

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Este livro resulta de uma compilação de conferências e comunicações, realizadas no âmbito do IV COLÓQUIO CIE-UMa, dedicado ao tema Políticas Educativas: Discursos e Práticas.

A necessidade de discutir as políticas educativas surge numa altura em que a contestação dos professores é inequívoca e onde os discursos não coincidem com as práticas.

Como Fino afirma no documento de abertura deste colóquio, em “menos de meio século e 28 (vinte e oito) ministros da educação depois, há quem afirme que o paciente (o sistema educativo) agoniza. É claro que também há quem afirme que nunca estivemos tão bem, pelo menos a contar com as evoluções nos índices mais recentemente divulgados, os quais, alegadamente, demonstram o fim da derrapagem e o início de uma recuperação que, todavia, continua longe de ser evidente, para muitos.”

Este livro pretende ser um contributo de diversos investigadores, e em particular do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, CIE-UMa, às entidades responsáveis pelas políticas de educação em Portugal.

Acima de tudo, acreditamos que a investigação em educação deve ser ouvida pelos decisores das políticas educativas, numa reflexão que se quer séria em nome de um dos bens fundamentais das sociedades contemporâneas, a saber, a educação.

Liliana Rodrigues e Paulo Brazão

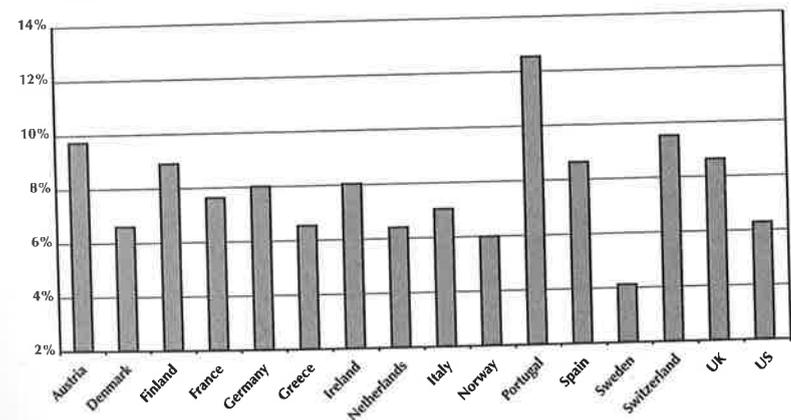
ENSINO SUPERIOR – VALOR ECONÓMICO E FINANCIAMENTO: NOTAS DE UMA LEITURA PESSOAL

PEDRO TELHADO PEREIRA
UNIVERSIDADE DA MADEIRA, CEPR, IZA AND CEEAPLA

Um dos modos de verificar o valor económico da educação é calculando a sua taxa de rendibilidade que mede, admitindo certas hipóteses, quanto aumenta o salário com o aumento de um ano de escolaridade.

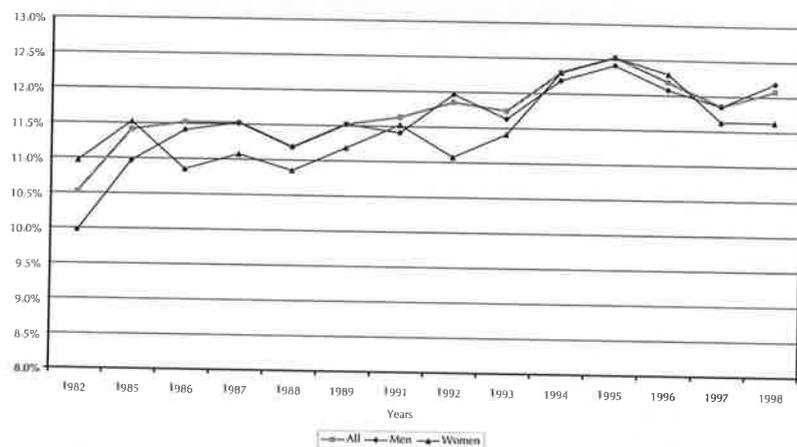
Dos países considerados num estudo elaborado com Pedro Silva Martins (Martins e Pereira, 2004), vemos que Portugal é o país que apresenta maior rendibilidade da educação, mesmo o único acima de 10%, ou seja este era o aumento esperado do salário português por mais um ano de educação, para os dados do final do séc. XX.

Graph 6 - Returns to Education, Western Countries, 1995 (or closest year)



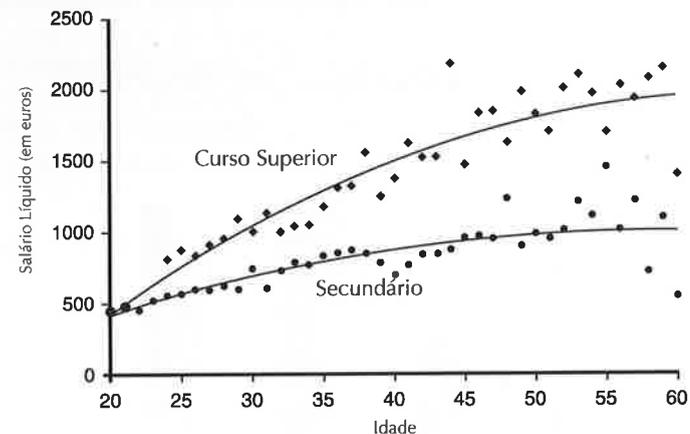
Para além deste facto notou-se uma tendência crescente da taxa de rendibilidade, se bem que nos últimos anos da década de 90 e início do séc. XXI, se possa notar uma pequena inversão dessa tendência (Hartog, Pereira e Vieira, 2001, Budria e Pereira, 2005).

Graph 3 - Returns to Education, Linear Specification, 1982-1995



Pedro Portugal (Portugal, 2004), num artigo publicado no Boletim do Banco de Portugal, mostra bem o perfil dos salários ao longo do ciclo de vida entre os indivíduos que ficaram com o Ensino Secundário e aqueles que terminaram o Ensino Superior.

**Gráfico 1
PERFIL DE SALÁRIOS
AO LONGO DO CICLO DE VIDA**



Correspondentes aos seguintes salários líquidos (Portugal, 2004)

Quadro 1

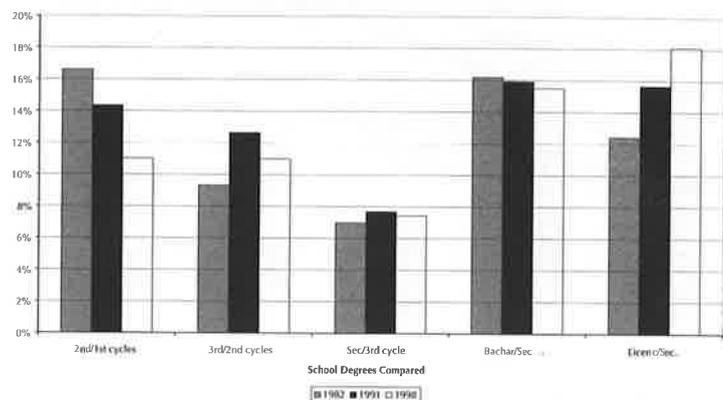
SALÁRIOS LÍQUIDOS POR GRUPO ETÁRIO E NÍVEL DE ESCOLARIDADE

Idade	1º Ciclo (4 anos)	2º Ciclo (9 anos)	3º Ciclo (12 anos)	Licenciatura (16-18 anos)
15-19	368	389	406	
20-29	462	484	554	893
30-39	476	645	778	1187
40-49	511	732	902	1684
50-59	563	809	1100	1915
60-69	543	917	967	1450

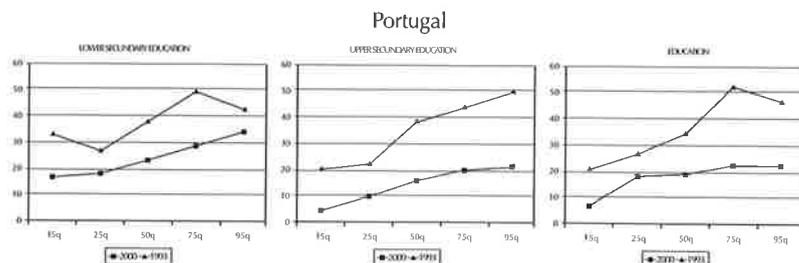
Fonte: "Inquérito ao Emprego 2003". 2º trimestre. Salários líquidos

Os diferenciais devem-se ao facto de nem todos os graus de ensino terem a mesma rendibilidade, sendo que a licenciaturas é o grau que traz maior rendibilidade enquanto o Ensino Secundário é aquele que traz menor rendibilidade.

Graph 8 - Average Marginal Returns to School Degrees, 1982, 1991 and 1998



Aliado a esta maior rendibilidade está também uma rendibilidade crescente ao longo da curva como se pode observar do quadro abaixo retirado de um trabalho elaborado com Santiago Budria (Budria e Pereira, 2009).



No entanto, a alta rendibilidade em Portugal está associada a um alto risco como foi mostrado num trabalho com Pedro Martins (Pereira e Martins, 2002), o que parece estar de acordo com a teoria de investimento em activos. No quadro abaixo se somarmos o valor do Rank1 (ordenação da rendibilidade da maior para a menor) com o rank2 (ordenação contrária do risco, do menor para o maior) vemos que para muitos países o valor se encontra próximo de 17. Ou seja os países que apresentam maior rendibilidade são aqueles que apresentam também maior risco.

Mas o valor económico da educação e, em particular, do Ensino Superior, não se reflecte apenas no aumento de salários, mas também na diminuição da probabilidade de desemprego como Pedro Portugal mostra no artigo acima citado. A probabilidade de um indivíduo que ficou com o Ensino Secundário de estar no desemprego é quase o dobro da de um indivíduo que tenha licenciatura.

Quadro 2

ESTABILIDADE DO EMPREGO

Tabela de riscos relativos

	1º Ciclo (4 anos)	2º Ciclo (9 anos)	3º Ciclo (12 anos)	Licenciatura (16-18 anos)
Desemprego	3,02	3,00	1,74	1,00
Contato a prazo	2,24	1,43	0,98	1,00
Horário Incompleto	3,76	1,30	1,05	1,00

Fonte: "Inquérito ao Emprego 2003". 2º trimestre.

Nota: Valores obtidos com base num regressão logit que inclui ainda 40 variáveis binárias para a idade, nacionalidade, formação profissional e sexo. Foram utilizadas 15740 observações.

Os valores apresentados não deixam dúvida sobre a importância e o valor económico do Ensino Superior para o indivíduo. Em termos macroeconómicos, ou seja para os países, Cohen e Soto (2001) vêm

mostrar que quando o nível educacional foi colocado como variável explicativa na equação de crescimento, a sua influência aparece como significativamente diferente de zero. Isto leva-os a concluir:

"this settles, at least for these data, the long standing opposition between the effects of levels and the effects of the increase of human capital on growth. We find quite simply that levels are correlated to levels and growth rates to growth rates"... "Again in this paper we see that human capital seems to have social returns that are identical to the private ones."

Assim a rendibilidade pública da educação não deve ser menor do que a privada referida acima.

Na segunda parte desta comunicação, vou debruçar-me sobre o financiamento deste grau de Ensino.

Começo com um exemplo de um bolo de mel que queremos distribuir por 10 indivíduos, (5 com mais de 65 anos, reformados e 5 com menos de 65 anos e população activa)

Vamos supor que existia um estudo que dizia que para ficarem satisfeitos os maiores de 65 anos deviam comer 80g de bolo e os com menos de 65 anos deviam comer 120g de bolo.

Para os satisfazer necessitaríamos de um bolo 1000 g (= 5*80 + 5*120)

Vamos agora supor que queremos compensar a população activa aumentando a sua fatia de 25%, ou seja passando a 150g.

O bolo terá que passar a 1150g

O que fazer se só tivermos um bolo de 800g para distribuir?

Fácil – Dividimos usando regras de 3 simples

80 ----- 1150

X ----- 800 donde X = 55,7 g para os maiores de 65 anos

150 ----- 1150

Y ----- 800 donde Y = 104,3 g para os com menos de 65 anos

O problema que se levanta é que 55,7 g é muito pouco para "sobreviver". Vamos pensar que o mínimo admissível é 60 g, logo a solução é 60 g para os maiores de 65 anos e 100g para os com menos de 65 anos.

Temos assim dois problemas neste exemplo: 1) o tamanho do bolo e 2) o modo como é distribuído. São exactamente estes dois tipos de problemas que temos com o financiamento do Ensino Superior, ou seja o do seu montante e de como é distribuído.

Começamos pela sua distribuição – a chamada fórmula de financiamento.

Em 2006 a fórmula era baseada em rácios alunos/professores e docentes/não docentes; e nos salários médios dos docentes e não docentes. Depois eram utilizados factores de qualidade e de eficiência. Estes dados eram usados para encontrar custos de referência para cada área e cada instituição. Assim, se ficava a saber qual o tamanho de cada fatia do bolo que devia ser o orçamento de cada instituição. Dado que alguns orçamentos não permitiam a algumas Universidades sobreviver havia para terminar a chamada coesão, em que umas Universidades "davam" parte do seu orçamento para as outras.

A partir da proposta de orçamento para 2007, os rácios foram substituídos por factores de custo. Esta nova fórmula de financiamento levanta algumas questões. A primeira desde a sua apresentação foi dos próprios factores de custo, pois os utilizados

para Portugal não são idênticos a nenhuns dos utilizados nos outros países segundo os dados que o próprio MCTES enviou às Instituições quando da apresentação do orçamento para 2007.

Tabela 4 - Índices de custo por área disciplinar de formação inicial na fórmula de financiamento do ensino superior num conjunto seleccionado de países

	Europa							Países da OCDE		
	Portugal (2007)	Reino Unido (2006)	Holanda (2006)	Espanha Andalusia (2006)	Suécia	Dinamarca	Flandres	Austrália	Nova Zelândia	Tennessee
Medicina	4,6	4	1,9	2,6	3,3	2,2	3	2,7	3,5	2,3
Agricultura	2,4	1,3	1,2			2,5		2,7	1,9	1,2
Ciências Exactas	2,4	1,7	1,2	1,9	2,7	2,2	2	2,2	1,5	1,1
Farmácia	2,4	1,7		1,9	2,7	2,5				2,2
Engenharia	2,4	1,7	1,2	1,6	2,7	2,5	3	2,2	1,9	1,2
Arquitectura	1,9	1,3		1,6			1,4		1,9	1,2
Artes	1,9	1,3	1,2	1,2		1,7		1,6	1,5	1,2
Saúde	2,9				2,7		1,6	1,6		2,2
Enfermagem	3,0		1,2	2,6				1,6	1,5	2,2
Computação	1,6	1,3				2,2	2	1,6	1,5	1,1
Matemática e Estatística	1,6			1,1		1,7	2	1,3	1,5	1
Educação	1,9	1,3	1,2	1,1	1,9	1,1	1,6	1,3	1,4	1,1
Psicologia	1,9			1,1		1,1		1,3		1
Ciências Sociais	1	1		1	1		1	1,3	1	1
Humanidades	1	1	1	1	1	1,1	1	1	1	1,1
Direito	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,1
Economia e Gestão	1,3	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Para além disso os factores de custo têm variado de ano para ano sem o MCTES ter apresentado uma explicação da razão pela qual introduz as mudanças.

Área	Varição 09-08	Varição 08-07	Varição 09-07
U1	-6,04%	1,92%	-4,23%
U2	-5,92%	15,63%	8,79%
U3	-4,98%	4,19%	-1,00%
U4	10,81%	3,57%	14,77%
U5	-1,15%	11,27%	10,00%
U6	-3,16%	13,26%	9,68%
U7	-10,15%	13,02%	1,54%
U8	4,60%	20,94%	-26,50%
P1	-5,88%	-4,87%	-10,46%
P2	-1,45%	-10,70%	-12,00%
P3	-11,65%	-14,14%	-24,14%
P4	11,23%	-10,09%	0,00%
P5	-3,44%	-16,44%	-19,31%
P6	-2,85%	-5,31%	-8,01%
P7	-1,99%	-2,61%	-4,54%
P8	0,00%	0,00%	0,00%

Mas as variações na fórmula não se ficaram por aqui. A partir 2008 o índice de custo dos serviços centrais é multiplicado, o que significa que a contribuição do aluno, para o financiamento dos serviços centrais da sua Universidade, seja dependente da área de estudo do aluno. Em 2007 o factor era aditivo. Em 2009 usa a média dos alunos dos 2 últimos anos como a previsão dos alunos para o ano seguinte. Em 2008 usa a média de alunos dos três últimos anos. Em 2007 usa as previsões do OCES... e a lista de variações não se esgota nestas.

A fórmula usada até ao financiamento de 2008 tinha um grave problema que era a utilização do indicador de qualidade que era a percentagem de Doutores. Este indicador está altamente correlacionado com a remuneração média dos docentes a qual já estava considerada na

fórmula, o que muito prejudicava o financiamento das Universidades com menor percentagem de Doutores como era o caso da Universidade da Madeira. Assim empenhei-me numa luta de três anos para que este erro lógico na fórmula fosse retirado. Ao longo desses três anos fui angariando novos aliados e em 2008 o CRUP veio a reconhecer a justeza da nossa pretensão e mostrou ao Ministro o interesse na alteração da fórmula. A correcção veio a acontecer no financiamento para 2009 o que permitiu à Universidade da Madeira ter um aumento de orçamento de quase 16%.

Pelo caminho ficou uma proposta do CRUP para a fórmula de financiamento, proposta essa apresentada em 2005 ao Ministro. Esta fórmula propunha um crescimento diferenciado da evolução remunerações dos docentes devido a aumentos diferenciados de % de Doutores, ou seja as universidades com maior crescimento percentual de Doutores deveriam ter um aumento previsto do salário médio superior. Também previa que o financiamento tivesse em consideração a localização e a dimensão das Universidades; esta proposta do CRUP nunca foi discutida. A meu ver estes pontos ainda mantêm a sua actualidade.

As Universidades enfrentaram nesta legislatura uma diminuição de 9% de financiamento para funcionamento por aluno em termos nominais (sem contar com a inflação e os aumentos de custos decorrentes da CGA).

OE Dor aluno 2005=100					
	2008	2007	2006	2005	2004
UNIVERSIDADE DO ALGARVE	92	93	106	100	96
UNIVERSIDADE DE AVEIRO	88	88	93	100	99
UNIVERSIDADE DA BEIRA					
INTERIOR	98	92	102	100	103
UNIVERSIDADE DE COIMBRA	92	92	100	100	95
UNIVERSIDADE DE EVORA	91	91	93	100	97
UNIVERSIDADE DE USBOA	88	88	93	100	96
UNIVERSIDADE DO MINH O	97	97	102	100	98
UNIVERSIDADE NOVA D E LISBOA	93	91	98	100	97
UNIVERSIDADE TECNICA DE LISBOA	89	00	95	100	97
UNIVERSIDADE DO PORTO	91	00	97	100	98
U.TAD.	92	00	104	100	100
I.S.C.T.E.	94	91	99	100	99
UNIVERSIDADE DOS AÇ ORES	81	87	96	100	100
UNIVERSIDADE DA MADEIRA	91	85	95	100	101
TOTAL	91	91	98	100	97

A maioria das Universidades está enfrentar problemas apesar de estarem a trabalhar com muito menos pessoal do que padrão pelos rácios utilizados na fórmula de financiamento de 2006. Por exemplo a Universidade da Madeira estava em 2008 a trabalhar com 93% dos docentes e 81% dos não docentes, em relação ao padrão.

