiliza para tal.

E apontava como principais motivos de estrangulamento da criatividade na escola: o sistema centralizado de planos e programas de estudo; o uso do manual; o peso da influência dos mecanismos institucionais externos à escola; o isolamento face ao contexto mais vasto da vida social; a atomização e individualismo que, geralmente, caracterizam o trabalho dos agentes educativos e que resultam dos processos de organização da escola; e a segregação da escola como um todo relativamente ao meio envolvente. Motivos que subsistem até aos nossos dias.

Colocada a evidência da necessidade de se desenvolver a criatividade dos jovens na escola, porque é lá que se dá a sua educação formal, e tendo em conta que tal dificilmente ocorre no modelo vigente (salvo alguns casos de práticas de sala de aula isoladas, que apenas contribuem parcialmente para a formação de cada um dos indivíduos alvo), é necessário refletir acerca das características de um novo modelo.

Na literatura disponível encontram-se diversas propostas, vários modelos, mais ou menos amplos, mais ou menos divergentes, que, contudo, apresentam pontos em comum, designadamente o facto de porem em evidência a necessidade de se centrar a ênfase nas aprendizagens dos alunos e na precisão de deslocar o foco da transmissão de conhecimento para o desenvolvimento de projetos e investigações de acordo com as particularidades dos indivíduos, originando aprendizagens significativas. Mais, é igualmente comum a ideia de que é essencial estimular a curiosidade e a experimentação, assim como o espírito crítico e a autoavaliação.

Segundo Sousa (s.d.) a criatividade constitui um processo de mudança e desenvolvimento da vida subjetiva, cujo fomento envolve o desenvolvimento dos fatores da componente afetiva (curiosidade, tolerância à ambigüidade e fantasia) através da aplicação de instrumentos variados (jogo e simulação, metáforas e

analogias, sessões de imagética e redução de bloqueios emocionais) que operam ao nível da relação individual e grupal (Csikszentmihalyi, 1991).

As práticas para o desenvolvimento da criatividade, ao se assumirem como um instrumento de experimentação de modos diferentes de mudar atitudes e comportamentos, de exercer disciplina e aumentar a coesão do grupo, de lidar com a motivação individual, negociar, comunicar e decidir em grupo, entre outros aspetos ligados à liderança, podem originar uma maior tomada de consciência de toda a envolvente da relação pedagógica (Sousa, s.d.).

Quadro 1. Comparação entre o ensino tradicional e o ensino criativo.

ENSINO TRADICIONAL	ENSINO CRIATIVO
1. Os alunos vão à escola para adquirir conhecimentos já existentes.	1. Os alunos vão à escola para adquirir perícias que lhes permitam lidar com desafios e acontecimentos imprevistos.
2. A matéria escolar é educativa em si própria.	2. A matéria escolar adquire valor apenas quando utilizada de forma significativa.
3. A melhor forma de apresentar a matéria é através de fragmentos não associados.	3. A melhor forma de apresentação é através do facultar de experiências.
4. Cada fragmento da matéria é igual para alunos e professor.	4. O que é relevante para cada um varia com o indivíduo.
5. A educação é suplementar e preparatória para a vida.	5. A educação é desenvolvimento e, portanto, uma componente da vida.
6. A educação não constitui a vida, por isso não inclui aspetos sociais.	6. A aprendizagem significativa pressupõe comunicação efetiva com os outros.
7. O professor fornece o objetivo para a aprendizagem.	7. As necessidades e o tipo de envolvimento do aluno fornecem o objetivo da aprendizagem
8. Trabalhar em tarefas desprovidas de sentido constitui boa disciplina.	8. O mais importante é tornar as tarefas significativas para o aluno
9. A resposta ao problema é mais importante do que o processo em si.	9. O processo de resolução do problema é mais importante do que a solução.
10. É mais importante medir o que foi aprendido do que aprender.	10. É mais importante aprender do que medir o que foi aprendido.

Fonte: Parnes, 1992, cit. in Sousa s.d.: 3.

Sousa (ibid.), adotando como base para a caracterização do ensino criativo a proposta de Parnes (1992), que a seguir transcrevemos, defende que o “ensino da criatividade” não deve constituir-se como um fim em si mesmo, deve ser tido apenas como um meio de provocar o desenvolvimento global das pessoas, como um suporte ou um método aplicável a qualquer área do conhecimento; no fundo, segundo Sousa (ibid.), como um método que vem revitalizar outras conceções de ensino presentes no “ensino democrático”, no “método de Freinet”, no “método heurístico ativo” ou no “método centrado no aluno”, entre outros.

Nesta ordem de ideias, comungando da opinião de que há uma certa confluência de pontos de vista em muitas conceções de ensino que, embora divirjam em outros pontos, parecem ter o mesmo desígnio, o desenvolvimento global do ser, é também de referir Pimentel (1998) que advoga que o ensino personalizado é a melhor forma de levar os diferentes alunos a alcançarem a máxima aprendizagem e de propiciar o desenvolvimento das capacidades participativas, criativas,

cooperativas, avaliativas, entre outras. Que é necessário privilegiar uma educação concebida e realizada em função de cada indivíduo concreto enquanto verdadeiro protagonista da educação. Uma educação voltada para o desenvolvimento do potencial humano de cada indivíduo.

Diez (2003), todavia, considera que restringir à sala de aula a ação para o desenvolvimento da criatividade é manifestamente insuficiente pois as medidas a tomar para reinventar um ensino gerador do êxito e da excelência, que cultive os talentos e a genialidade de todos os indivíduos, têm que ser mais amplas.

Assim, recomenda que se abandonem as habituais reformas superficiais, formais e segmentadas e se promova uma reforma de fundo, geradora de transformações substanciais, na preparação dos professores e dos alunos. Uma reforma delineada com o desígnio de os estimular a pensar, analisar, decidir, planejar e inovar, criar e expressar-se, que conduza a mudanças nas mentes e mentalidades, “coração e mecânica”, ideias e ideais, inibições e inércias rotineiras (Diez, 2003).

Tal reforma concretizar-se-ia num modelo de educação que, segundo o autor, seria: nova e reinventada dia a dia; útil, vivencial e prática; fundada numa aprendizagem autónoma e libertadora; cooperativa, orientada para a paz, a beleza e a bondade. E assentaria numa aprendizagem da diversidade dos talentos e do génio; divertida e de imaginação criadora; carregada de emocionalidade, compromisso e amor. Orientada, deste modo, para a aprendizagem do êxito e da autoestima, constituir-se-ia como uma conceção de escola similar à ideia de centro comunitário.

Para isso, (Diez, 1998 referido por Martins, 2000) acrescenta que, as escolas precisam intentar um conjunto de alterações profundas em diferentes níveis (Martins, 2000):

- Abandonar a ênfase no ensinar, informar, impor, reproduzir e imitar, e adotar uma postura em que o professor seja um aliado que se dedica a deixar investigar e descobrir, sugerir, animar, deixar pensar e decidir, deixar criar e inovar, variar.
- Deslocar o enfoque da reprodução do passado para a invenção do futuro, passando a estimular o desafio ativo, o sonho e a criação do futuro, aceitando a inevitável imprevisibilidade e promovendo elaborações assentes no esforço para aprender e na segurança perante o desconhecido.
- Gerar alternativas radicais que ajudem a ultrapassar em profundidade as insatisfações e carências do sistema, em lugar de reformas superficiais que de pouco adiantam, dando, assim, início a uma regeneração completa.
- Instituir meios que levem à superação da atual relação aluno-professor, na qual permanecem muitos elementos pessoais “(auto)limitantes” (com os professores a adotarem uma postura fechada e controladora e os alunos a se autoexcluírem de si e do sistema), criando um cenário instigador com professores participativos e criativos e alunos livres e motivados.

- Transformar a orgânica espaço-temporal, rejeitando a determinação de tempos fixos, rígidos, intocáveis, que o professor deve gerir em espaços fechados, por vezes, “vazios”, e implementando um sistema flexível, que contemple tempos indefinidos e móveis, intensos e distendidos, em espaços abertos à criação, ao mundo e ao outro.
- Abandonar a visão de ensino passiva, de sentido mecânico e inconsciente, centrada em objetivos definidos por “um sistema”, aceites acriticamente pelo professor, que os ministra através de processos e recursos pobres, colocando a ênfase num sistema avaliativo externo ao aluno e muitas vezes à escola. E adotar um conjunto de elementos curriculares básicos, que assente numa visão ampla que consagre a construção de um sentido personalizador e social determinado pelo sujeito e pelo grupo (na senda da satisfação das suas necessidades e interesses de aprendizagem), fazendo uso de processos ricos e estimuladores, de recursos múltiplos, e de um sistema de avaliação preponderantemente interna, (auto)avaliação, numa busca incessante de melhoria em que não há exames, mas produtos melhoráveis.
- Centrar-se, especialmente, na adoção e aprendizagem por docentes e discentes de metodologias criativas, através da utilização de métodos e processos de ação que permitam estimular e desenvolver o cérebro, a linguagem e o ser total, potenciando os talentos criadores.
- Promover o descobrimento e cultivo intencional dos talentos criativos, através da valorização e do uso de técnicas adequadas.

Também Torre (2005) ao considerar que a atuação para fomentar uma educação para o desenvolvimento da criatividade deve ser ampla e integrada e não se restringir à experiência de sala de aula, propõe um modelo integrado de transformação da escola. Na sua obra intitulada *Dialogando com a Criatividade*, discorre sobre as possibilidades de integração da criatividade num projeto curricular, acentuando a importância da “polinização” e cultivo da criatividade. Seguro de que a educação dirigida para a melhoria social deve considerar a formação de pessoas com iniciativa, capazes de desenvolverem ideias valiosas, defende que ao educar na criatividade, estamos simultaneamente, a estabelecer uma meta social para o próprio potencial criativo, ou seja, a ajudar a construir o futuro.

De acordo com Torre (2005), um projeto educativo que contemple o desenvolvimento da criatividade tem necessariamente que assentar em dois princípios fundamentais: estar centrado no aluno pessoa; e ser construído de modo a satisfazer os interesses dos destinatários, atraí-los e motivá-los, predispondo-os a receber a mensagem, numa visão de currículo sociocultural e interativo. Neste âmbito a criatividade, considerada sempre na dupla vertente, capacidades e atitudes, constará de cada um dos componentes do projeto curricular: objetivos, conteúdos, estratégias docentes e atividades discentes, recursos e materiais de aprendizagem e avaliação.

Todavia, a execução prática de um projeto educativo inovador ou mesmo de uma qualquer mudança que se pretenda levar a cabo no sistema educativo, de modo

a integrar a criatividade no projeto curricular, passa, obrigatoriamente, por uma tomada de consciência. Decorre de uma profunda tomada de consciência geradora de mudanças significativas nas crenças e nos hábitos arraigados de todos os intervenientes no processo educativo; que leve ao reconhecimento da importância da criatividade como valor social e ao reconhecimento de que grande parte da riqueza de um país está na capacidade inovadora e criativa das gerações mais jovens. E que, conseqüentemente, leve à interiorização de que o papel do professor é, principalmente, o de contribuir para fomentar no aluno o desenvolvimento de atitudes e habilidades criativas ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a contribuir para uma melhoria social continuada (Torre, 2005).

Ao professor é requerido que adote um papel mais ativo. E é-lhe exigido que aprofunde o seu conhecimento acerca da programação e desenvolvimento curricular, de modo a ficar na posse das ferramentas para analisar a própria programação e se torne mais capaz de selecionar e ordenar as intenções educacionais presentes nos conteúdos, organizando as atividades de aprendizagem e avaliação em coerência com as metas definidas e com as características dos alunos.

Segundo Torre (2005), a criatividade pode estar presente em qualquer conteúdo curricular, uma vez que o incentivo criativo não obsta ao domínio do conhecimento, até o pressupõe; e os conteúdos não se restringem aos conceitos, abarcam igualmente as habilidades e atitudes. Entre os objetivos devem constar aspetos inerentes à natureza da criatividade, tais como imaginação, originalidade, flexibilidade, invenção, elaboração, espontaneidade, sensibilidade, abertura, tolerância, atitude questionadora e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, de modo a que se torne possível incluir o desenvolvimento da criatividade no planeamento de qualquer matéria⁵⁴.

Neste modelo as estratégias a adotar devem pautar-se pela pluralidade e diversidade, de modo a adequarem-se aos diferentes indivíduos. A metodologia criativa firmada no aluno envolve a utilização de procedimentos indiretos, da metodologia heurística, de estratégias de simulação, da aprendizagem autónoma e por descoberta. E compele ao uso de recursos e materiais de aprendizagem variados e à incorporação de recursos e materiais novos e provocadores da “inventividade” e da divergência.

Nesta conceção, o ensino criativo assenta, sobretudo, em estratégias baseadas no desenvolvimento de habilidades cognitivas e numa atitude transformadora; e pressupõe que, numa mediação atenta à experiência, colaboração e implicação do aluno, o professor organize atividades inovadoras, motivantes e flexíveis.

Na planificação das práticas deverão ter-se sempre em conta algumas das características mais valiosas do modelo, especialmente: o ensino criativo é de natureza flexível e adaptativa; privilegia o uso de metodologias indiretas; está orientado para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas; é

⁵⁴ “O desenvolvimento da criatividade, entendida como a capacidade e atitude para gerar ideias e comunicá-las, pode estar presente na língua-mãe, idiomas, matemática e ciências naturais, ciências sociais, tecnologia, expressão, etc.” (Torre, 2005: 147).

imaginativo e motivante; estimula a combinação de materiais e ideias; favorece a relação entre o docente e o discente; cuida dos processos e dos resultados; instiga a indagação e a auto-aprendizagem, e o carácter integrador e a autoavaliação.

Este modelo de ensino criativo impele inevitavelmente a que se ponha em prática um método igualmente criativo, ou seja, um processo criativo, cujo desenvolvimento em espiral é similar ao do desenvolvimento das etapas do processo criativo: problematizar, climatizar, estimular, estimar e orientar.

Tal como no processo criativo que se inicia pela tomada de consciência de uma situação problemática, a situação de aprendizagem deve englobar estratégias que levem o aluno a se interrogar, interessar e inquietar com os conteúdos de aprendizagem. Estratégias que despertem a sua curiosidade intelectual (cognição), motivem (atitude) e levem a procurar alternativas (execução) (Torre, 2005).

Numa segunda fase, correspondente à fase de incubação, designada por climatização, o discente busca satisfazer as suas inquietudes, procurando por informação, por respostas para as suas questões. No decorrer desta, o papel do professor é o de ajudar a definir os pontos mais relevantes ou significativos e procurar criar e manter um clima de confiança e comunicação aberta que permita ao discente realizar eficazmente essa busca.

Na fase de estimulação (correspondente à de iluminação), o docente desempenha um papel relevante, estimulando a expressão de novas ideias e a comunicação enquanto procura que os juízos críticos sejam retardados ao máximo. Mantendo uma intervenção não diretiva, apenas deve, se e quando se revele necessário, colocar dúvidas ou questões de carácter “maiêutico”, promovendo um clima estimulador de segurança psicológica que elimine as inibições.

Torre (2005) denomina de *estimar* a fase correspondente à de verificação; à fase de avaliação das realizações, em que a ênfase deve ser colocada numa avaliação essencialmente formativa, que atente tanto na adequação quanto na variedade e na síntese pessoal, valorizando essencialmente os aspetos positivos. Os erros devem-se aproveitar positivamente para procurar reorientar o aprendiz com o intuito de desencadear novos questionamentos geradores de mudanças e/ou de melhorias.

Tudo isto, porém, embora possa, de algum modo, estimular a criatividade, seja levando em consideração as características do ensino criativo ou trazendo a metodologia do processo criativo para o processo didático, não é suficiente; sendo preferível e recomendável que se siga um modelo holístico, que estruturado em torno das três dimensões da pessoa - “ser, saber, fazer” -, assente nos seguintes fundamentos base, indissociáveis: a direção para uma meta; a organização da ação; e a mediação e eficácia. Só assim poderemos considerar estarmos no encalço de uma aprendizagem relevante, do desenvolvimento de estratégias cognitivas e, simultaneamente, estimulando uma atitude transformadora.

Para este autor, a possibilidade de ocorrerem aprendizagens relevantes depende de atentarmos na diversidade dos alunos e nas aprendizagens por estes adquiridas tanto no seu espaço académico como no seu espaço experimental e cultural; de promovermos a integração tanto da cultura académica como da cultura

popular, procurando fomentar a relação entre os significados prévios e os significados académicos; de procurarmos ir mais além do que a simples compreensão e integração das instruções académicas pelos alunos, buscando que alcancem uma reconstrução reflexiva dos conhecimentos, das formas de sentir e dos modos de atuar, ou seja, que procedam a uma reconstrução interna da sua cultura pela agregação de novos significados.

O método didático criativo delineado fomenta, no seu dizer, o desenvolvimento das habilidades e destrezas que permitem compreender, utilizar e recriar a realidade imediata, desenvolvendo as habilidades cognitivas e comunicativas. E, ao provocar e criar inquietudes, motiva e favorece a atitude implicada e transformadora, promovendo uma atitude aberta à mudança e inovação, geradora de respostas e condutas criativas.

A essência do método radica na seleção, sequência e organização das ações do professor e alunos, porquanto é daí que sobrevém a metodologia mais específica a adotar, sendo, por isso mesmo, necessário que se atente na organização dos elementos pessoais, materiais e espaço-temporais, de modo a proporcionar um carácter original, inovador, flexível e adaptável ao processo, ao ritmo das aprendizagens, às novidades, aos interesses, incidentes e imprevistos que irão surgindo. Neste âmbito, é imprescindível a adoção de uma postura compreensiva e humanista, guiada pela divergência e pluralidade metódicas, orientada para o desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa. E é aconselhável que se fomente a motivação intrínseca através de uma organização original das tarefas, do contacto com o novo, das mudanças de ambiente, do uso do laboratório, das saídas ou do trabalho de projeto, de modo a despertar a curiosidade dos alunos.

A mediação do método criativo deve pautar-se pelo fomento da implicação e autoaprendizagem, valorizando profusamente o lado emocional e as atitudes. Em conformidade, o professor deve, através de metodologias indiretas, provocar o envolvimento do aluno, diligenciando para que encontre satisfação e alegria na aprendizagem de algo novo ou na recriação do conhecimento, de modo a que atinja ou supere as metas de aprendizagem definidas.

As estratégias didáticas a utilizar devem adequar-se às circunstâncias específicas, pelo que poderão ser as mais variadas, desde os métodos indiretos, às estratégias de observação, questionamento ou resolução de problemas. Podendo, ainda, recorrer-se à metodologia heurística, à aprendizagem por descoberta, ao método de projeto, à poesia didática e à indagação ou análise de erros.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA: UTOPIA OU NECESSIDADE?

Posto isto, e tendo em conta que grande parte da formação de cada um de nós depende da educação formal, é notório que a reflexão acerca de um modelo que promova o desenvolvimento da criatividade passa por uma reorganização do modelo vigente.

Fomentar o desenvolvimento da criatividade pessoal e social na escola é uma necessidade e é possível. Todavia, tendo em conta as contingências do sistema vigente, do rumo que levam as políticas educativas mais recentes e mesmo daquilo que os estudos levados a cabo no terreno mostram ser as práticas de sala de aula, a criatividade está longe da sala de aula e do sistema educativo português, sabemos-lo.

Queremos, todavia, acreditar que as contingências impostas pela conjuntura económica e política e o crescente aprofundar do conhecimento compelirão a uma crescente tomada de consciência, geradora de impulsos para a mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabezas, J. (1993). *La creatividad*. Salamanca: Libreria Cervantes.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité*. Paris: Robert Laffont.
- Costa, A. (1972). *Criatividade na escola*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, Ministério da Educação.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora.
- Martins, V. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*, Propostas de trabalho. Porto: ASA.
- Ministerio da Educação, Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Consultado a 26 de Outubro de 2010 através de: http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx.
- Parnes, S. (1963). Éducation et créativité. In A. Beaudot, *La créativité: recherches américaines* (pp. 175-187). Paris: Dunot.
- Pimentel, J. (1998). *Reflexões sobre as qualidades da Personalização do Ensino*. *Millenium - Revista do ISPV* - n.º 10. Consultado a 10 de dezembro de 2012 através de: http://www.ipv.pt/millenium/ect10_pimtl.htm
- Prado, D. (2003). *Reformas educativas. Educastración o educereacción*. Retrieved Janeiro 22, 2009, from <http://www.iacat.com/axiomas/ReformaEd..htm>
- Rapazote, I. (2012). *Temos de aprender a lidar com o medo*. (Entrevista a Alain de Botton). Consultado a 17 de novembro de 2012 através de: <http://visao.sapo.pt/temos-de-aprender-a-lidar-com-o-medo=f697128>.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2003). *Inteligência plena, ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, F. (s.d.). *A criatividade na formação de professores*. Consultado a 28 de Março de 2011 através de: http://www.fbcriativo.org.br/fbcriativo/interna.ws?p?tmp_page=interna&tmp_codigo=549&tmp_secao=4.
- Torre, S. (2005). *Dialogando com a Criatividade*. São Paulo: Madras.

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA – QUE IMPORTÂNCIA PARA O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA?

Joana Simões

Catarina Fernando

Helder Lopes

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Assumindo que a educação visa promover o desenvolvimento do indivíduo, é necessário que exista uma coerência entre os objetivos visados e o que pretendemos estimular.

Com este trabalho procuramos dar um contributo para compreender o que é a criatividade e como a mesma é desenvolvida e avaliada nas nossas escolas, visto esta se encontrar contemplada nos programas de Educação Física.

Encontram-se explicitos na Lei de Bases do Sistema Educativo, (artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86), os objetivos para o ensino, sendo eles, *“assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”*

A criatividade é uma das competências a desenvolver apontada nesta lei, mas muitas das vezes a operacionalização desta competência parece ser encarada de uma forma descontextualizada.

Fernando, Lopes, Vicente & Prudente (2010:25), afirmam que a educação deve ser “pensada como um despertar para o conhecimento e o domínio de metodologias de estudo e trabalho e não como a aquisição de informação normalmente já desatualizada”.

A educação deve ir ao encontro dos meios adequados para se efetivarem as mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade.

Assim, consideram que a função do professor deve ser a de preparar e orientar um processo em que é necessária uma permanente adaptação, sem que se perca um sentido evolutivo ou uma análise crítica dos processos, de modo a dar respostas adequadas e ajustadas em tempo útil.

Deste modo procuramos compreender e analisar as diferentes abordagens da criatividade, a sua origem, como pode ser avaliada, de modo a saber o que é feito, conhecer a pertinência dos métodos utilizados, saber o que se pretende atingir, nunca esquecendo que todos os atos têm consequências.

Com este trabalho temos como objetivo, compreender e analisar a criatividade em geral, e na Educação Física em particular.

Analisar a criatividade, ao nível da sua evolução, abordagem, teoria, definição e possibilidade de avaliação, constitui uma tentativa de compreender o seu enquadramento ao nível da Educação Física.

METODOLOGIA

Tendo por base o atrás referido, a metodologia que nos propomos seguir para alcançar os objetivos definidos é a seguinte:

1. Realização de pesquisa bibliográfica acerca do tema do estudo, de modo a compreender e analisar a criatividade em vários níveis: evolução, definição, abordagem, teoria, definição e propostas para a sua avaliação;
 - a) Apresentaremos uma visão global de cada um dos enfoques supramencionados, para assim podermos identificar os aspectos que eventualmente possam ser bloqueantes e/ou geradores de problemas.
2. Após a explanação destes aspectos, faremos uma reflexão acerca da criatividade no processo educativo ao nível da Educação Física.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O tema da *criatividade* é abordado em diferentes áreas, o que lhe confere um carácter interdisciplinar, ajustando-se aos objetivos mais diversificados.

Porém, o seu conceito parece remontar à antiguidade onde se associava à loucura com que habitualmente se qualificavam os génios. Já no século XVIII, a capacidade criativa foi associada à imaginação e passou a utilizar-se para qualificar os seres capazes de criar algo diferenciado dos demais, de ter um dom.

No século XIX, a criatividade começa a ser estudada pela psicologia, que associava a criação artística a um estado psicótico.

Posteriormente apresentaremos de forma sucinta as diferentes abordagens e teorias e a avaliação que pode ser realizada sobre a criatividade.

DEFINIÇÕES

Existem diferentes formas de definir a criatividade. Assim, segundo Stein (1974) citado por Alencar (1995:149), a "criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceite como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo".

Porém, "criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. Ao se criar, define-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspectos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram" (Saunders, 1984:19).

A definição de Torrance (1965:16), pressupõe um entendimento mais estruturado do conceito, onde a "criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados".

Muitos estudiosos se têm dedicado ao estudo da criatividade, conferindo-lhe diferentes concepções; nomeadamente em abordagens cognitivistas ou ainda na ótica da capacidade de encontrar solução para os problemas.

De facto, "a definição de criatividade depende de quem a exponha. Com frequência, os pesquisadores são algo limitados em suas explanações, enunciando que a criatividade significa flexibilidade do raciocínio ou fluência de ideias; ou também pode ser a capacidade de transmitir novas ideias ou de ver as coisas em novas relações; em alguns casos a criatividade é definida como a capacidade de pensar de forma diferente das outras pessoas" (Lowenfeld, 1970: 62).

Muitas das definições encontradas, associam a criatividade à capacidade de inovação, o que parece ser um pouco limitado, pois parece-nos que criatividade engloba um processo mais amplo do pensamento.

Os estudos de Torrance (1976) diferenciam o conceito de criatividade do conceito de inteligência. Assim, às crianças altamente criativas (identificadas por testes de pensamento criativo) não corresponde necessariamente um valor que as posiciona como altamente inteligentes (identificadas pelo Stanford-Binet).

Por seu turno, Sternberg (1985) fez um estudo com intuito de identificar a opinião e as crenças dos sujeitos acerca da criatividade. Daqui emergiram as seguintes características imputadas aos indivíduos criativos:

- Ausência de convencionalismos (ter o espírito livre, ser pouco ortodoxo);
- Integração (ser capaz de integrar informações distintas, de relacionar ideias díspares ou teorias não relacionadas);
- Gosto estético e Imaginação (apreciar as expressões artísticas, escrever, compor músicas, pintar, ter "bom gosto");
- Flexibilidade e Decisão (ser capaz de tomar decisões depois de avaliar prós e contras, capacidade de mudar de direção);
- Perspicácia (saber estar, conhecer as normas sociais de relação);

- Motivação e Interesse pelo reconhecimento dos outros (ser enérgico, querer que os outros reconheçam a obra, ter objetivos claros).

Tendo em consideração outros conceitos de criatividade, Novais (1977: 19) cita Guilford quando afirma que num sentido restrito, a criatividade "(...) diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente, relacionando o processo aos fatores e variáveis isoladas e avaliadas". E destaca Rogers que enfatiza o campo da criatividade "[...] reforçando a tese da auto-realização, motivada pela premência do indivíduo de se realizar, de exprimir [...]" "Assim, [...] uma pessoa é criativa na medida em que realiza suas potencialidades como ser humano" (idem: 24).

Já para Amabile (1983: 25) a criatividade exige alguns critérios para ser considerada como tal. Assim, "um produto ou resposta serão julgados como criativos na extensão em que a) são novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa e b) a tarefa é heurística e não algorítmica".

Deste modo, a criatividade é " [...] algo impossível de definir, descrever ou ser copiada, pois os actos criativos não obedecem aos critérios da frequência e previsibilidade tão caros a todas as ciências que pretendem ultrapassar o estádio de descrição dos fenómenos para o de explicação dos mesmos" (Bahia, 2005: 334).

Contudo, numa perspectiva funcional para que a criatividade possa ser rentável em termos formativos e potencie as capacidades do indivíduo não pode ser desprovida da intencionalidade que um objetivo lhe confere. Nesta perspectiva, ser criativo será ser capaz de equacionar diferentes soluções para cumprir um objetivo.

TEORIAS/ABORDAGENS

No que se refere à criatividade parecem existir duas abordagens principais, uma numa vertente mais psicanalítica e outra numa vertente mais psicométrica.

Dentro destas abordagens são referidas diferentes teorias, que de uma forma sucinta passaremos a enumerar.

Guilford (referido por Kneller, 1973), concebe uma teoria da psicologia da criatividade que se distingue das restantes, pois separa as capacidades do pensamento em categorias (a capacidade da memória e a capacidade do pensamento). A capacidade de pensamento subdivide-se em capacidades cognitivas onde a capacidade produtiva é a responsável pelo pensamento convergente e pelo divergente.

Segundo Guilford (citado por Kneller, 1973: 53):

"[...] as capacidades produtivas são de duas espécies, convergentes e divergentes. A primeira é acionada pelo pensamento que se move em direção de uma resposta determinada ou convencional. A segunda, pelo pensamento que se move em várias direções em busca de uma dada resposta. Podemos concluir, pois, que o pensamento convergente ocorre onde se oferece o problema, onde há um método padrão para resolvê-lo,

conhecido do pensador, e onde se pode garantir uma solução dentro de um número finito de passos. O pensamento divergente tende a ocorrer onde o problema ainda está por descobrir e onde não existe ainda meio assentado de resolvê-lo. O pensamento convergente implica uma única solução correta, ao passo que o divergente pode produzir uma gama de soluções apropriadas".

Relativamente ao pensamento convergente, é considerado como aquele que é utilizado quando "implica uma única solução correta" para o problema enquanto o *pensamento divergente*, assume-se como aquele que é capaz de produzir "uma gama de soluções apropriadas". O pensamento divergente seria responsável pelas soluções, "onde o problema está por ser descoberto e onde, ainda, não existe meio conhecido de resolvê-lo" (ibidem).

Para Skinner (1970) a criatividade pode ser explicada através dos seus determinantes, da história de contingências e da história genética do organismo. A mente é considerada susceptível de fazer aquilo que o corpo não é capaz.

Numa perspetiva mais psicanalítica, Alencar (1995:17) diz-nos que "através de uma análise do comportamento de pessoas que deram contribuições criativas, constatou-se que as grandes ideias ou produtos originais ocorrem especialmente em pessoas que estejam adequadamente preparadas, com amplo domínio dos conhecimentos relativos a uma determinada área ou das técnicas já existentes."

A mesma autora refere duas fases para a criatividade: - a *inspiração*, considerada mais importante e que requer o abandono do pensamento lógico-racional; - a *elaboração*, caracterizada pela avaliação lógica e rigorosa.

A teoria humanista, ao protestar contra as imagens limitadas do homem defendidas pela psicanálise e behaviorismo, dá ênfase ao valor intrínseco do indivíduo; tornar-se e auto-realizar-se, explorando as diferenças, os talentos diversos de cada ser. Assim, entende-se que "[...] o processo criativo como a emergência de um novo produto racional, que surge da singularidade do indivíduo, de um lado, e dos materiais, acontecimentos ou circunstâncias de sua vida, de outro lado. O que constitui a essência da criatividade para ele é a originalidade ou singularidade." (Rogers, citado por Alencar, 1995: 54).