Alunos	Doc. Reais/P. OE	N. Doc. Reais/P. OE
UNIVERSIDADE DO ALGARVE	93%	100%
UNIVERSIDADE DE AVEIRO	91%	69%
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR	96%	84%
UNIVERSIDADE DE COIMBRA	85%	89%
UNIVERSIDADE DE ÉVORA	105%	98%
UNIVERSIDADE DE LISBOA	94%	92%
UNIVERSIDADE DO MINHO	%	1%
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA	%	%
UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA	109%	83%
UNIVERSIDADE DO PORTO	85%	92%
UNIVERSIDADE DE TRAS-OS-MONTES E ALTO DOURO	%	%
INSTITUTO SUP. DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA	106%	77%
UNIVERSIDADE DOS AÇORES	107%	138%
UNIVERSIDADE DA MADEIRA	93%	81%

Como conclusão deixo-vos um extracto da nota do CRUP à imprensa a 15/10/2008 que reflecte bem a situação em que se encontra o financiamento do Ensino Superior em Portugal para 2009.

“As universidades compreendem as restrições impostas ao exercício de elaboração de um Orçamento de Estado em situação de reconhecidas dificuldades financeiras e mostraram já, no passado recente, ser solidárias com o esforço nacional de reequilíbrio das contas públicas. O que as universidades não podem compreender, porque nada o justifica, é a dimensão da contribuição que lhes está a ser exigida já que, entre 2005 e 2008, viram as suas dotações para funcionamento diminuir, em percentagem do PIB, cerca de 16%. Este valor é quatro vezes superior ao esforço nacional concertado para redução do défice público no mesmo período que, como é sabido, foi de cerca de 4%.”

“Em consequência, por vontade expressa do Governo de assim impor e não por qualquer outro motivo, cerca de metade das universidades públicas portuguesas estará, em 2009, sujeita a orçamentos irrealistas e/ou artificiais, e conhecerá o sabor amargo do recurso a dotações intercalares que minorizam a sua posição e que limitam a sua autonomia.

A proposta de Orçamento de Estado para 2009 significa, pelo quarto ano consecutivo, uma diminuição real da dotação para funcionamento do sistema de Ensino Superior, já que o aumento da receita pública ficará muito aquém do acréscimo de despesa obrigatória traduzido no pagamento de 11% da massa salarial global para a Caixa Geral de Aposentações, nos aumentos salariais de 2,9%, nas progressões obrigatórias de carreira e na inflação. Este estrangulamento financeiro ocorre em contra-ciclo com o que se passa na generalidade dos Países da União Europeia e também não pode encontrar justificação na evolução do número de estudantes que tem sido, nos últimos anos, em Portugal, francamente positiva; perturba a integração das nossas Universidades no Espaço Europeu de Ensino Superior, retira-lhes argumentos competitivos no contexto universitário internacional e contraria a evolução para um novo paradigma de desenvolvimento baseado no conhecimento, o que não pode deixar de ter consequências negativas de médio prazo sobre os indicadores económicos nacionais.

Lisboa, 15 de Outubro de 2008

Fernando Seabra Santos

Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Budria, Santiago and P. T. Pereira (2009), Education and Wage Dispersion: New Evidence for Europe, in *Education and Inequality Across Europe*, Dolton, P., Asplund, R. e Barth, E. (eds.), Edward Elgar.

Budria, Santiago and P. T. Pereira (2005), Educational Qualifications and Wage Inequality: Evidence for Europe, IZA DP 1763.

Cohen, Daniel and Marcelo Soto (2001), Growth and Human Capital, Centre for Economic Research, 3025

Hartog, J., P. Pereira and J.A. Vieira (2001), Changing Returns to Education in Portugal during the 1980s and Early 1990s: OLS and Quantile Regression Estimators, *Applied Economics* 33, 1021-2037.

Martins, P.S. and P.T. Pereira (2004), Does Education Reduce Wage Inequality? Quantile Regressions Evidence from 16 Countries, *Labour Economics*, 11(3), 355-371.

Pereira, P.T. and P.S. Martins (2002), Is there a Return-Risk Link in Education?, *Economics Letters* 75, 31-37.

Portugal, Pedro (2004) Mitos e Factos Sobre o Mercado de Trabalho Português: A Trágica Fortuna Dos Licenciados, Banco de Portugal / Boletim Económico / Março 2004

ENSINO PROFISSIONAL: O ESTIGMA DA CABEÇA MAIS DO QUE AS MÃOS

LILIANA RODRIGUES
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

1. Modelos de formação no ensino secundário

A igualdade de oportunidades no ensino secundário, apesar de ser cada vez mais um ensino de massas, só faria sentido se ele não fosse, de facto, um ensino de elites. A sua unificação nos anos 80 produziu a selecção através do academicismo liceal que desvalorizava a diversificação de modalidades alternativas de aprendizagem (por exemplo a via técnico-profissional). “A cabeça, mais do que as mãos” (GOODSON, I., 1997: 100) continua a imperar num sistema que estratifica pela sua incapacidade de trabalhar com a heterogeneidade, multiplicidade e desfragmentação dos saberes. É a ênfase colocada no carácter sensorial e concreto do pensamento das ordens mais baixas em oposição às qualidades intelectuais, verbais e abstractas do pensamento das classes superiores (idem, 2001: 216-217).

Tal como os professores das disciplinas escolares, os médicos dos manicómios acreditavam que a chave para assegurar maiores recursos e oportunidades de carreira para a sua ocupação residia na afirmação da sua especialidade médica como claramente académica, com cadeiras universitárias, alunos capazes, exames e cursos clínicos plenamente acreditados (idem, op. cit.: 121). Fechado sobre si mesmo, o ensino secundário insiste em distinguir entre “bons” e “maus” alunos conforme a frequência das vias de ensino, portanto, conforme a origem social dos discentes.

Desde meados do séc. XIX (...) que as sucessivas elites se obstinam em descrever o panorama educacional do seu tempo como correspondendo ao pior que se pode imaginar. (...) A fazer fé nestes testemunhos, as escolas portuguesas, que eram péssimas há dois séculos, nunca mais pararam de piorar. As visões decadentistas da escola e dos processos de socialização das crianças e dos jovens são próprias de elites intelectuais que não aceitam a mudança do quadro de referências culturais em que decorreu a sua formação académica e que, (...), terminam sempre com o regresso mítico a uma ordem perdida (NÓVOA, A. e SANTA-CLARA, A. T., 2003: 72)

Na Europa o ensino secundário constitui-se, em geral, por um nível inferior incluído no ensino obrigatório e por um ensino secundário de grau superior pós-obrigatório. Será o equivalente ao ensino secundário português e, neste sentido, é um ciclo escolar facultativo. São três os segmentos que marcam o ensino secundário: o escolar, o dual e o não-formal.

O sector escolar compreende três percursos: o ensino geral/académico, o ensino técnico e o ensino profissional. Em Portugal qualquer um destes percursos tem, em geral, uma duração de três anos e é estruturalmente concebido a partir da escola. Por isso mesmo, estes tipos de percursos são tutelados pelo Ministério da Educação e Secretarias Regionais de Educação (no caso das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores). É este o modelo que mais formandos absorve no ensino pós-obrigatório e é também ele o mais massificado. A sua expansão ocorre depois da II Grande Guerra e a sua maior expressão dá-se em países como a Bélgica, a Suécia, a Noruega, a Dinamarca, a Holanda e a Finlândia (AZEVEDO, J., 2000: 31), onde mais de dois terços dos jovens estavam escolarizados (Idem, *ibidem*). No entanto, noutros países com fraca frequência de ensino secundário escolar há um domínio deste tipo de ensino. São os casos de (...) Turquia, (...) Grécia, (...) Espanha e Portugal (idem, *ibidem*).

O modelo escolar pode aparecer sob a forma de dois submodelos: um submodelo bipartido e um submodelo compreensivo (idem, *ibidem*) em que naquele primeiro as diversas vias de ensino (ensino geral,

técnico e profissional) são organizadas em escolas próprias, portanto, são suficientemente equidistantes, desde o ponto de vista social até às competências individuais dos alunos, de modo a marcar o que se faz e quem frequenta cada uma delas. Este submodelo é o mais comum na Europa. No segundo submodelo, compreensivo, os diversos cursos são acolhidos no mesmo espaço e a riqueza da diversidade curricular e consequentemente, cultural e social, está concentrada numa única escola. O que se pretende neste submodelo é eliminar o separatismo na educação secundária (GOODSON, I., 2001: 226).

Ao ideal da escola comum, no submodelo compreensivo, também correspondeu um currículo comum. Isto é, a diferenciação curricular foi dissolvida em nome da igualdade de oportunidades com o custo que isso implica, particularmente para os alunos, quando os padrões internos são criados horizontalmente distinguindo disciplinas académicas, técnicas e/ou práticas. São, inexplicitamente, as componentes sociocultural e científica, e componentes técnica, tecnológica e prática do currículo. Nesta lógica, os alunos foram categorizados em "académicos" e "não académicos" (idem, op. cit.: 227). Neste sentido, o currículo (e não apenas o do modelo escolar) é um indicador de status e o submodelo compreensivo revela o mesmo padrão social: à divisão social de conhecimento corresponde a divisão social de trabalho. Ambos os submodelos assumem a função educacionalista (AZEVEDO, J., 2000: 31) e de transfer para o ensino superior. No entanto, a alguns é oferecida somente a possibilidade de certificação de competências técnicas, ou profissionais.

O modelo dual é também conhecido por formação em alternância, porque alterna entre a escola e a empresa/indústria local. Esta formação passa por cerca de seis meses de estudos na escola que são alternados com longos períodos de trabalho nas empresas e tem uma função essencialmente profissionalista (AZEVEDO, J., 2000: 31). Isto significa que a formação ocorre simultaneamente na escola e na empresa e, por isso mesmo, é controlada por empresários, trabalhadores e administração pública. Há, de facto neste modelo, um enorme envolvimento das empresas no que diz respeito à planificação e execução do processo formativo. Além da certificação profissional é garantida a equivalência escolar. Este modelo educativo

é terminal precisamente por ter como fim imediato o desempenho de uma profissão. É, portanto, de natureza ocupacional (idem, op. cit., p. 33).

A formação não-formal tem, em geral, cursos com uma duração de um ano. No entanto, existem casos de cursos com uma durabilidade menor. São programas de formação-emprego desenvolvidos sob a alçada do Estado e das empresas. A sua estrutura planificada e sistematização programática visam a qualificação de grupos específicos. Muito ligado à necessidade de dar resposta ao desemprego juvenil, este modelo é um verdadeiro mercado de pré-contratação ou mercado de substituição do emprego, para uma boa parte dos jovens (idem, ibidem). Este modelo oferece a transição da escola para o emprego, a recuperação de jovens que abandonaram a escola prematuramente e complementa a educação formal através de especializações ou estágios de curta duração. A necessidade de qualificação em Portugal fez nascer o projecto NOVAS OPORTUNIDADES que poderemos incluir dentro deste modelo. Mas é necessário lembrar que numa economia cada vez mais fraca e com menos ofertas de emprego, particularmente o juvenil, os jovens têm que estar de algum modo estacionados e, neste sentido, este modelo tem uma intencionalidade ocupacional (Idem, ibidem e ver quadro de modelos em idem, op. cit.: 34).

De uma maneira ou de outra, a diversificação de modelos tem servido para categorizar alunos, professores, programas, currículos e escolas que demonstram a falsa neutralidade do currículo. Ora, e no que se refere ao Ensino Secundário, a ideia de que este grau de ensino é aquele que é ministrado no Liceu ainda é, para muitos, não só recorrente como legitimadora de uma memória que não querem olvidar, pelo sentido de status que lhe está subjacente (MELO, J. M., "O Ensino Secundário ou o Mito de Sísifo" in PARASKEVA, J. e MORGADO, J. C., (org.). 2000: 120). E nele podemos encontrar a hegemonia do currículo académico através de interesses sociais, relações culturais e ideológicas que subordinam e marginalizam os outros modelos de ensino secundário, inclusive dentro do seu próprio modelo, o escolar, ele exclui pela sujeição os currículos existentes – técnico e profissional.

2. Ensino secundário e igualdade de oportunidades

Não sendo imposto o ensino secundário revê-se no prolongamento do ensino obrigatório, mas também se espelha na propedêutica universitária e, conseqüentemente, assume a posição de verdugo social que com objectivos divergentes e até antinómicos, orienta e selecciona aqueles que vão seguir estudos superiores e os que têm como destino o mundo do trabalho, portanto, o exercício profissional imediato. No entanto, a escola secundária não se furta às funções de desenvolvimento pessoal e de cidadania. O modo como estas funções são actualizadas é que difere quanto aos objectivos: aos alunos do ensino secundário regular pretende-se formar (...) jovens interessados na resolução dos problemas do país (LBSE, Portaria 550-A/2004 e Portaria 550-C/2004) enquanto que aos alunos do ensino profissional nível III pretende-se desenvolver o exercício de uma cidadania activa e participação na vida comunitária (idem). As representações que envolvem o ensino secundário reflectem políticas educativas tendencialmente monoculturais que por raiz têm uma estrutura unificada de matriz liceal.

Quando aqui nos referimos a ensino liceal ou à expressão de ensino geral académico queremos compreender o modelo de ensino que tradicionalmente exercia a função de preparar os jovens – uma elite de entre eles – para o prosseguimento de estudos no ensino superior. Trata-se de um ensino em geral contido na dimensão teórica, profundamente abstracto, academicista, transmitido (...) em aulas tipo magistral, com muito pouco recurso quer a diferentes estratégias metodológicas, quer a sistemas de acompanhamento individual, e que não atribui (...) relevância à preparação para o exercício profissional imediato (AZEVEDO, J., 1998:166).

O ensino secundário português tem três tipos de ensino e três grandes blocos de formação: ensino geral, técnico e profissional. Ao ensino geral corresponderá esse tipo de ensino liceal que visa a prossecução de superiores havendo por isso uma continuidade entre a escola de estudos gerais e o ensino académico universitário. O enciclopedismo e o racionalismo inerente a estes saberes fazem da teoria a excelência

do saber e, por consequência, os fundadores dos modelos valorativos. Isto significa que é urgente um protesto contra todo o sistema de valores, contra todo o sistema de objectivos, todo o sistema de desempenhos exigidos e praticados na sociedade estabelecida. (...) É uma recusa a continuar a aceitar e a se conformar com a cultura da sociedade estabelecida, (...) com todo o sistema de valores que eles sentem apodrecido no âmago (MARCUSE, H., 1999: 64).

A inteligibilidade do ensino geral opõe-se a qualquer visão pragmatista de uma educação centrada no mundo concreto, hic et nunc. Homens e mulheres podem ser computadorizados, transformando-se em robôs, sim – mas eles também podem se recusar a isso (idem, op.cit.:154). A intelectualização programática dos currículos gerais menospreza a integração e inclusão social. Numa escola secundária massificada o conceito de ensino da cultura de elites será muito pouco eficiente perante a multiplicidade de um mundo, que se mostra cada vez mais em devir cultural e científico.

Apesar do ensino secundário, na sua formalidade e intenção legal, destinar-se a todos os jovens, apenas uma parte deles termina com sucesso o ensino geral. Isto significa que as outras vias de formação (que darão equivalência ao 12º ano) são tidas como segundas oportunidades escolares, portanto, menos nobres. Socialmente desvalorizados, as vias distintas de modalidades de ensino secundário são marcadas pela transitividade do ensino académico predominando a natureza propedêutica, estando o ensino secundário organizado para preparar para o ensino superior (ALVES, M., 1999: 26).

Ora, longe de se organizar pelo paradigma da continuidade, o ensino profissional legitima a sua identidade no paradigma de contexto de trabalho. Na Europa, este tipo de ensino ficou sob a alçada da escola nos séculos XVIII e XIX. Não só a escola necessitava de formação de quadros técnicos como o próprio capitalismo necessitava deste tipo de educação para o processo de industrialização. Também o Estado chama a si a tutela deste tipo de ensino porque, ideologicamente, o saber fazer transfigurara-se, naquela altura, numa doura forma de conhecimento que não mais poderia ser visto como mera transmissão de competências técnicas e práticas.

A formação profissional, no século XIX, revestia-se da missão de aumentar a produtividade industrial e transfigurava-se uma oferta escolar para os filhos dos trabalhadores. A relação indústria/escola pública ligava-se assim à economia e ao seu desenvolvimento nacional. Foi assim que durante o século XX se desenvolveram outras modalidades de ensino e de formação a par com os tradicionais liceus. A instrução técnica e profissional acontecem em simultâneo com o exercício da profissão e nascem as escolas que visam desenvolver competências técnicas e profissionais dentro de uma estrutura de desenvolvimento tecnológico, comercial e industrial.

Há uma diferença fundamental entre ensino técnico (vocational education) e formação profissional (vocational training). O ensino técnico, além de ser, geralmente, pós-obrigatório, é vocacionado para profissões técnicas e a sua estrutura curricular é altamente especializada, com uma formação fortemente teórica e científica. Por isso mesmo, o ensino superior é uma das saídas já que a qualificação deste tipo de ensino é muitas vezes equivalente aos cursos do ensino geral. A formação profissional caracteriza-se pela sua vertente prática e tem por objectivo fundamental a preparação para a vida profissional. Tem fins ocupacionais e centra-se, essencialmente, na passagem da escola para o mundo do trabalho. (...) o ensino profissional (...) sustenta a sua validade social por se desenvolver autónoma e firmemente separado do ensino geral (AZEVEDO, J., 2000: 39).

Apesar de ambos os ensinos, por toda a Europa, serem profissionalizantes, eles não se confundem, porque têm por detrás uma estrutura curricular cuja matriz num caso é escolar e noutra laboral. No último caso, na matriz laboral, o contributo dos empregadores é fundamental e faz deste ensino uma formação terminal. O primeiro, ensino técnico, orienta-se pela continuidade da formação.

O ensino profissional norteia-se pelo modelo escolar e, por consequência, tem uma estreita relação com as disposições mais gerais e tradicionais do ensino académico. Sendo um ensino formal, o ensino profissional implica planos de estudos, metodologias de avaliação (avaliação modular) e certificações divergentes da formação profissional. A formação profissional é não-formal. É a tal

diferenciação, já referida, entre vocational education e vocational training. Ambos se caracterizam pela integração imediata no mercado de trabalho.

Aos três tipos de ensino secundário, geral, técnico e profissional, corresponde uma estratificação social implícita já que nela encontramos funções sociais e reconhecimento social relativamente bem vinculados. Numa hierarquia de prestígio (idem, op. cit: 40) aos três tipos de educação são garantidas, também indirectamente, determinadas considerações sociais, salários, tipos de escolas, de professores ou formadores e provavelmente, a garantia mais importante aos olhos de quem escolhe um destes tipos de ensino, de selecção social.

A tradição liceal e selectiva do ensino secundário, além de produzir insucesso escolar, gera visões negativas acerca das outras vias de ensino secundário que são tidas como menores e deste modo, são socialmente depreciadas. Essa desvalorização passa pela ideia de que o ensino secundário se inspira numa exigência científica (em muito provocada pelo acesso ao ensino superior) que apura quem deve e quem não deve usufruir da educação. É aqui que se empobrece o pressuposto da igualdade de oportunidades. A transitividade do ensino geral implica que a natureza terminal do ensino profissional seja visto como uma opção de segunda escolha, ou antes como uma segunda oportunidade escolar (ALVES, M., 1999: 25) para obter uma equivalência ao ensino secundário (idem, ibidem).

O ensino secundário esteve sempre dramaticamente confinado à escola secundária tradicional. A sua expansão dá-se a partir dos anos 40 do século XX com diferentes tipos de escolas onde a orientação profissional era fortemente alimentada, já que a orientação académica não era destinada às massas. A expansão do ensino secundário implicou a compreensão da necessária diferenciação escolar aliada ao ímpeto democrático subjacente à abertura de uma educação para todos. Ao direito de oportunidades correspondia diferentes formas de se aprender e, neste sentido, o ensino secundário estaria disponível e acessível a todos os que nele quisessem ingressar. Um tronco comum liga, tendencialmente, o ensino primário (1º ciclo) ao ensino secundário inferior (2º e 3º ciclos) cabendo ao ensino

secundário superior [ensino secundário geral, tecnológico e ensino técnico-profissional (modelo escolar)] assumir a pós-obrigatoriedade da formação (onde incluímos também os modelos dual e não-formal).