Outra abordagem humanista, pressupõe uma distinção entre *criatividade primária*, *secundária* e *integrativa*. A primária corresponde à fase de inspiração que ocorre espontaneamente. A secundária baseia-se no trabalho sistemático e conhecimento acumulados enquanto a criatividade integrativa compreende as duas anteriores.

Alencar (2007) refere-nos ainda algumas concepções de processo criativo, tendo por base autores como Poincaré, Helmholtz, Wallas, Smirnov e Leontiev, que estabelecem fases ou estágios para o processo criativo. Estes identificam três fases. Na primeira (*preparação* ou *saturação*), são reunidos atos e sensações, e o problema é investigado em todas as direções. Na segunda, (*iluminação*, *incubação* ou *investigação*), efetua-se a maturação do problema, momento da realização de novas

combinações enquanto a terceira (*verificação, iluminação ou solução*) é identificada como uma fase de verificação da proposta.

"O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar" (Alencar, 1995: 9). Considera que "formar importa em transformar. Todo o processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação" (idem: 51).

Tendo por base estas perspectivas acerca da criatividade, verificamos que nenhum autor a aborda no âmbito da Educação Física. Porém, podemos dizer que nos encontramos em consonância com as duas abordagens, sendo que pode ser entendida numa perspectiva psicanalítica, mais humanista ou então psicométrica.

AVALIAÇÃO

As propostas encontradas para a avaliação da criatividade parecem-nos muito parcelares e redutoras.

Torrance (1976), baseou os seus estudos em testes de medida e avaliações sobre o potencial criativo, realizando testes de QI, onde verificou diferenças entre a capacidade criativa e o nível de inteligência de algumas crianças.

O teste de pensamento criativo de Torrance (TPCT) é uma bateria de testes figurativos e verbais construídos para avaliar o pensamento criativo, tendo como base inicial os testes de criatividade desenvolvidos por Guilford, sobretudo ao nível do pensamento divergente (Cropley, 1997; Piirto, 1998; Sternberg & O'Hara, 1999).

O TPCT é constituído por dez atividades, sete verbais e três figurativas, em duas formas paralelas; A e B. Nas atividades verbais os sujeitos dão a resposta por escrito e na componente figurativa os sujeitos devem completar desenhos. Os critérios de cotação inicialmente propostos por Torrance foram baseados nos trabalhos de Guilford sobre a criatividade, considerando assim a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração (Torrance & Safter, 1999). Mais tarde foram também introduzidos indicadores emocionais na avaliação da criatividade (expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, combinações, extensão de limites, títulos expressivos e analogias/metáforas), possuindo atualmente uma componente cognitiva e outra emocional (Nakano, 2006; Torrance & Safter, 1999; Wechsler, 2002).

A avaliação qualitativa da criatividade tem sido realizada através da análise das biografias, observações ou entrevistas livres. "*A importância deste tipo de abordagem como uma etapa geradora de hipóteses sobre a pessoa, o processo e o produto criativo foi enfatizada por Yau (1995), ao revisar estudos que utilizaram esta abordagem*" (Wechsler, 1998: 4).

A bateria de testes para a avaliação multidimensional da criatividade (aspectos cognitivos e afectivos) é constituída por quatro instrumentos, dois internacionais e dois nacionais. "*A forma de avaliar a criatividade por esta bateria, refere-se aos aspectos de sentir e de se comportar como pessoa criativa, como também à expressão*

da criatividade em duas áreas específicas, a saber, a criatividade expressa em palavras e em desenhos. Outras formas de se avaliar a criatividade ainda pretendem ser investigadas, [...] como por exemplo, a criatividade corporal, musical, ambiental, etc, já tendo sido desenvolvidos alguns estudos iniciais neste sentido, por meio de teses e dissertações, entre nossos orientados". Wechsler (1998:5)

Foram utilizados os testes "Pensando Criativamente com Figuras" e "Pensando Criativamente com Palavras", criados por Torrance (1966, 1990). Os testes nacionais, foram denominados "Estilos de Pensar e Criar" e "Adjetivos auto-descritores".

Em Portugal, surge a bateria de Provas de Raciocínio Diferencial, de Ribeiro e Almeida (1992), onde incluem provas de pensamento divergente: numérico, espacial, verbal, figurativo-abstrato (Bahia, 2005).

Em 2001, Morais apresenta um estudo centrado nas relações entre variáveis cognitivas e desempenho criativo.

Tal como nos refere Bahia (2005: 335), "a razão pela qual se avalia a criatividade não se resume à identificação dos criativos, porque, por si só, uma avaliação da criatividade não basta. É necessário incluir não só outro tipo de avaliação das funções cognitivas, mas também incluir auto avaliação".

Para que se caminhe num sentido diferente, é necessário existir uma relação diferente com o saber, uma mudança de mentalidades que envolva a globalidade dos intervenientes no processo, procurando desta forma um desenvolvimento pleno e agradável, onde o aluno seja capaz de se situar e problematizar as questões que pretende resolver e não se limite a repetir as soluções que lhe são apresentadas para resolver problemas de forma predefinida e pré-formalizada.

CONCLUSÕES

Após a análise realizada sobre a criatividade, não encontramos nenhuma proposta para a avaliar na Educação Física.

Pensamos ser urgente encontrar mecanismos para a avaliar, uma vez que esta se encontra contemplada nos programas desta disciplina e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Sendo que se não o fizermos, dificilmente poderemos saber se a estamos a solicitar e induzir.

Temos consciência que para que isso aconteça, é necessário identificar variáveis e respetivos indicadores que nos permitam rentabilizar o diagnóstico, a prescrição e o controlo do processo pedagógico. A título de exemplo, poderíamos considerar, o número de indivíduos envolvidos, o que cada um faz, a distância entre eles, a dinâmica implementada, os deslocamentos utilizados, os passos, os gestos, os saltos, os contactos, a expressividade, a capacidade de atuação, a compreensão do movimento e a sua articulação. Não esquecendo que temos de ter sempre em consideração quais os objetivos mediatos e imediatos que se procuram alcançar.

Este poderá ser um trabalho a realizar futuramente porquanto será muito relevante para a educação.

Em síntese, os problemas que hoje enfrentamos na educação, ou numa perspectiva de operacionalização no sistema educativo, parecem necessitar de respostas em diferentes vertentes, coerentes e exequíveis.

Neste artigo ao analisarmos a criatividade, constatámos que se estabelecem diferentes concepções para a mesma, dando-le assim uma natureza interdisciplinar.

Constatámos ainda a criatividade está muito relacionada com o estímulo e que, assim sendo, o professor tem um papel fundamental nesse processo pois a sua função já não é a de transmissor de conhecimento mas sim um catalisador de processos. Porém, para assumir este papel é necessário dominar um conhecimento e um conjunto de instrumentos que possibilitem exercer essas funções.

É a compreensão e explicação dos fenómenos nos seus aspetos funcionais, que permite uma atuação consciente sobre eles e ao nível da sua utilização.

É fundamental que o processo pedagógico seja concebido e pensado de modo a compreender as implicações que as situações idealizadas têm na formação dos indivíduos. É ainda necessário saber quais as capacidades susceptíveis de desenvolver e controlar os processos utilizando meios expeditos, para que se rentabilize de forma sustentada o investimento na educação. Daí a importância de se conseguir avaliar os processos.

Como nos referem Almada et al. (2008: 236), a capacidade do educador “não está em utilizar modelos cada vez mais pormenorizadas, mais precisos ou até mais rigorosos, mas sim na importância e no valor dos fenómenos que é capaz de abraçar, nas reações que consegue despoletar e da forma como estas reações vão contribuir para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do educando”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Alencar, E. (1995). *Criatividade*. 2ª. Ed. Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E. (1996). “A medida da criatividade”. In L. Pasquali (Org). *Teorias e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: INEP.
- Alencar, E. (2007). *Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 23. Brasília.
- Almada, F. et al. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Bahia, S. (2005). *Entre a teoria e a prática da criatividade*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Collins, M. & Amabile, T. (1999). “Motivation and creativity”. In R. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (297-312). New York: Cambridge University Press.
- Cropley, A. (1997). *Fostering creativity in the classroom: general principles*. Creskill: Hamplon Press.
- Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). “O Desporto como fator de desenvolvimento regional, o caso concreto da RAM- compreender o instrumento desporto”. In *16º Congresso da APDR* (210-228). Funchal: Universidade da Madeira.

- Freud, S. (1958). "The relation of the poet to daydreaming". In S. Freud. *Creativity and the unconscious*. New York: Harper & How.
- Ghiselin, B. (1952). *The creative process*. Berkeley: University of California Press.
- Kneller, G. (1973). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). "A função do docente de Educação Física". In A. Albuquerque, *Educação Física, Desporto e Lazer- Perspetivas Luso-Brasileiras*. Maia: ISMAI.
- Lowenfeld, V. (1970.). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Ministério da Educação, 4ª Edição.
- Nakano, T. (2005). "Pesquisa em criatividade: análise da produção científica do banco de teses da Capes (1996-2001)". In G. Witter. *Metaciência e Psicologia*. Campinas: Editora Alínea.
- Nakano, T. & Wechsler, S. (2006). "Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de instrumento". In *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (1), 103-110.
- Nakano, T. (2006). *Teste brasileiro de criatividade infantil: Normatização de instrumento no ensino fundamental*. Dissertação de doutoramento. (policopiada). PUC-Campinas, Campinas.
- Novaes, M. (1977). *Psicologia da criatividade*. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Saunders, R. (1984). *A educação criadora nas artes*. São Paulo: AR'TE, V.3.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New-York : Cambridge University Press.
- Skinner, B. (1953). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century- Crofts.
- Skinner, B. (1970). "Creating the creative artist". In B. Skinner (Org). *Cumulative records: A selection of papers – Third edition (1972)*. New York: Appleton- Century-Crofts.
- Torrance, E. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Torrance, E. (1976). *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA.
- Torrance, E. & Safter, H. (1999). *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Wechsler, S. (1998). *Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária*. Psicol. Esc. Educ. (Impr.). vol.2, nº 2 Campinas.
- Wechsler, S. (2002). *Avaliação da criatividade por figures e palavras: Testes de Torrance*. Campinas: Impressão Digital do Brasil Gráfica.
- Wechsler, S.M., e Nakano, T.C. (2002). Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. Em R. Primi. (2002). *Temas em Avaliação Psicológica*. (pp.103-115). São Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- Yau, C. (1995). *Qualitative research in creativity*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation Press.

LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

António Pereira

Helder Lopes

Catarina Fernando

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) deve servir um propósito de formação que está além do escrito nos normativos educacionais. Assim, este trabalho expressa, com uma primeira análise conceptual e posteriormente com um exemplo prático, de que forma é que a EF e os seus conteúdos poderão contribuir para o enriquecimento de todo o processo educativo.

Como nos diz Costa (1992) o Desporto tem vindo a evoluir ao longo dos tempos com as alterações da sociedade que o gera e concebe na medida em que o Desporto, através das suas manifestações, passa a ser uma representação da sociedade em que se insere.

O "topo" do Desporto atual é representativo de uma massificação de um produto desportivo. Enuncie-se o caso dos Desportos Coletivos e Individuais que, com a Era Industrial sofreram um conjunto de alterações e standardizações, nomeadamente no que diz respeito às regras e regulamentos. Estas alterações visavam a criação de um tipo de Homem que a sociedade de então precisava.

O que se diagnostica é que essa conceção de Desporto passou a integrar os normativos da Educação Física que integram os programas educativos. Ou seja, as matérias e conteúdos que os jovens atualmente estão a aprender, ainda contemplam na sua essência alguns dos princípios ativos que eram utilizados para formar os sujeitos que a sociedade necessitava aquando da Revolução Industrial.

Justino (2010: 94) enuncia que "em média, precisaremos de cerca de quinze anos para formar os cidadãos do futuro. Quer isto dizer que deveríamos estar a pensar como formar os cidadãos de 2025, 2040, 2050. E o problema é que não vejo que exista uma grande preocupação com esse desafio."

Analisando com coerência estes factos, apercebemo-nos que, na atual conjuntura de crise socioeconómica, o Desporto e a EF, como os conhecemos, não poderão continuar a ser uma mera representação de um estado social nem, muito menos, poderão deixar-se levar pela evolução (negativa) que a sociedade poderá ter. Estes dois instrumentos (Desporto e EF) deverão sim, contribuir enquanto meio de excelência para o processo de capacitação e transformação dos sujeitos que compõem uma sociedade, nomeadamente através de um enriquecimento dos seus conteúdos e uma prévia capacitação dos seus profissionais.

O fulcro do processo de formação, dever-se-á centrar no tipo de Homem que a sociedade irá necessitar daqui por 20 ou 30 anos, e sem dúvida que os problemas vindouros e um contexto de instabilidade e incerteza serão a base sob a qual deverá ser estabelecido o tipo de Homem que queremos formar, que a sociedade do futuro precisa, pondo de parte as concomitantes tentativas de continuar a ensinar para o passado, o que se mostra extremamente inadequado e irracional.

Tendo em conta as premissas anteriores, estabeleceu-se, nos trabalhos que temos vindo a desenvolver, que pretendemos transformar os nossos alunos/jovens em sujeitos capazes de perdurar em qualquer que seja o seu futuro, conhecedores da noção de funcionalidade e dotados de capacidade de decisão, nunca descurando as informações que o contexto faculta para uma melhor resolução dos problemas.

O Desporto e as suas variantes, muitas delas enquadradas nos programas da Educação Física, não deverão apenas estar centrados nas capacidades físicas e condicionais. Esta disciplina poderá ser, com uma utilização intencional dos seus conteúdos, um catalisador de um processo de capacitação de uma sociedade, que se quer célere.

Rosado (1999), Rocha (2009) e Barros (1996) concebem a Educação Física como um pólo de desenvolvimento da saúde, do higienicismo, do treino e do rendimento desportivo. Contudo, surge um ponto de rotura que preve Uma nova forma de encarar e trabalhar a Educação Física, que não se limita a tais características e que pretende ser verdadeiramente eclética, transmitindo através dos princípios ativos que os seus conteúdos possuem, competências ímpares para tonar possível a transformação dos nossos alunos no tipo de Homem que se pretende.

A anterior ideia é-nos corroborada por Oliveira (2004: 46-47) quando enuncia que "Educação Física é Educação, na medida em que reconhece o Homem como o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana. Onde não será necessário levar vantagem em tudo". Com a última frase o autor revela a futilidade que os resultados e produtos assumem quando comparados com as aquisições processuais. Adiante enaltecidas no exemplo.

ESTABELECENDO UMA BASE CONCETUAL

A Educação Física e o Desporto, sob o ponto de vista do Modelo Taxonómico de Análise das Atividades Desportivas, são sistematizados em função dos comportamentos que cada um deles solicita predominantemente (Almada et al. 2008).

Uma vez que nem todas as atividades desportivas têm os mesmos princípios ativos e que conseqüentemente não surtem os mesmos efeitos, procuraremos explicar, através de exemplos práticos no contexto da EF, que importância poderão ter os Desportos de Adaptação ao Meio (DAM) no seio dos programas de disciplina e nos projetos escolares, de forma a contribuir para uma escola que ajude a montar estratégias e não se limite a transmitir conhecimentos.

Entendam-se os DAM como uma categoria do referido Modelo Taxonómico que se caracteriza por $y = f[x]$ onde y são os comportamentos solicitados, em função f das variáveis/alterações do contexto x . Estas variáveis por sua vez podem-se encontrar bem delimitadas num intervalo conhecido de acontecimentos $[x]$.

Esta conceção permite-nos compreender que os DAM são capazes de desenvolver nos sujeitos, capacidades e competências que os desportos ditos mais convencionais não desenvolvem, pois, estes permitem fundamentalmente que o sujeito se conheça numa relação/dialética com o meio, que leia indicadores de forma a resolver um problema do qual a sua vida possa depender (de verdade, ou apenas de forma percebida). Em suma, tudo o que resultar de uma interação com um meio pouco habitual para o sujeito.

A potencialidade pedagógica das atividades que se podem analisar segundo este modelo, reside predominantemente, na riqueza de imaginários que podem ser criados, onde o aluno compreende a sua “pequenez” e sente necessidade de interagir com o meio, interpretando, criando estratégias e atuando, para que, através de uma gestão de equilíbrios das mais variadas ordens, possa garantir a sua prossecução nesse meio (objetivo imediato) e um conhecimento profundo das suas capacidades e dos seus limites (objetivos mediatos) na medida em que só com o seu domínio conseguirá superar os desafios encontrados no interior do respetivo intervalo de problemas colocados pelo meio $[x_1; x_2; x_3; x_n]$.

Durante a implementação de propostas dentro deste foro, é colocado ao docente, um desafio, na medida em que este será o responsável pela gestão de um processo e “criação” e adequação do meio/contexto que o aluno terá de superar e não apenas de criar um produto que os alunos se limitam a consumir.

Para que exista valor educativo numa atividade ou tarefa, esta terá que ter presente os princípios ativos que levarão à transformação dos alunos não no sentido que desejamos, mas complementarmente no sentido do que ele próprio necessita, ou do que a sociedade o condiciona.

Seria expectável que os normativos educacionais, tanto a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) respondessem não só aos problemas atuais mas também aos futuros, orientando estratégias para resolução dos mesmos.

No exemplo que daremos de seguida, utilizamos o PNEF onde Jacinto et al. (2001) indicam que poderá ser utilizada a prática de Atividades Físicas de Exploração de Natureza, nas suas dimensões técnicas, organizativas e ecológicas.

O EXEMPLO

Mostramos agora, através de um exemplo prático, como é que se concretiza e/ou operacionaliza, uma atividade aparentemente morosa e pouco rica. Utilizando este exemplo e as nossas ilações sobre o mesmo, esperamos que consiga ser relevante para outros docentes.

Dependendo do objetivo principal, poderão ser assumidas duas ordens de trabalho, uma de Consumo outra de Produção.

O exemplo aqui apresentado está intimamente ligado a uma perspectiva de Produção e prende-se com a preparação, execução e controlo de um acampamento com alunos e professores de uma turma do ensino básico e secundário. Esta atividade que já fora anteriormente proposta e executada, foi por esse mesmo facto uma mais valia, pois verificou-se que este tipo de trabalho, induz, na maioria das situações, os comportamentos solicitados.

Uma atividade nestes moldes potencia a fruição e a aquisição de competências dos alunos tanto no processo de preparação e conceção mas também de balanço de forma a adquirirem competências sociais, de trabalho e de adaptação ao meio.

Apesar deste tipo de atividades ter um momento alto (o acampamento em si), contempla inúmeras fases interligadas, ou seja, a ação não foi um momento mas sim um processo de construção com o qual se desejou quebrar algumas rotinas de trabalho e propor novas formas de intervenção.

Para conceber um acampamento, ao contrário do que muitas vezes acontece, os alunos deverão assumir experiências maioritariamente de produtores e não de consumidores.

Esperemos que fique explícito que o processo de preparação, o “preparar para”, pode ser muito mais rico em aprendizagens úteis ao Homem que desejamos formar; um Homem capaz de perceber o contexto onde se insere; optar e tomar decisões conscientes, bem como criar estratégias de atuação no meio onde terá que sobreviver.

Com os objetivos supra mencionados, pretendemos mostrar, de forma muito simplificada o que queríamos que fosse trabalhado com os alunos. Foram eles; o dominar de uma metodologia, o reconhecer a importância da ordem cronológica dos procedimentos, o perceber as funcionalidades dos instrumentos utilizados, o analisar o envolvimento e ajustar as decisões às implicações das decisões tomadas, avaliando e controlando os resultados da atividade com uma perspetiva crítica.

PLANEAMENTO E CONCEÇÃO

A ideia mais geral é colocar "nas mãos" dos alunos todo o processo de planeamento e conceção. Desta feita, durante o processo, os alunos irão adquirir competências durante o processo e que perdurarão no tempo, não se limitando a existir num determinado momento.

Começamos por fazer um levantamento do que poderá ser necessário para um acampamento acontecer, em seguida selecionem-se as tarefas que poderão ser mais facilmente trabalhadas com os alunos e as que, sem comprometer a atividade e as aprendizagens, poderão ser tratadas pelos professores.

Neste tipo de atividade não nos podemos cingir a uma única figura docente, teremos sim que estar em contato direto com todos os professores das outras

disciplinas. Dependendo do ciclo de estudos poderão existir inúmeras formas de intervenção e distribuição de conteúdos pelas disciplinas, tal como exemplifica a tabela 1.

Tabela 1. Exemplo de conteúdos abordados por disciplina.

Disciplina	Conteúdos
Geografia	Escolha do local; Previsões meteorológicas; Tipos de nuvens;
Matemática	Porções alimentares; Áreas do campo; Relação espaço/n.º de sujeitos/n.º de tendas;
Língua Portuguesa	Ofícios; Pedidos de apoio; Depoimentos; Imaginários; Balanços;
Ciências da Natureza	Tipos de alimentação; Primeiros socorros; Origem da região e suas formações rochosas;
Educação Tecnológica	Construção de um papagaio/joeira;
Educação Física	Concetualização de Campismo; Criação de grupos de trabalho; Estratégias de distribuição de tarefas; Caraterísticas do local/campo; Estratégias de enquadramento dos pais/encarregados de educação; Inventariação do Material; Material Geral de Campo; Material Grupo; Material Individual; Material do Responsável; Material para Atividades; Montagem e disposição de tendas; Sistemas descensores; Transporte de Material; Organização do espaço do campo; Criação de percursos pedestres; Reconhecimento do terreno através de mapas.

Durante a experiência deste processo, que foi efetuado no ano letivo de 2011/2012, utilizaram-se a título experimental duas turmas, as quais, com diferentes níveis de preparação, demonstraram "em campo" níveis diferentes de aquisição de competências. Este tipo de intervenção é pouco utilizado, no entanto após esta experiência, constatamos que, o facto de se envolverem os alunos em todo o processo, apesar de exigir aos docentes muita articulação e trabalho de gestão, cativa, facilita e acelera todo um processo de capacitação dos nossos alunos.

Sabemos que existem inúmeras concetualizações da Educação Outdoor, referências ao campismo pedagógico, conhecemos também algumas das suas modalidades e partilhamos algumas opiniões no sentido de que as experiências educativas outdoor enriquecem o currículo e podem garantir o desenvolvimento sustentável de uma educação sólida através de iniciativas como o desenvolver um plano de viagem/acampamento.⁵⁵

O facto de os alunos estarem dentro do processo de planeamento, conceção e controlo torna mais claro que as *“atividades de aventura surgem como um ganho fundamental de inovação pedagógica”* (Marinho, 2005: 2), no entanto o Modelo de Análise das Atividades Desportivas de Adaptação ao Meio (Almada *et al*, 2008), permite-nos compreender toda a envolvência e abrangência desta temática e possibilita que se atue sobre a mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tipo de atividades são, na sua génese, muito empolgantes para todos os envolvidos e têm-se mostrado, com o seu decorrer, como sendo importantes para um melhor relacionamento dos alunos com os professores, aproximando também os encarregados de educação.

No entanto, esta atividade não poderá ser momentânea ou esporádica, deve sim ter uma perdurabilidade relativamente longa que se deverá fazer acompanhar de um planeamento equivalente. Apesar das etapas do planeamento, nem sempre serem tão céleres quanto se deseja, aconselhamos a programar todo o decorrer da atividade com uma precisão que seja funcional, tornando o planeamento estruturado e ao mesmo tempo flexível.

Complementando, achamos que este tipo de atividade poderá ser mais rico quanto maior for o tempo de preparação. Levantamos a hipótese do mesmo projeto poder ser executado nos três anos do 3.º Ciclo do Ensino Básico ou do Ensino Secundário. Em qualquer um dos níveis de ensino poderão também ser feitas inúmeras abordagens com diferentes disciplinas e conteúdos.

Por fim, gostaríamos de citar a LBSE pois os seus pressupostos pretendem assegurar "uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social" (LBSE, 2005: 4) bem como "que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano" (ibidem).

Acreditamos que a Escola não pode continuar fechada em si mesma e dentro dela cada uma das disciplinas entendida e defendida como uma ilha. A inter e a transdisciplinaridade são fundamentais numa escola pública que se quer de qualidade, ou seja, que prepare os alunos para os desafios de hoje e do futuro.

⁵⁵ *Curriculum for excellence through outdoor learning - Learning and Teaching Scotland* (2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F. et al. (2008). *A Rotura- A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Barros, J. (1996). *Educação Física: Perspectivas e Tendências na Profissão*. In Revista Motriz - Volume 2, Obtido em http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_PON09.pdf a 13 de dezembro de 2011.

Costa, A. (1992). "Desporto e Análise Social". In *Sociologia*, vol. II. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6671.pdf> a 9 de setembro de 2012.

Curriculum for excellence through outdoor learning (2010) Learning and Teaching Scotland. Obtido em http://www.educationscotland.gov.uk/images/cfeoutdoorlearningfinal_tcm4-596061.pdf a 21 de outubro de 2011.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física. Obtido em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>. a 09 de junho de 2011.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Nº 5, Coleção Ensaios. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Marinho, A. & Schwartz, G. (2005). *Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo*. São Paulo: Instituto de Biociências – UNESP, Rio Claro.

Rocha, C. (2009). *A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a prática da Educação Física Escolar*. Faculdade de Motricidade Humana - Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desporto: Obtido em http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2141/1/A%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20para%20pr%C3%A1tica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20Escolar%20_Reparado_.pdf a 23 de setembro de 2011.

Rosado, A. (1999). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*. Textos de Apoio. Obtido em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm> a 15 de setembro de 2007.

LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA SURDOS – UM EXEMPLO NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Susana Patrícia Nóbrega Gomes & Ana José Aguiar Rodrigues

EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, assim como de alunos com problemas de saúde ou baixos níveis de aptidão, implica a execução de múltiplas adaptações não só para o docente mas também ao nível do processo ensino-aprendizagem - objetivos, conteúdos, metodológicas, avaliação e recursos materiais - (Winnick, 2004) e de toda a comunidade escolar.

Ao longo do presente trabalho pretendemos centrar a nossa atenção em particular na deficiência auditiva, realizando uma reflexão sobre o processo educativo numa escola de referência para esta deficiência no domínio da Educação Física.

A SURDEZ

A surdez define-se como uma perda de audição limitando a compreensão de informação auditiva, mesmo recorrendo a aparelhos de ampliação (Winnick, 2004) e inevitavelmente prejudicando o desempenho educativo do aluno (IDEA, 1997).

O diagnóstico de surdez nem sempre ocorre à nascença ou precocemente e o aluno cresce com ela sem que se dê conta, podendo esta interferir nas suas aprendizagens, nos seus relacionamentos e nos seus comportamentos (Winnick, 2004). A nível motor alguns autores reportam a elevada probabilidade de alunos com surdez apresentarem problemas de equilíbrio, atraso no desenvolvimento motor e nas capacidades motoras (Amaral & Coutinho, 2002).

O professor/educador e a família deverão estar atentos a alguns sinais tais como: (i) a interrupção ou ausência do balbucio, a partir do oitavo mês de vida; (ii) a ausência de reação a ruídos significativos; (iii) a utilização constante de comunicação gestual; (iv) a pouca emissão de palavras; (v) a continua solicitação para que se repita o que lhes foi dito; (vi) o falar muito baixo ou muito alto; (vii) o aproximar do ouvido de fontes sonora como televisão ou rádio, ou o aumentar do volume dos mesmos; (viii) dores constantes nos ouvidos; (ix) olhar dirigido para os lábios de quem fala; (x) troca de fonemas e utilização de frases não estruturadas; (xi) a falta de interesse às solicitações do professor e ou educador; (xii) o isolamento e

irritabilidade (Winnick, 2004). Estes sinais de alerta são fundamentais a um despiste e diagnóstico precoce da surdez a fim de minimizar as suas consequências a curto, médio e longo prazo.

SURDOS E A SUA INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE

A privação auditiva poderá interferir no desenvolvimento linguístico da criança, prejudicando a sua inserção na sociedade e produzindo consequências cognitivas e emocionais mais ou menos graves. A literatura alerta igualmente para o facto de muitas vezes os surdos surgirem como uma subcultura dentro da sociedade com uma linguagem própria (Winnick, 2004). A integração social do surdo, para que se dê com mais firmeza, deverá sujeitar-se a um processo que tenha início com um diagnóstico, estimulação e intervenção precoce, tendo a escola e a família um papel preponderante.

Os surdos postulam a comunicação como a sua principal causa de protesto em relação aos ouvintes. Consideram injusto, serem obrigados a assimilar a língua oral e os ouvintes não dispenderem um pouco de tempo para aprender a língua gestual. Em casa, cria-se uma “língua doméstica”, que facilita a comunicação entre a criança surda e os seus familiares, ficando a comunicação, muitas vezes, limitada a factos concretos, sendo que, a aprendizagem da criança surda fica prejudicada pela falta de informação básica e dificuldade de elaboração de pensamento abstrato. Consequentemente, muitos surdos adultos têm menos conhecimentos que uma criança ouvinte.

A inserção da criança surda na sociedade vai depender, de entre outros fatores, de uma comunidade que esteja preparada para incluir, conviver e aceitar aqueles que são diferentes, uma comunidade que não ponha apenas entraves ao desenvolvimento destas crianças, mas que saiba gerir a diferença e aproveite os seus potenciais, como aproveita com as demais crianças sem problemas de audição.

Esta aceitação, embora difícil, norteadada por muitas contingências, entre elas, algumas de índole conceituoso, deverá começar no seio familiar, onde os pais e demais membros deverão incluir a criança surda nas atividades quotidianas do lar, desde o seu nascimento e aprender a comunicar com esta através da sua língua materna, a língua gestual.

Numa segunda fase, na escola, os seus colegas e professores deverão possuir orientações quanto à importância da língua gestual, e outros aspectos de comunicação, com o objetivo de uma interação mais efetiva com a criança surda.

ENSINO E OS SURDOS

A história do ensino dos surdos a nível mundial, e em particular em Portugal, tem registado profundas alterações nas últimas décadas, com o intuito de promover um processo educativo mais eficiente e eficaz. Neste contexto, a integração dos surdos no ensino regular surge da necessidade de concentrar estes alunos de forma

a salvaguardar o acesso à educação na língua gestual portuguesa, bem como de rentabilizar os recursos humanos especializados e os recursos materiais.

A necessidade de promover a inclusão é reconhecida há muitos anos em resoluções internacionais sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e em declarações de princípios na área da educação especial, mas só muito recente no nosso país. Efetivamente, só no início da década 90 é que surgem as géneses da integração através da declaração de Salamanca, concedendo aos surdos a possibilidade de oferta educativa em escolas especiais, em unidades, classes especiais ou em instituições escolares do ensino regular (UNESCO, 1994).

Em Portugal, desde o final da década de 90 e até 2007, as crianças surdas concentram-se em unidades de apoio à educação, com terapia da fala e docentes especializados por vezes com carácter pontual. Neste contexto, assiste-se à imposição do oralismo, em detrimento de um modelo de ensino bilingue, em que a língua gestual portuguesa deveria definir-se como língua materna.