A tendência é termos, na Europa, cada vez mais alunos matriculados no ensino técnico-profissional. (...) por exemplo, a percentagem média de estudantes do secundário superior matriculados em programas técnico-profissionais (...) da União Europeia é de aproximadamente 60%, embora exista uma variação entre cada país (idem, op. cit.: 92). O ensino técnico-profissional é compreendido como uma aprendizagem ao longo da vida. Este tipo de via escolar assume-se claramente como uma aprendizagem ao longo da vida. O conceito de educação ao longo da vida traz necessariamente a questão de igualdade de oportunidades, pois como educar e ser educado se há cada vez menos uma verdadeira visão do que seria a igualdade de oportunidades para aqueles que não sentem o mínimo interesse por um ensino secundário amorfo e desligado da vida que teima em seguir as vias tradicionais, isto é, liceais? Neste sentido, tanto as capacidades como os interesses dos alunos deveriam ser nutridos por um ensino que de facto revele o princípio da igualdade de oportunidades (LBSE, art.º2, n.º2; art.º12, n.º2, alínea a); art.º23, n.º3, alínea b), art. 24, n.º1, art. 37, n.º2; Decreto-Lei n.º553/80 – Preâmbulo).

Ora, isto não significa uniformizar o currículo do ensino secundário. Significa antes tornar possível a todos e, segundo as capacidades e aptidões de cada um, uma aprendizagem significativa. Nenhum país pode promover uma verdadeira inclusão e desenvolver em igual acesso as oportunidades que o ensino oferece quando as recompensas sociais são estabelecidas em função dos diferentes tipos de ensino secundário que pela própria sociedade são oferecidas. Uma escola que selecciona envolve uma sociedade que exclui.

(...) o facto de os métodos de selecção prevalecentes favorecerem o acesso a crianças de famílias de estratos sociais e económicos elevados à escolarização secundária académica, e daí ao ensino superior, enquanto que as crianças das famílias mais pobres eram canalizadas para a escolarização profissional que era, essencialmente, terminal (ALVES, M. (org.), 2000:97).

Um currículo prático e contextualizado nada tem de banal perante a inércia de um currículo absorto sobre si mesmo, numa teoria matricial que serve de presença a uma cultura que escassamente promove a democraticidade escolar e social. O ideal de coexistência de diferentes culturas escolares (liceal, tecnológica e profissional) no ensino secundário só será realizado e realizável quando os saberes teóricos e os práticos, os abstractos e os concretos, os humanísticos, científicos e artísticos e técnicos (idem, 1999:28) alcançarem a humildade científica e uma dimensão social em que nenhum saber é superno. Há saberes. A utilidade ou inutilidade de um conhecimento parece, nos nossos dias, passar não tanto pela sua proficuidade mas pelo seu status social. As vantagens servem mais a uma elite que insiste num princípio da igualdade que recusa a paridade de oportunidades.

Igualdade de acesso (à escola, ao currículo, etc.) e de uso (realização da igualdade de acesso) não podem servir como condição suficiente numa escola cada vez mais diversa e heterogénea. A igualdade educacional tem que ser real e não meramente formal. A igualdade em educação deverá ser uma igualdade formal de oportunidades educacionais (PIRES, E. et al, 2001:171) onde o acesso seja garantido em condições formalmente idênticas. Deverá ainda promover uma igualdade real de oportunidades educacionais (idem, ibidem) que garanta que a igualdade material se realize e igualdade de uso dos bens educativos (idem, ibidem) onde diversidade social que teve acesso formal e real à educação possa utilizar esses mesmos bens.

Assegurar uma educação diferenciada através de alternativas curriculares é potencializar a própria escola. Qualquer percurso escolar é capaz de firmar saberes e, neste sentido, de descobrir um feixe de possibilidades conceptuais/escolares que desenvolvam a aquisição de mestrias concretas que se desdobram e projectam atitudes e comportamentos necessários a um contexto socioprofissional tendencialmente imediato.

A revalorização dos ensinios tecnológico e profissional implica informação a todos os actores sociais, nomeadamente as empresas, sobre a evolução do emprego e das próprias ofertas que as escolas produzem. As vias curriculares profissionais exigem que sejam feitos

contratos, protocolos e parcerias com as empresas e aqui devem ser realizados projectos comuns que adequem a oferta à procura. Estágios e formação informal (RIBEIRO, C., 1990: 19) devidamente planificada e estruturada são mais-valias num contacto que se pretende mediato com a realidade socioprofissional. A produção de técnicos qualificados exige que a escola acompanhe os alunos tanto no processo de transição entre a escola e a empresa, como na inserção no mercado de trabalho. A escola não pode abandonar os alunos quando estes finalizam os seus cursos. Tem que acompanhá-los para que não se perca abruptamente o objectivo da escola: orientar para a vida através das ferramentas que a educação pode dar.

3. O ensino secundário na Europa

Os anos 90 foram profícuos, a nível europeu, em termos de renovação educativa. Em 1991 o Comité Consultivo para a Formação Profissional refere uma indigência medrante de qualificações complexas que terão, inevitavelmente, de se entrecruzar. É a defesa da formação profissional como aprendizagem ao longo da vida. Ainda nesse mesmo ano, o IRDAC refere o estado de uma Europa envelhecida, o desemprego juvenil e o desajustamento entre a formação dos jovens e as necessidades de mercado que agora requer conhecimentos mais gerais e teóricos do que especializações que descurem nos jovens a capacidade de adaptabilidade. Também a UNESCO insiste numa formação que desenvolva competências gerais no ensino técnico e profissional.

O Banco Mundial, na mesma linha de recomendações, reforça a ideia de descentralização e flexibilização da oferta dos cursos técnico-profissionais já que os governos devem centrar-se na melhoria do ensino geral. É o momento em que a formação profissional é deixada no sector privado e ao ensino secundário académico e de qualidade é atribuído o papel de fornecer bases sólidas para uma aprendizagem permanente ao longo da carreira e para sustentar o auto-emprego, sendo inequivocamente secundarizada a introdução dos cursos profissionais no ensino secundário (AZEVEDO, J., 2000: 227). Isto significa que o ensino profissional é deixado nas mãos dos privados e por consequência, só a ele terão acesso quem poder pagar.

Em 1993, a Human Resources Outlook for the 1990's (idem, op. cit.: 222), a propósito da relação da formação profissional e da educação, sugere que os alunos dos cursos técnicos e profissionais sejam esclarecidos da possibilidade de prossecução de estudos a nível superior e da importância da continuidade entre formação inicial e de adultos. Aconselha a uma maior paridade entre cursos técnico-profissionais e cursos académicos e que as qualificações adquiridas sejam promovidas através da possibilidade de prosseguimento de estudos. Semelhante ao conceito de entrada no ensino superior dos maiores de 23 anos.

Defende-se ainda a formação contínua (idem, op. cit.: 223) como modo de valorização do capital humano particularmente nas áreas de comunicação, contacto e organização. A formação profissional assume-se assim, numa retórica pouco clara, no aprender a aprender onde a missão dos professores é garantir qualidade na formação geral. A cultura geral será assim a compreensão de um mundo que apreende a convergência da estrutura económica e educativa europeias. Nenhuma formação geral pode dispensar a preparação para uma competência profissional, nenhuma formação profissional pode dispensar a consolidação das competências de base que são dadas pelo ensino geral (idem, op. cit.:224).

A defesa de ofertas curriculares diversas implicaram que o jovem fosse chamado a construir o seu próprio percurso escolar, o que significa o reforço da individualidade e da opcionalidade (AZEVEDO, J., 1998: 87). Os saberes são agora opções reais num modelo que recusa que determinadas disciplinas pertençam unicamente a este ou aquele subsistema educativo. Isto significa que o conhecimento não se encontra fechado, nem estanque num determinado tipo de escola, ou de currículo.

Além da formação sócio-cultural e científica que se procura proporcionar a todos os jovens, qualquer que seja a orientação predominante do seu percurso, como tronco comum, os planos de estudos comportam também, em vários casos, uma área opcional, uma área de projecto individual e uma área a ser desenvolvida por cada

escola, de ligação ao seu território (idem, ibidem). Assim, pretende-se direccionar a trajectória do jovem estudante para percursos profissionais mediatizados pelo mercado de trabalho e itinerários mais imediatos, nomeadamente a nível de ensino pós-secundário e superior. Atravessando uma crise de objectivos, o ensino secundário sempre se caracterizou pela monoculturalidade que produzia selectividade que teimosamente se furta à educação vocacional. De facto, a perda progressiva de sentido e de inteligibilidade e a ruína do modelo escolar têm também de ser compreendidas à luz da evolução silenciosa comandada por uma espécie de *deus ex machina* de raiz económica (ALVES, M., 1999: 17).

As diferentes estratégias e metodologias educativas situam-se precisamente na evolução produtiva, nas novas necessidades e interesses sociais que pretendem responder, de alguma maneira, às transformações do mundo do trabalho. A escola já não é apenas o lugar onde se aprende. Ela também é, ou deverá ser, a resposta adequada às necessidades e interesses de uma sociedade meritocrática prisioneira da sua própria formação e da sua condição socioeconómica. A escola para todos não garante o sucesso de todos. A incapacidade do ensino secundário em cumprir as suas finalidades implica que duas funções básicas sejam cumpridas: (...) a de "parqueamento juvenil" (...) num quadro de forte desemprego (AZEVEDO, J., 2000: 197), sobretudo juvenil, e de "despecialização" das formações secundárias (...) [e a] função de regulação das aspirações e de selecção social (ALVES, M., 1999: 18).

A escola parece já não ser o lugar da qualificação e da formação cívica, social e profissional mas é, antes, a arena onde os melhores são seleccionados porque aparentemente foram eles que maior esforço e investimento fizeram em termos pessoais. No entanto, arvora-se um ensino secundário mais centrado no desenvolvimento psicossocial do indivíduo e menos centralizado nas actividades conceptuais. Na verdade, o que me parece que está em jogo é a necessidade de se inventar um novo currículo que permita aos jovens (...) um desenvolvimento pessoal e social adequado às suas potencialidades e expectativas pessoais, à preparação para o exercício de uma cidadania responsável e activa, num contexto em que a economia

e as empresas mudaram muito, as profissões evoluíram bastante e as carreiras profissionais se tornaram voos de borboleta imprevisíveis (AZEVEDO, J., 1998: 88).

Se é evidente que a escola tem que ser articulada com a vida activa, também manifesto que a escola tem que garantir um ensino de qualidade onde todos os agentes educativos participem. A heterogeneidade educativa numa Europa cada vez mais próxima deveria implicar uma opinião pública esclarecida e uma participação democrática que garantisse um compromisso intelectual sem a imposição de um poder já por si pluralizado.

A escola meritocrática é avaliada pelo desempenho e a perversidade de uma apreciação quantificada de aquisições de conhecimentos por oposição às características individuais e socioculturais transforma a educação numa amálgama de estudos monoculturais que se recusam a ver que mais não se faz do que a manutenção de privilégios a grupos por si mesmos favorecidos. Os jovens acreditam que no prosseguimento de estudos está a possibilidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho. É a promessa, implícita, de que quanto maiores forem as credenciais académicas melhores serão as posições de empregabilidade, com maiores salários e, por consequência, maiores probabilidades de ascensão social. Com a expansão da indústria no século XX e com o aparecimento do Homem Novo, o homem instruído, todos, do mais elevado ao mais baixo da escala social, deviam colaborar nesse grande projecto que tinha um nome: progresso. E, nesse sentido, cada um deveria considerar-se como um operário. A instrução era o meio; o progresso, o fim (WEIL, E., "A educação enquanto problema do nosso tempo" in POMBO, O. (org.), 2000: 58).

Uma profunda revolução tecnológica assolou o passado século e o facto, em toda a sua simplicidade, é que ninguém quer renunciar ao progresso, ao simples e vil progresso materialista (idem, op. cit.: 59) e acreditamos que todos acabarão por beneficiar deste desenvolvimento nas sociedades modernas. Mesmo os países menos desenvolvidos serão, também eles um dia, sociedades transformadas e marcadas

pela tecnociência. São as sociedades de bem-estar e de consumo cujo desenvolvimento socioeconómico se deve mais aquilo que está para lá do que é necessário para a manutenção da natureza humana. Por isso mesmo, são os vícios privados que constituem os benefícios públicos (SMITH, A., 2006: 59).

Num contexto particularmente favorável, a escola estende-se e depois da II Guerra Mundial assume-se como uma prioridade numa Europa devastada e que tem que ser reconstruída. A crença, nos anos 50, de que a educação escolar é sintoma de um futuro melhor levou a que a ideia de um Estado democrático também passasse pela superação das desigualdades sociais.

Assim, com a massificação do ensino secundário ocorre a fé no progresso técnico, onde o luxo empregava um milhão de pobres (idem, *ibidem*), que permitirá o desenvolvimento de um país já que, em princípio, aumenta a produtividade. Isto significa que o desenvolvimento de um país dependerá da mão-de-obra qualificada que o sistema escolar produz. Mas o espírito mercantil apresenta também inconvenientes. As perspectivas humanas são limitadas e, "quando toda a atenção de uma pessoa se concentra num dezassete avos de um alfinete ou num oitenta avos de um botão", ela torna-se estúpida. A educação é descurada (idem, op. cit.: 28).

No entanto, é num clima de esperança que, após a II Guerra Mundial, a Europa compreende a necessidade da educação e de mão-de-obra qualificada. A escola assume-se assim como força catalisadora do bem-estar social. A reorientação educacional assenta essencialmente nas dimensões social e económica. A ideia de um Estado de Providência traz consigo a oferta de recursos humanos qualificados através de um investimento na escolarização das populações.

(...) a crise na escola pública [deriva] não apenas de causas conhecidas e há muito diagnosticadas, mas, também, consequência das pressões competitivas e liberalizantes dirigidas (...) sobre os sistemas educativos directamente administrados e financiados pelos Estados. (...) a escola pública foi incumbida da tarefa de ajudar a concretizar

o projecto societal impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa (...) (AFONSO, A.J., "Os Lugares da Educação" in SIMON, O. et al., 2001: 29).

Uma configuração irracional de expansão escolar não teve em conta os recursos disponíveis para levar a cabo este boom e os jovens procuravam no ensino superior a garantia de uma melhor situação económica e estatuto social mais elevado. A procura pela educação prolonga-se de tal forma que o aumento de frequência no ensino secundário assume proporções nunca antes vistas. A iniquidade desta motivação por parte dos Estados já não tem tanto a ver com o acesso à educação, mas com a dilação da estadia dos jovens no sistema escolar. Retardando a entrada no mercado de trabalho, o desemprego, particularmente o juvenil, será menor. Nos anos 50 o discurso educativo transforma-se em investimento na educação técnica e científica.

A década de cinquenta, primeira do pós-guerra, caracterizou-se por substancial desenvolvimento dessas tecnologias e, também, por um recrudescer da guerra fria e pelo incremento da paranóia da corrida aos armamentos nucleares, passando pela luta pela supremacia na corrida espacial, tendo a União Soviética ganho a liderança simbólica nessa disputa quando, em 1957, lançou o primeiro Sputnik, deixando atónitos os políticos norte-americanos, que não perderam tempo em responsabilizar a desadequação dos seus currículos escolares em matemática e ciência por essa ultrapassagem, exigindo reformas imediatas (FINO, C., Um novo paradigma (para e escola): precisa-se in <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>).

O ensino secundário elitista é agora massificado, fruto da democratização social, mas o tipo de escolas não se alterou substancialmente; elas apenas se tornaram muito maiores (AZEVEDO, J., 2000: 189). A grande questão com que os Estados europeus se vêm confrontados é como responder e ajustar o ensino académico com as vias alternativas, técnicas e profissionais. Temos então o debate sobre a diferenciação curricular dentro de um mesmo nível de ensino. É a discussão entre estudos académicos e estudos profissionais.

A defesa do ensino técnico-profissional assenta numa educação formal que procura servir os interesses do Estado tanto a nível económico como do seu desenvolvimento tecnológico. Assim, este tipo de ensino estaria organizado em função da produção, a modo taylorista (SOUSA, J.M., 2004: 166) fordista (AZEVEDO, J., 2000: 109) do sistema de produção capitalista (idem, op. cit.: 189), que exigia quadros técnicos médios especializados numa divisão social de trabalho escrupulosamente hierarquizada.

A necessidade de mão-de-obra era regulamentada pelo Estado perante uma ideologia de capital humano (AZEVEDO, J., 2000: 66). Nesta ordem de ideias, a economia vem primeiro e só depois vem a política, ao seu serviço. Primeiramente o dinheiro e a conservação das riquezas materiais existentes, em seguida, o que restar. Nada, a maior parte do tempo. A ética das empresas ou dos empreendedores, a moral dos industriais ou dos proprietários, a axiomática dos produtores ou dos capitalistas, as virtudes dos economistas ou dos banqueiros, eis o rosário de oximoros. (...) Também é preciso definir a economia como uma alquimia canibal (...) que, partindo do tempo dos escravos, constrói o dinheiro dos mestres (ONFRAY, M., 1999: 8).

É na década de 80 que se dá uma revisão da teoria do capital humano e a educação/formação deverá ser uma prioridade inclusive para as empresas. No entanto, o ser humano continua a ser uma força de trabalho num mundo capitalista desigual de emulação. Em 1986 é defendida a aquisição de competências generalizáveis e transferíveis para o mundo do trabalho nas suas diversas aplicações por organismos como a OCDE, o Conselho de Europa, UNESCO, UE, a Comissão Europeia, o Banco Mundial e a OIT (AZEVEDO, J., 2000: 220) que divulgam os novos requisitos de formação. É a valorização da formação geral que, em 1989, é relatada pela OCDE quando se sugere que o ensino vocacional tenha maior componente de formação teórica e que o ensino académico tenha componentes vocacionais nos seus currículos (idem, op. cit.: 221).

A UNESCO, em 1989, na Convenção n.º142 relativa ao papel da orientação profissional e formação profissional na valorização dos recursos humanos, recomenda que cada Estado Membro elabore e

aperfeiçoe sistemas abertos, flexíveis e complementares de ensino geral, técnico e profissional, de orientação escolar e profissional e de formação profissional (Convenção 142, DL-n.º60/80, Anexo, Artigo 2.º) e que estes programas encorajem e auxiliem todas as pessoas, numa base de igualdade e sem qualquer discriminação, a desenvolverem e a utilizarem as suas aptidões profissionais no seu próprio interesse e de acordo com as suas aspirações, tendo simultaneamente em contas as necessidades da sociedade (idem, Anexo, Artigo 1.º, n.º5).

A diferenciação curricular no ensino secundário e a oferta de vias alternativas ao ensino tipo liceal foi, portanto, propagandeada por diversos organismos internacionais [UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE e a OIT] (AZEVEDO, J., 2000: 190) e assentava em três grandes argumentos: um macroeconómico, um de ordem social e outro de ordem política (idem, ibidem). O argumento macroeconómico estabelecia o vínculo evidente entre qualificação profissional de mão-de-obra e desempenho positivo da economia. A escola académica tradicional era acusada de estar exsolvida do mundo comum do trabalho. Isto significa que aquilo que sistema escolar produz não se encontra ajustado ao sistema económico. O segundo argumento, de ordem social, advoga a necessidade de formação tecnológica e o saber fazer num mundo cada vez mais tecnicizado.

Assim, o género humano vê-se (...) desafiado pelas consequências socioculturais não planificadas do progresso técnico, não só a conjurar, mas também a aprender a dominar o seu destino social. (...) Importa (...) pôr em andamento uma discussão politicamente eficaz que consiga pôr em relação (...) o potencial social de saber e poder técnicos com o nosso saber e querer práticos (HABERMAS, J., 1987: 105).