O Decreto-Lei nº 3/2008, salvaguarda a criação da primeira rede de escolas públicas de referência em Portugal para o ensino bilingue de alunos surdos, onde se concentram recursos humanos e meios materiais, que tentam oferecer respostas educativas de qualidade a estes alunos. O quadro destas escolas integra docentes com formação especializada na área da surdez ou com competência em língua gestual portuguesa, docentes surdos, formadores de língua gestual portuguesa e intérpretes de língua gestual portuguesa, terapeutas da fala entre outros. Neste contexto, os alunos surdos convivem com os seus pares ouvintes nos recreios, refeitórios, bem como nas actividades extra – curriculares (Educação Física, Música, Expressão Plástica, Tecnologia de Informação e Comunicação) permanecendo em subturma nas restantes disciplinas por forma a garantir qualidade educativa.

Na Região Autónoma da Madeira, a EB1 C/PE Prof. Eleutério de Aguiar, a Escola Básica de 2º e 3º ciclo dos Louros e a Escola Secundária Francisco Franco são exemplos de escolas de referência que promovem a educação a crianças e jovens surdos tentando ir de encontro às suas necessidades específicas. Neste contexto, procura-se gerar um “ modelo bilingue para a educação de surdos em escolas de referência que destrinça claramente, de outras opções educativas, a opção por modelos específicos de educação de alunos surdos em que a língua primeira é uma língua oficial portuguesa minoritária: a língua da comunidade surda portuguesa” (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro). Com sustentação nesta legislação todo o processo de ensino e aprendizagem tende a ser realizado em língua gestual portuguesa e beneficia de aplicações metodológicas e estratégias de intervenção disciplinares e interdisciplinares, adequadas aos alunos surdos.

Igualmente crucial no ensino em populações surdas, é a individualização do ensino não só para os alunos surdos como para os demais colegas quando assim se justificar. As adaptações curriculares afirmam-se como uma das ferramentas imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem e consistem em opções curriculares tomadas pela comunidade educativa, a vários níveis, atendendo à diferença de aprendizagens e à necessidade de individualizar o ensino. Deste modo, existem decisões de toda a equipa escolar, bem como de níveis hierárquicos

superiores, com intuito de resolver situações mais graves e persistentes, e que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Estas decisões levam muitas vezes a adaptações curriculares de grande porte, nomeadamente ao nível do currículo nacional ou da dinâmica escolar, tais como parcerias ao nível pedagógico, criação de currículos alternativos ou de sub turmas, entre outras.

Ao nível da sala de aula, o professor sente-se muitas vezes confrontado com a necessidade de realizar pequenos ajustes ao seu trabalho pedagógico, alterações de carácter micro, das quais se destacam:

- Adequações organizativas (tipo de agrupamento de alunos; organização didática das aulas; organização do tempo);
- Adequações relativas (priorização de áreas ou conteúdos essenciais para a aprendizagem; elaboração de conteúdos de recuperação; eliminação de conteúdos menos relevantes; priorização de objetivos que enfatizam a atenção, participação e adaptabilidade; sequenciação dos conteúdos, dos mais simples para os mais complexos);
- Adequações avaliativas (selecção de técnicas e instrumentos para avaliar o aluno);
- Adequações nos procedimentos didáticos (alteração dos métodos de ensino e selecção e adaptação de materiais).

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A ALUNOS SURDOS

Alguns estudos têm demonstrado que os alunos surdos apresentam dificuldades motoras, nomeadamente de equilíbrio e de desenvolvimento motor (Amaral & Coutinho, 2002). No entanto, salienta-se igualmente que as diferenças entre os alunos surdos e aqueles sem problemas de audição, poderão advir da diferença de oportunidades de aprender o movimento (Winnick & Short, 1986). Neste contexto, o professor é o responsável por potencializar a comunicação e possibilitar aos seus alunos o maior número de oportunidades de aprendizagem de habilidades motoras básicas, adequadas às suas dificuldades e capacidades. Porém, no domínio da Educação Física uma das principais dificuldades reside no feedback, perante a instrução e a assimilação de conceitos, nomeadamente quando os conteúdos são verbais e o docente não domina a linguagem gestual (Graziadei, 1998).

A comunicação entre professores e alunos e destes com os seus pares é salutar a nível motor num padrão de atividade física (Lieberman et al., 2000). Esta decorrerá de uma estreita ligação entre o docente de Educação Física e o interprete na implementação de estratégias de comunicação (Graziadei, 2008). O autor sugere no contexto das aulas de Educação Física: (i) uso de comandos visuais específicos, de fácil compreensão; (ii) distribuição de informação impressa para compreensão das actividades; (iii) recurso à demonstração; (iv) criação de sinais de comunicação à distancia; (v) olhar directamente para os alunos de modo que a expressão facial e os lábios lhes sejam visíveis; (vi) posicionar os alunos de frente para o professor; (vii)

certificar-se de que os alunos compreendem as actividades antes do seu início; (viii) promover habilidades de liderança entre alunos surdos; (ix) promover actividades de interajuda e comunicação entre os alunos surdos e os sem deficiência auditiva; (x) promover a utilização de linguagem gestual (professor e alunos); (ix) potencializar as actividades rítmicas (recorrendo a vibração e uso de luzes).

CONCLUSÃO

A inclusão afirma-se cada vez mais como um meio de educação, específico, individualizado e centrado nas potencialidades e dificuldades inerente aos alunos com necessidades educativas especiais. Face a esta nova realidade de promoção da inclusão no sistema de ensino português, o professor desempenha um papel crucial. Com o presente trabalho, procuramos reflectir sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva, abordar e caracterizar uma escola de referência, e apresentar algumas estratégias de intervenção no contexto da comunidade educativa, bem como no domínio da sala de aula e das aulas de Educação Física em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, M. & Coutinho, A. (2002). A criança surda: educação e inserção social. *Análise Psicológica*, vol.20, nº3, 373-378.

Graziadei, A. (1998). *Learning outcomes of deaf and hard of hearing students in mainstreamed physical education classes*. Dissertação de doutoramento. College Park, USA: University of Maryland.

Lieberman, L. et al. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17 (1), 20-39.

IDEA. (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Individuals with Disabilities Education Act amendments of 1997*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office

Marques, U. & Castro, J. (1999). *Terminologia da Área da Actividade Física Adaptada - Um Problema*. I Congresso Internacional de Ciências do Desporto. Porto: FCDEF-UP.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.

Winnick, J. (2004). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, Illinois, USA: Human Kinetics Books.

Winnick, J. & Short, F. (1986). *Physical fitness of adolescents with auditory impairments*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 58-66.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º3/2008 de 17 de Janeiro de 2008, retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=103>.

O PROJECTO “EU PARTICIPO”: A PARTICIPAÇÃO INFANTIL E JUVENIL COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO DA GESTÃO PARTICIPADA NAS ESCOLAS

Cristina Correia

Câmara Municipal de Palmela - Gabinete de Participação

Nuno Silva Fraga

Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação
Ceief-ULHT

INTRODUÇÃO

As experiências, no território de Palmela, em que o estandarte da participação cidadã é a imagem de marca, são vastas e estendem-se no tempo, consolidando e consolidadas pelos ideais de Abril, de que a Vila, pela sua história política e cultural, é porto de abrigo.

Os temas - participação e cidadania - são, no entender da Presidente da Câmara, uma forma de celebrar e reviver a Revolução de Abril (Vicente, 2004). O seu mandato tem sido marcado por uma preocupação constante (bastante pessoal, porque intrínseca aos seus ideais de sociedade) por potenciar a autarquia e a sociedade civil em prol de uma gestão pública participada. Há espaço para um aprofundamento da democracia participativa, tal como a Constituição da República Portuguesa advoga, no seu Artigo 2.º, relativo ao Estado de direito democrático.

É neste sentido que a Presidente reconhece que

“estas experiências de democracia participativa em contexto local (em Palmela como em tantas outras cidades!) constituem um laboratório indispensável à reinvenção e enriquecimento da ideia de democracia e da ideia de política na sua dimensão mais nobre e mais humana!” (Vicente, 2004)

Em Palmela é facto que este aprofundamento da democracia participativa faz-se, não só, pelo projecto do Orçamento Participativo. Em nosso entender, na falta de um chapéu capaz de aglutinar as diversas experiências locais que potenciam e enriquecem a participação cidadã, são vários os projectos que chamam os munícipes a partilhar experiências, a comunicar com o Poder Local, a manifestarem-se, a reflectirem em conjunto, a tornar Palmela um território mais inclusivo e sobretudo mais fácil de sorrir, pois contribuem para o desenvolvimento local de forma sustentada.

Tal como nos apresenta a líder autárquica,

“a aposta continuada do poder local de Palmela em estimular a participação das pessoas na vida local, e em particular na gestão pública (uma aposta correspondida pelas pessoas, sem as quais não seria possível, e facilitada pelas tradições associativas e de parceria no nosso concelho), produziu, ao longo dos anos, uma multiplicidade de espaços de participação cidadã, em que a diversidade é a sua principal característica e fonte de enriquecimento democrático.” (Vicente, 2003)

Reconheçamos que a democracia participativa implica confronto de ideias, diálogo, tolerância e exige uma transparência na qual todos os implicados são co-responsáveis. Os projectos participativos são espaços de negociação, de acções que se concertam na medida dos consensos e das ideias, que partilhados, influenciam e alicerçam uma consciência de grupo, mais inclusiva, mais dinâmica e mais activa no sentido da qualidade de vida do grupo. Como afirma Luchmann (2002:57), relativamente à democracia participativa:

“Trata-se de um processo pautado em relações dialógicas entre os diferentes participantes, ou de um processo que, articulando cooperação e conflito, seja capaz de influenciar e alterar as preferências e interesses no sentido de endereçá-las para a construção do bem comum.”

Em Palmela, um nicho da participação essencial ao empoderamento do Concelho está na Infância e Juventude. O **Projecto da Escola de Batudes** é um ponto crucial e em nosso entender um momento importante que poderá potenciar a mudança de atitude no Concelho face ao envolvimento destas faixas etárias. Este chamamento da Escola para as questões da participação não é desconexo de uma acção anteriormente manifestada pela Autarquia e permite que Palmela seja mais proactiva na relação que tem com o Movimento das Cidades Educadoras.

Se atendermos às conclusões do Grupo de Trabalho sobre o tema “Cidadania e Participação dos Cidadãos na Vida Local” no Fórum Concelho de Palmela (2000), verificamos que “a escola foi considerada fundamental na formação do espírito cívico e de exercício da cidadania, por isso, foi sugerido que o tema fosse abordado na área-escola.” (Grupo de Trabalho, 2002: 413)

Este enquadramento das questões de cidadania, educação e participação saiu reforçado pela adesão da Câmara Municipal de Palmela à **Associação Internacional das Cidades Educadoras**, no ano de 2000. Já fizemos referência anteriormente a este Movimento e com ele destacamos uma vez mais a importância que a sua Carta de Princípios atribui às cidades, na medida em que se apresenta como um instrumento ao serviço do governo local que pretende ser gerador de processos de participação cidadã possibilitando a criação de consenso(s) sobre prioridades educativas e a adopção de responsabilidades colectivas em matéria de educação na cidadania.

De acordo com a Carta de Princípios das Cidades Educadoras,

“A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a

tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.” (AICE, 2004: 9)

A ideia de que a partilha de informação é condição necessária para uma intervenção cidadã mais crítica e assertiva é um requisito, uma vez mais, reforçado pelo Movimento. Importa que para o exercício da prestação de contas, condição para a transparência do poder local, o arquivo dos dados seja claro e linguisticamente adequado aos diversos públicos do território. Mas se, por um lado, é fundamental a livre circulação dos dados que, qualitativamente e quantitativamente, geram os debates, os conflitos, as negociações e os consensos, é também, essencial, que as políticas locais desenvolvam instrumentos de formação, de educação para a cidadania.

Por este prisma, a concertação de sinergias, de projectos educativos é uma via possível. Estamos perante a (des)construção de um Projecto Educativo Local que territorializando práticas da acção educativa deve ser uma plataforma aglutinadora de experiências, de projectos que por serem participativos, estão pensados pelas pessoas e para as pessoas reais do território. Aos municípios que aderem a esta filosofia do saber ser uma cidade educadora pede-se que sejam capazes de criar formas facilitadoras de uma cidadania activa onde todos os cidadãos e cidadãs são corresponsáveis pela construção de uma cidade social e culturalmente coesa, culturalmente mais rica e sabedoramente mais inclusiva.

Em Freire (1997), encontramos, também, parte do movimento inspirador dos projectos participativos que têm na cidade a sua visão transformadora. Para Freire (1997) tudo na cidade é palavra e bem sabemos como para Freire a leitura do mundo é um facto incontornável e precedente à leitura da palavra. Importa que os agentes locais façam um diagnóstico real do contexto, das suas gentes, das suas culturas e modos de estar em relação com outros.

A análise problematizadora, crítica, do contexto, do mundo, é uma condição essencial para a compreensão da palavra, dos discursos, das ideias. É a aceitação de que a transformação se faz em sintonia com aquilo que o contexto já possui e que em muitos dos casos é identidade. São mais ricos e transformadores os projectos participativos quanto maior for a capacidade de leitura do mundo dos seus empreendedores. Isto implica o reconhecimento das aprendizagens e experiências que a história do contexto e das suas gentes já possuem.

Neste sentido, Freire (1997: 22-23) afirma:

“A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar, de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. (...) A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.”

Entretanto, em 2007, a Câmara Municipal de Palmela assina um Protocolo de Cooperação com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e com o Comité

Português para a UNICEF, para o desenvolvimento do **Programa para a Promoção de Cidades Amigas das Crianças**.

De acordo com a UNICEF, podemos definir as Cidades Amigas das Crianças como:

“It is a city, or more generally a system of local governance, committed to fulfilling children's rights, including their right to:

Influence decisions about their city

Express their opinion on the city they want

Participate in family, community and social life” (2009: 1)

Em causa está o trabalho que cada município deverá desenvolver e potenciar em prol do bem-estar das suas crianças e da garantia dos seus direitos. O Programa defende que as crianças, a sua voz e opinião, devem ser escutadas, credibilizadas e chamadas ao terreno das decisões, dos debates pela transformação da coisa pública.

E sabemos o quanto esta faixa etária é excluída entre todos os grupos da população. A sua voz, naturalmente, é associada às questões da protecção e com base no que o adulto considera melhor, as decisões são tomadas e raramente partilhadas. De acordo com Sarmento, Fernandes e Torres (2007: 183), “[a] infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva.”

O estudo “*Growing up in cities*” (Chawla, 1997 citado por Sarmento et. al., 2007) mencionado por estes autores reforça esta leitura da realidade defendendo que “há uma persistente cultura de marginalização das crianças face às suas possibilidades de participação no espaço público (...) a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito”. (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 190-191)

Procurando contrariar esta tendência e analisando o que este movimento “Cidades Amigas das Crianças” preconiza, a Câmara Municipal de Palmela procurou investir não só nas habituais pessoas envolvidas nos processos de gestão pública participada, mas também nas crianças e jovens, que mais do que o *Amanhã*, mais do que um *Futuro incerto*, são pessoas do e no *Presente*.

É na Convenção sobre os Direitos da Criança, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, que reside um dos pilares essenciais do Projecto *Eu Participo*. A informação é base em qualquer processo de participação consciente onde cada um deve conhecer os seus direitos enquanto sujeito actor de uma sociedade é fundamental para um processo claro, transparente e consciente.

“A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um

indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.”
(Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007:192)

Desta forma, com base no *interesse superior da criança*, o qual se evidencie no balanço entre a protecção e a participação (Archard, 2003; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007), a participação infantil e juvenil neste projecto sustenta-se nesta Convenção, reforçando os artigos que manifestam os direitos de participação.

1. Um dos pressupostos do Projecto é fazer valer o direito da criança em manifestar a sua opinião. É importantíssimo que haja tempo e espaço para que a sua voz seja escutada. A escola é também um espaço que lhe pertence. Como tal, compreender o que a criança pensa sobre as suas dinâmicas, os seus projectos e a sua acção, é uma condição fundamental, quer para a qualidade da escola, como para a estimulação e motivação da sua intervenção. O Artigo 12.º da Convenção orienta-nos nesse sentido, ao afirmar, relativamente à *opinião da criança* que: “[a] criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.”

2. Ao direito de opinião alicerça-se o direito à liberdade de expressão. Ambos cruciais no processo participativo. A opinião da criança, mais do que um direito, deve manifestar-se sem medos ou constrangimentos coercivos que a possam inibir no exercício da sua liberdade de expressão. Ao exercício deste direito subentende-se a necessidade da escola fornecer-lhe as informações que a permitam reflectir criticamente, de forma problematizadora e realmente transformadora. De acordo com o Artigo 13.º da Convenção, relativo à *liberdade de expressão*, lê-se que “[a] criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.”

3. Ao direito de manifestar a sua opinião e de em liberdade, expressar os seus pontos de vista, assiste-lhe, ainda, o direito de *liberdade de associação*. O Projecto *Eu Participo*, por exemplo pela criação dos Clubes temáticos, enquanto momentos de reflexão e trabalho colectivo, permitiu que as crianças vivessem alguns dos pressupostos que envolvem a democracia participativa, como a gestão de conflitos, a negociação, a tolerância, o respeito, a capacidade de mobilizar os outros e de distinguir o essencial do acessório, o prioritário do secundário, os tempos e os espaços de intervenção. Os Clubes, que foram criados no Projecto por iniciativa das crianças, desvelam o direito de *liberdade de associação* que a Convenção contempla. No Artigo 15.º lê-se que “[a]s crianças têm o direito de se reunir e de aderir ou formar associações.”

Desta forma, Palmela compromete-se em fazer cumprir os princípios fundamentais da Convenção dos Direitos da Criança. O Projecto piloto *Eu Participo* desenvolvido na Escola de Batudes é um sinal dessa possível Educação na Cidadania junto das crianças e uma forma de as comprometer criticamente com o seu território.

“A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que

estes não sejam, por esse facto, menos importantes).” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 189)

Hoje, uma vez mais, o diálogo ressurge como ferramenta necessária à transformação do contexto social. Se hoje, ainda “há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (Santos, 1999: 197), elas serão, naturalmente, campos emergentes de uma educação na cidadania. A abordagem sociológica que os projectos participativos (Orçamentos Participados, Cidades Educadoras, entre outras dinâmicas locais de envolvimento e implicação dos cidadãos/cidadãs) contemplam são, por natureza, espaços propícios e propiciadores de diálogo, de confrontação e de dialéctica que exigem da Pessoa a capacidade de tornar compreensível e inteligível aquilo que para o Outro é diferença e no pior dos alinhamentos, exclusão.

Muito embora sejam vários os argumentos e os pressupostos que enquadram os processos participativos e o seu lugar crucial na dinamização da coisa pública e com ela de uma cidadania activa, mais crítica e criativa, expomos algumas das possíveis considerações sobre a importância da participação a partir dos seguintes documentos orientadores:

- Constituição da República Portuguesa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Convenção sobre os Direitos da Criança, UNICEF, cuja referência foi mencionada anteriormente.
- Documento da Comissão Europeia – “Escolas para o século XXI”.

São múltiplos os artigos que, presentes na Constituição da República Portuguesa (CRP), evocam a importância da participação dos mais jovens no debate público, bem como impulsionam os governos a agir em prol do desenvolvimento de instrumentos e de estratégias que permitam a abertura da sociedade às faixas etárias mais jovens.

No artigo segundo da CRP, relativo ao Estado de direito democrático, lê-se que é seu objectivo “a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.” Ao Estado cabe a tarefa fundamental (entre outras) de “defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos.” (Constituição da República Portuguesa, 2005, Artigo 9.º c.)

Um dos princípios chave do Estado democrático é o seu direito à participação, facto que é reforçado pela CRP em diversos momentos e para diversos sectores da sociedade, como é o caso do Ensino. No seu artigo 77.º, sobre a participação democrática no ensino, a CRP declara que tanto os professores como os alunos “têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.” (ponto 1)

Este direito é regulamentado à *posteriori* na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Todavia, entre outros enquadramentos possíveis, optamos por reforçar o exposto no Artigo 50.º da LBSE, relativo ao desenvolvimento curricular, por destacar a importância da educação para a participação, uma condição que deve ser trabalhada, transversalmente, nos diversos planos curriculares do Ensino Básico. Lê-se no artigo que:

“2 - Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Artigo 50.º)

Ainda na dimensão normativa é no Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, nomeadamente na redacção que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que encontramos, com maior precisão, o enquadramento da participação das crianças e das famílias na gestão da escola. Entre outras análises possíveis, destacamos para o debate os seguintes aspectos da norma:

1. O Preâmbulo é claro na necessidade de as lideranças escolares reforçarem “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”. As escolas definidas sobretudo como sistemas abertos devem potenciar parcerias com as instituições do seu território. É imprescindível que se promova “a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais”. A territorialização do currículo, por exemplo, exige que as escolas problematizem o seu contexto, o território onde estão incluídas, para que o desenvolvimento curricular, que podem estimular, seja concertado com as reais idiossincrasias da população, da sua cultura.

Neste sentido, “torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola.” Este enquadramento potencia o diálogo e a relação entre a escola e a cidade que diz ser educadora.

2. Pelos Princípios Gerais do Decreto-Lei, assegura-se a real importância e necessidade de abertura da escola, e em particular do potencial da sua liderança democrática, a outros intervenientes, que não os tradicionalmente implicados, como é o caso dos professores. No Artigo 3.º ponto 2c lê-se, nesse sentido, que a autonomia, a administração e a gestão das escolas, subordinadas ao cumprimento e ao espírito da Lei Fundamental e da LBSE, devem “[a]ssegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias.” Especificamente no Capítulo V, relativo à participação dos pais e alunos, do Decreto-Lei em apreço, a importância do envolvimento e implicação destes actores no processo educativo é reforçada. No

Artigo 46.º lê-se que “[a]os pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”

O Projecto *Eu Participo* é um contributo a essa possível educação na cidadania pelos espaços de diálogo que cria, mas sobretudo, por mostrar que a cidade é de todos e todos, não importa as diferentes idiossincrasias, fazemos parte dela. O Projecto é uma janela de oportunidade para com as escolas que tencionam, à luz da norma e da sua jurisprudência, desvelar espaços de participação e de acção concertada, em prol de uma escola mais democrática, inclusiva e aberta às particularidades e oportunidades do território.

“A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um «modismo» (...). No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 197).

Nesta linha de pensamento estava o documento da Comissão Europeia sobre as escolas para o século XXI, que em 2007, afirmava:

“Uma educação escolar sólida lança igualmente as bases de uma sociedade aberta e democrática, formando as pessoas para a cidadania, a solidariedade e a democracia participativa.” (Comissão Europeia, 2007: 4)

As possibilidades de criação que o Projecto desenvolveu e desvelou serem possíveis junto de crianças do Concelho é uma manifestação clara de que, a opinião dos mais jovens é válida e fundamental na (des)construção de um espaço público, que se espelhando em futuros possíveis é, essencialmente, presente; hodiernidade aconchegada pela História, na qual a voz de todas as suas partes deve ser escutada atentamente, não querendo com isto criar utopias desconcertantes, dado que, este inédito viável (Freire, 2005) dificilmente foi vivenciado por aqueles que nos governam.

O PROJECTO *EU PARTICIPO* EM PALMELA: DA ESCOLA À COMUNIDADE

“(…) la óptima forma de proteger a un ser humano es potenciando (junto com él, su colaboración y complicidad com él y él com los outros) su promoción y su participación.” (Muñoz, n.d.: 24)

Retomando esta dimensão simbiótica entre orçamento participativo, processos de mobilização e sistema-escola, destacamos a experiência da Câmara Municipal de Palmela no ano lectivo de 2011/2012 (mais concretamente em Outubro de 2011) relativa ao desenvolvimento do Projecto piloto *Eu Participo*.

Inserido nos fundamentos dos movimentos das “Cidades Educadoras” e das “Cidades Amigas das Crianças”, de que Palmela é signatária desde o ano de 2000 e de 2007, respectivamente, a equipa, constituída por técnicos do Gabinete de Participação da Câmara de Palmela, bem como por professores da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Batudes (freguesia de Palmela), definiu a exploração e a reflexão com as crianças do documento *Convenção dos Direitos da Criança* como o ponto de partida do projecto, com o intuito de vivenciando os direitos da criança à participação cívica, levá-las a experienciar, com a cumplicidade dos adultos implicados (exemplo: técnicos da Câmara, professores e pais), um processo participativo da sua escolha.

METODOLOGIA DO PROJECTO

Assente numa metodologia que Cesar Muñoz intitula como “*DESDE-CON*” (Muñoz, 2007) o projecto foi construindo-se, de proposta em projecto, “*DESDE las ideas, intereses, deseos, iniciativas, críticas (...) las dudas, ignorancias, miedos, errores, no responsabilidad*” (Muñoz, n. d.: 57) das crianças “*CON el apoyo de las ideas, críticas, deseos,... del mundo adulto*” (ibidem).

Este encontro de gerações é importante na medida em que esses grupos não vivem sós e não estão separados por tipologias de decisões. Ou seja, o que eu decido na minha vida afeta a vida do próximo. Segundo o autor, esta metodologia permite que as ideias provocadoras das crianças se complementem com as ideias, fruto de experiência do tempo, dos adultos; que os adultos deem espaço aos mais novos para participar no que lhes afeta; que os adultos aprendam a participar junto das crianças e estas junto dos adultos; que os adultos reconheçam que aprendem também eles com as crianças; que os políticos reconheçam que na sua acção de governar é imprescindível o discurso dos mais novos como “*garantía del juego democrático, de cambio social y de renovación*” (idem, ibidem); que as sociedades sejam também criadas a partir do potencial da infância e que não continuem parceladas; e que os mais velhos façam um esforço de fazer entender o que falam, escrevem ou quando convoca as crianças. (idem, p. 58)

É também necessário entender que neste processo, existe uma influência das instituições e entidades que as envolvem na questão já anteriormente apresentada e sustentada nas relações de poder que o adulto exerce sobre esta faixa etária. Assim, a participação terá necessariamente de enquadrar-se num processo de interacção social e na construção de um colectivo, procurando tornar consciente de que:

“(…) as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constringidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. (...) podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 190)

Através da elaboração de um projeto em torno da promoção de uma escola *mais bonita* e de acordo com as necessidades apontadas pelos alunos, num marco de gestão democrática capaz de garantir o diálogo e a possibilidade de participação de todos, é feito o compromisso de oferecer aos alunos um contexto onde eles possam desenvolver-se como cidadãos reflexivos, críticos e responsavelmente participativos. Neste sentido, foram implementadas ações que permitiram:

- a expressão das ideias e dos sentimentos,
- o saber escutar os outros,
- o verificar alternativas e propostas de ação,
- o saber negociar as opções mais adequadas em cada momento,
- bem como, o saber assumir as decisões coletivas e as responsabilidades individuais.

Durante este projeto foi dado a conhecer o funcionamento do poder local democrático, contactando com vários serviços e com os eleitos, de acordo com as etapas e as responsabilidades que foram surgindo para a resolução do problema-chave.

Pretendeu-se desenvolver o protagonismo e a responsabilidade das crianças num processo de participação seguindo uma metodologia, como já referimos, capaz de construir o projeto desde os interesses, os sentimentos, os desejos, as paixões, a incerteza e as dúvidas das crianças. Estes aspetos converteram-se no ponto de partida para o trabalho a desenvolver, com o apoio da nossa experiência pessoal e profissional nas propostas, nas ações, nas reivindicações e nos pensamentos críticos, respeitando a sua identidade enquanto pessoa e cidadão.

À medida que o projecto se concretiza, a equipa consolida-se formada por adultos e crianças “que garanticen el seguimiento de dicho proceso y la necesidad que pueda surgir en algún momento, de poner cierto tipo de limite al mismo” (Muñoz, n. d.: 59), numa presença ligeira, como diz o autor, e que permita às crianças terem sempre um sentimento de apoio e não de abandono e uma sensação de liberdade e de não invasão ou sobreposição das ideias e valores dos mais velho. Desta forma, procurou-se respeitar também, os diferentes ritmos de tempo existentes entre a infância e o mundo adulto “en el contexto de un proceso de transformación de propuesta de anteproyeto en proyecto, que se entenderá como lento especialmente desde la cultura adulta” (idem: 61).

O projecto converteu-se, também, num espaço de ação que possibilitou a vivência e a resposta aos desafios típicos de um processo participativo, promotor e potenciador de mudanças, tais como, a comunicação, o conhecimento, a gestão de conflitos, a compreensão, a credibilidade, a cumplicidade, a colaboração, o compromisso, a corresponsabilidade, a coerência, a constância e os diversos estilos de liderança. Este processo contemplou diversas fases, a saber: informação, opinião, planificação, decisão, gestão e avaliação. Inspirado no que Cesar Muñoz (n. d.:29)

chama de “*procesos de las nueve “ces”⁵⁶ y las seis etapas de todo o processo de participacion creible, honesto, provocador de cambio social ...*”.

Como método de trabalho com as crianças, privilegiou-se, num primeiro momento, o método interrogativo por forma a estabelecer uma conversação didáctica por via da pergunta, permitindo que os alunos se envolvessem progressivamente nas temáticas que caracterizam (na generalidade) os processos participativos, reflectindo e questionando os modelos apresentados, com o intuito de, compreendendo a sua estrutura e funcionamento, pudessem potenciar o seu próprio modelo de acordo com o seu contexto específico de acção, a escola. Perguntas que ajudassem as crianças e os jovens a perceber que cada um de nós tem saberes e recursos imprescindíveis para conseguir o que sozinhos teremos dificuldade ou nunca conseguiremos alcançar. “*Preguntas más que afirmaciones. Preguntas para conocer, provocar y apoyar*” (Muñoz, n. d.: 45).

Este método por permitir a problematização da realidade, desvela a acção para um terreno pedagógico e didáctico onde as metodologias participativas apresentam-se, não só, como ferramentas de empoderamento dos sujeitos, como também de transformação do social, dos contextos onde estes interagem e problematizam. Assim, desenvolveram-se Assembleias de Turma e Assembleias de Escola, como, também, criaram-se grupos de trabalho e grupos de acção (GA) no sentido de problematizar colectivamente o espaço escola e possíveis vias para a sua transformação, no entender dos alunos.

O Projecto teve como principais objectivos, os seguintes:

1. Fomentar espaços e momentos de aprendizagem, onde as crianças possam experienciar valores subjacentes à democracia participativa e, partindo da sua criatividade, recriar as relações sociais e de intervenção na comunidade;
2. Estimular atitudes, bem como comportamentos relativos à participação cidadã, nomeadamente: saber expressar ideias e sentimentos, saber escutar, saber verificar alternativas e propostas de acção, saber negociar as opções mais adequadas a cada momento e saber assumir as decisões colectivas como as responsabilidades individuais.
3. Aproximar as crianças aos mecanismos de participação existentes, como também ao poder local de Palmela.
4. Articular com outras instâncias de participação do Concelho, criando, essencialmente, espaços onde sejam potenciadas as ligações intergeracionais e as suas mais-valias, bem como o confronto saudável de opiniões, num saber escutar atento da voz das crianças e dos seus desejos e ambições.

⁵⁶ “Las “ces” de: comunicación, conocimiento, conflicto, credibilidad, complicidad, colaboración, compromiso, corresponsabilidad, constancia” (Muñoz, n. d.: 29).