O terceiro argumento consistia no argumento político de profissionalismo (AZEVEDO, J., 2000: 59) em que uma energia de trabalho competitiva é fruto de uma forte escolarização e formação profissional. Assim, as sociedades industriais alimentam a crença de que através do profissionalismo a internacionalização e a concorrência de mercados depende das competências profissionais da mão-de-obra qualificada.

A generalização da escolaridade obrigatória na Europa, após a I Guerra Mundial, só teve os seus reais efeitos, através dos modelos de ensino unificado (obrigatório), no fim da II Guerra Mundial com a defesa de valores como a democracia e a liberdade a par com os valores mercantis do capitalismo e de desenvolvimento económico. Nos anos 60 e 70 o ensino geral e académico levaram à sobrecertificação e, por consequência, ao desemprego tanto de jovens com o ensino de nível secundário como de nível superior precisamente por não haver um acerto entre o que as instituições educativas produziam e o que o mercado de trabalho precisava. Por outro lado, continua por provar quer a capacidade do ensino técnico e da formação profissional para criar emprego quer a bondade da relação mecânica que é estabelecida entre a expansão da sua oferta e a sua empregabilidade (idem, op. cit.: 132).

É em Viena de Áustria, em 1965, que os ministros europeus solicitam uma análise ao ensino secundário à OCDE (idem, op. cit.: 194) que sugere que a diferenciação escolar ocorra apenas no ensino secundário superior e no ensino pós-obrigatório. A massificação deste tipo de ensino obrigou a que o principal critério de entrada no mercado de trabalho fosse, de facto, por parte dos empregadores os diplomas escolares. Com a crise socioeconómica dos anos 70 e consequente desemprego que se estende por mais dez anos, particularmente entre os jovens, as políticas educativas voltam-se para a formação pós-obrigatória e são eles responsabilizados pela sua ineficácia em termos de educação e no combate ao desemprego.

O optimismo e o investimento dos anos 50 e 60 na educação são vistos agora como uma promessa mal pensada já que, nos anos 70, abundam diplomas escolares e homens e mulheres qualificados numa conjuntura económica desfavorável à sua empregabilidade. É em 1977 que o Conselho da Europa, reunido em Kristiansand (idem, op. cit.: 221), concorda em aproximar o ensino geral dos cursos profissionais. A ideia de uma educação cultural generalista é uma exigência dos tempos modernos europeus. É o início do desquite contratual outrora realizado entre a escola e a economia. Já em 1975, a OIT recomendava uma orientação profissional na formação dos recursos humanos. Havia de facto, um desfasamento entre a sociedade e as instituições educativas originando uma desconfiança tal que nos anos 80 e 90 a

procura pelo ensino era uma demanda desencantada de educação e de formação e, de quando em vez, ao cinismo (idem., op.cit.: 199).

Ainda assim procura pelo ensino secundário não deixou de aumentar. O modo como essa procura agora é feita é que se tornou diferente. A competição e o desejo de mobilidade social já não são empreitadas realizadas no mercado de trabalho mas dentro da própria escola. A evolução e diversificação do ensino secundário incidiu mais sobre o problema do desemprego do que sobre inquietações sociais. De alguma maneira já não basta a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino secundário. O ensino liceal é abalado no que concerne à sua utilidade na vida activa. É neste clima de suspeita que o reforço da profissionalização do currículo surge como uma espécie de saída "natural", tendo em vista assegurar a eficiência económica dos investimentos em educação (idem, op. cit.: 200).

Por toda a Europa são criados os programas de "formação-emprego", dentro de um modelo dual ou não-formal, indiciado como uma formação de segunda oportunidade. Ainda nos anos 70 o próprio ensino secundário tradicional, portanto académico, numa outra tendência de política educativa, procura diversificar a sua oferta através dos ensinamentos técnico e profissional de natureza escolar que tanto tem uma finalidade educativa como de transporte para o ensino superior. Novas vias profissionalizantes dentro do ensino secundário garantem a equivalência ao ensino secundário e o acesso ao ensino superior. Dá-se a integração legal e institucional entre todos estes percursos. Ao mesmo tempo, cria-se uma aparentemente ilimitada possibilidade de cada jovem realizar aí um itinerário de formação personalizado, pelo acesso a um sistema opcional diversificado (idem, ibidem).

Garantia-se assim a manutenção dos alunos na escola e, com um leque de vias de frequência, a escola secundária oferecia outras saídas que não forçosamente e quase fatalmente o prosseguimento de estudos. Isto significa que há uma base escolar nos cursos técnico-profissionais e o que assistimos é a uma multiplicidade de versões curriculares do ensino geral. Não é por mero acaso que o sistema de equivalências entre o ensino académico e os ensinamentos técnico e profissional afiança a entrada no ensino superior.

(...) Pretendia-se diminuir, pela via de uma racionalidade técnica, a hierarquia de prestígio entre os dois tipos de formação e, por outro lado, responder à recessão do mercado de emprego, com uma maior permanência na escola de um maior número de jovens, aumentando o número e diversificando a origem social e as características pessoais dos que estariam disponíveis para frequentar um percurso de índole técnica e profissional (idem, op. cit.: 202).

Naturalmente que aqui devemos nos questionar até que ponto a Europa não pretende fazer da cultura educacional uma cultura que é oferecida em nome das necessidades económicas e mercantis num mundo de oferta e de procura, globalizado e de competitividade selvática que obscurece os fins da educação em nome de uma mediocridade formativa. Isto é, até onde estão garantidos os princípios críticos que todo e qualquer ser humano deve receber para ser capaz de discernir relações e contradições?

É que ser crítico significa ser capaz de fazer distinções (STEINER, G., 2006: 17). E aquilo que chamamos de cultura elitista no ensino académico também deverá ser entendido como assumir responsabilidade pelo "melhor" do espírito humano. (...) responsabilidade pelo conhecimento e preservação das ideias e dos valores importantes, pelos clássicos, pelo significado das palavras, pelo nobreza do nosso espírito. Ser elitista, como explicou Goethe, significa ser respeitador: respeitador do divino, da natureza, dos nossos congéneres seres humanos, e, assim, da nossa própria dignidade humana (idem, ibidem).

4. Cultura elitista ou preservação cultural?

Assumimos que a dúvida de garantia de preservação da cultura europeia, neste momento, também trespassa o próprio ensino académico. Mais preocupado com a regulação da diferenciação na hierarquia do conhecimento, o ensino académico vê-se confrontado, desde os anos 80, com a entrada no ensino superior e politécnico dos alunos oriundos dos cursos profissionalizantes. Assim, a função propedêutica do ensino secundário sobrepõe-se à função terminal

em qualquer uma das vias do ensino secundário. No entanto, a credibilidade dos diplomas das vias técnicas e profissionais sempre foi diminuída (AZEVEDO, J., 2000: 203).

É possível ler no Relatório do Conselho Europeu sobre Educação na Cimeira de Lisboa de 2000 que as políticas nacionais em matéria de educação [devem centrar-se em] três objectivos: 1. aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia; 2. permitir o acesso de todos à educação e à formação “ao longo da vida” e 3. abrir os sistemas de educação e formação ao mundo (Relatório do Conselho Europeu sobre Educação, 2000). Os objectivos concretos dos sistemas educativos – Cimeira de Lisboa, 2000: 31).

A grande estratégia europeia, lembrando passados industriais, para levar a cabo uma verdadeira educação para a cultura aparece de forma quase grotesca do seguinte modo: numa sociedade que permite aos indivíduos assimilar cada vez mais informações sem recorrer à leitura, é necessário encontrar outros meios de persuadir essas pessoas de que manter aptidão para ler, escrever e contar é primordial, tanto no plano pessoal como profissional (idem, 2000: 7). Então e pensar? E se educar é uma liberdade como é que a Europa pretende fazer dela um constrangimento? Ainda no mesmo relatório, de trinta e oito páginas, são reservadas vinte e duas palavras (ou seja pouco mais de duas linhas) sobre aquilo que é denominado de aptidões pessoais: observa-se com frequência que os sistemas de ensino se concentram na transmissão de competências profissionais, confiando praticamente ao acaso as aptidões pessoais (idem, 2000: 10).

É este o grande projecto europeu de educação: que num imenso mosaico social em constante mutação sejam desenvolvidas competências profissionais entendidas como formação ao longo da vida, onde se confirma a penúria actual dos jovens nos sectores da Matemática e das Ciências Naturais (idem, 2000: 11) (isto tanto no ensino secundário como no ensino superior). Num relatório onde as alusões às empresas dentro da escola e fora dela são uma constante e, sem esclarecer o tal desenvolvimento das aptidões pessoais, a educação fica reduzida ao desenvolvimento do espírito empresarial (idem, 2000: 14).

Em 2003 a OCDE, na análise das políticas educativas, recomenda que a orientação profissional dos alunos se torne uma formação ao longo da vida. E que esta orientação seja feita antes do fim da escolaridade obrigatória. Isto significa iniciar o percurso escolar de formação profissional muito antes dos 15 anos. Por isso mesmo é necessário deixar de lado o modelo tradicional da profissão orientada pela psicologia que questiona os estudantes no ponto de abandonarem a escola. (...). Um desafio chave para a modificação deste serviço consiste em passar do apoio aos estudantes na escolha de um emprego ou curso, ao maior desenvolvimento das capacidades de gestão da evolução profissional. Para as escolas, isto significa construir o ensino profissional, incluí-lo no currículo escolar e ligá-lo ao desenvolvimento global dos estudantes (OCDE, 2003: 4).

Todo o ensino secundário está agora sob reforma, tanto o ensino geral como o técnico e profissional. A diversificação dos currículos escolares secundários parece estar entre um tipo de ensino geral académico e um tipo de ensino “propriamente geral” (AZEVEDO, J., 2000: 205). O primeiro forma, unicamente, para o ensino superior e o segundo “pode significar uma multidão de coisas”, tais como: preparação para a vida activa, preparação para aceder a uma formação profissional pós-secundária (idem, *ibidem*), ou apenas o fim da vida escolar.

O ensino secundário é agora essencialmente virado para a vida activa sem que o prosseguimento de estudos se torne uma impossibilidade. É uma via medianeira entre a vida académica e a vida profissional, onde o ensino das componentes teórica e técnica do currículo tendem ou a se confundir ou a se afastar de forma evidente quanto aos objectivos: ensino generalista ou ensino para a profissão? Ou ensino para ambas as coisas? A fragmentação do ensino secundário em fileiras técnicas e académicas fez com que o ensino secundário se tornasse “uma zona de calamidade pública” (HUSÉN, citado por idem, *op. cit.*: 206). Por vezes, (...) esta diversificação chega a ser institucional, dando lugar à criação de novos tipos de escolas dentro do mesmo modelo de ensino. Outras vezes, a diversificação é subestrutural e confina-se aos cursos e planos de estudo, no seio das instituições escolares já existentes (idem, *ibidem*).

Prolongando a escolaridade obrigatória fica assim adiado o momento de escolha entre as diversas vias que o ensino secundário tem para oferecer. Em geral, é aos 15 anos que a decisão tem que ser tomada, mas note-se o caso austríaco em que a decisão é tomada à saída da escola primária. Aqui, o fim do primeiro ciclo irá corresponder ao percurso escolar e profissional de uma vida com apenas 10 anos de idade. Grécia (1976 - AZEVEDO, J., 2000: 206), Bélgica (1983 - idem, ibidem), Portugal (1986 - idem, ibidem), Irlanda (1989 - idem, ibidem), Espanha (1990 - idem, ibidem), Itália (1992 - idem, ibidem) e Luxemburgo (1992 - idem, ibidem) legislam de modo a que os alunos dos cursos técnico-profissionais possam ingressar no ensino superior ou no mundo do trabalho.

Na Europa existe ainda uma terceira orientação de integração dos alunos do ensino secundário, isto é, em alguns países as escolas têm que garantir aos jovens um lugar numa das quaisquer vias por eles requeridas. São os casos da Noruega e da Suécia (idem, op. cit.: 207). Assim, num só tipo de escola encontramos os diversos percursos escolares numa segmentação vertical que se pretende integradora e não numa divisão horizontal que sobredetermina uma via em detrimento de outra.

Nos anos 80 o Banco Mundial financiou 45% da educação no domínio técnico-profissional (idem, op.cit.: 213). Mas no início dos anos 90 o Banco Mundial estima reduzir consideravelmente a sua ajuda financeira aos governos para o ensino técnico e profissional e contribuir sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino "geral", nos ensinos primário e secundário (idem, op. cit.: 226). Com a expansão tanto do ensino secundário como do ensino superior os jovens passam cada vez mais tempo no ambiente escolar, já que o próprio mercado de trabalho não é capaz de absorver os diplomados.

O paradoxo desta evolução das relações entre educação e trabalho está em que é, precisamente, quando estas relações se tornam mais estreitas, quando as exigências da competitividade económica exigem o uso intensivo do conhecimento e da educação, que a especificidade

do vínculo tende a desaparecer. (...) O conflito, a tensão deslocase, de novo, para o âmbito quantitativo: definir quantos e quem terá acesso a esta formação (TEDESCO, J. C., 1999: 67).

Com a debilidade do mercado de emprego a igualdade de oportunidades transfigura-se numa alucinação institucional, política e social e a escola tem uma nova função que é a de produzir mão-de-obra qualificada num ideal de formação permanente e de aprendizagem ao longo da vida. Assim, o ensino secundário torna-se num imperativo social precisamente porque o ensino básico por ser elementar é desvalorizado. Dá-se a corrida ao ensino técnico-profissional (AZEVEDO, J., 2000: 209) numa Europa cada vez mais competitiva com sistemas de produção flexibilizados.

Durante as últimas décadas, a expansão educativa e a rigidez do mercado de trabalho produziram o fenómeno bem conhecido da desvalorização dos títulos e diplomas (TEDESCO, J. C., 1999: 123). O conhecimento torna-se assim uma inconstante que pode ser explicada através da oscilação económica e da própria transmutação estrutural da sociedade. Assim, a educação enquanto produtora e produto de conhecimento assume uma importância historicamente inédita (idem, op. cit.: 24) porque por um lado, do ponto de vista social e político, se saber é poder então ele também é lugar de conflitos o que significa que educadores, cientistas, intelectuais e todos os que se encontram envolvidos na produção e distribuição de conhecimentos irão desempenhar um papel muito importante, tanto na criação de conflitos como na sua solução (idem, ibidem). Por outro lado, a própria programação conceptual dos planos de estudos exige que a sobreinformação numa sociedade tecnológica nos transforme em escravos de uma inteligência que não é a nossa.

Por outras palavras, o mundo da experimentação científica parece sempre capaz de tornar-se uma realidade criada pelo homem; e isto, embora possa aumentar o poder humano de criar e de agir, até mesmo de criar um mundo, a um grau muito além do que qualquer época anterior ousou imaginar em sonho ou fantasia, torna, infelizmente, a

aprisonar o homem – e agora com muito mais eficácia – na prisão da sua própria mente, nas limitações que ele mesmo criou (ARENDDT, H., 2001: 353).

As novas competências, agora exigidas numa Europa em que Henry Ford forneceu a senha de acesso à amnésia colectiva (STEINER, G., 2006: 35), são o fruto do pacto social entre diversos organismos, nacionais e internacionais, que recomendam o desenvolvimento do perfil do Homem Novo que perante a agonia da cultura (RAMONET, I., 1999: 191) nos faz pensar a Europa (MORIN, E., 1990: 171). É que ser europeu é tentar negociar, moralmente, intelectualmente e existencialmente, os ideais, afirmações, praxis rivais da cidade de Sócrates e da cidade de Isaías (STEINER, G., 2006: 36).

Ser europeu não pode reduzir-se, jamais, a um conjunto de características exigidas pelo sistema económico. Aliás é isso que sempre nos distinguiu dos restantes mundos. Os simples cafés e ruas europeias são a maior demonstração do génio cultural e intelectual europeu. Cidades como Paris, Milão, Florença, Francoforte, Weimar, Praga ou S. Petersburgo são crónicas vivas. Ler as respectivas toponímicas é folhear um passado presente. (...) A Place Saint-Germain tornou-se Place Sartre-Beauvoir. Francoforte acabou de atribuir a uma praça a designação de Adornoplatz (...). As avenidas, calçadas e ruas americanas são simplesmente numeradas (...) (idem, op. cit., p.. 33).

É com alguma apreensão que a banalidade do discurso retórico político europeu nos preocupa, quando é o próprio presidente da comissão europeia a reconhecer que no processo político de integração europeia a cultura, tem tido, em regra geral, um papel bem secundário (BARROSO, D., "Prefácio" in idem, op. cit.: 7). O problema vai muito além da permeabilidade entre as vias de prosseguimento de estudos e vida activa. O problema excede a questão da formação geral, específica ou técnica. Ele transcende a organização escolar e curricular. O problema do projecto educativo europeu é que ele parece não existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. M. (dir.) (2000). O Direito à Educação – uma educação para todos durante toda a vida. Relatório mundial sobre a Educação/ 2000. Porto: Ed. ASA
- ALVES, M. J. (1999). Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma. Porto: CRIAP – Ed. ASA
- ARENDDT, H. (2001). A Condição Humana. Lisboa: Relógio D'Água
- AZEVEDO, J. (1998). Voos de Borboleta. Porto: Ed. ASA
- AZEVEDO, J. (2000). O Ensino Secundário na Europa. Porto: Ed. ASA
- FINO, C., Um novo paradigma (para e escola): precisa-se in <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>
- GOODSON, F. I. (1997). A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa
- GOODSON, F. I. (2001). O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Ed.
- HABERMAS, J. (1987). Técnica e Ciência como "Ideologia". Lisboa: Ed. 70
- MARCUSE, H. (1999). A Grande Recusa Hoje. Petrópolis: Ed. Vozes
- MORIN, E. (1990). Penser l'Europe. France: Gallimard
- NÓVOA, A. e SANTA-CLARA, A. T. (2003). "Liceus de Portugal" – Histórias, Arquivos, Memórias. Porto: Ed. ASA
- ONFRAY, M. (1999). A Política do Bom Rebelde – Tratado de Resistência e de Insubmissão. Lisboa: Instituto Piaget
- PARASKEVA, J. e MORGADO, J. C. (2000). [Re]visão Curricular do Ensino Secundário. Porto: CRIAP – Ed. ASA
- PIRES, E., FERNANDES, A. e FORMOSINHO, J. (2001). A Construção Social da Educação Escolar. Porto: Ed. ASA

POMBO, O. (org.) (2000). Quatro Textos Excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água

RAMONET, I. (1999). Géopolitique du chaos. France: Gallimard

RIBEIRO, A. C. (1990). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Ed.

SIMON, O. et al. (2001). Educação Não-Formal – Cenários da Criação. Campinas: Ed. Unicamp

SMITH, A. (2006). Riqueza das Nações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. I. 5ª ed.

SOUSA, J. M. (2004). Educação: Textos de Intervenção. Funchal: O Liberal

STEINER, G. (2006). A Ideia de Europa. Lisboa: Gradiva

TEDESCO, J. C. (1999). O Novo Pacto Educativo – Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. Vila Nova de Gaia: FML

OUTRAS FONTES

Convenção n.º142

LBSE e Portaria 550-A/2004 e 550-C/2004

OCDE, Análise das Políticas Educativas, 2003

Relatório do Conselho Europeu sobre Educação, 2000, Os objectivos concretos dos sistemas educativos – Cimeira de Lisboa

INVESTIGAÇÃO EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CIE- UMa: OS CONTRIBUTOS DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE WEBLOGS, APRENDIZAGEM E CULTURA DA ESCOLA

Paulo Brazão
Universidade da Madeira

A inovação pedagógica enquanto linha de investigação do CIE – DCE – UMa

O Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira -O CIE-UMa, criado em 2003, tem três linhas fundamentais pesquisa em currículo, em inovação pedagógica e administração educacional. Como linha transversal, apresenta a etnografia da educação. A linha de pesquisa em inovação pedagógica, tem como responsável científico o Professor Doutor, Carlos Nogueira Fino, e apoia estudos sobre experiências (pedagógicas) destinadas à reconciliação da escola ou dos sistemas educativos com as necessidades de desenvolvimento cultural, económico e social; estudos tendentes à compreensão dos motivos de desadequação da escola ou dos sistemas escolares face às necessidades (actuais) de desenvolvimento cultural, económico e social; estudos sobre invariantes culturais que dificultam ou obstam à inovação pedagógica; estudos sobre fixações em paradigmas ancorados no passado; estudos sobre mudanças paradigmáticas locais; estudos prospectivos sobre educação.

Como linha transversal, o CIE-UMa apresenta a pesquisa em etnografia da educação, apoiando especificamente: estudos tendentes à compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, mediante imersão na cultura local; estudos que entendem as turmas e as escolas como entidades culturais autónomas e diferenciadas; estudos que incidem sobre relações entre escola e comunidade envolvente e que implicam observação participante; estudos que assumem a

subjectividade do investigador como ferramenta de pesquisa; estudos tendentes à consolidação epistemológica da etnografia da educação enquanto método de pesquisa.

Os contributos de um estudo etnográfico sobre Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola.

Breve enquadramento do estudo

Neste enquadramento científico-institucional, apresento uma investigação que teve como objectivo descrever e interpretar a cultura emergente na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade, no momento em que os alunos a professora e o investigador se envolviam em tarefas relacionadas com Weblogs (Brazão, 2008). Deste modo, o uso desta tecnologia, no contexto pedagógico, desencadeou um conjunto de repercussões no status quo vigente, sendo possível:

- A observação e análise do processo de apropriação dos Weblogs pelos alunos;
- A análise dos artefactos resultantes dessa acção, e as implicações na construção social das aprendizagens;
- A descrição dos papéis assumidos pelos actores envolvidos durante essa acção.

Através de uma etnografia aproximadamente de dezoito meses faço uma descrição, em profundidade, do ambiente da sala de aula.

Ao apresentar uma descrição dos artefactos considerados contributos de um relatório partilhado expresso uma visão da integração da tecnologia na cultura da sala de aula.

A metodologia de investigação etnográfica possibilitou a concretização destes propósitos

A lente teórica assentou em três grandes blocos temáticos

- Cultura e Escola
- Aprendizagem e tecnologia
- Weblogs, identidade, autoria e o contexto educativo

Nesta comunicação, por opção, vou apenas referir sumariamente cada um dos blocos teóricos, para depois dar ênfase, de forma diferenciada, aos resultados do estudo.

Cultura e Escola

A cultura define os traços característicos de um modo de vida, de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade. Pode compreender os aspectos da vida quotidiana.

Neste estudo a cultura foi entendida, por um lado, enquanto modo de olhar, "lente" que filtra o olhar do mundo onde vivemos, por outro, enquanto condicionante da nossa acção, nos contextos onde nos movemos.

Ao situar na escola o campo de observação do estudo, olhar criticamente a sua cultura, constituiu o primeiro procedimento a adoptar.

Cultura Escolar versus Cultura da Escola

Fazendo uma distinção entre cultura escolar e cultura da escola, podemos dizer que Cultura escolar, refere-se ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, seleccionados e organizados sob imperativo da didactização, que habitualmente constitui o objecto de transmissão, no contexto das escolas, (Forquin, 1993).

A cultura da escola diz respeito ao conceito etnológico de cultura, que abarca a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e do modo de produção e gestão dos símbolos.

É uma dimensão da realidade educativa e social que não pode deixar de ser levada em conta na compreensão da educação e para a qual os trabalhos sociológicos e etnográficos prestam o seu contributo, (Forquin, 1993).

A matriz cultural comum da Escola

Para Fino, (2006) a cultura da escola abarca um leque muito vasto de aspectos como que uma matriz cultural onde se inclui:

Elementos de origem histórica,

Crenças institucionalizadas sobre educação,

Sobre o currículo,

Sobre o conhecimento,

Sobre a aprendizagem,

Sobre os procedimentos cristalizados ao longo do tempo

A presença de invariantes culturais fundamenta-se numa representação comum de escola, enraizada e partilhada socialmente, que inclui a generalidade dos estratos sociais em diferentes sociedades e exerce uma influência sobre a mudança e a inovação na escola, (Fino, 2006).

Aprendizagem

Sobre aprendizagem, este estudo recolheu os contributos teóricos de Vygotsky e seguidores, enfocando o indivíduo como construtor de aprendizagens no grupo. A construção social do conhecimento é entendida como ruptura na concepção tradicional da aprendizagem, sendo necessária ao processo de inovação.

Outros autores de referência, e Lave & Wenger (1991)

Lave baseia-se em cenários que questionam teorias e conceitos de aprendizagem e enfatiza:

O impacto da aprendizagem escolar na vida de cada indivíduo;

A importância da escola respeitar e valorizar a experiência do quotidiano no ambiente escolar;

Uma aprendizagem significativa que tenha por base uma prática relevante para os alunos, (Lave, 1991).

Um outro autor, Papert, quando fala da construção do conhecimento utilizando o computador denomina de construcionismo a acção do aluno enquanto construtor de um artefacto do seu interesse e que decorre de uma aprendizagem situada num contexto específico, onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções – negociação social do conhecimento, (Papert, 1991).

Geração Net

Relativamente à natureza dos aprendizes, a exposição à tecnologia modifica os indivíduos, sendo possível denominar de Geração Net aqueles que apresentam atributos que os caracterizam enquanto utilizadores, e com reflexos nas aprendizagens.

Weblogs enquanto artefactos sócio-tecnológicos

Os Weblogs são instrumentos de comunicação, artefactos conectivos de práticas multi-situadas, que se vão desenvolvendo através das conexões entre leitores, Weblogs, e outros sites, (Estalella, 2006 a).

Os Weblogs assumem uma dupla dimensão. Enquanto artefactos conectivos, desenvolvem-se pela prática. Enquanto prática, orientam-se pelo artefacto de que são constituídos.

Identidade

Um dos conceitos inerentes é o de identidade. A identidade é uma condição da comunicação, (Wolton, 2000).

Os Weblogs funcionam como elementos de representação do "Eu". Através do Weblog, o autor expressa-se e constrói a sua identidade, em diálogo com os seus leitores e com os outros bloggers.

Nos múltiplos aspectos que a construção da identidade desenvolve entre o real e o virtual, entre o "Eu" unitário e o "Eu" múltiplo, a organização reflexiva da identidade torna-se uma importante característica da vida social.

Autoria na cultura digital

Um outro conceito é o de autoria. A autoria na cultura digital apresenta propriedades específicas, em função dos diferentes ambientes digitais, da qualidade da interacção que produzem, dos recursos e do tempo em que a interacção ocorre – síncrona ou assíncrona.

Fortunato, (2003), cita quatro procedimentos de autoria, comuns na cultura digital. Os três primeiros procedimentos de autoria estão presentes nos Weblogs e passo a citar:

- A reprodução da informação.
- A estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia.
- As marcas de oralidade presentes nos textos escritos.

Utilização Weblogs no contexto educativo

Numa pedagogia sócio-construtivista o Weblog pode ser entendido como meio do aluno expressar a experiência da sua própria aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interacção social, com colegas, com professores ou outros indivíduos, actuando os professores como mediadores, das aprendizagens, (Fortunato, 2003).

A construção de Weblogs no contexto pedagógico, favorece a mudança nas práticas de supervisão do professor, identificada na substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação.

Os Pressupostos

Foram considerados os seguintes pressupostos:

- 1 - Um entendimento da investigação tomada pelo seu lado interno, onde o investigador, inserido no campo a observar, participava e comungava da cultura que pretende relatar, assumindo à partida, total subjectividade na eleição dos fenómenos a estudar;
- 2 - Uma concepção da aprendizagem enquanto prática social, em comunidade de aprendizagem; uma utilização da tecnologia no espaço pedagógico enquanto ferramenta de mediação, onde os processos de aprendizagem confluíssem com a construção e produção de artefactos, podendo estes ser entendidos enquanto produtos culturais;
- 3 - Uma integração da tecnologia no espaço pedagógico, respeitando um momento e um tempo definido para concretizar a intervenção, permitindo ainda a possibilidade de interligar com outros aspectos da vida da sala;
- 4 - Uma grande autonomia na acção dos indivíduos, face aos constrangimentos do cumprimento curricular, possibilitando a mobilização de conhecimento, pela construção e reflexão dos artefactos resultantes dessa acção, convertendo-os em ganhos no trabalho curricular.

As questões

Passo a explicitar as questões que constituíram categorias de análise dos dados recolhidos.

- P1 – Que ambientes de aprendizagem emergiram nessa actividade?
- P2- Que artefactos apresentaram os alunos nessa acção, enquanto contributos de um relatório partilhado?

P3 - Que conceitos e palavras, relacionados com a exploração dos artefactos – Weblogs - passaram a fazer parte do vocabulário comum?

P4 - Como foi reflectida a actividade no contexto da organização da sala?

P5 - Como se articulou a actividade em Weblogs com a aprendizagem da escrita?

P6 - Que implicação estabelece a actividade em Weblogs com o plano curricular e com o currículo?

Vamos então apresentar de forma sintética as respostas às questões da investigação.

Gostaria de realçar o trabalho em equipa com a professora da sala onde decorreu a investigação e nomeadamente na reflexão desta problemática, sob orientação do Professor Doutor Carlos Nogueira Fino. Faço também uma chamada de atenção para explicar que senti necessidade de legitimar a minha presença na comunidade escolar, designando o trabalho de investigação por Projecto Digital. Esta foi também a designação para acção desenvolvida pelos alunos na construção e manutenção de Weblogs.

R1 -Os Ambientes de aprendizagem que emergiram nessa actividade

A integração da tecnologia no espaço pedagógico, nos diferentes aspectos da vida da sala, esteve relacionada com a autonomia dos alunos, e com a possibilidade deles reflectirem sobre os artefactos resultantes dessa acção.

Os alunos envolveram-se livremente em actividades relacionadas com a construção e manutenção de Weblogs. Tornaram-se gradualmente membros de uma comunidade de aprendizes, desenvolvendo por acção própria, trajectórias de participação. Ao fazê-lo, expressaram

um sentido de pertença, através de fontes de coerência da prática, do empreendimento, ou da actividade comum através das finalidades e das iniciativas da acção.

R2 - Os artefactos dos alunos, contributos de um relatório partilhado

O relatório partilhado destes alunos reuniu as influências recebidas entre eles na qual se incluíram, a construção conjunta de princípios de actuação, das propostas desencadeadas, da construção de um clima de negociação, e dos artefactos produzidos, nessa acção.

Do conjunto de trinta e quatro Weblogs construídos pelos alunos, seleccionámos dez para explicitar os fenómenos ocorridos, constituintes de um emergente relatório partilhado, de forma a responder às questões desta investigação.

Analisámos fenómenos como:

A quebra das barreiras da sala de aula

O Vítor apresentava uma fluência tecnológica excepcional. Gostava muito de desenvolver projectos em PowerPoint, de navegar na internet, facilmente passava de uma ferramenta para outra. Como sabia do seu gosto pela geografia, dei-lhe a ideia de instalar num computador com hardware mais actualizado o Google Earth. Mas os computadores da sala apresentaram muitos entraves ao funcionamento do programa. Foi necessário, por último, corrê-lo no meu computador portátil. Daí por diante desenrolou-se uma série de acontecimentos cujo registo passo a expor:

Estive com o Joaquim e com o Vítor a conversar sobre o Weblog de geografia.

O interesse do Vítor por este assunto levou-nos a explorar o Google Earth. Usaram o meu computador

pois não conseguiram que o programa corresse num computador da sala. Ele já conhecia Google Earth. Disse-me que o Usava em casa. Sabia localizar no globo terrestre os continentes, países, e cidades de que falávamos.

Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

Um pouco mais adiante, no diário de bordo, registei o seguinte:

O Vítor descobriu no Google News a notícia de uma expedição à Antárctida, inserida numa investigação da Universidade de Lisboa. Entrou no site do projecto "Permamodel" <http://permamodel.no.sapo.pt/index.htm>. Os alunos leram a página de apresentação do projecto. Pretende estudar o Permafrost e as Variações Climáticas na Antárctida Marítima. Navegámos no GoogleEarth pela Antárctida à procura da ilha de Livingston. Com a ajuda do browser da internet descobrimos as coordenadas. O Vítor localizou a ilha. Depois procurámos a sua descrição na Wikipédia.
Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

Algum tempo depois os dois alunos chamaram-me para contar que tinham deixado no blog que faz o diário de campanha do projecto em <http://blog.geographus.com/permamodel> questões aos investigadores, que subscrevo agora:

Olá nós somos o Joaquim e o Vítor da Escola do Tanque Santo Amaro da Madeira do 4º ano. Queríamos perguntar se no seu percurso passa pela Madeira? Explique-nos como é o clima lá, também diga-nos se vivem lá pessoas, quanto tempo demorará até chegar à ilha de Livingston.

Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

Na semana seguinte o Vítor veio ter comigo com uma novidade para contar-me:

Com alguma excitação, o Vitor verificou que os investigadores deram resposta às perguntas que deixou no blog do projecto "Permafrost":

Olá Joaquim e Vítor,

Obrigado pela vossa mensagem de apoio! É ótimo saber que estão atentos àquilo que fazemos! Estou agora em Punta Arenas, no sul do Chile, e só devo chegar à Antártida no Domingo. Na viagem de avião, passámos entre a Madeira e os Açores, quando vamos para Buenos Aires, na Argentina. Em relação ao clima e à forma como vivem as pessoas, vou falar sobre isso em detalhe no blog da internet dentro de alguns dias, mas posso dar-vos uma pequena ideia. As temperaturas andarão entre -7 e +3°C e vai nevar um bocadinho, e às vezes chover junto à praia, onde está a base. O vento é muito forte, e juntamente com a neve e a chuva, e claro, com o frio, tornam difícil o trabalho ao ar livre, mas lá terá que ser.

Não vive ninguém na Antártida, e há apenas bases científicas, por isso, há quem fique por lá umas semanas, outros uns meses, e alguns, mesmo mais de 1 ano. Mas, na região onde vou, e em especial nas Ilhas Livingston e Deception, há apenas bases científicas que só estão a funcionar cerca de 4 meses no Verão (que no hemisfério sul, está a ser agora). Na base, vamos estar cerca de 20 pessoas, muito longe de tudo, sem televisão, nem rádio, e só com acesso ao email e ao telefone por satélite.

Espero que continuem interessados na nossa campanha e que a sigam no blog. A razão pela qual, não posso enviar a mensagem para o blog que referem, é porque apenas tenho acesso ao email, e não à Internet. É um colega meu, que me faz o reenvio da informação que vai aparecendo no blog, e eu envio-lhe directamente para ele.

Um abraço, Gonçalo"

[Comment 01/13/06 Posted by geograph"]

No diário de bordo registei o seguinte:

Perguntei ao Vitor a ao Joaquim o que iriam fazer depois disto mas eles não se pronunciaram no momento. Continuavam surpreendidos com a situação. Irão contar à turma?

A professora solicitou a divulgação na turma desta notícia na manhã do próximo dia, no "ler contar e mostrar.

Diário de Bordo, 18 de Janeiro de 2006

Uma semana depois o Vitor publicou no seu blog o seguinte:

Uma Grande Notícia

Descobri um blog em que 4 exploradores embarcaram para a Ilha de Livingston. Situa-se entre a Antártida e as Malvinas.

Para verem essa aventura adiram ao site <http://blog.geographus.com>. Vejam esta viagem bem interessante.

Falei com um deles e prometeu responder às perguntas que lhe faço.

[25/1/06] [posted by cavaleiro at 3:57 AM]

No blog Geographus, em <http://blog.geographus.com> o Vitor deixou este comentário:

Olá exploradores espero que gostem do que eu fiz no meu blog vejam <http://geografiadomundointeiro.blogspot.com>

[25/01/06] [Posted by vitor at 12:28:00]

O Vitor não equacionava a sua acção em termos de tecnologia, mas antes no que através dela o habilitava. Para ele o Weblog era uma oportunidade de comunicação, uma forma de se inteirar do mundo, e de estabelecer contactos reais. Desse modo quebrou as barreiras da sala de aula.

A comunicação através do uso interligado de ferramentas mistas - Weblog e Powerpoint

O João Juvenal construiu um blog

“Neste blog vou colocar muitos Powerpoints diferentes sobre histórias que eu invento”.

Ao utilizar as ferramentas Weblog e Powerpoint, de forma interligada, concentrava-se nas potencialidades que a actividade com a tecnologia o habilitava para comunicar, fazendo-o aprender pela prática e pela participação. Ainda que complexa, essa interligação não foi impeditiva da acção do aluno e da sua determinação no projecto. Estava aberta uma janela de aprendizagem no aluno, para a qual a minha ajuda, na qualidade de elemento mais experiente, veio possibilitar o trabalho na zona de Desenvolvimento Proximal, (ZDP), resultando naquele, maior nível de desenvolvimento.

A construção de identidades / os procedimentos de autoria – A estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia

A afirmação da identidade é uma componente da aprendizagem na perspectiva social.

Vamos fazer referência ao blog “Aventuras 353” do aluno Joaquim Augusto, de 9 anos de idade.

O Weblog Aventuras 353

A construção deste artefacto deixou transparecer elementos de identidade:

Como subtítulo do blog encontramos “AVENTURAS DO PROFESSOR JOAQUIM. AUTOR: JOAQUIM AUGUSTO”. Sobre este assunto registei no meu diário de bordo o seguinte:

O Joaquim tinha-me já falado neste projecto que afinal não se chamou “Joaquim Holmes” mas “Descobridores 353”, por razões de simplificação de registo, penso.

... a palavra descobridores deve querer expressar a intenção de colocar no blog histórias de aventuras. Neste caso o elemento de condução do blog está no seu subtítulo.

Diário de bordo, 2005/10/27

As histórias que constam nos posts.

Dos dez posts do blog, oito contam histórias de aventura, sequencializadas cronologicamente e publicadas entre 27/10/05 e 7/3/06.

As histórias embora diferentes seguem um fio condutor semelhante. O detective (Joaquim Holmes) é chamado a resolver um caso ou uma situação mistério. As investigações decorrem com algum tumulto e no final o causador do problema é sempre encontrado.

Existe uma moral subjacente onde o detective é o herói e representa a vitória do bem sobre o mal. Outras duas personagens acompanham e colaboram com o herói na sua tarefa; Juvenal e Nuno - usam os nomes dos colegas da sala.

O mal é sempre personificado nas histórias com as designações: "o ladrão, o cientista louco"

No post "Joaquim Holmes 2", os ladrões possuem nomes de colegas da sala - Vítor Nunes e Rui.

Eis uma história:

"Uma viagem ao Egipto

Depois do professor ter ficado com a estátua o seu trabalho nunca parava, ele estava de partida para o Egipto porque descobriu umas ruínas de um antigo templo com tesouros valiosos.

Então reuniu todos os seus amigos da última expedição para o ajudarem.

Passado uma semana...

O professor lá foi no barco do capitão Nuno, e os outros foram no avião dos pilotos Juvenal e Rui.

Viajaram muito mas lá conseguiram chegar.

Quando lá chegaram montaram as tendas e depois foram procurar o templo.

- Professor! veja o que o Rafael encontrou - disse Rui.

- Mas isto é o templo! - exclamou o Diogo.

- Por todos os 7 mares ! ajudem-me a deitar esta porta a baixo - gritou o comandante

Então eles entraram no templo para procurar o tesouro.

Umás horas depois...

- Professor o tesouro é este sarcófago?

- É sim, agora vamos pô-lo em segurança advertiu o professor.

Passadas algumas semanas...

O professor e os seus amigos levaram o sarcófago para o museu.

Dia 25 de Setembro...

- Professor roubaram o sarcófago.

Disse o assistente nervoso!