“O primeiro destes aspectos – a construção de um trabalho escolar participativo e não alienado – exprime-se num constante investimento da participação dos alunos na planificação, execução e avaliação das diferentes acções. As actividades realizadas dentro da sala de aula utilizam como instrumentos essenciais a planificação anual, semanal e diária das actividades, discutida e negociada com os alunos, e a assembleia de turma como espaço de afirmação da vontade colectiva e esclarecimento e gestão de conflitos. As turmas têm como expressão dessa vontade colectiva construída os grandes livros das actas, onde os alunos registam, normalmente em letras multicoloridas, as suas decisões. Os planos e os registos de avaliação são realizados pelos alunos em grandes mapas afixados nas paredes das salas, nos quais se (auto)assinalam as áreas curriculares a preencher e os progressos verificados, utilizando-se uma sinalética própria.” (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007: 199-200)

As actividades desenvolveram-se a partir de quatro sessões de participação:

- Sessões de Plenário, nas quais os alunos apresentaram propostas e tomaram as decisões em grupo, bem como apresentaram o trabalho realizado pelos vários clubes.
- Sessões de trabalho a cargo dos clubes e das professoras e que decorreram durante a semana de aulas.
- Sessões Informativas sobre o Poder Local Democrático e o Desenvolvimento Sustentável.
- Sessões “Institucionais”, cujo objectivo foi promover o relacionamento com outras entidades, que não a escola, incluindo a Câmara Municipal de Palmela através de visitas do Poder Local à escola e dos alunos aos Paços de Concelho.

Das diversas Sessões, o trabalho desenvolvido debruçou-se sobre as seguintes áreas e conceitos-chave:

1. A Convenção dos Direitos da Criança: os seus direitos.
2. Os Direitos de Participação da Criança: espaços e tempos.
3. A Participação na Escola: possibilidades de intervenção.
4. A partilha do projecto com a família e com a Autarquia: trabalho em rede - potencialidades.
5. A execução das propostas seleccionadas.

Para a (des)construção dos conceitos-chave e dos temas subjacentes ao *saber participar*, as Sessões de Trabalho por via da criação de Clubes, demonstraram-se como uma estratégia essencial à abordagem dos temas. Desta feita, foram organizados os seguintes Clubes:

- Clube das Crianças Livres, cujo objectivo era o de promover os direitos das crianças divulgando-os junto dos alunos da escola.

- Clube Amigos da Escola com o objectivo de contribuir para o melhoramento da escola, bem como reunir todas as opiniões dos alunos sobre os seus desejos e ideias que gostariam de ver concretizados na sua escola.
- Clube da Animação com a tarefa de ajudar a desenvolver uma escola feliz, desenvolvendo actividades de animação, como por exemplo, dramatizações, contar histórias, jogos, entre outras.

Ao longo do processo, a equipa alimentou dinâmicas que facilitassem o estado de alerta das crianças para certas particularidades de uma metodologia participativa, fazendo por garantir que as crianças envolvidas compreendessem a finalidade da actividade, bem como dos processos de transparência que devem existir nas relações de poder e nas estruturas de tomada de decisão.

Um dos aspectos essenciais a todo o processo foi a preocupação da equipa de trabalho em consciencializar os alunos para a importância do seu envolvimento e implicação desde o início do projecto.

“(...) a Escola procura construir no interior da escola pública um modo alternativo de realização da acção educativa. No plano das orientações para a acção esse modo distinto formaliza-se num projecto de escola que procura operacionalizar formas de actuação assentes em métodos activos de ensino-aprendizagem e numa concepção educativa de atribuição de poderes aos alunos, tornados responsáveis por decisões em áreas como a selecção das actividades a realizar, a escolha dos métodos de trabalho e a gestão dos tempos. O projecto articula-se coerentemente com um conjunto de concepções e crenças que assentam nas pedagogias activas e não directivas.” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 200)

O Projecto *Eu Participo* envolveu os seguintes autores

3 Professores; Cerca de 45 alunos, 90 familiares e diversos amigos; Técnicos da Câmara ligados às mais diversas áreas e/ou divisões, tais como, o Gabinete de Participação, a Divisão de Educação, a Divisão de Desporto, a Divisão de Património Cultural, a Divisão de Atendimento e a Divisão de Comunicação; A Junta de Freguesia de Palmela, na pessoa do Presidente e de outros membros do executivo e funcionários; Centro Social e Paroquial da Freguesia de Pinhal Novo e a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica Alberto Valente de Pinhal Novo; Empresas locais associadas ao sector da restauração e à comercialização de tintas.

RESULTADOS

Tendo em conta a limitação de tempo, a equipa optou por avaliar o projeto através de uma conversa fluida e assente nos seguintes pontos:

- Motivação para o projecto.

- Construção do projeto.
- Organização das ações constantes no projeto.
- Métodos e técnicas de deliberação.
- Consequências do projeto.

Contudo, no presente artigo optamos por expor a avaliação das professoras relativamente ao item de análise - consequências do projecto. Neste sentido, são visíveis várias consequências directas deste projecto como mais-valia para alunos, professores, famílias, técnicos e executivo, nomeadamente:

Alunos: existiram alunos que diminuíram na sua timidez e exteriorizaram as suas opiniões, revelando-se crianças activas e até moderadoras de processos; outros alunos tornaram-se mais autónomos e interventivos com capacidade de organização de actividades sem o apoio dos professores; alguns evidenciaram maior capacidade de argumentação e de escuta; adquiriram uma visão totalmente diferente do Executivo / políticos da Câmara Municipal e Junta de Freguesia, aproximando-se e confiando mais.

Professores: o projecto permitiu que cada um refletisse a sua prática, questionando sobre de que forma determinadas atitudes condicionam a participação dos alunos; interiorizaram melhor os direitos da criança inscritos na Convenção; o projecto e em particular a sua metodologia permitiu aos professores conhecer outros aspetos dos seus alunos que naturalmente se evidenciam através destas dinâmicas; fê-los acreditar que a participação é possível de se concretizar nestas idades e na escola; ficou patente a capacidade de continuar a vislumbrar ações possíveis e necessárias a realizar posteriormente; o projecto permitiu que se criasse uma melhor relação com as famílias; um maior conhecimento do trabalho da Câmara Municipal e a ligação ao executivo permitiu conhecer outras dimensões, nomeadamente a afetiva.

Famílias: maior ligação à escola sentindo-a também sua a partir do momento que contribuíram para a sua melhoria; um grande entusiasmo na sua participação; maior conhecimento de outras dimensões nos seus filhos; experienciar outras formas de participação, mais direta e de responsabilização e de cooperação, que em outros momentos do seu dia-a-dia não sentem; ligação ao Executivo das autarquias possibilitando a visão de outras dimensões nesta relação.

Espaço escolar: A mudança da escola que se conseguiu resultante da conjugação de esforços e que se tornou mais bonita!

Já em outras situações, as professoras e os pais tinham tentado junto da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia de Palmela concretizar algumas mudanças, mas agora, num espírito de cooperação forte, onde todos se sentiram responsáveis, os objetivos foram atingidos!

Da avaliação do Projecto realizada com as professoras, resultou ainda um conjunto de considerações importantes e necessárias para a implementação do Projecto no ano lectivo seguinte:

- Incluir a participação das famílias desde o início, nomeadamente nas dinâmicas sobre os direitos da criança.
- Concretizar de uma forma mais operacional a participação dos alunos do 1.º e 2.º anos, de forma a marcarem mais a sua presença em todo o processo.
- Incluir a participação das auxiliares de acção educativa de forma efetiva pois são membros importantes neste processo de participação.
- Proporcionar a coordenação dos plenários por um grupo de crianças que poderá ser eleito por tempos específicos ou por 1 ano lectivo. Colocar esta questão à discussão dos alunos.
- Criar um painel ilustrativo de todo o processo onde sejam dados conta os passos que se tomam e os temas em discussão. O painel deverá estar visível a todos – comunidade educativa.
- A regularidade dos plenários poderá tornar-se quinzenal, ocorrendo todas as semanas em alguns casos se existir assunto que se justifique. Isto poderá ainda coincidir com a possibilidade dos plenários serem coordenados autonomamente pelos alunos, como funcionavam os grupos de trabalho.
- Mudar alguns documentos de apoio adequando-os às idades e capacidades dos alunos, facilitando o registo do projeto ao longo do ano.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

De uma forma geral, das reflexões e avaliações realizadas percebemos que:

- As crianças aprenderam outras formas de participação, não resumindo a sua intervenção à definição de desejos e prioridades e deixando para o outro a solução dos seus problemas, ou restringindo as suas opiniões à forma de reclamação. Aprenderam a argumentar, a negociar, a decidir e a atuar.
- As crianças identificam os seus direitos e “reclamam” espaços para participar (manifestando vontade em continuar o projeto nesta ou noutra escola e identificando assuntos importantes ainda a resolver).
- Estamos num caminho interessante de capacitação de todos os participantes, incluindo famílias, professores e alunos, em processos participativos.
- Tanto crianças como docentes e famílias aproximaram-se do poder local e dos políticos locais, ganhando uma outra visão que ajudará a fortalecer as relações sociais e de confiança. Todos valorizaram o

trabalho de todos! O próprio executivo vivenciou, também, esta aproximação às crianças, docentes e famílias e este reforço social.

- A transparência do processo de forma a garantir a legitimidade e o fomento da confiança foi conseguido na maior parte do processo (as crianças mencionaram alguns momentos em que sentiram que algumas decisões não foram partilhadas ou discutidas com eles!). A própria partilha dentro da Câmara Municipal obteve níveis positivos significativos.
- Esteve presente e foi conseguida de forma bastante visível a ideia de construção do coletivo, corresponsabilização social e partilha de recursos e saberes, na perspetiva de diálogo e concertação. A mudança na escola ocorreu com base neste espírito. O valor do resultado é visível: a sua utilidade, o seu impacto e a sua adequação às necessidades apontadas.
- Estão criadas algumas das condições essenciais para que ocorra uma cultura participativa: o nível de satisfação durante e no final do processo é bastante elevado (por todos), a utilidade da participação das crianças é visível e sentida por todos, e a disposição de voltar a participar é claramente existente (por todos).

Outro resultado interessante deste projeto-piloto é a parceria criada com a UNICEF e a concretização de um projeto estruturado para o próximo ano lectivo com base nesta experiência do “Eu Participo” e do projecto inglês “Right Respecting Schools”!

O Projecto e em particular a metodologia que o corporiza apresentam-se como uma janela de oportunidade ao desenvolvimento curricular e às dinâmicas assentes na acção pedocentrada. Capacitar as crianças de espaços que as estimulem a problematizar o real é, com certeza, uma forma de potenciar o seu entusiasmo pela escola, pela sua finalidade e funcionalidade curricular e pedagógica. É com certeza um percurso de empoderamento social, de transformação concertada com os reais actores da comunidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AICE. (2004). Carta das Cidades Educadoras. Retrieved from <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>

Archard, D. (2003). *Children, family and the state*. Aldershot: Ashgate.

Comissão Europeia. (2007). Documento de trabalho dos serviços da Comissão – Escolas para o século XXI. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school21 /consultdoc_pt.pdf

Fraga, N. (2011). Educação e Epistemologias. O Contributo do Orçamento Participativo na (des)Construção do Conhecimento-Emancipação. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), pp. 126-140.

Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (49.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (39.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Grupo de Trabalho. (2002). Relatório do Grupo de Trabalho - Cidadania e Participação dos Cidadãos na Vida Local. *Fórum Concelho de Palmela - Actas dos Encontros de 2000* (pp. 412-415). Palmela: Câmara Municipal de Palmela.
- Luchmann, L. (2002). *Possibilidades e limites da democracia deliberativa. A experiência do orçamento participativo de Porto Alegre*. Retrieved from <http://www.democraciaparticipativa.org/files/LigiaLuchmann.pdf>
- Muñoz, C. (n. d.). Pedagogía de la vida cotidiana y participación ciudadana. Retrieved from http://www.op-portugal.org/downloads/Libro_Cezar_Munoz.pdf
- Oliveira, S. (2007). *Portugal adere às cidades amigas das crianças*. Retrieved from <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=355EF7659DCF1DD5E04400144F16FAAE&opset=1&channelid=0>
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas Públicas e Participação Infantil*. Retrieved from <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>
- UNICEF. (2009). Child Friendly Cities. Retrieved from <http://www.childfriendlycities.org/documents/view/id/65/lang/en>
- Vicente, A. (2003). *Espaços de participação cidadã em contexto local - A experiência de Palmela*. Retrieved Setembro 2, 2012, from Câmara Municipal de Palmela - Orçamento Participativo: <http://www.cm-palmela.pt/NR/rdonlyres/CB94CA4C-3357-4E90-AF2B-01BE5F63E7B2/0/Espa%C3%A7osdeParticipa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Vicente, A. (2004). *Cidadania e Participação na Gestão Pública Local* (Trinta anos depois de Abril). Retrieved Setembro 2, 2012, from Câmara Municipal de Palmela - Orçamento Participativo: <http://www.cm-palmela.pt/NR/rdonlyres/C7FF6536-4CCC-4A29-AFE3-BA55AEDECE92/0/cidadania.pdf>.

LEGISLAÇÃO

- Constituição da República Portuguesa (2005). VII Revisão Constitucional. Retrieved from <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

ENSINAR? APRENDER, SIM!

Fátima Belo

EB1/PE de Água de Pena

«Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei,
envolve-me e eu aprenderei».
(Provérbio chinês)

INTRODUÇÃO

Nos finais do século XX e início do século XXI ocorreram transformações socioeconómicas e culturais na sociedade que determinaram o aparecimento de novos desafios no seio do sistema educativo contemporâneo.

À escola atual é solicitado que desempenhe papéis que ultrapassam em muito a mera transmissão de conhecimentos.

Com a fantástica evolução tecnológica podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes. Contudo, ensinar e aprender são duas atividades distintas; pode-se ensinar sem que alguém aprenda e pode-se aprender sem que haja alguém a ensinar. Ensinar e aprender constitui assim, um desafio.

A escola atual continua ainda influenciada pelo velho paradigma, submetida a um sistema hierárquico, autoritário e dogmático, não percebendo as mudanças a seu redor e, procurando resistir-lhes. A escola continua a apresentar propostas voltadas para a aquisição de noções que enfatizam a transmissão, o conhecimento acumulado, em que o aluno tem um papel insignificante na produção do conhecimento, limitando-o apenas ao espaço «reduzido das carteiras», impedindo-o de pensar e de sentir. Em vez dos processos interativos de construção do conhecimento, continua a exigir memorização, repetição, cópia, dando ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto. Divide o conhecimento em assuntos, especialidades, transformando o todo em partes, sem preocupação com integração, interação, continuidade e sistematização. Continua a ser uma escola centrada no professor e na transmissão de conhecimentos, em que o professor é o emissor e o aluno, apenas, o recetor, a «Educação bancária» como lhe chamava Paulo Freire.

QUE ESCOLA?

Há que reinventar com criatividade a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola.

Por sua vez, o relatório da UNESCO para a educação no século XXI, refere que, para poder dar resposta ao conjunto da sua missão, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida, serão

de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *Aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. Alerta ainda, para a necessidade de cada um dos “quatro pilares do conhecimento” ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. Esta concepção alargada de educação deve fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação e a considere em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Délors,2001). E acrescenta que “não basta que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo até ao fim da vida, todas as ocasiões de se atualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança» (Idem: 77).

Esta concepção de aprendizagem ao longo da vida não fica restrita aos indivíduos, alarga-se às instituições e organizações e deve procurar o envolvimento de todos no processo. Precisamos de repensar todo o processo educativo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos.

A atividade docente exige dos professores o conhecimento das teorias e estratégias psicológicas que permitem desenvolver processos enriquecedores de aprendizagem significativa, fomentando a motivação e o empenho do aluno.

O docente deve agir como mediador no processo de aprendizagem dos alunos; deve estimular e motivar, diagnosticar situações de aprendizagem, de cada aluno e da turma no seu todo, tendo como objetivo «conduzir» o aluno à autonomia. Sustenta-se, deste modo, a necessidade de um currículo que possa atender às especificidades e expectativas dos alunos e que tenha em conta as culturas locais. Daí que estes novos papéis da escola impliquem que ela institua uma forte ligação com os contextos, a comunidade onde está inserida e conceba os docentes como elementos ativos na configuração do currículo.

Partilho a minha prática letiva fazendo referência ao trabalho desenvolvido numa turma de primeiro ciclo, desde o ano letivo 2009/2010 até à atualidade (2012).

Privilegio metodologias de trabalho centradas no aluno, tendo subjacente uma teoria de educação construtivista. Procuo assim, situações educacionais que enfatizem a construção do conhecimento pelo aluno através de uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, encorajadora, apoiada na descoberta, na investigação, no diálogo e na promoção de relações empáticas, que permitam o êxito no processo de ensino/aprendizagem.

Acredito que aprender deverá ser uma tarefa que proporcione alegria, entusiasmo, predisposição para aprender e autonomia. Assim, na minha atividade

docente tento proporcionar aos meus alunos predisposição para aprender, entusiasmo, alegria e autonomia.

Após algum tempo a exercer diversas experiências, a nível profissional, mas sempre com enfoque na educação, “voltei à escola” no ano letivo, 2009-2010 com o objetivo de concretizar, ou pelo menos tentar, proporcionar aos alunos o “aprender com alegria”.

APRENDER COM ALEGRIA

«Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.»

Paulo Freire

No ano letivo 2009-2010 iniciei a minha atividade docente, com uma turma de 1º ano, na escola básica com pré-escolar de Água de Pena.

Ciente de que, «A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos.» (Sim Sim, 2000:111) a preparação do ano letivo foi marcada com encontros com as colegas educadoras que lecionaram o pré-escolar. Os encontros mantidos permitiram um melhor conhecimento dos alunos, bem como a disponibilização de trabalhos de pesquisa feitos pelas crianças. Foi para mim motivo de entusiasmo o facto de, pela partilha, se notar que todo o trabalho desenvolvido ia ao encontro da metodologia da qual sou apologista. Apenas, teria de dar continuidade; e assim foi.

Conhecido o «ambiente humano» era chegado o momento de preparar o «ambiente físico», espaço da sala de aula.

Na sala de aula, foram criados espaços: aprender mais, ciência viva, descobertas. Em cada um destes espaços e conforme a temática de cada um, foram colocados diversos recursos, nomeadamente ficheiros, material manipulável, livros, projetos de pesquisa realizados no pré-escolar. Assim, pretendeu-se proporcionar um ambiente agradável, no sentido de atenuar a “ansiedade” de filhos e de pais e promover a «alegria de aprender». Outro fator a ter em conta foi a valorização do conhecimento que cada criança possuía, possibilitando a cada um progredir a partir do percurso realizado: trabalho diferenciado.

No início de cada ano letivo, conforme o plano a desenvolver, é escolhido, com a participação de todos, normalmente por votação: um lema. Assim, o lema escolhido no 1ºano foi «Aprender com alegria»; no 2ºano, «Trabalhar com alegria, entusiasmo e responsabilidade»; no 3ºano, «Em cooperação e com entusiasmo, aprendemos melhor» e no 4ºano, «Crer e querer é poder». Após a escolha há debate e são definidos objetivos, metas e meios de concretização, individual e coletiva.

Na turma, no início de cada ano, são constituídos grupos de trabalho, normalmente cinco. Os critérios de formação dos grupos são escolhidos pelos alunos. No início da semana é atribuído, a cada grupo uma tarefa, que é mantida

durante essa semana. É rotativo, ou seja, ao fim de algum tempo todos os grupos têm oportunidade de realizar todas as tarefas.

Diariamente, os alunos participam no plano de trabalho dando sugestões. Concretizado o plano, há o momento de avaliação, acerca do mesmo, concretização ou não, e acerca do empenho individual, aquando da concretização das tarefas. Nesta avaliação, há a participação de todos os intervenientes na sala de aula, incluindo, naturalmente, o professor. O processo avaliativo é orientado a partir das questões: cumprimos o plano de trabalho? A nível individual as questões orientadoras são: realizei todas as tarefas? Fiz o meu melhor? Após a reflexão individual há a partilha e registo da pontuação numa tabela.

São vários os projetos que desenvolvemos: Ciência Viva; horta pedagógica; trabalho autónomo; aprender mais; intercâmbios; e outros.

A Ciência viva, é desenvolvida semanalmente, através do ensino experimental das ciências, com a realização de experiências, pelos alunos: o que quero saber? Previsão; experimentação e conclusão, são fases do processo.

A Horta pedagógica, é desenvolvida num terreno da escola, desde o 1ºano de escolaridade. No final de cada ano letivo fazemos um almoço com os produtos da horta e convidamos os colaboradores. O almoço é servido pelos alunos. No ano transato, por fatores vários não foi possível. A persistência para a continuação da horta pedagógica deve-se ao facto de ser uma atividade que os alunos gostam muito. Aprendem vários conceitos e todo o trabalho desenvolvido tem um cariz pedagógico. Permite experienciar conceitos, na área da matemática (geometria, medida, resolução de problemas...), nas ciências (germinação das plantas, fases de desenvolvimento, constituição, condições favoráveis e adversas ao crescimento das plantas, alimentação saudável... Constitui uma verdadeira aprendizagem integral e integrada.

Outro aspeto relevante, da horta pedagógica, é a relação família/escola: pais e avós colaboram com os seus saberes (preparação do terreno - cavar, técnicas de plantação) e recursos (produtos, sementes).

O trabalho autónomo é um tempo, em que, normalmente, após a concretização de uma tarefa, porque há ritmos diferentes, o aluno escolhe o espaço e a tarefa que quer realizar e concretiza-a individualmente, a pares ou em pequeno grupo. O importante é que todos os alunos estejam envolvidos no trabalho. Não há alunos «à espera» que outros terminem. Há também, espaço dedicado ao trabalho autónomo «aprender mais» onde o procedimento é análogo. O «aprender mais» é também desenvolvido extra escola, ao fim de semana e nas interrupções letivas, com orientação da professora titular. É elaborada uma calendarização com local e horário do «aprender mais». Os alunos participam voluntariamente. Contudo, por vezes, há necessidade de sugerir a alunos, a respetiva participação.

Os Intercâmbios, no meio local (freguesia) são feitos, geralmente na época das comemorações: Pão por Deus; Cantar dos Reis. Contudo, ao longo do ano, em diversos momentos, há atividades intergeracionais com os utentes do centro de dia da freguesia. O objetivo é estimular o encontro entre as gerações, proporcionando o

diálogo e a partilha de saberes. Estas atividades são desenvolvidas no espaço do centro de dia ou no espaço escolar, conforme o tipo de tarefas a desenvolver.

Desde o 2º ano a turma mantém intercâmbio com uma turma de uma escola do Porto Santo. Nesse ano o intercâmbio foi a nível de troca de correspondência, cada aluno tinha um colega com quem trocava informação. No ano letivo transato, cujo lema era «em cooperação e com entusiasmo aprendemos melhor» deslocámo-nos à ilha do Porto Santo. Foram três dias de experiências de aprendizagem excecionais, tanto a nível de conhecimento da ilha como de partilha de conhecimentos entre turmas. No presente ano letivo, a turma do Porto Santo deslocar-se-á à Madeira. Seremos nós a acolhê-los.

Ainda, neste ano letivo, cujo lema é «crer e querer é poder» está agendada uma visita de estudo a Portugal continental. Pretende-se conhecer, «in loco», vestígios da História de Portugal.

E para finalizar, farei uma breve caracterização das turmas, com recurso a alguns suportes, nomeadamente atas e sínteses de avaliação.

Turmas

No 1ºano a turma integrava dezoito alunos. Foi um grupo que frequentou o pré-escolar junto, embora com diferentes participações; alguns frequentaram durante três anos, uns durante dois anos e outros apenas um ano, o que se traduziu em diferentes percursos de aprendizagem. Incluo, excerto de ata de conselho de turma:

A professora Fátima Belo reforçou o que entende por diferentes percursos, não no sentido de criar “grupos estanques”, mas sim atender aos diferentes conhecimentos que os alunos têm e proporcionar a participação ativa das crianças na construção e desenvolvimento dos seus saberes, promovendo atividades diversificadas [...] salientando a importância da responsabilização dos alunos nas tarefas diárias de sala de aula, por parte de todos os docentes (Ata Conselho de Turma, março de 2010).

Refira-se que todos os alunos evoluíram e transitaram para o 2ºano de escolaridade. A título de exemplo, refira-se que cerca de 90% dos alunos estavam numa fase de leitura expressiva; 8% de leitura corrente, dos outros 2%, um aluno estava numa fase de leitura hesitante e outro lia apenas algumas palavras (aluno referenciado já no pré-escolar para observação pelo ensino especial).

A turma que transitou para o 2ºano sofreu algumas alterações na sua constituição com a integração de sete novos alunos, todos com retenção; alguns com retenção repetida.

Recorro à síntese de avaliação para caracterizá-la melhor:

“A turma do 2ºano, neste ano letivo 2010-2011, integrou vinte e cinco alunos, pois acolheu sete novos alunos. Destes, seis por retenção na turma do 2ºano, do ano letivo transato, dois deles com retenção repetida, e um por transferência e também com retenção. (...) nove alunos apresentavam fragilidades a nível da leitura, alguns nem conseguiam ler (...) ao nível da compreensão e expressão oral, apresentavam imensas fragilidades, tanto a nível fonológico como de vocabulário. Na escrita apresentavam fragilidades acentuadas quase, metade da turma; a nível da matemática, o cenário era idêntico com predominância de fragilidades a nível do raciocínio... a maioria dos alunos são provenientes de famílias “desestruturadas”, com índice elevado de desemprego, beneficiários de RSI (rendimento social de inserção) e residem em bairros sociais.” (síntese de avaliação, 2010)

Atendendo a este cenário, esta turma constituía um desafio. Eram muitas as questões que me “invadiam”, o que faz com que uma criança aprenda? Será que a teoria de educação dos professores e consequente metodologia utilizada influenciam a aprendizagem dos alunos? Que outros fatores poderão estar na base da aprendizagem dos alunos?

Assim, procurou-se “conhecer” as potencialidades e fragilidades dos alunos da turma, no sentido de melhor atender às suas especificidades procurando proporcionar-lhes as ferramentas indispensáveis ao progresso individual e coletivo.

Foram desenvolvidas estratégias, entre elas o “reforço positivo”, e a “predisposição para aprender”, proporcionando-lhes trabalho diferenciado, para que cada um evoluísse a partir do seu “ponto”, ou seja, respeitando os “diferentes percursos de aprendizagem”. Foram definidos quatro “percursos individuais”, para melhor organização do trabalho de planificação, e reforço da aprendizagem dos alunos, procurando que a aprendizagem fosse significativa e contextualizada.

Outro aspeto a realçar é a relação pedagógica: “estás quase lá”, em vez de “está quase tudo errado” ou “não fazes nada de jeito”; “estejam à vontade para perguntar sempre que não compreenderem ou queiram apresentar algum comentário relevante”, em vez de “não me interrompam, se tiverem dúvidas perguntem no fim”; substituição do “não sei” pelo “vou tentar”...

O lema escolhido, neste ano foi, “Trabalhar com alegria, entusiasmo e responsabilidade”. Saliente-se que, “Dos vinte e cinco alunos, vinte e três transitam para o terceiro ano de escolaridade e dois não transitam. Dos dez planos de recuperação implementados (seis de recuperação e quatro do Ensino Especial) apenas dois alunos não conseguiram transitar.” (Síntese Avaliação Sumativa, 2011)

A turma do 3ºano era constituída por vinte e dois alunos. Dos vinte e três que transitaram, dois foram transferidos, por mudança de residência, e passou a integrar a turma mais um aluno (por retenção na turma do 3º ano, do ano letivo anterior).

Apraz-me referir, que todas as turmas são motivo de satisfação, mas esta de modo particular: atendendo ao cenário do ano letivo transato. Evoluíram bastante. Muito contribuiu a motivação e trabalho dos alunos. Apenas tentei proporcionar-lhes algumas ferramentas que pudessem ajudar, nomeadamente: reforço positivo e

“Aprender mais”, também aos sábados e nas interrupções letivas. Houve um apelo constante à responsabilidade, à autonomia e ao entusiasmo:

“Neste terceiro período, continuou-se a trabalhar com base no lema adotado pela turma: “em cooperação e com entusiasmo aprendemos melhor”. Foram desenvolvidas estratégias (...) proporcionando aos alunos trabalho diferenciado, procurando que cada um evoluísse conforme o seu “ponto”, ou seja, respeitando o respetivo percurso individual. Os alunos participaram na planificação (plano diário de trabalho), autoavaliação numa perspetiva de participação ativa na construção dos seus saberes e desenvolvimento de conexões entre os diferentes blocos de conteúdos programáticos. Em todas as áreas, a opção metodológica continuou a ser a abordagem dos conteúdos a partir da resolução de problemas, com destaque para a experimentação de diferentes estratégias de resolução e comunicação; com apelo à experimentação e reflexão acerca do que faziam, para deteção da razoabilidade dos resultados. A resolução de problema sendo uma área transversal está integrada em todas as tarefas. Assim procurou-se que os alunos adquirissem “desembaraço” a lidar com problemas matemáticos relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber. Assim, neste momento a maioria da turma está numa fase de leitura expressiva; apenas dois estão numa fase de leitura corrente e há apenas um, que está numa fase de leitura hesitante, por ser, provavelmente, detentor de dificuldades específicas a nível da língua portuguesa, (...) Refira-se que apesar das limitações, o aluno trabalha com empenho na sala de aula e há alguma melhoria. A nível da escrita, a maioria é capaz de escrever textos (...) dos vinte e um alunos que compõem a turma, vinte transitam e um não...” (Síntese de Avaliação Sumativa, 2012).

Realço o empenho, motivação e evolução da maioria dos alunos.

No presente ano letivo, a turma do 4ºano é formada por vinte e dois alunos; dezanove que integraram a turma do 3ºano e transitaram e dois retidos no 4º ano. *“Neste primeiro período, continuou-se a trabalhar com base no lema adotado pela turma: “Crer e querer é poder”. (...)houve um apelo constante ao acreditar que é possível concretizar o que queremos, desde que façamos o que é necessário para concretizá-lo (...) Conforme potencialidades definidas no plano de ação pelo conselho de docentes, a motivação, a responsabilidade, autonomia e ao entusiasmo continuam a se manifestar na maioria da turma; (síntese avaliação – 1º período - 2012).*

“Todos os alunos são capazes de aprender, de diferentes modos e com graus variáveis de proficiência.”

Nesta comunicação, abordei “a prática pedagógica direta”, ou seja estratégias construídas em conjunto, alunos-professor, numa “vivência de sala de aula”, com enfoque nos alunos e numa “inquietação”: a aprendizagem dos alunos.

É conveniente que cada professor escolha as metodologias, segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajeto profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida. As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltrán, F. & San Martín, A. (2000). *Desenhar a coerência escolar*. Porto:Edições Asa.

Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobrir* - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na certeza*. Porto Alegre: Artmed.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desniveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. In Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. Revista Exedra, 9, (111-118). Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

DOCUMENTOS INTERNOS DA EB1/PE DE ÁGUA DE PENA:

Ata Conselho de Turma, março de 2010.

Síntese de Avaliação – Projeto Curricular de Turma (2010).

Síntese de Avaliação Sumativa – Projeto Curricular de Turma (2011).

Síntese de avaliação sumativa – Projeto curricular de turma (2012).

O FUTURO DO ENSINO DA GRAMÁTICA PORTUGUESA. A SINTAXE NUM PERCURSO POR TRÊS MANUAIS ESCOLARES

Helena Rebelo

Universidade da Madeira

1. PROBLEMÁTICA

Alterações diversas (mudanças de programas e a (re)definição de metas curriculares, a “inovação” na terminologia gramatical/ linguística – com a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) e o Dicionário Terminológico (DT) – e na Ortografia – com o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990* (AO 1990) têm atingido o âmago do ensino da língua materna, em Portugal, nas últimas décadas. Para exemplificar isso mesmo é possível citar uma recente discordância publicada no jornal *Público* entre duas académicas da Universidade de Lisboa. Teolinda Gersão (GERSÃO: 2012-07-02 e 2012-07-13) e Maria Helena Mira Mateus (MATEUS: 2012-07-07) trocaram argumentos públicos sobre os “novos” conteúdos gramaticais do ensino do Português. Foram tantas as modificações introduzidas nos programas que os responsáveis educativos se viram obrigados a proporcionar múltiplas acções de formação aos docentes, sobretudo no âmbito da terminologia gramatical (cf. *Dicionário Terminológico* - <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>) e da Ortografia (*Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990* in *Diário da República*, I Série – A, nº 193 – 23-08-1991, pp. 4370-4388) por serem as mais prementes e as mais reveladoras das mudanças em curso. Estas alterações de fundo colocam uma problemática que interessa analisar. Como se antevê o futuro do ensino da Gramática da Língua Portuguesa, em particular da Sintaxe, no sistema educativo nacional? Como conceber este futuro face ao ensino realizado no presente? Poderão os manuais de Língua Portuguesa usados nas escolas, presentemente, contribuir para ter uma antevisão, prevendo-se, por meio deles, o futuro do ensino e da aprendizagem da Gramática? Como terão evoluído as experiências com a TLEBS e o DT? De que modo se manifestam elas nos manuais? Terão sido benéficas estas “inovações” experimentadas nos alunos?

É sabido que os docentes dos graus de ensino vão atribuindo “culpas” dos deficitários conhecimentos gramaticais dos alunos aos colegas dos níveis inferiores ao seu ou, então, ao sistema, isentando-se de qualquer responsabilidade. Sem ter a intenção de perpetuar este modo de proceder, não deixa de ser verdade que a maioria dos alunos do Ensino Superior têm fracos conhecimentos gramaticais e, sobretudo, de Sintaxe, verificando-se essas dificuldades, por exemplo, na sua deficitária expressão escrita, de que todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem se vão lamentando com regularidade. Os conceitos que deveriam dominar plenamente são motivo de confusão, nomeadamente, as funções

de SUJEITO e VOCATIVO, ignorando qual dos dois leva vírgula. Face aos problemas evidenciados, procuraram-se respostas para esta situação na evolução do ensino da Gramática, em especial da Sintaxe, da Língua Portuguesa.

Para atingir esse fim, decidiu-se seguir o “percurso gramatical” de um estudante de 17 anos, solicitando-lhe os três manuais de Língua Portuguesa de que não necessitasse, aconselhados nas escolas onde estudou de 2009 a 2012, isto é, nos 9º, 10º e 11º anos. A escolha dos livros é completamente aleatória. A proposta que se apresenta resulta da comparação de três manuais escolares, ou melhor, das três “gramáticas” da Língua portuguesa que eles integram, quanto a nós indevidamente, no final. Os livros das disciplinas, basicamente compilações de textos integrais ou excertos, com propostas de exercícios, não deveriam comportar nenhuma “gramática”, mas aconselhar a consulta de compêndios gramaticais, concebidos por linguistas ou gramáticos, distintos e separados do manual escolar, como sucede, por exemplo, com os dicionários. É sintomático. Frequentemente, chegam ao Ensino Superior estudantes que nunca consultaram uma gramática de Português e nem têm a noção que um determinado assunto gramatical pode ser abordado sob diversos prismas, havendo alguns que continuam por resolver. Na maior parte dos casos, quando o fizeram, apenas consultaram aquelas páginas finais dos manuais de Português que adquiriram por obrigação. Aliás, o mesmo tem sucedido a alguns docentes com que se contacta diariamente. Para tirarem alguma dúvida ocasional, consultam “as gramáticas dos manuais escolares”. Portanto, interessa cotejar estas “pseudo-gramáticas” concebidas pelos autores dos manuais e não por especialistas. A fim de delimitar a abordagem, que é vasta, compararam-se exclusivamente os conteúdos que apresentam para a Sintaxe (as funções).

Publicado pela Texto Editores, o manual de Língua Portuguesa do **9º ano**, intitulado *Ponto e Vírgula 9*, da autoria de Constança Palma e Sofia Paixão, teve a 1ª edição em 2008 e o exemplar consultado era da 7ª tiragem com 18 000 exemplares. A 1ª edição do do **10º ano**, com o título *Página Seguinte, Português*, foi também editada pela Texto Editores. Datado de 2010, o exemplar facultado pertencia à tiragem desse ano, que teve 9 800 exemplares. Finalmente, intitulada *Português*, a 1ª edição do manual do **11º ano** consultada saiu em 2011 e a 1ª tiragem foi feita com 8 000 exemplares pela editora Constância. É da autoria de Alexandre Dias Pinto, Carlota Miranda e Patrícia Nunes. Pelo elevado número de exemplares das três obras, é inequívoco que os manuais escolares são autênticos “best-sellers”, embora a sua aquisição não seja voluntária, mas obrigatória, ditada por agentes do sistema educativo, nomeadamente os docentes. Compreende-se que seja um negócio muito rentável para as editoras que têm todo o interesse em estar constantemente a rever edições e a pôr no mercado “novos” manuais. Acredita-se que a frequente mudança de livros escolares – anualmente, em Portugal, saem inúmeras publicações – não é, porém, benéfica para o ensino da língua materna, cujos conteúdos também não podem estar, constantemente, a mudar e a ser revistos. Embora não se negue a possibilidade de haver alterações, contesta-se uma permanente alteração, já que, comprovadamente, desorienta tanto quem ensina, como quem aprende.

2. A SINTAXE NOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As autoras do livro do 9º decidiram organizar a área da Sintaxe em “Elementos da Oração”, subdividindo-os em 1) Essenciais e 2) Acessórios (seguindo, parcialmente, CUNHA e CINTRA: 1995). As responsáveis pelo manual do 10º (orientando-se pela TLEBS) referem as “Funções sintáticas”, distribuindo-as por patamares: 1) ao nível da frase, 2) internas ao grupo verbal/ predicado, 3) internas ao grupo nominal e 4) internas ao grupo adjectival. Quanto aos autores da obra do 11º ano, enraizam os conteúdos no DT, seguindo o AO 1990, e apresentam as “Funções sintáticas”, orientando-as em diversos degraus: 1) a nível da frase, 2) internas ao grupo verbal, 3) internas ao grupo nominal e 4) interna ao grupo adjectival. Esta orgânica é a mesma da obra do 10º ano, o que é revelador do quanto a TLEBS e o DT são muito semelhantes, embora o DT seja considerado uma revisão da TLEBS. Contrariamente ao argumento recorrente de que os termos do DT (já para a TLEBS se afirmava o mesmo) são exclusivamente para os professores (MATEUS: 2012-07-07), os manuais (10º e 11º) facultam-nos aos alunos que os têm de aprender. Logo, há uma grande proximidade entre as propostas do 10º e do 11º. Distanciando-se destas, surge a do 9º, por enveredar por um trilha próximo da Gramática Tradicional (GT), mesmo se já se vai distanciando dela.

2.1. TÍTULOS E PÁGINAS DAS “PSEUDO-GRAMÁTICAS”

Para a Sintaxe, quanto ao conteúdo das funções, o **manual do 9º**, integra o “Caderno de Funcionamento da Língua”, com uma extensão de 6 páginas, o que é muito redutor para um assunto de importância capital como o da Sintaxe. Inicia o tratamento desta temática com os “Tipos e Formas de Frase” e os “Elementos da Oração”, aborda a “Concordância do Verbo com o Sujeito” e termina com a “Frase Complexa”. A proposta do **manual de 10º** é influenciada pela TLEBS e essa informação é bem visível na abordagem do “Funcionamento da Língua” (“II – Linguística Descritiva”) que não preenche mais do que 4 páginas. Aborda as “Funções sintáticas ao nível da frase”, as “Funções sintáticas internas ao grupo verbal/predicado”, as “Funções sintáticas internas ao grupo nominal”, as “Funções sintáticas internas ao grupo adjectival” e os “Tipos de frase”. Por fim, encerrando os conteúdos dedicados à Sintaxe, é abordado o tema da “Articulação entre constituintes e entre frases”. O **manual de 11º**, com influências do DT⁵⁷ e do AO 1990⁵⁸, como já referido, integra a Sintaxe na parte designada “ANEXOS” com o subtítulo “FICHAS DE LÍNGUA”, que totaliza 9 páginas. Apresenta as “Funções sintáticas”, com o título “Orações coordenadas e subordinadas”. Nas três “pseudo-

⁵⁷ Aliás, lê-se, neste manual, que “(1) As fichas informativas de funcionamento da língua foram elaboradas com base no Dicionário Terminológico, resultante da revisão da Terminologia Linguística par os Ensinos Básico e Secundário, DGIDC, 2007.”. Consequentemente, contradiz MATEUS (2012-07-07) quando refere que a terminologia do DT é exclusivamente para os professores. A dos manuais destina-se à sua aprendizagem por parte dos estudantes.

⁵⁸ Todas as citações dos manuais que se fazem seguem “ipsis verbis” os originais. Portanto, as de 9º e de 10º não seguem o AO 1990 e as de 11º adequam-se à proposta do AO 1990.

gramáticas”, o relevo da Sintaxe, medido em número de páginas e indo de 4 a 9, parece, numa abordagem global, francamente insignificante.

2.2. CONTEÚDOS

Sintetizando, com quinze (15) funções, o livro de 10º ano e o de 11º comportam um maior número, havendo mais três do que para o de 9º ano. Assim, estas últimas “pseudo-gramáticas” dão, comparativamente, a ilusão de ter aumentado o número de funções, quando o que, realmente, sucedeu foi uma alteração do ponto de vista teórico. De uma visão tradicional, passou-se para uma orientação linguística de determinada escola. É sabido que a TLEBS e em muito o DT, que lhe segue as pisadas (presentes nos manuais de 10º e de 11º) são, mais ela do que ele, devedores do Gerativismo (Gerativismo), embora não o revelem explicitamente. Assim, o sistema educativo nacional dá cobertura a uma teoria linguística em detrimento de várias outras, sem o explicitar, condicionando a análise linguística. Este modo de proceder não será, quanto a nós, benéfico para o ensino da Gramática da Língua Portuguesa e, particularmente, da Sintaxe. O ensino regular deveria facultar aos estudantes ferramentas para pensar sobre a língua materna, independentemente das correntes linguísticas existentes e das muitas teorias que vão sendo desenvolvidas. É uma das razões pelas quais se defende a substituição destas “pseudo-gramáticas” pelo uso e pela consulta de “verdadeiras gramáticas” (podendo ser adaptadas aos diferentes níveis de ensino). Além disso, para tirar dúvidas de Gramática (Sintaxe), será aconselhável recorrer a um manual? Não se crê. Independentemente dos manuais de Português, a consulta de gramáticas permitiria que o estudante, de modo especial o do Secundário, já intelectualmente amadurecido, pudesse contactar com a pluralidade de orientações linguísticas e não fosse condicionado por apenas uma delas. A diversidade de propostas mostrar-lhe-ia que o funcionamento da língua não é uma área do saber completamente cristalizada, com “verdades absolutas”. Aliás, nenhum domínio do saber o é. O ensino da língua materna sai, claramente, a perder com a filosofia que está a ser seguida quanto ao ensino da Sintaxe (e da Gramática em geral) pelo sistema educativo nacional.

3. FUNÇÕES SINTÁCTICAS: AS “CONSERVADAS”, AS “MUDADAS” E AS “NOVAS”

Observando as informações facultadas nos três manuais para as diversas funções, é possível considerar dois grupos: 1) as que se mantêm, não sofrendo, no essencial, qualquer alteração, designando-se, por isso mesmo, de modo simplista como “CONSERVADAS” e 2) as que foram alteradas, quer por ter mudado a nomenclatura, quer por se ter alterado, por completo, o modo de conceber a função, recebendo, aqui, a classificação redutora e, bastante imprecisa, de “MUDADAS”. Com estas, evidentemente, ocorrem as que se classificam como “NOVAS”. Quanto às primeiras, pouco haverá a dizer, já que se mantêm desde o que se considera ser a

Gramática Tradicional, mas o mesmo não acontecerá no caso das segundas (com as terceiras). É neste ponto que se verifica a opção por uma corrente linguística.

3.1. AS FUNÇÕES “CONVERTIDAS”: AS QUE SE MANTÊM

Constam do conjunto das funções sintáticas que não sofreram alterações (cf. tabela 1), incluindo o SUJEITO (S) e o PREDICADO (P), o COMPLEMENTO DIRECTO (CD), o COMPLEMENTO INDIRECTO (CI), o (COMPLEMENTO) AGENTE DA PASSIVA ((C)AP), o VOCATIVO (V), o PREDICATIVO DO SUJEITO (PS) e o PREDICATIVO DO COMPLEMENTO DIRECTO (PCD). É um número substancial (9 em 12/15), o que implicaria que os estudantes dominassem perfeitamente o funcionamento de todas elas, mas, incompreensivelmente, não é o caso (cf. ponto 4).

No que se refere ao S, pela comparação dos dados dos três manuais, comprova-se que não houve grandes alterações quanto à definição, como se pode observar pela síntese dos conteúdos (cf. tabela 1), embora o manual de 10º não defina o conceito de SUJEITO no geral e o do 9º ano descreva esta função de maneira muito lacónica, mas sem fugir muito ao que a Gramática Tradicional foi ensinando. Manifestam-se, todavia, algumas divergências quanto à classificação do S, isto é, a enumeração dos diversos tipos existentes. As mudanças introduzidas situam-se, para esta função, na sua tipologia, sobretudo nos livros de 10º e de 11º anos, comparativamente ao do 9º. Assim, o **manual de 9º** menciona: a) O SUJEITO SIMPLES “É constituído por um só nome, palavra ou expressão equivalente.” (exemplo: Esta peça contém uma moral.). b) O SUJEITO COMPOSTO “É constituído por mais de um nome, palavra ou expressão equivalente.” (exemplo: A farsa e o auto são peças teatrais.). c) O SUJEITO OMISSO OU SUBENTENDIDO “Não está expresso na oração, embora nos seja possível identificá-lo.” (exemplo: Estudámos o teatro vicentino. (sujeito = «nós»)). d) O SUJEITO INDETERMINADO “Não pode ser determinado, ou seja, não se sabe quem praticou a acção.” (exemplo: Julga-se que Gil Vicente terá nascido por volta de 1465.). e) O SUJEITO INEXISTENTE “Considera-se como tal, quando a oração não tem sujeito, consequência do facto de o verbo ser impessoal.”. É explicado que será o caso dos verbos que se reportam a fenómenos naturais, como o verbo “haver” com o sentido de “existir” e do verbo “ser” indicando tempo. São dados os seguintes exemplos: “Trovejava enquanto assistíamos à peça.” / “Havia muitos vícios na sociedade portuguesa.” / “Foi então que descobrimos Gil Vicente.”. Neste último, parece claro que a forma do verbo “ser” faz parte da locução enfática “foi ... que”, sendo passível de ser excluída (Então, descobrimos Gil Vicente.). Será, portanto, um exemplo pouco esclarecedor. Os **manuals de 10º e de 11º anos** também fazem a distinção entre SUJEITO SIMPLES e SUJEITO COMPOSTO. Contudo, os exemplos são problemáticos. Para o de 10º ano, o SIMPLES é o “sujeito constituído por um grupo nominal ou por uma oração.”, enquanto o COMPOSTO é o “sujeito constituído por uma coordenação de grupos nominais, de orações, de pronomes ou de combinações destas categorias.”. Numa das frases facultadas para ilustrar o sujeito simples: “Eles vão ao cinema.” (10º ano), “Eles” é, evidentemente, um plural. Portanto, pode ser decomposto em vários elementos, verificar-se-á que aquele “sujeito”, embora sintacticamente um único pronome, não é afinal “simples”,

mas “composto”, por razões semânticas. Deverá fazer-se, aqui, a diferença entre Semântica e Sintaxe. No exemplo “Quem te avisa, teu amigo é.” (10º), a sequência “Quem te avisa”, pela sua anteposição assinalada com vírgula, poderá não indicar o SUJEITO (Quem te avisa é teu amigo.), mas o PREDICATIVO DO SUJEITO expresso em “teu amigo” (Teu amigo é quem te avisa.). Portanto, é um exemplo equívoco que poderá levantar problemas. A definição veiculada no 11º ano será mais adequada, indicando uma das características do sujeito gramatical. Contudo, essa definição é negada no exemplo “Quem chegou cedo ao recinto e quem fez reserva com antecedência conseguiu os melhores lugares.”, uma vez que há, aqui, um SUJEITO COMPOSTO que corresponde a um plural que não está presente na concordância verbal “conseguiu”. Deveria ser “conseguiram” porque, pela repetição de “quem”, é sabido que “os que chegaram cedo” não terão sido os mesmos que “fizeram a reserva com antecedência” (uns e outros conseguiram...).

Outro problema evidenciado pelos manuais de 10º e de 11º anos, embora retomando a nomenclatura proposta pelo *Dicionário Terminológico*, que se contesta, é a junção de “NULO” ao SUJEITO. Isso é visível nos seguintes excertos: “NULO SUBENTENDIDO” – (10º) “não está expresso, mas é identificável pela flexão verbal”, como no exemplo “Falámos todo o dia no assalto.” e (11º) “quando é possível identificar o sujeito através da pessoa e do número da forma verbal” como em “Fomos à praia ontem” porque “Através da forma verbal «fomos», é possível identificar o sujeito: «nós».”. Assim sendo, se é “identificável” como poderá ser “nulo”? A associação de “nulo subentendido” é uma expressão, no mínimo, bastante contraditória. “NULO INDETERMINADO” – (10º) “sujeito cujo referente é uma identidade não específica.”, como em “Falou-se todo o dia no assalto.” e (11º) “Este sujeito não designa uma entidade específica, pelo que pode ser parafraseado por «alguém». a) Diz-se que esta viagem é mais interessante do que foi a do ano passado. b) Disseram que vai ser agora lançado no mercado um automóvel mais ecológico.”. A mesmíssima questão se coloca, então, quanto ao “SUJEITO NULO INDETERMINADO”. Novamente, como se pode classificar de “nulo” se existe, mas só não é especificado? “NULO EXPLETIVO” – (10º) “sujeito inexistente que ocorre com verbos impessoais e com o verbo haver com sentido de existir.”, como em “Troveja.” ou “Há falta de água.” e (11º) “ocorre quando o verbo é impessoal, não podendo, por isso, ter sujeito.”, sendo os “Verbos impessoais: os meteorológicos, «haver» (= «existir» e «ser» (expressões de tempo) a) Choveu muito. / b) Há pão fresco. c) É cedo.”. Ora, se “nulo” corresponde a “nada”, então, não se aplica dizer “SUJEITO NULO EXPLETIVO”, pelas razões contrárias às invocadas para o “SUJEITO NULO SUBENTENDIDO” e para o “SUJEITO NULO INDETERMINADO”. Aliás, os exemplos facultados para o SUJEITO NULO EXPLETIVO não o são porque, aí, nos exemplos, não ocorre nenhum elemento que seja expletivo, uma vez, que nas construções expletivas, há uma forma, mesmo se ela serve apenas de “enfeite”, não detendo qualquer função precisa (cf. HOUAISS). Assim, quanto à função S, os ensinamentos não diferem muito nos três manuais. O que os distingue é a classificação tipológica, havendo um fosso entre o do 9º, por um lado, e, por outro, os do 10º e 11º. Há, assim, uma orientação teórica relacionada com o SUJEITO NULO introduzida nos do 10º e 11º com a qual não se concorda e que coloca vários problemas à análise linguística. Lamenta-se que a nível ministerial não se olhe com mais atenção para

estes detalhes e se enfatize uma teoria linguística em detrimento das restantes, condicionando, em muito, as aprendizagens dos alunos. (Rebelo: 2012, 2013).

Tabela 1. As funções sintácticas “convervadas”.

FS	9º	10º	11º
S	“é um elemento essencial da oração. O sujeito é o ser a que se refere a acção.”	[SEM DEFINIÇÃO GERAL]	“é desempenhada pelo constituinte da frase que controla a concordância verbal.”
P	“um elemento essencial da oração” e “é a afirmação que se faz acerca do sujeito”	“PREDICADOR” “é constituído por” “um verbo principal e pelos complementos e modificadores”	“é desempenhada pelo grupo verbal da frase (ou seja, um grupo de palavras que tem como constituinte principal o verbo e que funciona como uma unidade sintáctica) (a), do qual fazem parte os complementos (b) e modificadores (c) do verbo.”
CD	“é o ser sobre o qual recai directamente a acção expressa pelo verbo”	“Constituinte da frase seleccionado por um verbo transitivo directo. Pode ser nominal ou oracional.”	“é seleccionado pelo verbo. Esta função sintáctica pode ser desempenhada por um grupo nominal (a) ou por uma oração subordinada substantiva (b)” e “pode ser substituído pela forma acusativa do pronome pessoal - «o/a» ou «os/as» (a).”
CI	“é o ser sobre o qual recai indirectamente a acção expressa pelo verbo. É geralmente regido pela preposição a”	“constituinte da frase seleccionado por um verbo transitivo indirecto ou transitivo directo e indirecto.”	“é seleccionado pelo verbo”; “Esta função sintáctica é desempenhada por um grupo preposicional, ou seja, um grupo cujo constituinte principal é uma preposição (frequentemente «a») e que funciona como uma unidade sintáctica (a).” e “pode ser substituído pelo pronome pessoal «lhe/lhes» (b).”
(C)AP	“complemento que designa o ser que pratica a acção sofrida pelo sujeito, quando a frase é passiva” • “pode não estar presente em algumas frases”	“Constituinte da frase seleccionado pelo verbo conjugado numa frase passiva (corresponde ao sujeito na frase passiva [lapso: deveria ser frase activa]) e introduzido pela preposição “por”.	“função sintáctica (...) desempenhada por um grupo preposicional nas frases passivas” e “correspondendo ao constituinte que desempenha a função sintáctica de sujeito na frase equivalente na voz activa”
V	“é o nome (ou expressão equivalente) que se chama ou se invoca.”; “é próprio do discurso directo”; “Aparece, geralmente, isolado por vírgulas”; “em muitos casos, a frase que contém um vocativo termina com ponto de exclamação”; “pode mesmo incluir a interjeição ó!”; “pode aparecer no início, o meio, ou no fim da frase”; “é um elemento acessório da oração, porque se o retirarmos, o sentido dessa frase mantém-se”; “perca de vivacidade, deixando de estar presente a chamada de atenção dirigida ao interlocutor”	“Palavra ou expressão que tem a função de invocar, interpelar”; “É separado por vírgula dos restantes elementos da frase.” e “Usa-se em frases imperativas, exclamativas e interrogativas.”	“é desempenhada pelo constituinte utilizado para interpretar o interlocutor” e “ocorre, em geral, em frases do tipo interrogativo, exclamativo e imperativo.”
PS	“elemento da oração que atribui determinada característica ao sujeito, ligando-se a ele”	“constituinte que ocorre em frases com verbos copulativos, que predica algo acerca do sujeito” e “pode ser um grupo nominal, um grupo adjectival, um grupo preposicional ou um grupo adverbial”	“constituinte que surge em frases com verbos copulativos (...), e que predica algo sobre o sujeito” e “pode ser um grupo nominal (a), um grupo adjectival - (...) (b) -, um grupo preposicional (c) ou um grupo adverbial (d)”
PCD	“é o nome (ou expressão equivalente) que caracteriza o complemento directo, sendo pedido por verbos transitivos directos, tais como: achar, considerar, declarar, nomear, julgar, supor, tomar, dar como, ter por.”	“constituinte seleccionado por um verbo transitivo-predicativo”	“um constituinte seleccionado por um verbo transitivo predicativo”; “predica algo sobre o complemento directo”; “pode ser um grupo nominal (a), um grupo adjectival (b) ou um grupo preposicional (c)”

Para o P, no essencial, a função é mantida nos três manuais. Porém, o do 10º propôs um novo termo, devido à TLEBS, o de “PREDICADOR” em vez de PREDICADO, como se pode comprovar pelas definições (cf. tabela 1). Todavia, no que se prende com a classificação do PREDICADO, não se registam diferenças substanciais, nos três manuais. No 9º, subdivide-se em dois grupos: a) “PREDICADO NOMINAL” com “verbo copulativo ou de ligação” (“é o núcleo do predicado nominal”) + “PREDICATIVO DO SUJEITO” (“elemento da oração que atribui determinadas características ao sujeito, ligando-se a ele”) e b) “PREDICADO VERBAL”, constituído por “Verbo intransitivo”, “Verbo transitivo directo” (+ COMPLEMENTO DIRECTO – PREDICATIVO DO COMPLEMENTO DIRECTO), “Verbo transitivo indirecto” (+ COMPLEMENTO INDIRECTO), “Verbo transitivo directo e indirecto” (+ CD + CI) (ver, ainda, as FUNÇÕES DOS PRONOMES PESSOAIS NA ORAÇÃO). No 10º, é explicado que o “PREDICADOR” (um dos “novos” termos problemáticos da TLEBS e excluídos do DT) pode ser constituído por “um verbo copulativo e pelo predicativo do sujeito”. Na “Classe de palavras”, mais precisamente nos “Verbos”, ocorrem: a) o “Verbo principal” (“transitivo directo, transitivo indirecto, transitivo directo e indirecto, intransitivo, transitivo-predicativo”) e b) o “Verbo copulativo” com o “Verbo auxiliar” (ver também o uso dos PRONOMES PESSOAIS). No de 11º, a “Classe de palavras” tem, como no 10º, conteúdos que interessam à Sintaxe, já que são referidos os “Verbos” com: a) o “Verbo principal” (“transitivo directo, transitivo indirecto, transitivo directo e indirecto, intransitivo, transitivo-predicativo, impessoal”) e b) o “Verbo copulativo” com o “Verbo auxiliar” (ver igualmente o uso dos PRONOMES PESSOAIS). Portanto, as duas funções principais (S e P) mantêm-se como designações nas três “pseudo-gramáticas”, mas as classificações tipológicas, embora maioritariamente concordantes, têm alguma divergência, o que não se manifesta nas restantes funções “CONSERVADAS” que se enumeram na Tabela 1.

Quanto ao CD, não há nada a assinalar em nenhum dos três manuais, havendo uma convergência nas definições

3.2. AS FUNÇÕES ALTERADAS: AS “MUDADAS” E AS “NOVAS”

Enquanto o manual do 9º ano considera as funções de COMPLEMENTO DETERMINATIVO (CDet), COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL (CC) e ATRIBUTO (A), os de 10º e 11º deixaram de lhes fazer menção. Em contrapartida, apresentam termos “novos”, como COMPLEMENTO OBLÍQUO (CO), COMPLEMENTO DO ADJECTIVO (CA), COMPLEMENTO DO NOME (CN) e MODIFICADORES (M), que não são os equivalentes directos dos que “desapareceram” e que se poderiam entender como “extintos”, mas não é assim. Portanto, não se trata de uma simples substituição de nomenclatura. É mesmo a orientação linguística que se altera e a maneira de conceber as relações dos elementos sintácticos. Os termos “mudados” mantêm-se em diversas correntes linguísticas. Para o estudante de 9º que passa por esta mudança, não deve ser nada fácil entender a divergência terminológica e conseguir adequar a “nova” nomenclatura à análise sintáctica. Se se interessar pelo assunto, não terá muitos problemas. Se, pelo contrário, não estiver motivado para a aprendizagem desta matéria, considerando que deve apenas “saber” para as

avaliações e, depois, esquecer, já que não lhe traz qualquer benefício, o caso será grave porque terá consequências nas suas produções discursivas, especialmente na escrita. Será vantajosa a abolição dos termos do manual do 9º e a inclusão de outros nos 10º e 11º anos? Duvida-se. Como reagirá um aluno que aprendeu uma matéria no 9º, alterando essa aprendizagem no 10º e no 11º? Pelos casos que se conhecem, as reacções são negativas. O uso de terminologia diferente, não deveria ser praticado entre dois ciclos de estudo e experimentado nos mesmos estudantes. É contraproducente, havendo observações (des)propositas como “Era assim e, agora, já não é!”, que revelam o descrédito do ensino, em especial o da Gramática.

Antes de passar às “novas” funções propostas pelos manuais dos 10º e 11º anos, convém rever as funções “mudadas” do 9º ano. Assim, o CDet (Cf. Tabela 2) era fácil de reconhecer porque tinha a preposição “de” a ligar dois substantivos, fazendo com que o segundo “determinasse” o primeiro, indicando, a nível semântico, diversos sentidos (posse, parentesco, qualidade, origem, etc.). Seria necessário aprofundar o assunto para explicar por que razão foi excluída da TLEBS (10º) e do DT (11º). O mesmo se deveria fazer quanto à função de ATRIBUTO (A), visto que, também ele, não levantava grandes dúvidas. Era a função dos adjectivos junto de substantivos e os estudantes compreendiam a importância desta função. A de CC, se se seguir a ideia inadequada da “substituição de funções sintácticas” (as “MUDADAS” pelas “NOVAS”), ou melhor, de nomenclaturas a indicar uma determinada função, é a mais atingida, embora, não se fique a ganhar nada com a “troca” (de COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL por MODIFICADOR). Se para o CDet (dois substantivos ligados por “de”) e o A (substantivo+adjectivo), eram características formais que permitiam a sua identificação, marcando a relação sintáctica dos elementos, para o CC, eram pormenores de índole semântica porque podiam indicar: tempo, lugar, modo, companhia, causa, fim, etc., isto é, circunstâncias. Com o aniquilamento desta designação, perde-se algum património sintáctico indispensável para quem quiser comparar línguas ou seguir estudos linguísticos, já que muita bibliografia conserva a expressão COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL. A proposta da TLEBS (10º) e do DT (11º) para designar estes segmentos com o termo de MODIFICADOR é inútil e confusa, porque este termo vai recobrir elementos muito diferentes. Aliás, o MODIFICADOR não corresponde a uma única função sintáctica, mas a várias, ou seja, a quatro (Cf. Tabelas 2 e 3).