- O quê? exclamou o professor assustado.

Então correu logo para a esquadra para procurar o sarcófago.

Eles descobriram que os ladrões de sarcófagos tinham fugido.

Entretanto num lugar não muito longe dali...

- Ei chefe esse sarcófago é muito valioso?

- É claro. Senão não o roubávamos!!

Disse o chefe do bando

Dois meses depois...

- Professor está aqui a polícia.

- Mando-a entrar?

- Sim. Deixa o agente entrar - respondeu o professor.

- Encontramos o alibi dos ladrões - disse o agente.

- Então vamos já para lá - exclamou o assistente.

Quando lá chegaram os ladrões estavam presos.

O sarcófago foi devolvido.

Na semana seguinte o professor e todos os seus amigos que o ajudaram ficaram ricos e viveram felizes.

Mas nem todos ficaram felizes porque os ladrões apanharam 10 anos de prisão.

posted by aventuras353 at 10:35 PM "

O blog "Aventuras 353" desenvolveu processos de comunicação, de socialização e de construção do conhecimento. A sua publicação fez o aluno alargar a plateia de leitores.

Nestas situações pode ocorrer uma construção de um compromisso com a audiência (Lara, 2005), um compromisso entre o autor e os leitores - uma espécie de "declaração de princípios" expressa sobre o trabalho desenvolvido. Registei uma observação do Joaquim numa conversa sobre a importância para si dos comentários:

Para mim têm muita importância porque sei que as pessoas lêem e eu gosto. Ajuda-me a construir mais histórias.

Conversa com o Joaquim em 2006/06/27

Vejamos um comentário do Joaquim deixado no blog:

[aenturas353 said...] [12:14 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Agradeço aos meus leitores os comentários e também a ajuda que me dão para continuar a escrever histórias maravilhosas obrigado e até ao próximo episódio de Joaquim Holmes.

Assi: Joaquim Holmes

Um comentário de auto-elogio:

[aenturas353 said...] [1:52 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Joaquim Holmes gostei deste blog espero que escrevas mais, para eu comentar!!!

Quando fores grande vais ser um grande aventureiro!

O blog horizontalizou as relações entre os participantes conferindo-lhes mais informalidade comunicacional. Quando um aluno comenta o seu próprio post, passa a autor-comentador e quebra a ideia clássica de emissor-receptor. (Lara, 2005). Esta busca de horizontalidade comunicativa foi uma particularidade explorada no incremento da comunicação com o Joaquim.

Os colegas deixaram fundamentalmente mensagens de incentivo à construção de histórias. Vejamos alguns comentários encontrados no blog:

[selvagens said...] [12:14 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Olá Quim tudo bem o teu blog está um espectáculo continua assim vais ver que consegues ...então BAI!!!!

[Anonymous said...] [4:19 AM] [Thursday, January 12, 2006]

Olá Joaquim. Eu gostei da tua história ta muito fixe... lol...

[Anonymous said...] [2:13 AM] [Wednesday, February 08, 2006]

Olá Joaquim! Tudo bem contigo? Comigo está tudo ótimo.

Olha eu passei pelo teu blog e decidi comentar olha cá estou eu a comentar.

Também era só para disser que este blog está um máximo.

Bem é tudo por hoje vou me despedir de ti com muitos beijinho da moranguita42 a seguir passa pelo os meus dois Weblog adeus.

[tom_e_vitor said...] [3:53 AM] [Wednesday, October 26, 2005]

Olá!

A tua história 4 está muito fixe.

eu acho que tu devias escrever uma texto dos piratas que roubaram um tesouro.

Vitor França

[selvagens said...] [4:23 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Espero que o professor Homes não perca nenhuma vez.

Rui&kiko

Num dos casos, o comentário deixado revelou algum humor:

[vitor said...] [2:23 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Gosto muito da emoção e da acção continua

assinado: do seu inimigo e ladrão vitor

Olá Joaquim Holmes estive a ler a tua última aventura e gostei bastante. No entanto tenho uma observação a fazer: como tua professora fiquei triste por teres postado com tantos erros. Penso que já combinámos que só devemos publicar, após fazermos a revisão do texto, pois não fica muito bem publicarmos textos com erros.

Faço-te um desafio: Que tal a próxima investigação ser dentro do teu próprio texto para descobrires que emendas tens que fazer para o publicares, de novo, já revisto?

Mão à obra! :)

O Joaquim continuou em casa a construção do seu blog. Quando precisava de ajuda mobilizava a família. A mãe falou-nos disso:

...por vezes não quer que nós saibamos o que está a fazer. Gosta de fazer segredo, primeiro porque pensa que vou interferir ... mas eu nunca faço isso ... apenas chamo a atenção da ortografia... quando conclui os textos chama-me e mostra. Por exemplo na última história percebi que ele tinha-a publicado com muitos erros ortográficos e muita falta de interjeições e eu disse-lhe: - Ó Joaquim isto assim não pode ser ... não é melhor tu escreveres a história primeiro no Word? ...

Conversa com mãe do Joaquim a 06-06-07

Um comentário da mãe deixado no blog:

[Carmen said...] [1:26 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Corrigi os erros deste texto no entanto não sei fazer a gravação. vê lá se consegues salvar a correcção. Deixei em rascunho.

Mãe,

Um comentário de um elemento exterior à escola - o desenhador que construiu as ilustrações para as histórias de Joaquim Holmes:

[Roberto said...] [9:26 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Olá Joaquim!

Sou o Roberto (o tal senhor da loja Sétima Dimensão, que esteve na escola no ano passado) - Descobri as aventuras do Joaquim Holmes e fiquei mesmo entusiasmado!

Tanto que fiz aqui uns rascunhos rápidos das personagens, como eu as imagino... deixo aqui um endereço onde podes ver a minha versão dos desenhos, manda-me depois um email a dizer o que achaste. http://galeria.setimadimensao.com/categories.php?cat_id=21

Depois fico a espera de comentários. Entretanto, vou fazendo mais ilustrações.

Um abraço e continua com as excelentes histórias!

Roberto

Tive uma outra conversa com o Joaquim e disse-lhe ... vais aprender isto mais tarde que quando escrevemos um texto, numa narrativa uma das partes principais é a caracterização da personagem ... se é gordo, baixo, alto ... ele ouviu e não comentou. Estou agora curiosa para ver se ele vai a aplicar...

Conversa com mãe do Joaquim a 06-06-07

Numa última conversa com o Joaquim sobre o seu blog "Aventuras 353" apercebi-me que esta aprendizagem se revelou significativa para ele:

O que mais gostei foi escrever histórias. Os meus colegas por agora não têm perguntado por mais, mas eu estou a escrever mais histórias ... gostava de construir um livro, mas tenho que escrever mais histórias... claro que é um projecto maior.

Conversa com o Joaquim a 06-06-27

A construção da identidade expressa-se no desenvolvimento da autoria. Para tal são necessárias práticas educacionais promotoras da criação dessa autonomia. A observação dos comportamentos dos alunos em relação à apropriação dos procedimentos de autoria nos meios digitais, são hoje uma necessidade no campo da investigação (Fortunato, 2003). Torna-se necessário que as instituições educativas as promovam.

Com a criação da personagem Joaquim Holmes o Joaquim revelou o seu herói, e a moral subjacente de justiça, envolveu os leitores do seu blog, partilhou, negociou com eles aspectos daquela criação, criou compromissos, desenvolveu pesquisas complementares, e autonomizou a escrita.

Outros aspectos foram também analisados e reflectidos como:

- O espaço de criatividade individual;
- O espaço de comunicação e expressão espontânea de afectos;
- Os direitos de autor e a ética na Internet;

A dimensão sociotécnica e de interacção social do Weblog

R 3 - Os conceitos e palavras integrados no vocabulário comum

As páginas do site da Smackdown em inglês

Um episódio registado no Diário de Bordo, a 14 de Março de 2006:

“O Vitor e o João Juvenal encontravam-se a trabalhar o blog da “Luta Livre”... a fazer pesquisas na internet. O Diogo juntou-se posteriormente ... A preocupação de mostrar melhor desempenho fez-lhe assumir também a tarefa de tradutor das páginas em inglês aos dois colegas do grupo. Não era a primeira vez que reparava neste facto. Já me tinha apercebido disso na sessão anterior. O Vitor lia os títulos e as pequenas frases da página da SmackDown, traduzia e explicava aos dois colegas que permaneciam atentos ao seu lado. Fazia-o em voz alta. A tradução era por contexto. O João Juvenal por vezes fazia-lhe perguntas sobre o assunto. Constatei que as páginas estavam a ser detalhadamente consultadas.

Percorreram ainda as fichas dos jogadores da SmackDown. Um deles apresentava uma imagem cenograficamente trabalhada. Cara pintada de vermelho com tatuagens a negro e um punhado de vermes pendurado na boca.

- Buuu... que nojo!

- “Boogeyman and his worms”

- É o Boogeyman, ele traz estes vermes para assustar.

Aproximei-me do Vitor e perguntei-lhe onde tinha aprendido tão bem inglês. Ele respondeu-me - em

casa - provavelmente com os familiares ou então, em auto-aprendizagem pela necessidade de descodificar as páginas de internet.”

Diário de Bordo, a 14 de Março de 2006

Neste episódio, as palavras em inglês: SmackDown e Boogeyman surgiram entre uma constelação de outras, no dicionário do jogo de luta livre. A tarefa de tradução de palavras e frases de inglês para português, voluntariamente assumida por um dos alunos, decorria do contexto conhecido por ele e exprimia a forma mais utilitária que encontra para resolver a situação.

R 4 - Reflexão da actividade no contexto da organização da sala

O Projecto Digital manteve uma reflexão continuada ao longo do seu desenvolvimento. Essa reflexão decorreu em diferentes âmbitos.

O primeiro âmbito foi referente à organização da actividade dos alunos no Projecto Digital. Salientei o guião do aluno-ajudante na construção do Weblog, dado que foi um instrumento aglutinador da orientação das rotinas técnicas utilizadas para a construção / manutenção dos Weblogs.

O segundo âmbito foi referente à integração da actividade do Projecto Digital na cultura da sala. Fiz referência à adaptação de um instrumento de pilotagem - o Plano Individual de Trabalho, (PIT) - que a professora definiu para regular as aprendizagens, de acordo com as linhas orientadoras da sua prática pedagógica, imbuídas no MEM.

Outros momentos de reflexão, tiveram lugar no Conselho de Cooperação Educativa., revelando-se este um espaço fundamental para a discussão de diversos aspectos decorrentes do Projecto Digital.

O exemplo do Weblog WWe – luta livre - foi criado a 07/03/06 e pode ser consultado em <http://westling-wwefjv.blogspot.com/>.

O subtítulo do blog expressava a intenção dos alunos em partilhar o gosto pelo wrestling:

“Olá nós somos o João Juvenal, Vitor Nunes, Kiko Xavier e o Diogo e vamos falar tudo sobre luta livre. Esperemos que gostem. Façam comentários no nosso blog.”

Episódio - Confrontando pontos de vista sobre o wrestling no blog

A popularidade do tema inquietou a professora. Num dos momentos de reflexão semanal expressou-me a sua preocupação pela grande adesão da turma ao evento, pois havia a crença entre os colegas de que o visionamento deste tipo de eventos favorecia a violência já sintomática naquela escola, na hora dos recreios. Resolveu por isso deixar um comentário no Weblog WWe – luta livre:

Eis um comentário deixado no Weblog:

Comment [helenabarbosa said...] [07/03/06] [10:14 PM]

“Olá amigos! Eu, pessoalmente, não aprecio nada esta luta, pois acho-a muito violenta.

De qualquer modo não posso dar a minha opinião sobre uma coisa que não conheço.

Penso, no entanto, que das maneiras que escreveram o vosso texto não esclarecem muito bem as pessoas que não conhecem o programa.

Penso que devem ser mais cuidadosos na escrita do texto pois está muito confuso. aguardo mais esclarecimentos sobre o assunto.”

A 17 de Março de 2006, realizou-se um Conselho de Cooperação Educativa de que registei o seguinte:

“...O ponto de partida deste tema foi uma frase que coloquei no diário de turma que dizia o seguinte:

“reparei que o blog WWe luta livre tem muita popularidade na sala. Gostaria de saber o que os alunos pensam da luta livre e dos seus jogadores”

... o João Juvenal quis logo intervir para advertir a professora para não comentar assuntos que desconhecia A professora respondeu-lhe que nessa semana tinha tido o cuidado de ver esses programas na Tv. O Tomás tomou a palavra para falar de situações que assistiu em combates no ringue. O Francisco também falou do aspecto comercial do evento.

O João Juvenal voltou a abordar as proezas dos jogadores e na trama que o show apresenta. Há amizades e inimizades entre os jogadores, fidelidades e traições que depois têm ajustes no ringue.

A professora perguntou quem via a luta livre. Quase todos confirmaram assistir ao programa. Também quis saber o que sentiam quando assistiam.

O João Juvenal e o Nuno afirmaram logo que “o show dá prazer e vontade de rir”. A Catarina disse que não acreditava na veracidade daqueles confrontos. Todos confirmaram ter a mesma opinião, à excepção do

Valter que acreditava serem combates a sério.

...Perguntei o que achavam sobre a discussão destes assuntos no Conselho de Cooperação.

O Nuno teve esta afirmação "Nós fazemos reuniões para discutir os nossos assuntos e para aprender a viver em cidadania".

O Vitor teve uma intervenção que não quis deixar de anotar: "as notícias na hora do telejornal são bem mais violentas". ...

O segundo comentário da professora deixado no blog:

"Foi muito importante discutirmos sobre a Luta livre no Conselho. Se, por um lado, fiquei bastante preocupada quando um aluno quis fazer um blog sobre este tema, agora, reflectindo à posteriori verifico que fiz bem em não bloquear esta iniciativa, até porque, como disse o João Juvenal " quando trabalhamos naquilo que mais gostamos trabalhamos com muito mais interesse" lição de pedagogia que já ouvira "n" vezes mas que, vinda com tanto entusiasmo, deste aluno me fez voltar a reflectir. Foi sem dúvida o blog que mais interesse suscitou em toda a turma. Há três semanas para cá que o tema tem sido abordado nas reuniões de conselho. ..."

[Helena] [posted by Projecto Digitar] [25/03/06]

R 5 - Weblogs e a aprendizagem da escrita

A escrita em Weblogs, levou a professora a reforçar os aspectos do uso social da leitura e da escrita, aumentando a interacção social sobre a mesma.

Esta visão ia de encontro à perspectiva de trabalho sobre a escrita existente na cultura da sala do 4º A, pautado por um forte apelo à competência comunicativa.

- O incentivo à escrita não bloqueando as iniciativas dos alunos

- O interesse em ser lido demonstrado pela valorização que davam aos comentários

R6- Implicação da actividade com o plano curricular e com o currículo

A acção dos alunos na construção e manutenção de Weblogs, na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade foi enquadrada no Tempo de Estudo Autónomo.

A vivência e a reflexão das situações reais apresentaram autenticidade, sendo os processos conduzidos e controlados pelos alunos. O Conselho de Cooperação Educativa, sendo um momento de exercício directo da participação democrática, foi o lugar para a reflexão das múltiplas situações resultantes da actividade em Weblogs.

Ao tratar-se de uma actividade autêntica os propósitos e os processos utilizados foram integralmente desenvolvidos e controlados pelos alunos aprendizes. A aprendizagem foi um fenómeno inerente à prática e inseparável desta.

Reconstruindo a cultura desta turma

Sabendo que uma ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação, o propósito primeiro foi desenhar uma intervenção que desencadeasse essa ruptura. Na situação estudada, já era visível, na cultura daquela sala, uma ruptura com os paradigmas tradicionais, suportada por princípios orientadores do modelo de funcionamento do Movimento da Escola Moderna.

O Projecto Digital, apresentando-se como uma confluência de concepções sobre a aprendizagem, sobre o uso da tecnologia e sobre cultura, afirmou-se como um espaço de ampliação curricular, onde os alunos, a professora e eu como investigador nos envolvemos na produção de artefactos, construindo conhecimento, em comunidade de aprendizagem.

Se a construção de Weblogs e o uso da internet, são na actualidade parte integrante da vida diária dos alunos, é pertinente que a Escola pretenda ser um contínuo das suas vivências

Uma visão do uso de Weblogs na cultura emergente da sala de aula

A construção social do conhecimento na sala de aula apresentava um paradigma socio-constructivista de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna. O Projecto Digital permitiu a concepção de um novo ambiente de aprendizagem, constituindo um espaço diferente para desenvolver actividades em Weblogs, independente das orientações do plano curricular. Assim, a actividade em Weblogs veio acrescentar algo mais à cultura daquela sala que foi em nosso entender, a possibilidade de olharmos o envolvimento dos alunos nesta actividade, como uma emergente comunidade de prática. A partir daí foi possível entender os Weblogs enquanto parte integrante de um repertório partilhado de uma cultura emergente. Um produto cultural concebido dentro da cultura daquela sala mas simultaneamente com uma relativa autonomia, face aos constrangimentos da cultura escolar.

Os contributos deste estudo para a inovação pedagógica

Neste breve artigo aponto por último os contributos deste estudo para a inovação pedagógica:

- O reafirmar da visão do contexto tomado pelo seu lado interno, do professor e do investigador, inseridos no campo de observação;

- O reforço no olhar da sala de aula enquanto comunidade de aprendizagem, observando-a como espaço para expressão de actividades autênticas, da vida real, e como forma de quebrar com qualquer invariante cultural presente;

- A ênfase na visão do uso da tecnologia no espaço pedagógico e das ferramentas da internet onde os processos de aprendizagem confluem com a construção e produção de artefactos, entendidos como produtos culturais;

- Uma discussão sobre a abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, trazendo à turma reflexão e significatividade nas aprendizagens.

Este estudo reforça a visão ampla de pedagogia em conformidade com metas de visão crítica da educação. Assim, tenta conciliar a ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais que valorizam a cultura popular, e o trabalho educacional contextualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brazão, P. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: um estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Estalella, A. (2006 a). Anatomia de los blogs. La jerarquia de lo visible. TELOS Abril-Junio 2006 N° 67 Segunda Época Retrieved 18 Junho, 2006, from <http://www.campusred.net/telos/articulocaderno.asp?idarticulo=9&rev=65#top>

Fino, C. N. (2006). *Inovação e invariante (cultural)*. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fortunato, M. (2003). *Autoria sob a materialidade do discurso*. Unpublished Mestrado, Faculdade de Educação (FE) USP, São Paulo.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Wolton, D. (2000). *E depois da internet?* Lisboa: Difel.

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: AQUI CHEGADOS,
O QUE TEMOS E O QUE NÃO TEMOS.
É POSSÍVEL CONSTRUIR UM MODELO ALTERNATIVO
DE GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

JOAQUIM AZEVEDO
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Agradeço muito o convite que a Universidade da Madeira me fez (em particular o Professor Carlos Fino) para estar aqui e para participar neste diálogo e nesta reflexão, a todos os títulos oportuna: centrar o debate em torno das políticas de educação (melhor que educativas), os discursos e as práticas. Há muitos anos que defendo que os principais problemas do nosso sistema educacional não são técnicos, são políticos. Isto é, são políticos porque têm a ver com as pessoas concretas, a sua vida, o seu tempo e o seu lugar, as suas esperanças e desesperos, o seu trabalho e o seu futuro, as relações que se estabelecem entre as pessoas e o tipo de vida que vivem na *polis*. Hoje voltarei, com o maior gosto, a este tema central. Obrigado, por isso, pela oportunidade que me proporcionaram para dar mais um passo nesta reflexão.

Baseio esta minha reflexão quer em muita investigação que se tem produzido no campo das ciências da educação, na minha universidade e em muitas outras, em Portugal e pelo mundo, quer em projectos e acções que acompanhamos, nuns casos, e que desenvolvemos, em outros casos e locais. Por exemplo: Estremoz (projecto Turma mais, que acompanhamos e publicamos na nossa Revista); Beiriz (Póvoa de Varzim) e o projecto de sucesso escolar para todos até ao 9º ano, em todo um agrupamento escolar; Trofa (projecto TCA-Trofa Comunidade de Aprendentes, www.trofatca.pt).