Nos manuais de 10º e de 11º surgem “novos” termos e o de CO é um deles. Esta função sintáctica tem pertinência porque a Gramática Tradicional não resolvia “adequadamente” os problemas de análise onde ocorria. Via-a apenas como um CC, mas não é um segmento facultativo, uma vez que especifica o sentido de uma forma verbal. Por exemplo, “ir” implica sempre “ir a algum lado”. Ora, é indispensável expressar o lugar de destino de “ir” (podendo subentender-se se for referido no contexto). Logo, não é opcional como um CC. O problema é a designação do termo porque “oblíquo” significa “complemento”, tornando-se, portanto, redundante (Cf. Houaiss). A função de CA traz à análise uma perspectiva diferente sobre certos segmentos, já que alguns seriam CC, na GT, podendo a sua ordem variar na frase. Com a TLEBS e o DT, ficam dependentes do adjectivo, mas resta saber até que ponto dependem mesmo dele. Nos exemplos dos manuais (10º - “Eu estou feliz com este

acontecimento.” e 11º - “a) Ele está satisfeito com os resultados. b) Ela ficou feliz por ter terminado o trabalho.”) até que ponto os CA dependem dos respectivos adjectivos? Crê-se que expressam mais as causas que motivaram os adjectivos. Portanto, aqueles segmentos não derivam do adjectivo (não são exigidos por ele) porque eles estão na origem do adjectivo: o motivo para estar feliz é “este acontecimento”, o da satisfação está nos “resultados” e foi preciso “terminar o trabalho” para ficar feliz. Há, aqui, uma questão semântica e lógica de causa-efeito. Assim, fazer depender a causa do efeito (em vez do contrário), considerando que aquela “é exigido” por este, não será muito adequado. Contudo, é inquestionável que existe uma relação entre a causa (CA) e o efeito (adjectivo). Denominá-la COMPLEMENTO DO ADJECTIVO é que parece contraproducente. Tem-se a mesma posição para o termo “MODIFICADOR”, cuja designação também não será muito conveniente. Os dois manuais (10º e 11º), demonstrando a plena convergência do DT com a TLEBS, consideram existir quatro funções de M (cf. tabela 2): 1) o da frase, 2) o do grupo verbal/ predicado, 3) o do grupo nominal restritivo e 4) o do grupo nominal apositivo. Este último faz lembrar o APOSTO do 9º, mas distingue-se dele porque deixou de ser exclusivamente representado pelo substantivo e, por isso, não se incluiu na tabela 1. Observem-se os exemplos do 10º e 11º anos para os tipos de M. Nos da frase, ocorre “Felizmente” concebido pela GT como CC: “10º Felizmente, hoje não está a chover / 11º a) Felizmente, hoje está sol.”. No 11º, são dadas orações subordinadas que o manual do 10º não contempla: “b) Se eles vierem connosco, teremos um número suficiente de pessoas. c) Embora eles estejam atrasados, esperamos pela sua chegada.”. Para o M do grupo verbal / predicado, no 10º, são indicados os valores de “locativo” e “temporal”, o que remete para o CC da GT: “O meu primo teve um acidente em Tavira. (valor locativo) Ontem, encontrei a Ana. (valor temporal)”. No 11º, o M do grupo verbal é também expresso por aquilo que a GT classificava como CC, como em: “a) Ele comeu um gelado delicioso neste café. b) Eles fizeram o trabalho rapidamente.”. Contudo, os exemplos destacam orações: “c) O Rui regressou a casa porque estava cansado.”, “d) Logo que o avião aterrou, os passageiros dirigiram-se para a saída.” e “e) Ele estudou muito para conseguir bons resultados.”. Quanto ao M do grupo nominal (do nome) – restritivo, a GT considerava em exclusivo as orações subordinadas relativas restritivas: (10º) “As raparigas que usam os cabelos compridos gastam muito tempo ao espelho.” e (11º) “c) Os alunos que integram a equipa de futebol ganharam o campeonato.”. Porém, é válida a ideia de restrição nos exemplos de 11º: “a) Trouxe a minha camisola nova.” (com A) e “b) Olhei as flores do jardim.” (com CDet).

Relativamente ao MODIFICADOR do grupo nominal (do nome) – apositivo, é possível estabelecer um paralelo com a função de APOSTO de 9º ano, como se disse supra. No entanto, além de ter mudado de nome, alterou-se igualmente a perspectiva pela qual é concebido e analisado. Agora, um adjectivo também pode ser considerado um MA e, no manual do 9º, um APOSTO seria sempre, e unicamente, um “nome (ou expressão equivalente) que se junta a outro nome para lhe acrescentar uma explicação”, como em “Camões, esse poeta extraordinário, foi criador do tão desejado poema épico nacional.”. No exemplo do 11º “b) Os meninos, que não esperavam a chegada dos avós, ficaram felicíssimos.”, observa-se que as orações subordinadas relativas explicativas passam a ser designadas como MA do

nome ou do grupo nominal. No que diz respeito ao CN (10º e 11º), constata-se que recobre, em grande parte, a funções de CDet e de A (9º), havendo uma aparentemente substituição terminológica, mas como nem sempre o contrário é válido, não é possível afirmar que a função de CN substituiu as de CDet e de A.

Tabela 2. As funções sintácticas “mudadas” e “novas”.

FS	9º	10º	11º
CDet	“forma-se com a preposição «de» e um nome”, “serve para estabelecer relações de posse, parentesco, qualidade, origem e matéria (por exemplo) com outro nome presente na oração” e “é um elemento acessório da oração, podendo não estar presente”	X	X
A	“adjectivo que se junta ao nome para o caracterizar ou determinar”, “Apesar de acrescentar informação e de enriquecer as frases onde está inserido, o atributo é um elemento acessório da oração, podendo não estar presente.”	X	X
CC	“indicam as circunstâncias em que é praticada a acção expressa pelo verbo”, “são elementos acessórios da oração” e “não são absolutamente necessários, embora acrescentem informação”	X	X
CO	X	“seleccionado pelo verbo” e “Pode ser um grupo preposicional, grupo adverbial ou a coordenação de qualquer destas formas, não sendo substituível”	“seleccionado pelo verbo” e “Esta função sintáctica pode ser desempenhada por um grupo preposicional – que, ao contrário do que sucede com o complemento indireto, não pode ser substituído pelo pronome «lhe/lhes» (a) –, por grupo adverbial, isto é, um grupo que tem um advérbio como principal constituinte e que funciona como uma unidade sintáctica (b), ou pelos dois elementos, coordenados entre si (c)”
CA	X	“complemento seleccionado pelo adjectivo” e “pode ser um grupo preposicional, oracional ou não oracional”	“é desempenhada por um constituinte seleccionado pelo adjectivo, sendo um grupo preposicional (a), que ocorre, por vezes, sob a forma de oração (b)”
CN	X	“constituinte seleccionado por um nome, pode ser um grupo preposicional, oracional ou não oracional”	“é desempenhado por um constituinte seleccionado pelo nome. Pode ser um grupo preposicional (a) – que pode surgir sob a forma de uma oração (b) – ou, embora com menos frequência, um grupo adjectival (c).”
M MA – A	X X X APOSTO “nome (ou expressão equivalente) que se junta a outro nome para lhe acrescentar uma explicação”, “elemento acessório da oração, pois pode ser suprimido apesar de se perder a informação adicional sobre o nome a que estava ligado”	da frase do grupo verbal/ predicado do grupo nominal – restritivo do grupo nominal – apositivo	da frase do grupo verbal/ predicado do grupo nominal – restritivo do grupo nominal – apositivo

Portanto, as funções “NOVAS”, acrescentadas nos 10º e 11º anos, por influência da TLEBS e do DT, não contribuem para o benefício da análise linguística, complicando-a mais do que se pode pensar. Bastará ver os múltiplos “MODIFICADORES” para compreender o quanto este termo recobre conteúdos distintos.

Em síntese, e como ficou expresso, o manual do 9º organiza as funções sintáticas em três grupos, consoante a importância dos “elementos da oração” com os “essenciais” e os “acessórios”, um ponto de vista compreensível e ordenado. Porém, destaca dos restantes dois grupos, isolando-o e desintegrando-o, sem qualquer razão aparente, nem justificação, o AGENTE DA PASSIVA. Os livros do 10º e do 11º sistematizam as funções por níveis: o da frase, o do grupo verbal/ predicado, o do grupo nominal e o do grupo adjetival. Tornam-se claras as diferenças de ponto de vista, uma vez que o manual do 9º se orienta por uma visão da Sintaxe tradicional, enquanto o do 10º é influenciado pela TLEBS e o do 11º pelo DT (a TLEBS revista). Quanto à Sintaxe, sobretudo às funções dos elementos linguísticos, a TLEBS e o DT estão muito próximos, porque não houve modificações substanciais e divergem da visão sintática tradicional, adoptando uma perspectiva baseada nas “classes de palavras” (a Morfologia), daí se manter, embora o termo não seja usado, o que se conhece como “morfo-sintaxe”.

Tabela 3. Os modificadores.

FS	10º	11º
M da frase	“Função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados por nenhum elemento do grupo sintático de que fazem parte.”	“desempenhada por um constituinte que não é seleccionado pelos elementos do grupo sintático de que faz parte. Uma vez que não é exigido por estes”, “em geral pode ser omitido”, “um grupo adverbial (...) (a), uma oração subordinada adverbial condicional (b) ou uma oração subordinada adverbial concessiva (c).” e “Este constituinte não se inclui no predicado”
M do grupo verbal/ predicado	“Função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados por nenhum elemento do grupo sintático de que fazem parte.” e “podem ter diferentes formas e diferentes valores semânticos”	“como o complemento oblíquo (...) pode também ser um grupo preposicional (a) ou adverbial(b)”, “distingue-se daquele constituinte [complemento oblíquo] por não ser seleccionado pelo verbo” e “O modificador que se inclui no grupo verbal pode também ser uma oração subordinada adverbial causal (c), temporal (d) ou final (e).”
M do grupo nominal (do nome) - restritivo	“restringe a referência do nome que modifica” e “podem ser (...) os grupos adjetivais, os grupos preposicionais ou as orações subordinadas relativas adjectivas restritivas”	“Função sintáctica (...) desempenhada por um constituinte que não é seleccionado pelo nome”, “pode ser um grupo adjectival (a), um grupo preposicional (b) ou uma oração subordinada relativa restritiva (b)” e “restringe a referência do nome, não podendo ser separado dele por vírgula”
M do grupo nominal (do nome) - apositivo	“não restringe a referência do nome que modifica” e “pode ser desempenhado por grupos nominais ou por orações subordinadas relativas adjectivas explicativas”	“não é seleccionado pelo nome”, “não restringe a referência do nome, sendo possível separá-lo dele por vírgula” e “Em geral, é um grupo nominal (a) ou uma oração subordinada relativa explicativa (b)”

No geral, é possível constatar que os três apresentam definições redutoras e, por vezes, “deficitárias” dos termos da nomenclatura que defendem (Cf. Tabelas 1, 2 e 3). O do 10º tem menos exemplos e, no geral, menos informação do que os outros

dois. Os três manuais exemplificam pouquíssimo os conceitos que definem e alguns dos exemplos, como ficou comprovado, deixam dúvidas. Defende-se, por isso, que o ensino da gramática deva ser feito recorrendo a compêndios gramaticais próprios, habituando o aluno, sobretudo o do Ensino Secundário, a consultar estas referências bibliográficas, não pensando que todo o conhecimento linguístico está contido no próprio manual. Como se incentivava a consulta de dicionários (e é redutor defender a de um único presente na expressão “Consultar o dicionário.”), deve proceder-se de igual forma para as gramáticas porque as de fim de manual (as “pseudo-gramáticas”) são muito simplistas e deficitárias.

O percurso por estas três “pseudo-gramáticas” revela o quanto o ponto de vista linguístico dos 10º e 11º) para a Sintaxe se vai afastando das orientações tradicionais (9º). Por todas estas constatações, interessa saber que conhecimentos adquiriu o estudante destes manuais (visto que os conteúdos esquematizados na “pseudo-gramática” são abordados ao longo dos manuais) no que diz respeito às funções sintácticas.

4. UM TESTE: AS “PSEUDO-GRAMÁTICAS” E O ESTUDANTE

Com uma classificação final excelente a Português no final do 11º, o estudante, dono dos três manuais, que sempre teve boas notas na língua materna, foi submetido a um exercício de análise sintáctica. Decidiu-se apresentar-lhe um pequeno teste para aplicar os seus conhecimentos. É constituído por cinco frases das obras literárias *A Menina do Mar* de Sophia de Mello Breyner Andresen e *Dentes de Rato* de Agustina Bessa-Luís, nas quais se sublinharam segmentos cujas funções sintácticas deviam ser identificadas. Na totalidade, havia dez funções a nomear. Aceitava-se qualquer nomenclatura, não se dando relevância à terminologia em si, mas aos conhecimentos que ele adquiriu ao longo da sua aprendizagem, já que estava no fim do percurso do Secundário e numa fase de pré-superior. Reproduzem-se, abaixo, as respostas deste estudante de 12º ano e acrescentam-se as que se pretendiam obter, podendo comparar-se os resultados. O símbolo X na resposta significa que o estudante não respondeu. Vejam-se as respostas:

- a) “– Não grites, não chores, não te assustes – dizia o rapaz.” (in *A Menina do Mar*)

Resposta: “o rapaz” – complemento indirecto

Resposta esperada: “o rapaz” – sujeito

- b) “Eu sei que me vais fazer mal.” (in *A Menina do Mar*)

Resposta: “me” – complemento indirecto e “mal” – complemento directo

Resposta esperada: “me” – complemento de objecto indirecto (ou complemento indirecto) e “mal” – complemento de objecto directo (ou complemento directo)

Considerando, nesta ocorrência, “mal” como um nome (por exemplo, pode ser substituído por “côcegas” como em “fazer côcegas” ou “desenhos” em “fazer desenhos”, etc.) e sendo facilmente substituível pelo pronome “o”, esperava-se a classificação de complemento de objecto directo (“Eu sei que me vais fazê-lo.” ou “Eu sei que me vais fazer.” / “Eu sei que me vais fazer o quê? – “Eu sei que me vais fazer isso.”). Porém, também se aceitaria a interpretação motivada pela sequência semântica “fazer mal”, equivalente a um verbo (ex.: “maltratar”, “prejudicar”, “magoar”, etc.). Admitia-se essa possibilidade, se fosse equacionada pelo estudante.

- c) “**Chamaram o peixe e puseram-se os quatro a caminho.**” (in *A Menina do Mar*)

Resposta: “o peixe” – complemento indirecto e “os quatro” – X

Resposta esperada: “o peixe” – complemento directo e “os quatro” – sujeito

- d) “**O primeiro que leu foi *Sem família*, uma história triste e um bocado tola.**” (in *Dentes de Rato*)

Resposta: “que” – X e “uma história triste e um bocado tola” – “modificador restritivo”

Resposta esperada: “me” – complemento de objecto directo (ou complemento directo) e “uma história triste e um bocado tola” – aposto (ou modificador apositivo)

- e) “**Tinha um sinal na cara que encantava Lourença.**” (in *Dentes de Rato*)

Resposta: “na cara” – complemento oblíquo, “que” – X e “Lourença” – complemento indirecto

Resposta esperada: “na cara” – complemento circunstancial (ou modificador), “que” – sujeito e “Lourença” – complemento de objecto directo (ou complemento directo)

Aceitar-se-ia outra classificação, se fosse justificada pelo estudante e revelasse reflexão linguística. O jovem teve apenas 2 respostas certas em 10 funções sintácticas pedidas no exercício (cf. sublinhados das suas “respostas” com as “respostas esperadas”). Estas respostas são um resultado negativo, mas o mais alarmante encontra-se nas confusões que envolvem o SUJEITO e outras funções que não se alteraram do manual de 9º para os de 10º e 11º. Partindo do princípio que aprendeu Sintaxe, sobretudo, por estes três manuais, ou seja, pelas suas “pseudo-gramáticas”, a avaliação destas também será negativa.

Esta demonstração é, crê-se, um caso paradigmático. Aliás, num futuro trabalho, apresentar-se-á a comparação dos resultados deste aluno de 12º com os de estudantes universitários que iniciam a frequência de Português III (Sintaxe), no 2º ano do 1º Ciclo de Educação Básica. Compreender-se-á por que razão o ensino da

Sintaxe (e da Gramática em geral) que está a ser levado a cabo não é frutífero, nem auxilia os alunos na compreensão do funcionamento da própria língua materna.

5. UM BREVE BALANÇO

Em jeito de conclusão do que ficou exposto, o percurso gramatical deste estudante (9º, 10º e 11º) será representativo do dos estudantes universitários, incluindo os de 1º Ciclo de Ensino Básico, porque estudaram pelos menos manuais. Entendem-se as dificuldades de compreensão da gramática (de modo especial de Sintaxe) que sentem, confundindo conceitos e não sabendo aplicar os conhecimentos, nomeadamente quando redigem um texto e têm de colocar pontuação, recorrendo à distinção entre funções sintáticas. A expressão escrita é deficitária e manifesta os fracos conhecimentos de Sintaxe, reflectindo este processo de ensino/aprendizagem problemático evidenciado pelos manuais. Num texto, os alunos nem sempre compreendem o encadeamento das orações e das frases porque os seus próprios conhecimentos são deficitários, já que os manuais por onde aprenderam, escolhidos pelos docentes, também o são. A confusão entre funções sintáticas é uma evidência. Decorar não basta para compreender, uma vez que, para poder aplicar determinados conceitos devidamente, é necessário reflectir primeiro sobre eles e, para que este processo de “pensar sobre” dê bons frutos, não é possível alterar conteúdos como se está a fazer com alunos que passam do 9º ao 11º, com três alterações consecutivas. Os professores terão um papel determinante na aprendizagem dos alunos, mas, pelos contactos que se têm mantido, eles próprios têm dificuldades e andam confusos.

Portanto, a antevisão do futuro só pode ser negativa. O ensino da Sintaxe, em particular das funções, seguindo o DT (a TLEBS modificada pontualmente) com a influência da Linguística, mas exclusivamente de uma opção por uma teoria linguística, o Generativismo não poderá trazer benefícios no ensino, vindo complicar a aprendizagem dos alunos que não estão habituados a desenvolver raciocínios gramaticais, sendo incentivados mais a “etiquetar” com nomes do que a pensar. Se se observarem os conteúdos transcritos nas Tabelas 1, 2 e 3, as definições das funções no 10º e 11º, que retomam os ensinamentos da TLEBS e do DT, não são reais definições dos termos porque não respondem à questão *O que são?*, mas a uma outra (*Como se constituem?*) ligada à forma dos segmentos, como, por exemplo, “oração” ou “grupo preposicional”. Assim, os problemas do ensino da língua materna e do seu funcionamento mantêm-se. Saber os termos não é compreender o funcionamento da língua. A confusão entre termos e as dificuldades na aplicação dos conhecimentos é evidente, continuando a haver um desinteresse generalizado dos alunos relativamente à aprendizagem da própria língua. Os manuais de Língua Portuguesa não serão alheios a esta visão generalizada. Há demasiados manuais e estes estão constantemente a mudar.

Portanto, o presente está marcado por experiências sucessivas e infrutíferas e o prodótico é bastante reservado. Espera-se que os factos desmintam esta antevisão negra do ensino da gramática na língua materna, para bem do sistema educativo nacional e da formação individual dos jovens cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, C.; Cintra, L. & Lindley F. (1995) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Sá da Costa.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2005). Temas e Debates, Lisboa: Global Notícias.

Dicionário Terminológico In <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

Gersão, T. (2012). “Declaração de Amor à Língua Portuguesa”. In *Público*. 2 de julho de 2012.

Gersão, T. (2012). “Carta Aberta a Maria Helena Mira Mateus”. In *Público*. 13 de Julho de 2012.

Martins, F. & Moura, G. (2010). *Página Seguinte, Português*, 10º ano, revisão de científico-pedagógica de Joana Campos, Lisboa: Texto Editores, Lisboa.

Mateus, M. (2012). “Os disparates transmitidos por um neto estudante” In *Público* de 7 de julho de 2012.

Palma, C. & Paixão, S. (2008). *Ponto e Vírgula 9*, Lisboa: Texto Editores.

Pinto, A.; Miranda, C. & Nunes, P. (2011). *Português 11º ano*, Lisboa: Santillana-Constância.

Rebelo, H. (2013). “O que é um “sujeito nulo expletivo”?”, *Simpleza Gramatical 16, Jornal da Madeira*, 2013/02/02, 6-7.

Rebelo, H. (2012). “O que é um “sujeito nulo””, *Simpleza Gramatical 15, Jornal da Madeira*, 2012/12/31, 6-7.

LEGISLAÇÃO

Diário da República, I Série B, nº 300 – de 24/12/2004, pp. 7307-7315 (Portaria nº 1488/2004, TLEBS).

Diário da República, I Série – A, nº 193 – 23-08-1991, pp. 4370-4388. Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

LIDERANÇA DOCENTE E INDISCIPLINA NA ESCOLA PÚBLICA. ESTUDO DE CASO NUMA SALA DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR DA RAM

Paula Caires

Escola B1/PE do Lombo Segundo

Alice Mendonça

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

INTRODUÇÃO

A escola do século XXI é considerada uma organização sistémica e holística, cujo desenvolvimento surge associado a lideranças fortes, pensamento estratégico e participação dos vários intervenientes, internos e externos, em toda a dinâmica escolar.

Estas lideranças embora destaquem o papel do diretor ou do conselho executivo, apontam para um conceito de liderança mais horizontal onde cada professor assume o papel de líder dentro da sala de aula, visto que é responsável por toda a organização da ação educativa.

Por conseguinte, o Ministério da Educação tem aprovado vários diplomas com o intuito de atribuir maior autonomia à gestão e direção das escolas, decorrentes da ideologia da qualidade, da ideologia da autonomia e da ideologia da aprendizagem cooperativa e da sua sustentação ecológica (Ferreira, 2009).

A Liderança docente é uma temática actual que suscita opiniões controversas porque existem diferentes perceções da liderança, nomeadamente na educação de infância. Uma liderança eficaz em contexto escolar pressupõe que se tenham em conta as crenças, os valores, as necessidades, os desejos e as especificidades locais de cada escola e dos sujeitos que a compõem. Aqui o professor desempenha um papel fundamental, pois enquanto líder exerce uma influência importante na definição do grupo.

Quanto à temática da indisciplina, esta também suscita opiniões polémicas e contraditórias, dependendo do ponto de vista e do papel que cada indivíduo desempenha no seio escolar (aluno, professor, pai/EE, funcionário). Questiona-se também o facto da existência ou não de indisciplina em idade Pré-escolar.

Deste modo, com a presente investigação tentamos averiguar se existe uma eventual influência entre o estilo de liderança adotado por um professor e os casos de indisciplina na sala, visto que a propensão para a ocorrência de conflitos é diferencial consoante os estilos de liderança dos docentes.

Neste sentido, realizámos a investigação numa Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar, numa sala de ensino pré-escolar. Trata-se de um estabelecimento de ensino integrado no regime de “Escolas a Tempo Inteiro” (ETI), que se situa numa zona “alta” do concelho de Funchal, local de residência da maioria das crianças que a frequentam. A freguesia onde está inserida tem alguns problemas característicos, inerentes à sua localização, quer a nível social, quer económico, entre outros. Muitas das famílias têm trabalho precário. Outras são monoparentais, encontram-se em situação de desemprego e possuem elementos dependentes de álcool e de droga. Muitos destes agregados usufruem do “Rendimento Social de Inserção”. No Projeto Educativo da Escola “Educar para a cidadania no Século XXI” procura-se dar resposta a estes problemas sociais.

Quanto à sala de Pré em estudo é constituída por duas educadoras de infância, uma ajudante de ação socioeducativa de educação Pré-escolar e vinte e quatro crianças, sendo doze de cada sexo. O grupo de crianças é heterogéneo tanto em relação à faixa etária como em relação ao nível de desenvolvimento: possui doze crianças com cinco anos, oito crianças com quatro anos e quatro crianças com três anos de idade. Enquadram-se num nível sociocultural médio/baixo pois a escolaridade da maioria dos pais não excede o 3º ciclo. No que concerne à caracterização do agregado familiar do grupo, podemos constatar que sete crianças são oriundas de famílias monoparentais e necessitam de bastante atenção. Neste sentido, Formosinho (1998: 8) é peremptório quando afirma que “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo”.

Esta sala encontra-se organizada em áreas de trabalho, denominadas “cantinhos” que proporcionam experiências educativas diversificadas e enriquecedoras: Temos então: cantinho do faz-de-conta ou da casinha das bonecas; dos jogos de mesa; dos jogos de chão; da biblioteca; da plasticina; do escritório; da garagem; da expressão plástica; do acolhimento; do computador e do médico,

A educadora em estudo adota os pressupostos do método de ensino High Scope (abordagem construtivista) e apesar de se identificar mais com este tipo de ensino, por vezes também recorre à metodologia de projeto, à metodologia do currículo emergente e a alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna.

Com este estudo pretendemos temos como questão principal, saber se:

- a) O estilo de liderança docente na educação de infância pode influenciar as situações de indisciplina dentro da sala de aula.

Estabelecemos como objetivos a serem investigados:

- a) Verificar o tipo de liderança do professor na sala de aula; b) Saber se existem casos de indisciplina na turma; c) Identificar as causas mais frequentes dos casos de indisciplina; d) Identificar os fatores relacionados com as crianças e com a educadora que mais frequentemente proporcionem a indisciplina; e) Reconhecer de que modo o estilo de liderança do educador pode influenciar o comportamento dos alunos.

Numa última etapa apresentaremos as sugestões para prevenir e combater casos de indisciplina na sala, em conformidade com as perspectivas diferenciais dos diferentes agentes envolvidos neste processo educativo: pessoal docente e não docente, pais/ encarregados de educação e ainda as crianças do grupo.

Pretendemos com este estudo melhorar as nossas práticas e as nossas conceções sobre a educação, estudando a nossa sala e o nosso grupo de alunos, na base de uma melhoria e aperfeiçoamento profissionais, na medida em que nos debruçamos sobre as nossas técnicas e estratégias de ensino. Não é possível proceder à generalização dos resultados, todavia tentaremos compreender o microcosmos da sala de aula.

A nossa opção metodológica foi no sentido de uma investigação com características essencialmente qualitativas, mais precisamente de um estudo de caso.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a pesquisa documental, as entrevistas efetuadas às crianças e os inquéritos por questionário realizados aos pais/EE e ao pessoal docente e não docente que trabalha diretamente com as crianças da sala em estudo.

LIDERANÇA

Etimologicamente a *Liderança* é definida como “função de líder; capacidade de liderar, espírito de chefia; forma de dominação baseada no prestígio pessoal e aceite pelos dirigidos” (Ferreira, 1986: 1030).

A literatura sobre liderança é muito vasta e por vezes contraditória. Apesar de ser um tema largamente debatido e investigado não existe um quadro concetual único que nos permita identificar com precisão as variáveis que envolvem e distinguem um líder de um não-líder.

Quando abordamos o conceito de liderança e as teorias que lhe estão subjacentes, não podemos dissociá-lo de toda uma conjuntura ideológica, económica, social, histórica e política da época em que se inserem, nem tampouco do desenvolvimento das teorias gerais da administração (Chiavenato, 2004).

Apesar de algumas teorias sobre a liderança nos parecerem ambíguas e contraditórias, alguns autores defendem que elas se complementam, permitindo chegar ao conceito que atualmente se utiliza e possibilitando-nos seguir uma trajetória com aparente evolução teórica (Jesuino, 2005).

Os estudos sobre liderança remontam à República de Platão (século IV a.C.) onde vários autores em várias obras, se debruçaram sobre esta temática (Bento, 2008). Só no início do século XXI com o aparecimento de teorias científicas relativas à administração e após a realização de alguns estudos organizacionais foi despertado o interesse para a questão da liderança, que assumiu novos contornos e importância. A partir da década de 80, a liderança começou a ser um tema bastante estudado visto que constitui a chave para o sucesso das organizações.

São quatro os paradigmas que têm enformado a conceptualização desta temática: a Teoria dos Traços do Líder; as Teorias Comportamentalistas; as Teorias da Contingência e as Teorias Implícitas da Liderança.

As primeiras investigações sobre liderança (Teoria dos Traços do Líder) defendiam que um líder já nascia líder pois possuía atributos e qualidades que o distinguiam das demais pessoas (Bilhim, 2006). Geralmente esses líderes eram figuras míticas ou históricas que em tempos de crise faziam prevalecer as suas opiniões e mudavam o curso da história, influenciando pessoas e formas de pensar e estar. Eram-lhes atribuídas qualidades como: carisma, inteligência, entusiasmo, ou capacidade de persuasão pois o líder era considerado um *líder nato* (Costa, 2000).

Posteriormente surgiram Teorias Comportamentalistas que faziam antever que um líder podia tornar-se líder e/ou fazer-se líder, desde que adotasse determinados comportamentos. Neste pressuposto era possível aprender a ser líder, desde que se adotasse determinados comportamentos, caraterísticos dos grandes líderes.

Contudo, para as Teorias da Contingência, a posse de alguns atributos e a adoção de determinados comportamentos, não bastava para se chegar a ser um bom líder. Era essencial saber adaptar-se a novas situações, tendo em conta os contextos onde a liderança ocorria. Trata-se do *líder ajustável* (Costa, 2000).

A partir dos anos 80, as Teorias Implícitas da Liderança tentaram compreendê-la sob o ponto de vista dos liderados, salientando que não existe líder sem seguidores. O líder é encarado pelos seus liderados como alguém que assume uma causa difícil e que com perseverança acaba por ter sucesso e envolver os demais na colaboração de objetivos comuns, pois sozinho não os consegue alcançar. Apesar de necessitar da colaboração dos seus seguidores, terá de permitir o surgimento de alguns líderes dentro do grupo. Assim, actualmente, já não se equaciona a liderança, mas sim as *lideranças* dentro de uma organização (Costa, 2000).

LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

Parafraseando Bento (2008: 129) “a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana; empresas, hospitais, escolas, salas de aula...”.

Neste sentido, Fullan (2003) considera que a liderança nos negócios e a liderança nas escolas têm muitos pontos em comum, pois tal como nas empresas, as escolas também buscam a eficiência e a eficácia para a aprendizagem dos alunos e sentem a necessidade de introduzir uma cultura de mudança onde a partilha de ideias, opiniões e conhecimentos são essenciais para a solução de problemas relacionados com o processo de ensino/aprendizagem. Acrescenta que perante a complexidade e o caos que caracterizam a nossa sociedade, os líderes devem possuir cinco características para alcançarem o sucesso nas suas organizações. São elas: objetivo moral; compreensão do processo de mudança; capacidade de relacionamento; criação; partilha de conhecimento e coerência.

Sergiovanni (2004), por seu lado, refere que a maioria das pessoas, espera que a escola reflita os valores, as crenças e as ideologias que elas consideram

importantes e desejam ver perpetuadas. Cada escola precisa de autonomia e de lideranças específicas que permitam efetivar a sua missão pedagógica e educativa. A identidade de cada uma não pode ser ignorada nem imposta pelo poder central.

Os modos de organização escolar e os processos de gestão não são só meios para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas são também objetos de ação pedagógica. Desta forma a liderança exercida nas escolas é uma liderança educativa e pedagógica, constituindo não só um meio para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas também um objeto de ação pedagógica (idem).

A especificidade do fenómeno da liderança nas organizações escolares é, no entender de Costa (2000), bastante específica: a liderança escolar é dispersa; é relativa; pressupõe o respeito pelos princípios da participação ativa, da democraticidade e pela implicação de todos no processo educativo; a existência de colegialidade docente pressupõe que a liderança é um processo que se desenrola inter pares e a liderança escolar constitui um saber especializado.

As investigações mais recentes referem que uma boa liderança depende do auto-conhecimento do professor, do conhecimento que este tem dos seus alunos e da capacidade de administrar o que se passa dentro da sala de aula. Assim, todos os professores “são líderes vitais, sem os quais o progresso educacional é impossível de alcançar [...] todos os educadores podem ser líderes” (Glanz, 2003: 9).

De uma liderança transaccional (com traços de hierarquia e controle) passámos a valorizar uma liderança transformacional, que distribui e delega poderes.

O professor assume-se um agente de mudança com capacidade de dar início a novos processos de construção cultural. Incumbe-lhe a capacidade de realizar mudanças e redes de relacionamentos, assim como a persistência para conduzir a organização educativa em direção a uma nova maneira de agir e de pensar. Deste modo, é ao professor-líder que compete a liderança estratégica da escola.

INDISCIPLINA

Etimologicamente o termo “indisciplina” teve a sua origem no latim, e significava “falta de instrução” (Machado, 1952: 286). Este fenómeno é tão complexo e nele intervêm tantas variáveis de diversas naturezas, que torna-se imperioso encará-lo de um modo sistémico e holístico.

As suas causas são variadas, pois as razões que levam à indisciplina na escola, podem ser extrínsecas, tais como problemas familiares; inserção social; excessiva proteção dos pais, carências sociais, diferenças de valores, preconceitos, fortes influências de ídolos, ou intrínsecas à aula, nomeadamente relação professor/aluno, aluno/aluno ou clima na turma (Carita e Fernandes, 1997). Na opinião destes autores, as causas intrínsecas à aula, são em parte responsabilidade do professor, pois este é quem organiza, planeia, gere e lidera dentro da sua sala de aula.

No entanto, salvaguardamos o facto de a indisciplina poder ter origem não só no professor (métodos de ensino, estratégias, relacionamento com os alunos, estilo

de liderança), mas também no próprio aluno (desmotivação, desinteresse, chamadas de atenção, baixa auto-estima), na organização da escola e no meio envolvente.

A dificuldade em encontrar uma definição universal do conceito de *indisciplina*, conduziu a uma multiplicidade de definições.

Segundo Moreira (2008: 59) a indisciplina caracteriza-se pela “ausência/insuficiência ou quebra das regras que conduzem a um funcionamento inadequado”, enquanto Katz e McClellan (1996) a associam a mau comportamento, que em idade pré-escolar enfermam manifestações de resistência aos processos de grupo, à partilha de brincados, de afetos e/ou às rotinas e normas da sala de aula.

Numa abordagem evolutiva das investigações sobre a disciplina e indisciplina na sala de aula, Estrela (1994) salienta que até aos anos setenta as abordagens psicológicas associavam o conceito de disciplina e indisciplina a adaptação e inadaptação. Deste modo, o campo de estudos privilegiado para a realização destas investigações foi o do ensino especial e da criança com necessidades educativas especiais, surgindo, neste contexto, a questão da *indisciplina* associada a comportamentos anti-sociais e a perturbações neuróticas ou de personalidade.

Quando os estudos foram alargados às turmas ditas “regulares” manteve-se esta conotação, continuando a responsabilizar o aluno pela indisciplina gerada dentro da sala de aula. Porém, relacionava-se a *indisciplina* com os baixos índices de coeficiente de inteligência, com o insucesso escolar, com a origem socioeconómica dos alunos, com a raça e com o sexo, entre outros aspetos (Estrela, 1994).

No entanto, estas perspetivas são posteriormente postas em causa; o aluno deixa de ser o centro das investigações sobre a *indisciplina* e os contextos sociais e pedagógicos passam a assumir um papel preponderante para a compreensão desta temática. O aluno passa a ser encarado como um ator/vítima de uma série de circunstâncias adversas que o levam a comportar-se indisciplinadamente, sendo na opinião de Duke (citado em Estrela, 1994) este facto *per si* uma das causas de *indisciplina*. Simultaneamente, surge uma tendência, reforçada pelos resultados das investigações sociológicas, para se desculpar os alunos pelas situações de indisciplina, responsabilizando, ao invés, a sociedade e a escola, colocando assim o professor como um promotor da indisciplina do aluno.

Segundo Amado (2001) a *indisciplina* assume três categorias distintas: o desvio às regras de produção, o conflito entre pares e os conflitos na relação professor/aluno. Por desvios às regras entende o incumprimento das normas essenciais ao desenrolar de uma aula, impedindo ou dificultando o processo ensino/aprendizagem. Desvaloriza os conflitos inter-pares, pois considera que a maior parte das crianças estabelecem fortes laços de amizade na escola, havendo apenas uma minoria que ocasional ou sistematicamente é agredida pelos seus pares.

Já os conflitos na relação professor-aluno pressupõem comportamentos que para além de prejudicarem as condições de trabalho, colocam em causa a dignidade do professor, como profissional e como pessoa, facto que se traduz em lutas de poder e em faltas de respeito para com este.

Neste contexto, Amado e Freire (2009) diferenciam quatro estilos de gestão da sala de aula: o autoritário, o permissivo, o indiferente e o assertivo. Pressupõem ainda que existe um traço comum no tipo de professores com os quais frequentemente ocorrem episódios de indisciplina: a falta de assertividade e a deficiente organização da aula.

DEBELAR A INDISCIPLINA

A *indisciplina* é um dos mais graves problemas que o professor enfrenta atualmente, decorrente quer da falta de liderança quer da falta de noção dos limites comportamentais. Incumbe-lhe encarar as situações de indisciplina de um modo tranquilo e emocionalmente distante, sem recurso à auto culpabilização ou às hetero-acusações (Carita & Fernandes, 1997). E preconizam duas formas de a debelar: a prevenção e a resolução, embora enfatizem o aspeto da prevenção.

Assim, a gestão preventiva da indisciplina, pressupõe o auto conhecimento do professor, o seu conhecimento de cada aluno e do grupo / turma e a correta gestão da sala de aula, que passa pela definição de regras claras, organização do trabalho e orientação das relações inter pessoais. Fundamentam esta questão argumentando que a forma como interagimos com os alunos é marcada “pela pessoa que somos, pelos valores que perfilhamos, pelas finalidades que atribuímos à Educação, ao ato educativo, à relação educativa” (idem: 21-22). Deste modo, quanto mais tarde interviermos, mais difícil se torna debelar a situação.

Destacam ainda a importância e o poder de modelagem, pois para as crianças o educador é uma pessoa de referência que, deste modo, exerce sobre elas bastante influência. Assim, é fundamental que o professor desenvolva competências de relação e de comunicação com os seus alunos, aprenda a gerir os seus afetos, compreenda as suas motivações e faça a distinção entre *sentir* e *agir*.

O conhecimento do aluno é outro dos aspetos que permite a um professor prevenir situações de indisciplina. Conhecer os seus interesses, necessidades, desejos, emoções, sentimentos e formas de agir permitirá *chegar* a cada aluno individualmente, interpretar algumas das suas ações e ir de encontro ao que ele necessita para se desenvolver harmoniosamente e para evitar que o conflito se instale na sala de aula.

Por outro lado, conhecer as dinâmicas de grupo que se estabelecem e determinar os papéis sociais que cada aluno desempenha no seu grupo, facilita o estabelecimento de disciplina dentro da sala de aula.

A gestão da sala de aula é também um dos aspetos de suma importância na prevenção da indisciplina. De facto, o modo como o professor envolve os alunos nas tarefas da aprendizagem e o cuidado no estabelecimento de um bom clima relacional dentro da turma são duas dimensões que devem ser muito bem geridas.

Segundo Carita e Fernandes (1997) uma boa gestão da sala de aula pressupõe a existência de uma definição clara de regras, uma boa organização do trabalho, um planeamento adequado das atividades, bem como uma orientação ajustada para as

relações. E acrescentam que o que distingue os professores eficazes dos demais professores é o facto dos primeiros se situarem na prevenção dos problemas e na associação entre esta atitude e uma boa gestão da sala de aula.

Partilhando da mesma opinião, Lino (1996) ao referenciar o Modelo de ensino High Scope relativamente à sua abordagem na resolução de conflitos interpessoais também enfatiza duas estratégias: a prevenção e a resolução de conflitos.

Nas estratégias de prevenção do conflito salienta a importância de aspetos como uma boa organização do ambiente físico da sala, a elaboração de uma rotina diária consistente e o papel assertivo do adulto na sala de aula. Na estratégia de resolução de conflitos, dá ênfase à intervenção imediata do professor com o intuito de parar o conflito, sempre que este ponha em causa a integridade física do aluno.

Brazelton e Sparrow (2004) sugerem algumas estratégias para a resolução de conflitos, embora reconheçam que todas se revestem de aspetos positivos e negativos. Sugerem que se recorra ao silêncio como forma de dar a entender às crianças que algo está mal, captando-lhes assim a atenção. Estas pausas constituem também uma oportunidade de interromper comportamentos descontrolados e permitir a reflexão acerca do que se fez de errado.

Acrescentam outras estratégias, nomeadamente a reparação dos estragos causados ou a perceção do significado de um pedido de desculpas, assim como a aplicação de sanções, tais como cancelar convites para brincar ou atividades agradáveis, proibir a visualização de TV ou a utilização de jogos de computador. O humor constitui também um subterfúgio para pôr fim aos atos menos próprios.

Segundo Druart e Waelpuut (2008) a cooperação é o elemento chave para atenuar os conflitos e ajudar as crianças a regularem as suas emoções e tensões. Esta atitude contribui para uma tomada de consciência de cada um e para um maior conhecimento dos outros, aspetos que enriquecem as interações sociais. Consideram que a violência se inicia desde o jardim-de-infância, e neste sentido “as crianças são apenas o reflexo dos problemas dos adultos” (Idem:17). Contudo, atribuem à escola um papel preponderante na prevenção de qualquer ato de violência, mediante a adoção de estratégias pedagógicas adequadas. Trata-se de estabelecer limites para o bem-estar das crianças e para que estas, progressivamente, aprendam a viver em sociedade.

Em suma, “cada criança aperta contra o peito, por vezes sem consciência disso, os seus desejos, sonhos e esperanças que não podemos destruir” (Câmara, 1998: 10), e os educadores (líderes) de cada sala de aula, não podem defraudar estas expectativas. De facto, “os primeiros anos são um tempo propício para ajudar as crianças a estabelecer uma base sólida nas relações sociais” (Katz & McClellan, 1996: 47) e os adultos com quem estas interagem, têm um papel fundamental na sua formação, nomeadamente ao nível social e emocional.

METODOLOGIA

Na realização deste estudo, optámos por uma metodologia de investigação adaptada aos nossos propósitos e que fosse de encontro aos objetivos previamente delineados. Por conseguinte, o estudo de caso, enquanto método qualitativo, pareceu-nos o mais adequado.

Como instrumentos de recolha de dados recorreremos a: conversas informais, registos fotográficos, análise de documentos *de origem interna*, (nomeadamente o Regulamento Interno da Escola, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular da Escola, o Plano Anual de Escola, o Projeto de Escola a Tempo Inteiro, o Projeto Curricular de Turma, os planos de aulas e os trabalhos elaborados pelos alunos) e *de origem externa* à escola (legislação sobre a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos públicos de educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como o estatuto do aluno e alguns Decretos-Lei que regulamentam o ensino Pré-escolar).

Efetuámos entrevistas às vinte e quatro crianças da sala em estudo e aplicámos inquéritos por questionário a 22 pais/ encarregados de educação e a todo o pessoal docente (9) e não docente (4) que trabalha diretamente com este grupo de crianças. Perfazendo um total de trinta e cinco inquéritos por questionário aplicados.

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Os resultados da investigação indicam que a educadora assume dentro da sua sala de aula um estilo de liderança assertivo e democrático. Todavia, em algumas situações e com menor frequência, também recorre a outros estilos de liderança, nomeadamente o permissivo e o autoritário. Na ótica dos inquiridos a educadora mantém um bom relacionamento pedagógico, quer com as crianças, quer com os pais/EE, onde além do diálogo existe recetividade às suas sugestões e opiniões.

Verificamos também que a maioria dos pais/EE afirma não ter conhecimento de casos de indisciplina na sala. Apenas uma minoria dos pais/EE afirmam ter conhecimento de algumas ocorrências disciplinares, embora de imediato as desvalorizem, afirmando serem “*coisas de criança*”.

Por oposição, os docentes e as crianças afirmam haver situações de indisciplina em idade Pré-escolar, que têm na sua génese, a partilha de brinquedos, a relação aluno/aluno e a resistência às rotinas e às normas da sala.

As crianças que maioritariamente protagonizam episódios de indisciplina são as que revelam falta de afeto e de regras de comportamento, provindo de famílias desestruturadas.

Apenas um docente considerou que a educadora propicia a indisciplina, apontando a postura permissiva e a gestão ineficaz dos relacionamentos aluno/aluno e aluno/professor. Os restantes inquiridos consideram que a indisciplina que existe na sala não está relacionada com a educadora e afirmam que esta gere de forma eficaz os conflitos, pelo que demonstram estar satisfeitos com a sua atuação.

Tabela 1. Percepções acerca da liderança da educadora e suas relações com a indisciplina.

Atitudes	Inquiridos	Percepções
A educadora assume a liderança na sua sala de aula	Pais/EE Docentes Não docentes Crianças	Sim Sim Sim Sim
Tipo de liderança da educadora	Pais/EE Docentes Não docentes Crianças	Assertivo Democrático Com menor frequência recorre a outros estilos de liderança
Conhecimento de casos de indisciplina na sala	Pais/EE Crianças	Sim (maioria dos inquiridos) Sim (maioria dos inquiridos)
	Docentes	Não Não
	Não docentes	
Causas mais frequentes das situações de indisciplina na sala	Crianças	Partilha de brinquedos Relação aluno /aluno
	Docentes Pais/EE Não docentes	Partilha de brinquedos Relação aluno /aluno Resistência às rotinas da sala Resistência às normas da sala
Fatores que poderão estar na origem de casos de indisciplina	Relacionados com as crianças	Falta de afeto Famílias desestruturadas Falta de regras de comportamento
	Relacionados com a educadora	A indisciplina não está relacionada com a educadora. A indisciplina está relacionada com a educadora (um docente).
A Liderança docente tem influência nas situações de indisciplina que ocorrem na sala de Pré	Docentes	Não (todos exceto um) Sim (1 docente que destaca a deficiente postura da educadora na gestão ineficaz dos relacionamentos aluno/aluno aluno/professor
	Pais/EE Não docentes	Sim
Sugestões de prevenção/combate à indisciplina na sala de aula	Docentes Pais/EE Não docentes	Manter o que já está a ser feito Aumentar o número de auxiliares na sala Reforçar e aplicar as regras ao longo do ano Incentivar a uma maior participação dos pais/EE na escola Valorizar o bom comportamento dos alunos Proporcionar ocasiões de maior diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo

Quanto ao aspeto da liderança docente ter influência nas situações de indisciplina que ocorrem na sala de Pré, em geral verificou-se que os inquiridos não consideram que a indisciplina esteja relacionada com a liderança da educadora. Aliás, desvalorizam os episódios de indisciplina nesta faixa etária, afirmando que fazem parte do quotidiano de uma escola. No entanto, defendem que os casos de indisciplina devem ser sempre expostos a todos os intervenientes (internos e externos) da turma, os quais deveriam ter poder de decisão. Ou seja, consideram

que as deliberações regulamentares não se devem restringir à educadora, pois os pais, as crianças e os funcionários devem também ter poder de decisão.

Nesta investigação foram sugeridas algumas estratégias de prevenção/combate à indisciplina nesta sala de aula, nomeadamente manter o que está a ser feito, aumentar o número de auxiliares na sala, reforçar e aplicar as regras já estipuladas, ao longo do ano letivo, incentivar a uma maior participação dos pais/EE na escola, valorizar o bom comportamento do aluno na sala de aula e proporcionar ocasiões de diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas relacionadas com a *liderança docente* e a *indisciplina* suscitam habitualmente diferentes posições e diversas controvérsias. Por esta razão temos consciência de que inúmeras questões e dúvidas surgem associadas ao estudo destes temas. Deste modo, nesta investigação pretendemos refletir sobre a liderança em contexto escolar, nomeadamente ao nível do ensino Pré-escolar e sobre a indisciplina dos alunos.

Os conceitos que mais emergiram neste estudo foram os de liderança docente e de indisciplina. Ao nível educativo, são conceitos muito vastos e controversos, que dependem em grande parte de quem os analisa; educadores, crianças, pelos pais/EE e funcionários. A sua interpretação diferencial procede também das situações e contextos onde a liderança e a indisciplina ocorrem.

O desenvolvimento e a reflexão deste estudo contribuíram para questionar o estudo da liderança docente no ensino Pré-escolar e a sua relação com a indisciplina na sala de aula, abrindo novas sugestões de estudo sobre a liderança em contexto escolar. Permitiu também alertar para a necessidade da adoção de estratégias no sentido da prevenção/combate de situações de indisciplina nesta faixa etária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bento, A. (2008). "Liderança Contingencial: os estilos de Liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário". In A. Mendonça & A. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 129-137). Madeira: CIE-UMa.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa. 5ª Edição. Lisboa: Instituto superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004). *Método Brazelton. A criança e a disciplina*. 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Câmara, M. (1998). *A Identidade e a Diferença. Como os educadores marcam as crianças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Edição Compacta. Rio de Janeiro: Elsevier. Editora Campus.
- Costa, J. (2000). "Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas". In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Druart, D. & Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência. Jogos e actividades*. Gaia: Gailivro.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (1986). *Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Ferreira, H. (2009). *Liderança escolar e avaliação das escolas*. Seminário realizado em 23/01/09. Madeira: Universidade da Madeira.
- Formosinho, J. et al., (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.
- Gallison, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Um guia para educadores e professores. Ficheiros pedagógicos para professores. Porto: Edições ASA.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Horizonte de Psicologia. 4ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). "O papel do professor no desenvolvimento social das crianças". In J. Formosinho et al.. *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (1996). "A intervenção Educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de Formação da Equipa Educativa". In J. Formosinho et al. *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Machado, J. (1952). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Volume III. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor... competências básicas...1*. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo, auto-estima e promoção da saúde. Coleção Crescer a Brincar. Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. 3ª Edição. São Paulo: Bookman.

PEDAGOGIA, TECNOLOGIA E CULTURA DEMOCRÁTICA: QUE SENTIDOS FAZEM NA ESCOLA PÚBLICA ATUAL?

Paulo Brazão

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

NOTA INTRODUTÓRIA

No contexto complexo da escola pública atual faço o apelo à urgência de uma pedagogia concordante com uma cultura para a democracia. O ponto de partida para esta discussão centra-se na questão: Como transformar a escola pública num espaço social democrático, amplificador das capacidades humanas?

Na reflexão sobre esta questão, proponho o desenvolvimento de três aspetos: assumir uma pedagogia com uma visão mais globalizada do exercício da cidadania; primar por uma mudança paradigmática da escola, potenciada numa visão crítica do currículo e num outro modo de entender a aprendizagem com a incorporação da tecnologia; reconstruir o espaço pedagógico em prol de uma cultura democrática.

O PRIMEIRO ASPETO - TRANSFORMAR A ESCOLA NUM ESPAÇO SOCIAL DEMOCRÁTICO AMPLIFICADOR DAS CAPACIDADES DAS PESSOAS, ASSUMINDO UMA PEDAGOGIA COM UMA VISÃO MAIS GLOBALIZADA DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Propor uma pedagogia é construir uma visão política. Uma educação para a cidadania tem que ter em conta a ligação entre a teoria e a prática, reflexão e ação, utilizando o poder transformador da teoria em novas formas de resolver problemas. A natureza política resulta da capacidade de imaginar um mundo diferente e de agir diferenciadamente. Esta ideia de Giroux (1999), pressupõe uma educação baseada numa pedagogia crítica, que questiona formas de reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana.

Giroux (1999) tem instigado os educadores e os investigadores a serem críticos, criativos, a terem confiança no seu potencial bem como no dos seus alunos, a reagirem às forças que denomina de paralisantes e a contrariarem as tendências políticas conservadoras, submetidas às pressões de mercado designadas de “excelência em educação”. Para ele, a excelência educativa está na produção intelectual inovadora, crítica, que reconheça a educação como possibilidade de mudança social. Tal ação de natureza política deve mobilizar o trabalho diário quer

dos educadores, quer dos alunos, quer dos investigadores em educação, em todos os níveis dos sistemas educativos, nas sociedades ocidentais do século XX.

Como transformar a escola num espaço social democrático, amplificador das capacidades humanas?

O desejo colectivo de reformar as escolas e de desenvolver novos modos de prática pedagógica deve transformar os professores e os alunos em agentes críticos na forma como organizam o seu trabalho, auto percepcionando-se como atores da transformação social do mundo onde estão inseridos. Esta ação deve constituir o primeiro acto de cidadania no qual todos têm deveres e responsabilidades. É necessário, por isso, maior independência na ação dos educadores e alunos, e ainda maior responsabilidade, dignidade e respeito para com as instituições de educação.

Deste modo, a noção globalizada de cidadania vai além do conceito de contrato social. Estende-se para lá das fronteiras do estado-nação e apela a uma democracia global. Abre um novo espaço global para exercitar a coragem cívica, a responsabilidade social e o apoio na luta de outros pela conquista da liberdade e da democracia.

O SEGUNDO ASPETO - PRIMAR POR UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA ESCOLA, POTENCIADA NUMA VISÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO E NUM OUTRO MODO DE ENTENDER A APRENDIZAGEM COM A INCORPORAÇÃO DA TECNOLOGIA

Sob influência das teorias neoliberais, as escolas públicas correm riscos de se tornarem iguais. Muitos dos aspectos vivenciais dos alunos serão desvalorizados. Nesta lógica, as escolas revelarão uma ausência de referências ao contexto histórico, cultural e social, empobrecendo as aprendizagens, desligando-as do sentido crítico e da participação social. Passam por isso a ignorar as preferências e aptidões genuínas dos alunos, insistindo na transmissão da informação verbal, avaliada por testes para medir conhecimentos acumulados. O sistema de aprender e de testar o que se aprende, permanecerá fechado dentro de uma cultura escolar.

É urgente uma mudança paradigmática da escola. A transmissão cultural que a escola promove tem por referência uma cultura que não é unitária nem homogénea, nem constitui um conjunto estático de valores e conhecimentos (Brazão, 2008).

O currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. A escolaridade obrigatória ao apresentar-se como o meio por excelência para dotar o cidadão de competências para a vida cultural e social dominante, deve sempre respeitar e considerar as restantes culturas (Sousa, 2000).

O currículo, sob a nova tradição crítica, constitui-se como um artefacto social e cultural. Está implicado nas relações de poder, transmite visões sociais e produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira, 1994). A educação e o

currículo estão envolvidos de forma política quer no processo de produção cultural, quer no de contestação. O currículo é o terreno de produção e criação simbólica e cultural, mesmo que submetido às intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial.

Os materiais culturais funcionam com matéria-prima de criação, sobretudo de contestação e transgressão, num campo de produção de uma política cultural. O currículo é um campo onde se tenta impor, a cultura de classe ou de grupo dominante, bem como a do conteúdo da cultura. É o terreno central da luta de transformação das relações de poder. Como a transmissão do currículo se faz em contexto cultural, de significação activa, a cultura e o cultural, estão naquilo que se faz com o que se transmite. Nesta lógica, a reconstrução do espaço pedagógico assume uma importância primordial, e deve relevar os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos. Deste modo é sempre possível transformar as escolas em espaços sociais amplificadores das capacidades humanas. A escola pode envolver todos os intervenientes na formação das suas subjectividades e assim fortalecer o poder social democrático.

Quais deverão ser os referenciais para os ambientes de aprendizagem?

É necessário enquadrar a aprendizagem num paradigma educativo construcionista, cuja apropriação do conhecimento pressuponha uma formação alargada no tempo e no espaço, permitindo ao aprendiz o desenvolvimento da capacidade para “aprender a aprender”, como forma de se adaptar a diferentes desafios ao longo da vida, (Papert, 1996).

Importa também entender aprendizagem como fenómeno situado, decorrente da ação dos aprendizes nos contextos onde estão inseridos. Na visão construcionista da aprendizagem, a construção do conhecimento é efetivada por uma ação concreta e por um produto resultante, desenvolvido pelo aprendiz. A construção do conhecimento decorre do aprender num contexto específico, onde, em colaboração, e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções, numa negociação social do conhecimento, (Papert, 1991).

É igualmente importante reflectir as aprendizagens emergentes das práticas dos alunos e atender ao conceito de aprendizagem em comunidade de prática.

A ideia de comunidade de prática tem atualmente uma forte relevância em educação e ajuda a compreender a aprendizagem enquanto envolvimento e pertença a uma comunidade (Matos, 2005).

Nesta perspectiva, o armazenamento da informação é apenas uma parte do que significa conhecer, e envolve antes de mais, uma participação activa no mundo social, em comunidades sociais. Tornam-se determinantes as formas criativas que envolvam os alunos na promoção de práticas significativas de modo a abrir-lhes perspectivas e percursos próprios de aprendizagem, com acções e reflexões na comunidade onde se inserem, quer dentro, quer fora da escola (Lave, 1991; Wenger, 1998).

Wenger (1998) fundamenta a teoria social da aprendizagem nos seguintes pressupostos: a aprendizagem é uma prática social porque os seres humanos, por inerência, são seres sociais; o conhecimento expressa-se pela competência numa actividade concreta; para conhecer é preciso participar no mundo circundante, no desenvolvimento de actividades concretas; a aprendizagem deve produzir sentido e significado comprovado pela nossa experiência e engajamento no mundo.

Como conceber a aprendizagem com a incorporação da tecnologia?

A presença tecnológica assume centralidade na concretização de um novo paradigma educativo. A tecnologia deve ser capaz de despoletar vínculos entre os alunos e a comunidade, de enfatizar a descoberta, a aprendizagem e de diluir a distinção entre aprender dentro e fora da escola (Sousa, 2001).

A ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação que não reside na tecnologia, mas na forma como esta é colocada ao serviço de uma intervenção pedagógica inovadora. Nas décadas de 80 e 90, do século XX ocorreram inúmeros debates sobre os efeitos da incorporação das tecnologias na educação. O *Report on the Effectiveness of Technology in Schools (1990-1997)*, concluiu que o uso das tecnologias educativas exercia um impacto positivo no aproveitamento dos alunos em todas as disciplinas, em todos os graus de ensino, bem como em alunos com necessidades educativas especiais. O mesmo relatório também afirmou que a eficiência tecnológica era influenciada pela população estudantil, pelo software utilizado, pelo papel do professor, pelo modo como se agrupam os alunos e finalmente pelos níveis de acesso dos alunos à tecnologia, (Fino, 2004a).

Numa abordagem inovadora das Tecnologias da Informação e Comunicação, segundo Vygotsky, Papert, Hatano, Valente e Fino (Fino, 2004b), recomenda-se que os contextos de aprendizagem escolar sejam centrados no aprendiz e devam implicar a resolução de problemas de forma cooperativa. Essa urgência baseia-se em pressupostos sócioconstrutivistas e construcionistas que ressaltam o papel activo do aluno na construção do conhecimento, em interacção com o mundo e com os outros. A interacção é mediada por artefactos e ferramentas culturais, de estrutura simbólica, como a linguagem, ou ainda por utensílios como o software ou a internet.

A incorporação da tecnologia pode também proporcionar a criação de ambientes descentralizados e favorecer o empoderamento dos aprendizes, seguindo a ideia de educação para o empoderamento, a qual, segundo Paulo Freire, se assume como o poder social conquistado pelos alunos e pelos educadores, através da participação em grupo, em ações e decisões que lhes confirmam maior autonomia enquanto cidadãos. Com uma ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural, a tecnologia pode possibilitar novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial e reconstruir o espaço pedagógico, valorizando a subjetividade e a experiência de todos (Brazão, 2008).

O TERCEIRO ASPETO - RECONSTRUIR O ESPAÇO PEDAGÓGICO EM PROL DE UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

A prática da pedagogia crítica requer do professor um forte investimento pessoal e social.

Os cidadãos de uma democracia global devem ter consciência da natureza interactiva da vida cultural, (Giroux, 1999). Devem também ter uma cultura multifacetada dada pelo uso da tecnologia, ultrapassando fronteiras. Devem também empenhar-se em aprender, interpretar, em serem tolerantes e responsáveis relativamente a tudo o que envolva diferença e alteridade, com responsabilidade e ética (idem).

A cidadania, enquanto forma de apropriação de poder, implica a aquisição de capacidades críticas da história ao reapreciar as memórias de uma comunidade. Em qualquer conceito de democracia a sociedade deve reconhecer a importância da divergência, numa cultura de questionamento. Os educadores deverão reafirmar a democracia como projecto pedagógico, encontrando também no espaço público o lugar do debate. Se a cidadania for global, deve desenvolver-se um sentido de humanismo radical que compreenda a justiça social e ambiental fora das fronteiras nacionais.

É necessário por isso dar aos professores a oportunidade de exercer o poder sobre as suas próprias condições de trabalho, económicas, políticas e profissionais. Dar-lhes liberdade de desenhar os currículos escolares, de empreender investigação partilhada com outros professores dentro e fora da escola, de ter um papel central na governação da escola e no seu próprio trabalho.

Torna-se ainda necessário rever os tempos de trabalho, funções e papéis dos atores educativos sublinhando a subjetividade e a experiência de cada um na construção do poder social democrático.

Deste modo, a autoridade pedagógica dos professores não pode separar-se das questões de poder e de governação. Os educadores devem ser considerados como intelectuais públicos e ao mesmo tempo, devem assumir a responsabilidade de ligar o seu trabalho aos problemas sociais, interrogar-se sobre o que significa capacitar os seus alunos para a escrita de textos políticos, para que possam aprender a utilizar os instrumentos da democracia que marcam a diferença enquanto agentes sociais.

PARA FINALIZAR

Os professores e os alunos devem agir como agentes críticos questionando e interligando os contextos de aprendizagem com a promoção da transformação social. Perspetiva-se assim uma educação para a cidadania, numa pedagogia crítica, tendo a noção que o conhecimento e o poder devem estar sempre sujeitos ao debate.

Nesta perspetiva crítica, antevê-se um currículo escolar para além dos normativos vigentes onde os atores educativos se agregam em comunidades aprendentes, encarando a aprendizagem como parte fundamental da transformação social.