No final desta comunicação, alinhio referências a alguns autores e textos que podem ser objecto de aprofundamento e de estudo de casos, para quem estiver interessado.

(Nos números pares, nomeio o que temos.
Nos números ímpares, o que ainda não temos)

Abandono escolar

1. Temos algumas certezas sobre os factores que promovem a prevenção do abandono escolar precoce:

a) **uma leitura sistémica do abandono:** o abandono escolar precoce não é um problema escolar é acima de tudo um problema social, que envolve a família, a comunidade local, os adolescentes e a escola, e só no quadro social local podemos equacionar e procurar resolver os problemas sociais com que nos confrontamos; de nada vale continuarmos a travestir de escolares graves problemas sociais, só porque hoje as crianças e os adolescentes estão todos na escola e porque, por essa via (de fuga), as nossas consciências lá vão ficando mais tranquilas;

b) **uma perspectiva institucional, interinstitucional** (em rede) e **interprofissional** de acção: decorrente do que acabamos de dizer, a acção social que se tem empreendido com sucesso, para prevenir o abandono escolar precoce, tem sido uma intervenção institucional, de tipo interinstitucional e interprofissional, articulando instituições, recursos, saberes e poderes existentes em cada comunidade local, no quadro de projectos sociocomunitários;

c) **uma cultura escolar sustentada no apoio personalizado a cada criança e jovem:** acreditamos e reconhecemos que as práticas que conduzem a melhores resultados educativos são as que se baseiam numa atenção permanente e fina a cada criança e adolescente, a cada pessoa e sua circunstância, ao acolhimento e reconhecimento das diferenças, através de dinâmicas pedagógicas

que são construídas em cada escola, por equipas educativas, face a situações-problema concretos, num trabalho de reflexão e acção permanentes e persistentes (é um labor muito difícil, há equívocos sociais instalados que dificultam muito esta acção –p.ex.o de que a escola sozinha tudo pode e deve fazer, ou o de que os profissionais docentes, em equipa, não são capazes de encontrar e construir os melhores caminhos educacionais, em cada escola, para cada criança e jovem; etc).

2. Mas, ainda não construímos dinâmicas sociais suficientemente fortes e persistentes, sociocomunitárias, envolvendo os vários actores, recursos e instituições locais, de prevenção do abandono, ainda fechamos muito as acções de prevenção dentro da instituição escolar, ainda agimos como se a prevenção do abandono não exigisse acções colectivas e negociadas entre actores sociais, ainda nos fechamos demasiado em cada sala de aula, construímos pouco trabalho colectivo nas escolas, ainda trazemos para o espaço-turma um trabalho pré-formatado e de acção profissional individual, como se este flagelo social fosse um problema técnico, que se resolve pelo recurso a umas quantas técnicas de bolso, como se bastasse aos professores apenas ler as normas instituídas pelo Ministério e “agitar antes de usar” (sim os professores, esses profissionais a quem a sociedade portuguesa e os líderes políticos tanta dificuldade têm em reconhecer capacidade de exercício profissional autónomo e responsável, que tanto são desautorizados e que por vezes facilmente se desautorizam!).

Sucesso educativo

3. Temos algumas certezas sobre os modos de promoção do sucesso escolar e educativo:

a) o **fundamento ético da educação e da profissão de professor:** o sucesso educativo escolar radica antes de mais na assunção por parte de cada profissional e de cada instituição educacional, de uma perspectiva e de uma prática quotidiana assentes nos

princípios antropológicos da perfectibilidade e da educabilidade humanas, no princípio do des-envolvimento de cada pessoa no confronto com o outro, que a revela tal como é e pode vir a ser, princípios estes que fundamentam o nosso exercício profissional, que nos dão a força e a coragem para o trabalho diário e nos transmitem a esperança inabalável na revelação de cada ser humano, único, crítico e solidário, capaz de viver bem e em paz, em comunidade;

b) um **ambiente sociocultural local culturalmente estimulante** e o **apoio familiar em casa**: de facto, sabemos bem que a sociedade tem muito mais a fazer pela educação escolar do que tem feito (até hoje, a educação escolar muito tem feito para o desenvolvimento da democracia e da cultura em Portugal). Para isso os parceiros sociocomunitários não têm que se “encavalitar” dentro do espaço escolar, como alguns defendem, têm de fomentar o melhor ambiente sociocultural local, fora da escola e em articulação estreita com ela, estimulando actores e iniciativas culturais diversas e participados, abertas e acessíveis a todos, capazes de deixar claro que o esforço, a exigência e o rigor que as escolas imprimem são compensadores, quer do ponto de vista humano quer social. Como refere António Nóvoa, ao perguntar e responder à pergunta: que fazer? A minha resposta é simples: mudar de posição e mudar de perspectiva. Mudar de posição: em vez de chamar para nós a responsabilidade, colocarmo-nos num espaço de redes (culturais, familiares, sociais) que construa novos compromissos em torno da educação. É preciso responsabilizar a sociedade pela escola. Mudar de perspectiva: em vez da escola fechada, baseada num modelo arcaico, imaginar a nossa acção como elemento de um novo espaço público de educação;

c) o **ensino de qualidade e a atenção das equipas docentes à progressão de cada aluno**, a mobilização de cada aluno para a aprendizagem, contínua e persistente, a atenção e o cuidado para com cada aluno em dificuldades de aprendizagem (não são alunos do insucesso!): de facto um ensino deste tipo só se consegue com um trabalho em equipa, desde logo em equipa de docentes e depois em equipas interprofissionais. Sabemos o quanto é

inultrapassável que os professores trabalhem semanalmente em equipas docentes, em torno de equipas de alunos, para que cada uma e cada um dos alunos alcancem o sucesso escolar, sabendo também o quanto é preciso estudar, debater, aprofundar, em termos didácticos e pedagógicos, para desenvolvermos um trabalho com maior sucesso profissional.

4. Mas, ainda não temos: uma visão do fracasso escolar que não assente sobretudo no fracasso dos alunos; um trabalho escolar permanente de reflexão pedagógica, sustentado em equipas docentes, sobre cada aluno de cada turma e sobre o rendimento escolar de cada turma e da escola (onde estão os tempos semanais, em cada escola, para trabalho comum e em equipa de docentes?), ainda não dispomos de dirigentes políticos pacientes e persistentes, que invistam na qualidade, durante décadas, sem “tirar o pé” do acelerador da educação e da qualificação de todos os portugueses, qualquer que seja a sua condição e idade, no quadro do novo paradigma da educação ao longo de toda a vida, com a vida.

Políticas Públicas

5. Temos algumas certezas sobre as políticas educacionais que têm sido desenvolvidas em Portugal:

a) **democratizámos o acesso à educação escolar em trinta anos**, recuperando um atraso de cem anos: contrariamente ao que tantos profetas da desgraça propagandeiam, propondo apenas o regresso à escola do passado, a “do seu tempo”, a educação escolar evoluiu positivamente, acolheu todos os portugueses, sem filas de espera, criou “novas oportunidades” educativas e sociais a milhões de cidadãos, crianças, jovens e adultos. A sociedade portuguesa é hoje mais democrática, culturalmente mais rica e mais capaz de enfrentar os grandes desafios da hora presente, com trabalho, inovação, empreendimento;

b) **aumentámos o orçamento** e os recursos para a educação, dedicando uma fatia significativa da despesa pública à educação e não temos regateado investimentos em educação e formação complementares aos financiados pelo Orçamento do Estado;

c) **temos promovido sucessivas reformas**, tendo em vista melhorar a qualidade do sistema educativo, **governo após governo**, na crença de que é pela via de políticas dirigidas de cima para baixo, de centros iluminados de um saber que tudo domina e tudo conhece, em todo o país, acerca das escolas, dos professores, dos alunos, das famílias, dos actores locais;

c) temos a certeza de que as sucessivas **políticas e mudanças de políticas são comandadas pela "5 de Outubro" e orientadas pelo Diário da República**, esse instrumento verdadeiramente central e nuclear, transformado no (suposto) verdadeiro centro regulador do sistema, no quadro de uma rígida regulação de controlo (que só parece ter paralelo no "planeamento soviético");

d) sabemos que os **serviços centrais e regionais** estão mais aptos a verificar a conformidade com as normas (do mesmo Diário) e a asfixiar a iniciativa e a divergência criativa do que a apoiar as instituições e os actores da educação e ajudá-las a melhorar o seu desempenho.

6. Mas, ainda não temos: políticas que envolvam toda a sociedade, que valorizem as boas práticas e incentivem todos os actores a estabelecerem compromissos concretos pela educação; políticas negociadas e baseadas na confiança; políticas que promovam a autonomia de cada instituição educativa e a responsabilização de cada actor, políticas de responsabilização social, em liberdade.

Modelo de governação

7. Finalmente, aquilo de que temos urgente necessidade, como tenho defendido publicamente, é de construir um novo modelo de governação da educação que assente na confiança, na autonomia e na responsabilidade, que incentive um forte envolvimento social em prol de mais e melhor educação, numa avaliação cuidadosa e contínua que forme e responsabilize; ...
8. Mas, ainda não temos dirigentes políticos que apostem neste modelo e possuímos escassa ousadia e capacitação institucional para trabalhar em rede, em cooperação e interacção, com regras do jogo negociadas, capazes de sustentar compromissos sociais concretos e claros.

Por isso, me deterei na análise deste ponto.

O tempo presente reclama que se olhe para outros horizontes, que muitos teimam em não querer ver. Reforma educativa atrás de reforma educativa, estamos a ficar mais pobres. É preciso pensar porquê, não deixar correr os problemas da educação como se fossem meras notícias impressas no jornal, que se consomem e pronto. O actual modelo político de governação da educação está esgotado. Basta olharmos para o que se passa hoje mesmo à nossa volta: o governo da educação não consegue governar, os professores baixam os braços e desistem da profissão, as escolas vivem num clima de intranquilidade e sob suspeita. O rotativismo político-partidário do "bloco central", governo atrás de governo, continua, apesar disso, sem rumo, a tentar encher de carne um esqueleto vazio e inerte. Em cada legislatura que se abre, não se abre um tempo novo. Apenas se perpetua, com repetições e até com variações excêntricas, o modelo de governação que já deu provas de que não serve uma educação de qualidade de todos os portugueses, nem o futuro da nação.

Felizmente, o nosso principal problema não são os recursos físicos, nem os meios financeiros, nem a falta de profissionais qualificados, nem mesmo a ausência de boas práticas, que infelizmente escasseiam em tantos países do mundo, o nosso principal problema é um modelo de governação da educação anacrónico, doente, perturbador.

Na sequência do Debate Nacional sobre a Educação, que tive o privilégio de coordenar, em nome do Conselho Nacional de Educação, ficou muito claro que temos que percorrer novos caminhos e, em muitos casos, também se revelaram bem explícitas algumas questões que temos de equacionar, com a máxima urgência. É imperioso redefinirmos o "pacto social" (e não o pacto educativo) em torno da educação, mas agora sob o signo da confiança, do compromisso e da esperança.

Proponho, pois, para finalizar a minha comunicação, uma breve reflexão, suportada por uma série de perguntas, em torno do que chamo o novo modelo de governação da educação (MGE).

a) Vivemos num tempo novo. O paradigma da educação de todos ao longo de toda a vida irá iluminar e condicionar o desenvolvimento da educação nas próximas décadas. Temos de esclarecer o novo lugar da educação na "sociedade do conhecimento", desde a educação escolar à educação social, e discernir o lugar da "nova" escola em cada comunidade: é um enclave, um contentor que ali foi colocado e face ao qual a comunidade local pouco ou nada tem a dizer? Ou é uma instituição social nuclear para pensarmos e construirmos um desenvolvimento social sustentável? Como se articula esta instituição com outras instituições locais, com papéis educativos também relevantes¹? Qual deve ser aí o lugar e o papel dos professores, o que espera a sociedade deles e como é que se cruzam os seus horizontes profissionais e a sua acção com a dos pais, das associações e agentes culturais, ...? Ficou muito claro, no Debate Nacional sobre a Educação, que muitas escolas continuam dramaticamente isoladas,

¹ Para os que dizem que "temos uma sociedade civil débil", uma desculpa brilhante e fácil de quem quer perpetuar os modelos centralistas, iluminados e baseados nas soluções certas e pré-estabelecidas, recomendo a leitura de um artigo que refiro na bibliografia sobre a regulação sociocomunitária da educação, em que refuto esta perspectiva.

seja porque se fecham sobre si mesmas seja porque a sociedade desvaloriza a educação escolar e não se compromete (para lá de uma retórica gongórica e enfadonha) na melhoria da educação.

Pergunto: queremos que o sistema de educação seja regulado exclusivamente a partir do centro (dos vários centros, tipo DRE) ou um sistema multiregulado, que valoriza também a participação dos docentes e a acção dos pais, das autarquias, dos interesses culturais, socioeconómicos? Até onde estamos dispostos a ir, como sociedade aberta, num MGE assente na multiregulação e valorizando a participação sociocomunitária, para atingirmos, com outra serenidade e persistência (sem andarmos aos solavancos, num "stop and go" permanente), uma educação de maior qualidade para todos os portugueses? Sem redefinirmos as prioridades, os níveis de responsabilidade e os responsáveis, continuaremos, por exemplo, como já acontece há vinte anos, a falar e a decretar a autonomia das escolas quando, efectivamente, as escolas não têm autonomia real nenhuma, simplesmente porque nada mudou no modelo de regulação ao dizermos que mudou a autonomia da escolas. Por outras palavras, que lugar é que queremos que tenha a autonomia das escolas neste novo MGE? Que atribuições, competência e responsabilidades devem ficar concentradas nos agrupamentos escolares e escolas? E que lugar é reservado para a comunidade local e para os serviços regionais e centrais? E para os directores das escolas, e para os professores e as equipas interprofissionais, a cooperar em prol da melhoria da educação? E para os pais? E para as autarquias? E para... Não podemos prosseguir a política do simulacro, da retórica balofa, do faz de conta e do caos subsequente!

c) No processo de melhoria gradual, contínua e persistente da educação em Portugal, um imperativo social de primeira grandeza, é preciso reconstruir, por um processo de concertação e de acção-reflexão permanentes, o lugar e a função dos professores como profissionais, das equipas de professores dentro das escolas, da cooperação destes com outros profissionais, da articulação com os pais, da ligação a outros actores sociais locais. O que queremos dos professores e das equipas docentes? São correias de transmissão, são funcionários que apenas repetem matérias ou são profissionais autónomos, num novo

e clarificado quadro de responsabilidades? Há ou não lugar para o desenvolvimento e aprofundamento de uma cultura escolar e para a sua valorização social? Sabemos que só uma pertinente, cuidada e persistente reflexão pedagógica sobre as situações-problema concretas, pode gerar melhorias na educação, turma a turma, escola a escola. Que dinâmicas de governação educacional devem exercer as escolas e que controlo social quer a sociedade instituir para credibilizar e apoiar as escolas e os professores e os seus projectos de melhoria gradual da educação?

d) Temos de definir se queremos que o MGE seja centrado no Diário da República, como até aqui, governo após governo, ou em actores sociais e em compromissos sociais concretos em prol de mais e melhor educação, construídos com a activa e responsável participação dos portugueses, desde o nível local ao nacional (como já se teima em querer fazer em tantos locais e com a participação de alguns parceiros sociais)? Que novos compromissos sociais queremos vir a estabelecer? Uma coisa parece certa: só num clima de confiança entre os parceiros e de responsabilização das partes será possível edificar um novo MGE.

Uma educação de qualidade para todos os portugueses, sem excepção, é demasiado importante para o nosso futuro para continuarmos a deixar de lado as questões centrais, persistindo em seguir um MGE que teima em ser centralista, uniforme, burocrático, tecnocrático, desresponsabilizante, quando não desnorteado, em contínuos solavancos, sob o signo do improvisado e da inspiração do momento / de cada equipa ministerial, mesmo dentro do mesmo governo). Este modelo de governação gera mediocridade e desresponsabilização social. Todos os dias. Há muitos anos que precisamos de mais política, não precisamos de mais tralha técnica dentro de um sistema fechado.

Políticas de equidade impostas pelo Diário da República, central e uniformemente, constituem atentados à liberdade e à responsabilidade e só podem gerar mediocridade. Precisamos de plataformas cívicas de participação para a reconstrução do bem público educacional, como ficou tão claro no Debate Nacional. Precisamos de política, não precisaremos tanto de "comissões técnicas de sábios", que se

nomeiam para desatar pequenos nós, quando estes pequenos nós apenas escondem os grandes nós, que, esses sim, continuam atados e bem atados. Somos nós, todos nós, em todo o país, que podemos e temos de desatar estes nós. Precisamos de um regresso à esperança e estou certo de que nós somos bem capazes de o fazer.

À profecia decretada da incapacidade dos portugueses, temos de opor a profecia da construção social de mais e melhor educação, num renovado quadro de esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Por fim, registo algumas **referências bibliográficas**, de fácil acesso, para um primeiro aprofundamento e fundamentação de alguns dos temas aqui a florados, seja por parte de equipas de professores, seja por associações de pais ou de autarcas ou outros actores sociais interessados. Aberto o apetite, é só prosseguir.

Azevedo, Joaquim (2008). *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação aos 2º Encontros de Pedagogia Social, Universidade Católica Portuguesa: Porto.

Barroso, João (2003). *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*, in *A Escola Pública - Regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.

Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*. 24 (82), disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100004&lng=en&nrm=iso

Brunsson, Nils (2006) *A Organização da Hipocrisia - Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA

Dubet, François (2004) O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*. 34. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300002&script=sci_arttext&tlng=pt

João Formosinho e Joaquim Machado, Modernidade, burocracia e pedagogia, in *A escola sob suspeita*, 2007, Porto: ASA

Formosinho, J. e Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, pp 5-16.

Lima, J.A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 151-181.

Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso

Perrenoud, P. (1998). Adonde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html

SARMENTO, M. J. et al. (2000). *Trabalho domiciliário infantil – um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, PETI.

VERDASCA, J. L., & CRUZ, T. (2006). O Projecto "Turmamais": dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 113-128.

O DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

JESUS MARIA SOUSA
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

I. INTRODUÇÃO

Como diz L. D'Hainaut (1980), existem dois planos de análise das políticas de educação: o das intenções declaradas algures, quer em legislação ou discursos políticos, e o que acontece realmente, aquilo que se faz na prática. Ao fim e ao cabo, trata-se, se bem que a um outro nível, de um processo de planificação, realização e avaliação, semelhante ao que o professor utiliza no seu dia-a-dia, com os planos a longo, a médio e a curto prazo.

A declaração de intenções reporta-se à planificação, idealização e projecção de cenários futuros. Para essa análise temos de proceder à busca de todos os documentos legais emitidos para esse efeito (constituições, programas de governo, leis de base, decretos-lei, despachos, despachos legislativos regionais, etc.), bem como entrevistas ou discursos de responsáveis políticos, sujeitos a análise de conteúdo, de acordo com as técnicas de categorização que bem conhecemos (cf. Bardin, 1979). A operacionalização dessas intenções depende naturalmente das condições criadas para tal e monitorizadas de forma contínua e sistemática. Finalmente, a avaliação dá-nos a medida da consecução das intenções, surgindo sob a forma de Relatórios, a partir de indicadores seleccionados no plano das intenções. Outra forma de avaliação das políticas de educação tem a ver com os pedidos de vinda dos governantes responsáveis pela educação aos fora próprios, como assembleias da república, legislativas, parlamentos, câmaras, etc., a fim de serem questionados sobre as suas políticas pelas diversas bancadas partidárias.