A incorporação da tecnologia pode proporcionar a criação de ambientes descentralizados, seguindo a ideia de educação para o empoderamento, através da participação em grupo, em ações e em decisões que conferem mais autonomia enquanto cidadãos. Os contextos devem ter uma atenção primordial na utilização da tecnologia, aproveitando o seu potencial de promoção de novas formas de interação social e nos diversificados modos de comunicação e de colaboração. Com uma ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural, a tecnologia pode possibilitar novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial e reconstruir o espaço pedagógico, valorizando a subjetividade e a experiência de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brazao, J. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal.

Fino, C. N. (2004a). *Alguns efeitos da incorporação da tecnologia na educação*. http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Efeitos_incorporacao_tecnologia.pdf.

Fino, C. N. (2004b). *Convergência entre teoria de vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf

Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matos, J. (2005). *Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC*. Paper presented at the CHALLENGES 2005 - IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmato/s/comunicacoes/Challenges2005_JFM.doc.

Moreira, A. & Silva, T. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. Moreira, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez Editora.

Papert, S. (1985). *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.). *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Papert, S. (1996). A Word for Learning. In Y. Kafai, & M. Resnick (Ed.). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. (pp. 9-24). Mahwah, NJ. Publication: Lawrence Erlbaum Associates.

Sousa, J. M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2001). As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Ed.), *Actas do VI Congresso galaico-portugues de psicopedagogia* (Vol. 1, pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice lerarnig, meaning and identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

O APOIO LABORATORIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Igor Aguiar

Catarina Fernando

Joana Simões

Helder Lopes

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A Escola em geral, e a Educação Física em particular, tem sentido dificuldades em utilizar a evolução tecnológica que tem ocorrido a uma velocidade vertiginosa.

A utilização de apoio laboratorial nas aulas de Educação Física permitirá ao docente rentabilizar o processo pedagógico, através do aumento da precisão do diagnóstico, da prescrição e do controlo de um processo personalizado que não se centre na transmissão massiva dos conhecimentos.

Tendo como referência o modelo da *Khan Academy*, e analisando as tarefas, com base nos modelos taxonómicos das Atividades Desportivas, daremos exemplos de como o apoio laboratorial pode ser utilizado nas aulas de Educação Física e indicaremos as suas implicações na gestão do tempo de aula e ainda no trabalho não presencial.

O desenvolvimento científico e tecnológico tem sido associado ao processo de globalização da economia. Estar fora dessa nova realidade é estar alienado das decisões e do movimento global da economia, finanças, política, em suma das informações e interações com todo o mundo. Como tal, se a sociedade se excluir do atual estágio de desenvolvimento ficará condicionada a viver em estado permanente de subjugação (Kenski, 2006).

Se a sociedade não se pode excluir dessas evoluções, incumbe-lhe preparar os cidadãos para saberem lidar com esse tipo de transformações, o que pressupõe que a forma como educamos os indivíduos nas escolas deverá ser pensada no sentido de formar um homem com capacidade para ter uma intervenção coerente. É assim fundamental, ensinar o homem a aprender a aprender, se quisermos que ele tenha capacidade de adaptação.

ENQUADRAMENTO

Para Lopes et al. (2012), no sistema educativo tem de existir a intencionalidade de preparar os jovens para os desafios que poderão encontrar ao longo da vida.

Esta ideia vai ao encontro de Almada et al. (2008) que afirmam que o professor é o catalisador do processo de amadurecimento de um indivíduo. Os mesmos autores acrescentam que o apoio laboratorial que suporta o processo pedagógico constitui um meio essencial na eficiência deste mesmo processo.

Uma vez que a atual sociedade é dominada pela cultura informática, faz todo o sentido que os conhecimentos ao nível do apoio laboratorial sejam utilizados para potenciar as “aquisições” dos alunos.

Fruto das evoluções tecnológicas que caracterizaram as últimas décadas, aumentaram os conhecimentos científicos, ocorreram melhorias nos materiais existentes e presenciaram-se inovações ao nível das metodologias utilizadas o que se traduziu em melhores performances e resultados desportivos e consequentemente numa maior exigência por parte do público.

A utilização da tecnologia no desporto tem vindo a produzir resultados muito interessantes a vários níveis, onde se destacam a criação de novas atividades, as novas possibilidades de investigação e uma melhoria nas performances de treinadores e desportistas.

No fundo, a tecnologia apresenta-se como um recurso em constante evolução que aliada a todas as áreas proporciona, cada vez mais, um maior bem-estar e uma maior utilidade nas diversas atividades que desenvolvemos.

A aplicação de conhecimentos tecnológicos às atividades desportivas, enquanto matéria de ensino pode permitir ao docente orientar de uma forma mais eficiente os alunos, qualquer que seja o seu nível.

Segundo Katz (2006) a responsabilidade pelo uso das novas tecnologias, incide sobre técnicos e dirigentes, visto que lhes permitirá compreender melhor o tipo de jogo das suas equipas, bem como as características e o rendimento dos seus desportistas.

Para este autor a tecnologia torna possível a atletas e treinadores, identificar, analisar e integrar informações e recursos de forma eficiente e efetiva permitindo-lhes assim aperfeiçoar o treino e as tomadas de decisões. Acrescenta ainda que estes recursos têm a vantagem de poder ser acedidos em tempo real permitindo assim que as mudanças possam ser implementadas imediatamente, se necessário.

Martens (1997) há mais de uma década já defendia que a tecnologia influenciava os treinadores porquanto lhes possibilitava alterar a forma como conjecturavam as suas profissões. Ou seja, a utilização das tecnologias no treino desportivo estava a melhorar drasticamente a produtividade e a qualidade do mesmo.

Neste sentido, Lopes et al. (2012) entendem que o apoio laboratorial no ensino e na prática da Educação Física, deve, em última instância, permitir encontrar soluções para resolver os problemas que se colocam e ser um instrumento preciso para a definição das estratégias a desenvolver. Ou seja, permite aumentar a precisão com que os docentes fazem o diagnóstico, a prescrição e o controlo de todo o processo de interação que se estabelece entre os intervenientes do processo pedagógico.

Como tal, é importante que definamos que tipo de apoio laboratorial é que preconizamos na educação em geral e na educação física em particular e que tipo de instrumentos é que podem ser utilizados para potenciar as capacidades dos alunos.

Para Almada et al. (2008) houve uma altura em que a preocupação da ciência se centrava na capacidade de obter dados sobre os fenómenos que se pretendiam estudar. Dados estes que eram mantidos secretos e podiam fornecer uma explicação coerente para as situações vividas e, de certa forma, permitiam encontrar soluções para os problemas enfrentados. Contudo, actualmente, a investigação não pode existir separada do desenvolvimento e da tecnologia, numa dialética que não elimina mas potencia as partes.

A evolução do conhecimento e das tecnologias disponíveis deveria ter repercussões ao nível pedagógico e da formação. Porém, segundo Lopes et al. (2012) não são ainda visíveis, de uma forma generalizada, as transformações estruturais essenciais para uma operacionalização eficiente, objetiva e consequente que dê uma resposta eficaz aos problemas atuais.

Os mesmos autores defendem que no desporto para podermos utilizar o apoio laboratorial de forma eficiente teremos que abandonar um conhecimento estruturado para descrever os padrões considerados mais eficientes (imitação), e passar para uma compreensão funcional. Ou seja, através da identificação das variáveis em causa determina-se o meio de atuação das atividades desportivas e do homem como objeto da intervenção.

Kenski (2006) também afirma que aquilo que se propõe para a educação de cada cidadão desta nova sociedade não é apenas formar o consumidor e utilizador de tecnologias, mas possibilitar-lhe as condições de ser criador autónomo e crítico das suas aprendizagens e escolhas, podendo até mesmo ser “produtor tecnológico”. Mais, que o indivíduo possa não apenas aprender a usar e produzir, como também a interagir e participar socialmente de forma ativa e consciente. E deste modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço muito mais amplo.

DESENVOLVIMENTO

Na atual conjuntura, consideramos que o tipo de apoio laboratorial que se deve equacionar não deriva do tipo de laboratório convencional, mas sim dum tipo de laboratório que possa ser utilizado de forma expedita permitindo aos docentes utilizá-lo quer em contexto de aula, quer através de trabalho não presencial.

A título de exemplo, aquilo que propomos, no caso da utilização de uma simples câmara de filmar, é que seja utilizada para recolher dados que permitam ao docente sistematizar um conjunto de informações para questionar o aluno não apenas no que concerne à sua execução, como também no que diz respeito à razão das suas decisões.

Regra geral, é dada maior atenção às execuções motoras dos alunos do que à leitura da situação e à tomada de decisão. Mas construir uma conjectura com base

nas saídas motoras poderá não ser o mais adequado, uma vez que a execução disfuncional pode não advir da desregulação da cadeia cinética, mas dever-se a problemas ao nível das entradas sensoriais e do tratamento central da informação.

Se tomarmos como exemplo um remate da linha dos 6 metros no andebol que seja defendido pelo guarda-redes, a primeira ilação que retiramos é que o atacante executou mal a ação devido ao facto de não ter tido sucesso. Contudo, se utilizarmos a câmara de filmar para registar esta ação e questionarmos o aluno sobre a mesma podemos compreender os aspectos que ele considerou, tais como: se leu a colocação do guarda-redes, se identificou em que apoio é que o guarda-redes tinha o peso do corpo, se percebeu a importância da relação centro de massa-base de apoio, se o guarda-redes deu informações do que iria fazer, se ele próprio deu informações da ação que iria executar ou se, pelo contrário, deu falsas informações da ação que iria executar.

O que pretendemos com o apoio laboratorial através de processos expeditos é levar os alunos a refletir sobre as suas ações, não apenas ao nível das saídas motoras, mas também (tão ou mais importante) ao nível da recolha e do tratamento de informação que condicionou determinada resposta motora.

Tal como foi referido anteriormente, através da utilização do apoio laboratorial o que se pretende não é o estudo das componentes críticas, mas sim a compreensão da funcionalidade das tarefas propostas e a compreensão de que certas ações têm lugar em determinadas janelas de oportunidade que se podem sobrepor umas às outras.

A utilização deste tipo de prática nas aulas de Educação Física pode ser disponibilizada e utilizada pelos alunos, tendo por exemplo, como referência, a Kahn Academy que disponibiliza os conteúdos através de uma página eletrónica ou mediante a utilização de *e-mail*, *moodle*, *facebook*, etc.

Convém ainda realçar que o tipo de apoio laboratorial deverá variar essencialmente em função do nível de desenvolvimento que cada aluno demonstra em cada momento do seu processo de aprendizagem e não de forma estereotipada de acordo com a sua idade e nível de escolaridade frequentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em forma de síntese, se queremos formar cidadãos ativos teremos de prepará-los para a única certeza que temos acerca do futuro que é o quadro de incerteza que nos espera. Como tal, há que formar alunos autónomos, criativos, empreendedores e com espírito crítico, que saibam elaborar estratégias e agir de forma adequada em tempo útil.

Entendemos que o apoio laboratorial é um instrumento muito importante que permite ao docente tornar mais eficiente o diagnóstico, a prescrição e o controlo do processo pedagógico, levando a que os alunos reflitam sobre as suas ações e compreendam a funcionalidade das mesmas, podendo posteriormente fazer *transfer* para outras ações e atividades. Sendo que este tipo de conteúdos e processos pode

ser abordado e rentabilizado quer em contexto de aula, quer através de trabalhos não presenciais.

Sabemos que não é um processo fácil, e tal como nos diz Lopes (2005), para que um novo produto ou processo tenha mais probabilidades de ser implementado com sucesso temos de ter em conta o conteúdo que é apresentado, o material e equipamento necessário à sua implementação, a formação exigida para que seja utilizado, as características dos produtores e consumidores de desporto e a forma como é efetuada a sua distribuição e divulgação. Mas o caminho faz-se gradualmente e esta caminhada começa com um pequeno passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Katz, L. (2006). *Inovações da tecnologia desportiva - Implicações para o futuro*. Retrieved Setembro 23, 2011, from www.confef.org.br: http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N03_JUNHO/06_INOVACOES_TECNOLOGICAS.PDF.

Kenski, V. (2006). *Tecnologias digitais e a universalização da educação*. Retirado de www.siteeducacional.com.br em 11 de Janeiro de 2012. <http://www.siteeducacional.com.br/r/artigosite.php?id=12>.

Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do desporto de um produto do âmbito da sistemática das atividades desportivas*. Tese de doutoramento. Funchal. Universidade da Madeira.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., & Prudente, J. (2012). O processo pedagógico - Formas expeditas de apoio laboratorial. In *Desporto e Pedagogia – Formação e Investigação*. Lisboa: Coisas de Ler.

A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DAS CARACTERÍSTICAS AFETIVAS DOS SEUS PROFESSORES: UM ESTUDO NA RAM, PORTUGAL

Maria Glória Franco
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

O estudo da interacção dos diferentes actores na sala de aula pode passar pelo estudo das suas representações. Uma das características das representações é que elas são um fruto da relação mantida entre os seus actores, pelo que a representação do professor, por parte da criança, é sem dúvida, um indicador da vida relacional dos professores e dos alunos.

Dum ponto de vista da psicologia social, as representações consistem “numa modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989: 36, citado por Vala & Monteiro, 1993). Gilly vai no mesmo sentido quando analisa de uma perspectiva cognitivista o jogo de representações na sala de aula e em que considera as representações “o universo mais ou menos coerente constituído pelo conjunto das apresentações a outrem e a si mesmo” (Postic, 1984: 101).

A importância das representações é que “uma vez criada uma representação acerca de um outro, essa representação passa a constituir esse outro e orienta a interacção de forma a atribuir foros de realidade ao que é representado” (Vala & Monteiro, 1993: 355). Pelo que se age não só como resposta ao que é a realidade, mas também, e principalmente, ao que se pensa que é, e é por isso que as representações são vistas “como os organizadores das relações simbólicas entre actores sociais” (Doise, 1990 citado por Vala & Monteiro, 1993: 355). Estudar as representações, nomeadamente as que ocorrem na sala de aula é, por conseguinte, uma forma de se chegar às relações que se estabelecem e como elas estão organizadas.

Apesar de os estudos sobre as interacções dentro da sala de aula serem poucos, uma grande parte está voltada para a compreensão dos processos cognitivos. Os aspectos afectivos são pouco ou nada averiguados. Os estudos de Brophy (1979) e Brophy e Good (1986), foram pioneiros nesta área, mas incidem na percepção que os professores têm dos alunos.

Uma outra forma de olhar a afectividade na sala de aula, foi a introduzida pelos estudos de Gilly (1974/1975) que se centraram nas qualidades pessoais dos

professores e sua influência na qualidade da relação. Os seus trabalhos mostraram que as características pessoais dos professores são muito importantes para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois nesta faixa etária é mais importante se a professora é simpática, carinhosa, amiga ou se se zanga muito, do que se ensina bem ou mal. Ou seja, as qualidades afetivas da professora são preferidas e mais importantes para as crianças deste nível de escolaridade do que as competências de ensino.

A relação das crianças com o seu / sua professora no 1º ciclo do ensino básico está associada com uma série de variáveis da criança, incluindo o seu sucesso nas relações com os pares (Birsh & Ladd, 1998).

Investigações mais recentes defendem a importância da realização de estudos das emoções no contexto das interações instrucionais (Nelson-Le Gall & Resnick, 1998; Newman, 2000).

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Kameen e Brown (1975), no ensino básico, em que os alunos eram acompanhados em sessões de aconselhamento individual e de grupo e os professores em sessões de supervisão sobre técnicas de gestão das aulas, mostra que mudanças no comportamento afectivo dos professores estão associadas a mudanças no comportamento afectivo dos alunos, nomeadamente mudanças na auto-percepção e aceitação entre pares. Daí que seja importante nos questionarmos sobre qual a percepção que os alunos têm dos seus professores, e mais especificamente, das qualidades pessoais e profissionais que os alunos valorizam nos seus professores.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo consta de 126 sujeitos, 45,2% do sexo feminino e 54,8% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 (31,7%) e os 10 anos (53,2%), 61,9% a frequentar o 4º ano do Ensino Básico e 38,1% a frequentar o 3º ano. São alunos oriundos de famílias com um nível socio - económico e cultural maioritariamente baixo (39,5%) e médio (37,9%).

Instrumento

Como forma de aceder à representação que as crianças têm das características afectivas da professora, utilizou-se uma técnica não directiva, o recurso ao relato escrito com a realização individual de uma composição, onde se pretendia que os alunos descrevessem a sua professora. Para tal, pediu-se aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo a contar como eram as suas aulas. Não se solicitou que descrevessem a sua professora, para não dar directamente a perceber o alvo do nosso interesse e, assim, evitar algumas atitudes defensivas. De igual modo, e para garantir uma maior espontaneidade por parte dos alunos, foi-lhes assegurado que as composições não seriam lidas pelas suas professoras.

PROCEDIMENTO

Este trabalho de campo teve início em Outubro de 2010 e terminou em Junho de 2011. Inicialmente, pediu-se aos alunos para redigirem a composição. As instruções dadas foram as seguintes: “Escreve uma carta a um amigo ou amiga, que não seja desta escola, e conta-lhe como são as tuas aulas. Não te esqueças de lhe falares da tua professora.” Estas indicações foram lidas em voz alta aos alunos e repetidas para que ficassem claras. Simultaneamente esclareceram-se igualmente as dúvidas que foram colocadas pelas crianças. Não se determinou tempo limite para a redacção, tendo as crianças demorado cerca de uma hora na sua concretização.

As composições elaboradas pelos alunos foram alvo de uma análise de conteúdo estrutural (Bardin, 1994; Vala, 1986), onde a abordagem qualitativa teve como principal finalidade inferir sobre a organização do sistema de pensamento dos sujeitos implicados nos discursos que se pretenderam avaliar (Vala, 1986). Posteriormente efectuou-se a análise dos dados com recurso ao método quantitativo de modo a facilitar a sua compreensão.

Para realizar esta análise, utilizaram-se os seguintes procedimentos, comuns às metodologias de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Ghiglione e Matalon, 1992; Mucchielli, 1998):

- transcrição integral das composições, de modo a facilitar a abordagem;
- leitura inicial das composições;
- determinação dos objectivos de análise de acordo com as dimensões gerais pré-definidas e as perspectivas emergentes;
- determinação das categorias de análise;
- codificação e preenchimento das grelhas;
- análise, tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Para a definição das categorias de análise utilizou-se a seguinte lógica:

- 1º A criança faz ou não referência na sua redacção à professora;
- 2º Estabelece algum tipo de relacionamento com a professora;
- 3º Que atributos são utilizados: identificação, físicos, pessoais, funcionais;
- 4º Os juízos de valor em relação aos atributos.

Das diferentes possibilidades de que se dispunha à partida com estes critérios, acabou-se por definir 6 categorias, tendo em conta a informação encontrada nas redacções que cada aluno efectuou. São elas:

Referência à professora (Ref.) - Esta era a categoria de charneira que permitia prosseguir a análise das outras categorias. Era considerada qualquer alusão feita

pelo aluno na sua composição à figura da professora, mesmo que de uma forma indirecta (ex.: A mesa da professora).

Denegação (Den.) - O aluno nunca faz referência directa à professora. A alusão que o aluno lhe faz é indirecta através de algum objecto pertencente à professora. Ou seja, a professora só existe na composição do aluno pela referência de algum dos seus pertences. A figura da professora é esvaziada de identidade, atributos pessoais ou qualidades. Apesar de serem raras as crianças que se referiram à sua professora desta forma, foi importante separá-la como categoria por ser a forma extrema de referência.

Identidade (Id) - Incluem-se todas as referências que os alunos faziam a elementos que permitissem a identificação da pessoa da sua professora, como o nome, a idade, estado civil, e ainda referências à família da professora. Pelo que se subdividiu esta categoria em três subcategorias, respectivamente de: Nome (**INO**); Idade (**IId**) e Família (**IFa**).

Aparência Física (AF) – Inseriram-se todos os relatos dos alunos que se referiam ao aspecto físico da professora. Desde a simples referência a um dos atributos físicos da professora, à sua descrição completa, ao julgamento das características físicas da professora. Dentro desta categoria também se estabeleceram duas subcategorias: a descrição, quando a criança enumerava as características físicas da figura da professora (**AFD**); e a avaliação, sempre que a criança emitia um juízo de valor acerca do aspecto físico da sua professora, ou de um dos seus atributos (**AFA**).

Competências de ensino (CLE) – Englobaram-se as alusões à professora como uma figura de transmissão de saberes e conteúdos disciplinares específicos (a professora ensina, História, Matemática, etc.). Dentro desta categoria verifica-se que a referência dos alunos às características de ensino da figura da professora, é efetuada emitindo sempre um juízo de valor, pelo que se subdividiu a categoria em: avaliações positivas (**CLEP**) e avaliações negativas (**CLEN**).

Características da Pessoa do Professor (QPP) – Abarca as referências às qualidades do professor como pessoa, dadas normalmente pela adjectivação da pessoa do professor. Quer os aspectos positivos (**QPPP**), quer os aspectos negativos (**QPPN**), o que deu lugar a duas subcategorias.

Manifestações de Afecto para com a Professora (MAP) – Incluíram-se as referências em que o aluno expressa o seu apreço ou não pela professora. À excepção de um único caso, as expressões de afecto que apareceram foram positivas (MAPP).

Após a análise de conteúdo, procedeu-se ao cálculo percentual de cada uma das categorias. Os dados foram também analisados através do Escalonamento Multidimensional ou *Multidimensional Scaling* (MDS). Esta análise “é uma técnica exploratória multivariada que permite representar de forma parcimoniosa, num sistema dimensional reduzido, as proximidades (semelhanças/ dissemelhanças) entre sujeitos ou objetos, a partir de um conjunto de atributos multivariados

medidos ou percebidos” (Maroco, 2011: 567). Nesta técnica onde cada indivíduo é tido isoladamente, o seu objeto são as percepções sobre diferentes assuntos ou as diferentes percepções sobre um mesmo assunto, e o foco da pesquisa é encontrar os fatores latentes responsáveis por essas preferências.

A Análise Multidimensional reduz os dados a uma representação dimensional mais simples (n-1), esta representação é feita de modo “a que as proximidades entre os objetos no novo plano dimensional, sejam o mais próximo possível das proximidades originais” (Maroco, 2011: 568).

Os dados são representados num espaço geométrico (escalonograma), em que o espaço é organizado em regiões de tal maneira que, todos os pontos semelhantes ou de determinada categoria, estejam na mesma região.

A Análise Multidimensional é muito flexível, aplicável a vários tipos de variáveis, incluindo as nominais, e livre de muitos dos pressuposto estatísticos (normalidade e homogeneidade), pelo que é aplicável aos nossos dados.

RESULTADOS

Ao analisar a distribuição percentual da análise de conteúdo realizada às composições dos alunos verifica-se que a característica que aparece mais valorizada nos seus discursos são as qualidades pessoais positivas do Professor (QPPP, 47,4%), com um valor muito superior à referência das suas qualidades positivas de ensino (CLEB, 20,7%).

Outro dado que sugere a necessidade dos alunos estabelecerem uma relação de proximidade com o professor é a frequência com que identificam a sua professora pelo nome próprio (39,7%), quando se referem a ela nas suas composições.

Pode-se ainda ressaltar algumas referências de manifestação direta de afeto positivo (MAPP, 12,9%) para com a sua professora. Dentro destas manifestações de afeto temos, entre outras, afirmações como: *“Eu gosto muito da minha professora”*; *“ A minha professora é muito importante para mim”*; *“Eu gostava que a minha professora ficasse sempre connosco”*.

Da análise MDS, pode-se verificar que o eixo 1 separa os aspetos mais afetivos (manifestações de afetos e aspetos identificativos, que podem ser vistos como tendo subjacentes traços afetivos, mas de uma forma mais indireta) dos não afetivos (aspetos de descrição física), enquanto o eixo 2 demarca as qualidades de ensino positivas (CLEB) das negativas (CLEM). Assim, podem-se identificar três grupos de características que os alunos usam “para falar das suas professoras”: Um conjunto de características descritivas, dedicados à enumeração das características físicas (AFD) dos professores e à sua avaliação (AFA); Um outro conjunto, que junta as características identificativas e os resultados menos positivos das qualidades de ensino; e outro grupo que associa os aspetos de manifestação de afeto (QPPB e MAFB) com as qualidades de ensino positivas (CLEB).

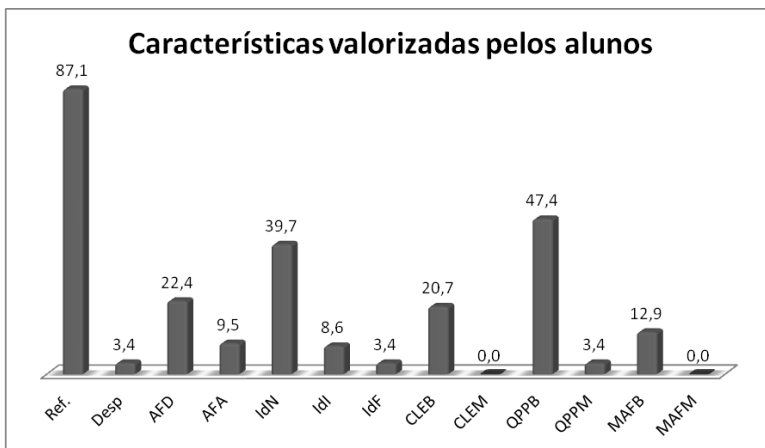


Figura 1. Descrição percentual das características valorizadas pelos alunos nas suas composições.

Nota: Ref.: Referência à Professora; Den.: Denegação; Idn.: Identidade Nome; Idi.: Identidade Idade; Idf.: Identidade Família; AFD: Aparência Física Descrição; AFA: Aparência Física Avaliação; CLEP: Competências de Ensino Positivas; CLEN: Competências de Ensino Negativas; QPPP: Características da Pessoa do Professor Positivas; QPPN: Características da Pessoa do Professor Negativas; MAPB: Manifestações de Afeto para com a Professora Boas; MAPM: Manifestações de Afeto para com a Professora Más.

Estas configurações resultantes da análise multidimensional, demonstram que as manifestações de afetos e as qualidades pessoais dos professores aparecem associadas às suas qualidades de ensino. Deste modo, as características pessoais positivas são o aspeto que as crianças mais valorizam conjuntamente com as manifestações diretas de afeto. Estas ilações constituem mais uma contribuição para reforçar o que tantos autores já mostraram ser o mais importante para as crianças destas faixas etárias a ligação afetiva ao seu professor.

Nem sempre se valorizam os aspetos afetivos nas aprendizagens, mas como já referimos anteriormente (Brophy, 1979; Brophy & Good, 1986; Gilly, 1974/1975; Nelson-Le Gall & Resnick, 1998; Newman, 2000), estes parecem sem dúvida ser muito valorizados pelas crianças.

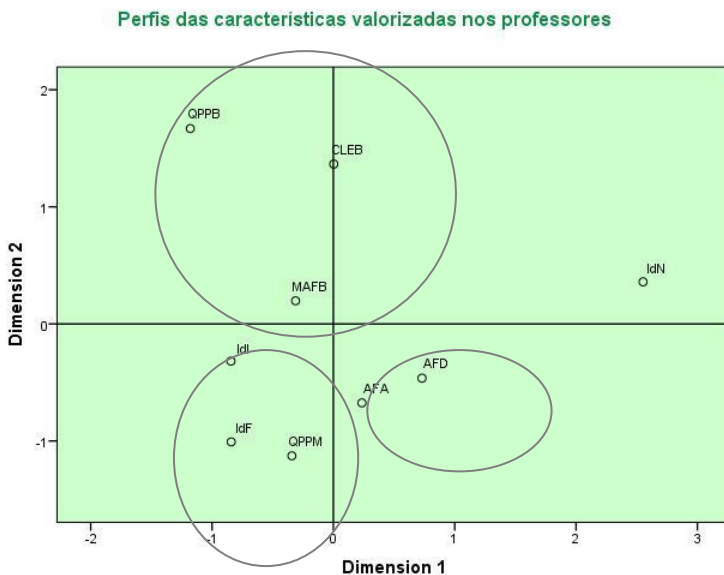


Figura 2. Análise Multidimensional (MDS) das características valorizadas pelos alunos nas suas composições

Nota: Ref.: Referência à Professora; Den.: Denegação; Idn.: Identidade Nome; Idi.: Identidade Idade; Idf.: Identidade Família; AFD: Aparência Física Descrição; AFA: Aparência Física Avaliação; CLEP: Competências de Ensino Positivas; CLEN: Competências de Ensino Negativas; QPPP: Características da Pessoa do Professor Positivas; QPPM: Características da Pessoa do Professor Negativas; MAPB: Manifestações de Afeto para com a Professora Boas.

CONCLUSÕES

As crianças tendem a relacionar os aspectos afetivos dos professores com a percepção que têm das suas competências de ensino, apesar de valorizarem mais os primeiros. O que vai de encontro ao que se esperaria, e aos resultados encontrados por Gilly (1974/1975).

Por outro lado, a valorização que os alunos fazem dos aspectos sociais, em si, parece condicionar também o tipo de traços que estes valorizam para caracterizar os outros, nomeadamente os seus professores. Ressalta claramente que os atributos que os alunos mais valorizam nos professores, são: características afetivas, qualidades pessoais, qualidades de ensino, e características identitárias e físicas.

Por último, salientamos a importância que os aspectos da identidade dos professores parecem ter para as crianças deste nível de ensino. As crianças descrevem os seus professores de duas formas; ou salientam as suas qualidades relacionais positivas, ou personalizam a descrição, identificando-os através do seu nome.

No final deste trabalho, reforçada que fica a importância dos afetos para a aprendizagem, fica a recomendação no sentido de se explorar a forma como realmente os afetos auxiliam a aprendizagem; se é por facilitarem os processos cognitivos, se é por serem fortes fatores motivacionais, se é por facilitarem as relações interpessoais, se é por clarificarem a comunicação.

Terminamos este trabalho com uma citação de um grande pensador português, João dos Santos, que afirma que: "O afecto e a relação são não só importantes para uma boa evolução da pessoa, como a pode ajudar a solucionar situações aparentemente menores...porque o afecto é estruturante da pessoa e, por isso, fonte de saúde mental, de procura, de descoberta. Quando a criança se sente desprotegida e afectivamente abandonada na vida e na escola, não há preleções magistrais ou lições de moral que resolvam os seus problemas emocionais e de adaptação" (Branco, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Birsh, S. & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blöte, A. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and instruction*, 5, 221-236.
- Branco, M. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brophy, J. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational psychology*, 71(6), 733-750.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: cause and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan Publishing Company.
- Davidson, H., & Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education*, 29 (2), 107-118.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Harter, S. (1993). Visions of Self: Beyond the Me in the Mirror. In J. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kameen, M. & Brown, J. (1975, 23-26 de Março). *The relationship of teacher affective behavior to pupil affective behavior*. Comunicação apresentada à Annual Convention of the American Personnel and Guidance Association, New York.
- Ladd, G. & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive/ withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.

Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. Karabenick (Eds). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 39-60). Hillsdale: Erlbaum.

Newman, R. (2000). Social influences on the development of children's adaptative help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review, 20*, 350-404.

Pianta, R., La Paro, K., Cox, .M., Payne, C. & Bradley, R. (2002). The relation of Kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary School Journal, 102*, 225-23.

Vala, J. & Monteiro, M. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011