E onde fica o professor, neste puzzle? Qual o seu papel? O de mero executor acrítico de políticas determinadas a um nível estruturalmente mais elevado, localizadas em ministérios e secretarias regionais de educação? Penso que todos os que me conhecem, a partir das várias intervenções públicas que tenho tido a oportunidade de fazer, sabem que eu não defendo um perfil apenas técnico para o professor. Em minha opinião, ele deverá, enquanto profissional de ensino, ter o seu espaço de autonomia que lhe permita, com uma base sólida de conhecimento e cultura alargada, tomar também decisões que incidam na esfera socio-ética e filosófica, ou seja, na esfera da cidadania política.

É nesse sentido, digamos que mais nobre, da política, o da consciência crítica das desigualdades, opressões, dominações e atropelos aos direitos fundamentais do homem, que radica a intervenção política do professor. No fundo, a promoção do sucesso educativo e o combate ao abandono escolar, as duas grandes metas de todos sistemas educativos e, por isso mesmo, objecto de debate neste Colóquio, visam, em última análise, o esbatimento dessas desigualdades tendo em vista a realização da felicidade humana para todos. Já a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia Geral da ONU, a 10 de Dezembro de 1948, proclamava no seu Artigo 26º que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

É este olhar mais amplo e crítico que se deseja ao professor, pois a análise de uma política de educação, quer seja ela de natureza regional ou nacional, exige-lhe, e ao contrário do que era hábito no passado, um descentrar do seu olhar apenas para a turma, ou a escola; exige-lhe um olhar mais macro, que contemple outros factores, tendências, pressões, ou driving-forces que entram igualmente em cena e que não dependem apenas da sua vontade ou competência pessoal. Pois...

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interacções, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto socio-cultural onde se situa o sistema educativo considerado." (L. D'Hainaut. 1980. 42).

Em nossa opinião, esta consciencialização sistémica, por parte do professor, que extravasa as paredes da sala de aula, é portadora da tal dimensão política que, aliada à anterior dimensão exclusivamente técnica, confere a sua verdadeira profissionalidade docente.

II. PORTUGAL NO MUNDO

Assim, e nesta óptica, gostaria de partir do índice de desenvolvimento humano (IDH) de Portugal, no contexto dos 192 países que constituem a Organização das Nações Unidas. O IDH é uma medida comparativa de avaliação que define se determinado país é desenvolvido, em desenvolvimento ou subdesenvolvido. Criado em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e pelo economista indiano Amartya Sen, podemos dizer, de uma forma simplista, que este índice baseia-se em 3 critérios: em primeiro lugar, o critério de Educação, contando com peso 2 a taxa de alfabetização das pessoas com mais de 15 anos de idade, e com peso 1, o somatório das pessoas que, independentemente da idade, frequentam algum curso, dividido pelo total de pessoas entre os 7 e os 22 anos; em segundo lugar, o critério da Saúde, que tem a ver com a esperança média de vida, natalidade e outros factores, como as condições de higiene e salubridade;

finalmente, em terceiro lugar, entra o critério da Riqueza, que está relacionado com o bem-estar material da população, calculado com base no PIB per capita do respectivo país. Como existem diferenças entre o custo de vida de um país para outro, a riqueza é medida pelo dólar PPC (paridade de poder de compra).

Variando de zero (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento total), os países agrupam-se da seguinte maneira: de 0 a 0,499 estão os países subdesenvolvidos, de entre os quais, e conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, se encontram países nossos conhecidos como Angola (0,446), Moçambique (0,384) e Guiné-Bissau (0,374); de 0,500 a 0,799 estão os países em vias de desenvolvimento, como a Venezuela (0,792), China (0,777), Cabo Verde (0,736), África do Sul (0,674), São Tomé e Príncipe (0,654), Índia (0,619), e Paquistão (0,551), apenas para mencionar alguns. A partir de 0,800 encontram-se os 70 países desenvolvidos, que têm no topo, ex-aequo, a Islândia e a Noruega, com a classificação de 0,968, e como último classificado, o Brasil, com 0,800. E é neste contexto que gostaria de olhar para Portugal, como o 29º país de entre 192 do mundo inteiro, com uma pontuação honrosa de 0,897.

O nosso olhar, neste contexto, relativiza-se naturalmente. Vejamos então as intenções declaradas, no ano 2000, pelo programa de desenvolvimento do Millenium (Millenium Development Goals) das Nações Unidas, que se propunha atingir até 2015 o seguinte:

Erradicar a pobreza extrema e a fome;

Alcançar a educação primária universal;

Promover a igualdade do género e capacitar as mulheres;

Reduzir a mortalidade infantil;

Melhorar a saúde materna;

Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças;

Assegurar a sustentabilidade ambiental;

Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

Relativamente ao objectivo 2, começamos a tomar consciência de que o que nos parece tão óbvio está ainda longe de ser atingido por tantos milhões de crianças no mundo inteiro. O problema que se coloca aqui, como podemos ver, não é nem de insucesso, nem de abandono escolar, mas algo anterior a tudo isso: o do não acesso à educação primária universal

De qualquer forma, e segundo dados de 2006, o número de crianças em idade escolar que estavam fora da escola desceu de 103 milhões em 1999, para 73 milhões em 2006. Na África sub-sariana, a percentagem de inscrições no ensino primário só muito recentemente atingiu os 71%, isto é, cerca de 38 milhões de crianças em idade escolar estão fora da escola. Essas crianças são na maioria do sexo feminino, de famílias com fracos recursos e vivem em áreas rurais. Os custos da escola (as propinas) consomem quase um quarto do rendimento de uma família pobre nos países da África sub-sariana.

III. PORTUGAL NA OCDE

Se tivermos agora em conta o conjunto de países que constitui a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em que Portugal se integra, veremos que outras são as exigências que se colocam ao nosso país. São 30 os países que a constituem, de entre os quais se encontram 19 da União Europeia: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca e Suécia. Para além dos países europeus que não fazem parte da EU, como a Islândia, a Noruega e a Suíça, temos outros países como a Turquia, o México, a Coreia, o Japão, a Austrália, a Nova Zelândia, o Canadá e os Estados Unidos da América.

Para esta outra macro organização, os objectivos são mais ambiciosos. Para além de, aí sim, se centrar nas questões do insucesso (como atesta a realização dos já famosos testes PISA - Programme for International Student Assessment - para a Literacia, a Matemática e as Ciências) e do abandono escolar, o problema do não acesso coloca-se a outros níveis de ensino que não o da educação primária.

De acordo com o Education at a Glance 2008: OECD Indicators, que foi a nossa base de consulta, verificamos, tendo em conta o número de inscrições, de 1995 a 2005, que na maior parte dos países da OCDE, quase todos os jovens têm acesso a uma educação formal com a duração de pelo menos 12 anos. Pelo menos 90% de alunos estão inscritos em 14 ou mais anos na Bélgica, República Checa, França, Hungria, Islândia, Japão, Espanha e Suécia. Pelo contrário, no México e na Turquia, mais de 90% estão inscritos apenas por 9 ou 7 anos, e 8 e 9 anos nas economias parceiras do Chile e da Federação Russa.

Na maioria dos países da OCDE as crianças começam a educação primária entre os 5 e os 6 anos. Vejamos o panorama antes desta fase do ISCED 2, ou seja, o que acontece com o ISCED 1. ISCED é a sigla da padronização dos níveis de educação (International Standard of Classification of Education) que os organiza de 0 a 6.

Em mais de metade dos países da OCDE, de entre os quais Portugal, 70% das crianças de 3 a 4 anos estão inscritas quer em programas pré-escolares quer primários. Mas uma criança de um país da UE 19 tem mais probabilidades de estar inscrita do que uma criança dos restantes países. Em média, a probabilidade de uma criança de 3 a 4 anos estar inscrita é de 75,9% na UE 19, enquanto a média da OCDE é de 68,5%. As percentagens vão desde os 25% da Coreia e da Turquia aos acima de 90% na Bélgica, Dinamarca, França, Islândia, Itália, Nova Zelândia, Espanha e no Reino Unido.

O final da escolaridade obrigatória abrange um espectro de jovens em idades que vão desde os 14 anos na Coreia, em Portugal e na Turquia, e nas economias parceiras do Brasil e do Chile, até aos 18 anos de idade na Bélgica, Alemanha, e Holanda. No entanto, os ratios

de jovens inscritos com as idades de 15 a 19 anos aumentou de 74% a 82% ao longo do período de 1995 a 2005, e na Bélgica, República Checa, Grécia e Polónia atingiu 90% ou mais em 2005 (apesar de na Bélgica já ter atingido os 90% em 1995). Um padrão semelhante de aumento registou-se também de 1995 a 2005, em todos os países da OCDE, nas idades de 20 a 29 anos, ou seja, nos inscritos na educação superior.

É também certo que na maior parte dos países da OCDE as percentagens de inscrições diminuem nos últimos anos do ensino secundário e não na transição do básico para o secundário. Mais de 20% da população com idade entre os 15 e os 19 não estão inscritos no Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Portugal, Turquia, Reino Unido e EUA e nas economias parceiras do Chile, Israel e Federação Russa. Mas de 1995 a 2005, houve uma subida de 8% na frequência entre estas idades, pois passou-se de 74% para 82%. E atingiu 90% ou mais na Bélgica, República Checa, Grécia, Polónia, e na economia parceira de Eslovénia. Mas a Bélgica já tinha 90% ou mais em 1995. O crescimento também difere de país para país. Nestes 10 anos aumentou para 20% na República Checa, Grécia e Hungria.

Os alunos do ensino secundário de muitos sistemas educativos podem se inscrever em programas de duração relativamente pequena (menos de 2 anos) para se prepararem para determinado campo específico vocacional. Em alguns países estes cursos vocacionais são oferecidos como ensino secundário avançado, como são os casos da Áustria, Hungria e Espanha (ISCED 3), enquanto noutros surgem como pós-secundários (Canadá e EUA), apesar de funcionarem como secundários. São considerados, para todos os efeitos, como pós-secundário não superior, tendo em vista a comparabilidade internacional (ISCED 4).

Nestes países da OCDE, em média, o declínio de número de inscrições não tem a ver com o fim da escolaridade obrigatória, mas com o fim do ensino secundário. Em média, as inscrições no ensino secundário caem de 91% na idade de 16 anos, para 83% aos 17 anos, 53% aos 18 anos, e 28% aos 19 anos de idade. Mas na Bélgica, República Checa,

Finlândia, Alemanha, Hungria, Japão, Coreia, Noruega, Polónia, República Eslovaca e Suécia, para além das economias parceiras da Estónia, Israel e Eslovénia, 90% ou mais dos jovens de 17 anos estão inscritos.

Passando agora ao ensino superior, verificamos que existem vários níveis de qualificação: programas de nível terciário tipo B (ISCED 5B); programas de nível terciário tipo A (ISCED 5A) e programas avançados de investigação ao nível de doutoramento (ISCED 6).

Hoje 54% dos jovens dos países da OCDE entram em programas do tipo A. Na Austrália, Finlândia, Hungria, Islândia, Nova Zelândia, Noruega, Polónia e Suécia, tal como na economia parceira da Federação Russa, mais de 60% de jovens entram no tipo A. Nos EUA 64% dos jovens entram no ensino superior, independentemente de ser A ou B. Embora a Turquia tenha tido um grande aumento no número de estudantes a entrar nos programas do tipo A, a sua média é só de 27%, juntamente com o México.

A proporção de pessoas a entrar nos programas do tipo B é geralmente menor que os do tipo A. 15% de jovens em média entram nos programas do tipo B. 4% ou menos no México, na Holanda, Noruega, Polónia e República Checa em contraponto aos 30% ou mais na Bélgica e no Japão, e nas economias parceiras do Chile, da Estónia, e da Federação Russa, e a mais de 45% na Coreia e Nova Zelândia e na economia parceira da Eslovénia. A Finlândia e a Itália já não têm programas do tipo B no seu sistema.

Mais de 2% de pessoas dos países da OCDE entram num programa avançado de investigação, durante a sua vida. Menos de 1% no México e na Turquia, e nas economias parceiras do Chile e da Eslovénia, e até 3% ou mais na República Checa, Grécia, República Eslovaca, Espanha e Suíça.

A idade com que entram no ensino superior, varia de país para país da OCDE. Sabemos que mais de 80% entram com idade inferior a 23 anos. Mas em alguns países, como a Dinamarca, Islândia e Suécia, e

a economia parceira de Israel, mais de metade dos alunos que entram pela primeira vez têm 22 ou mais anos de idade, uma vez que têm antes uma experiência de trabalho. Esta entrada precoce no mundo de trabalho, num intervalo assumido entre a escolarização secundária e a escolarização superior é característica dos países nórdicos e bastante comum na Austrália, República Checa, Hungria, Nova Zelândia e Suíça. Também pode ter a ver com o serviço militar obrigatório, como acontece em Israel.

Em média, 24,9% da população entre 20 e 29 anos está inscrita no ensino superior.

IV. PORTUGAL NA UNIÃO EUROPEIA

Relativamente à nossa situação, no âmbito da UE, podemos considerar como grande marco, no plano das intenções declaradas, a Estratégia de Lisboa enunciada pelo Conselho Europeu em Março de 2000, que definia como objectivo estratégico para a UE em 2010 o seguinte:

Tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

Um ano mais tarde, em Março de 2001, foram definidos em Estocolmo 3 objectivos estratégicos, subdivididos em 13 outros objectivos conexos, a saber:

Aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e de formação na EU;

Melhorar a educação e formação dos professores e formadores;

Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento;

Assegurar que todos possam ter acesso às TIC;

Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos;

Optimizar a utilização dos recursos;

Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação;

Criar um ambiente aberto de aprendizagem;

Tornar a aprendizagem mais atractiva;

Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social;

Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação;

Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral;

Desenvolver o espírito empresarial;

Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras;

Incrementar a mobilidade e os intercâmbios;

Reforçar a cooperação europeia.

Em Março de 2002, o Conselho Europeu reunido em Barcelona, definiu o programa "Educação e Formação para 2010", com a designação de estratégias para cada um dos 13 objectivos conexos e de indicadores para a medição do progresso, tendo em conta a comparação da EU com os EUA e o Japão. Sendo o nosso objecto de estudo a questão

do direito à educação, considero importante que se reflecta sobre as estratégias que a Europa então determinou, para o acesso de todos aos sistemas de educação e formação (Objectivo 2)..

Assim sendo, para se "criar um ambiente aberto de aprendizagem", previa-se a utilização das seguintes estratégias: alargar o acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), através de informações, aconselhamento e orientação; conciliar a participação dos adultos na aprendizagem com outras responsabilidades; assegurar que todos tenham acesso à aprendizagem; promover programas de aprendizagem flexíveis para todos; e promover a criação de redes de instituições. Como indicadores para a medição do progresso deste objectivo previa-se o seguinte: percentagem de população 25-64 anos que participa na educação e na formação; disponibilidade de estruturas de acolhimento de crianças e de horários flexíveis, licenças para prosseguirem estudos; validação de competências anteriormente adquiridas; e sistemas de financiamento e incentivos para adultos.

Para "tornar a aprendizagem mais atractiva", previa-se o recurso às seguintes estratégias: incentivar os jovens a prosseguir a sua educação ou formação após o período de escolaridade obrigatória e motivar os adultos para participar na ALV; desenvolver meios de validação oficial de experiências de aprendizagem não formal; encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, nos sistemas formais como fora dos sistemas formais; e promover uma cultura de aprendizagem e sensibilizar para as vantagens económicas e sociais da aprendizagem. Como indicadores para a medição do progresso deste objectivo previa-se o seguinte: percentagem do tempo de trabalho consagrado pelos trabalhadores à formação; participação no ensino superior; e percentagem de população (18-24 anos) que apenas frequentou a educação básica e não participa em acções de formação.

Finalmente "para apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social", a sua operacionalização deveria passar pelo seguinte: promover a aprendizagem de valores democráticos e a participação democrática de todos os parceiros na escola; integrar os princípios da igualdade de oportunidades nos

objectivos e funcionamento da educação e da formação; e assegurar às pessoas mais desfavorecidas um acesso equitativo à aquisição de competências. Como indicadores para a medição do progresso deste objectivo previa-se o seguinte: percentagem de população (18-24 anos) que apenas frequentou a educação básica e não participa em acções de formação; participação dos alunos, dos pais e de outras pessoas interessadas na gestão das escolas; igualdade dos sexos no ensino superior e na formação contínua; e incentivos para a aquisição de habilitações formais.

Em 2006, houve uma avaliação intermédia destes objectivos, tendo-se chegado às seguintes conclusões:

Não se verificou a aproximação desejada entre os países da Europa e os países concorrentes, como os EUA e o Japão. Por outro lado, a China e a Índia estão a recuperar rapidamente;

Contudo, a despesa pública com a educação em percentagem do PIB está a crescer;

As estratégias para a ALV estão desequilibradas, pois encontram-se apenas centradas na empregabilidade e na integração das pessoas excluídas dos sistemas;

15% de jovens continuam a abandonar a escola;

20% de jovens com 15 anos ainda detém dificuldades de leitura;

O investimento total (público e privado) no Ensino Superior na UE é de 1,28% do PIB, em comparação com os 2,5% no Canadá e os 3,25% nos EUA. Para se aproximar dos EUA tem de se investir 180 mil milhões de euros por ano;

Os trabalhadores são ainda pouco qualificados (quase 80 milhões na UE).

V. CONCLUSÕES

Como estamos a ver, as exigências que começam a ser feitas a Portugal, num contexto dos “países do primeiro mundo”, onde ele se encontra e deseja continuar, estão relacionadas com o seu desenvolvimento económico e social, num mundo cada vez com menos fronteiras, de livre mercado em competição global. Torna-se, por isso, necessária uma base de conhecimentos que lhe permita, enquanto conjunto coeso de cidadãos bem-educados, isto é, cultos, críticos e empreendedores, participar na actual sociedade do conhecimento.

As pessoas sem habilitações têm menores possibilidades de participar eficazmente na construção de uma sociedade justa, equilibrada e de bem-estar, correndo pelo contrário maiores riscos de se enveredarem pelos caminhos marginais da droga, do roubo, da violência e mendicidade.

Que objectivos então até 2010?

1. Até 2010, pretende-se alcançar uma média europeia que não ultrapasse os 10% de casos de abandono escolar precoce. Segundo a “Labour Force Survey” da Eurostat, abandono escolar precoce diz respeito a todos aqueles jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que possuem apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível inferior e não frequenta qualquer estabelecimento de ensino.

2. Até 2010, e tendo em conta a necessidade de haver mais especialistas nas diversas áreas científicas, o número total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias da UE deverá subir pelo menos 15%, devendo ser reduzido o desequilíbrio entre os sexos.

3. Até 2010, pelo menos 85% dos adultos com 22 anos de idade da UE deverão ter concluído o ensino secundário, uma vez que se reconhece que este nível de ensino é fundamental para uma boa inserção no mercado de trabalho ou para a prossecução dos estudos superiores.

4. Até 2010, a percentagem de jovens de 15 anos com fraca literacia na UE (medida pelo projecto PISA) deverá passar a metade relativamente ao ano 2000.

5. Até 2010, pelo menos 12,5% da população adulta em idade activa (grupo etário dos 25 aos 64 anos) deverão estar envolvidos em algum programa de aprendizagem ao longo da vida.

6. Finalmente, até 2010, "deverá ser assegurado um aumento anual substancial do investimento per capita em recursos humanos", apesar de não serem imediatos e directos os ganhos e benefícios de tal investimento. Mas, mais cedo ou mais tarde, a longo prazo, esse investimento terá necessariamente um impacto positivo em termos da coesão social, da concorrência internacional e do crescimento sustentável.

Este é o quadro mais alargado de desafios que se colocam ao nosso país, e no âmbito do qual toda e qualquer estratégia política deverá ser delineada. Mas com o envolvimento de todos: professores, pais e alunos.

Será que os nossos políticos conseguem ter esta visão?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.

Education at a Glance 2007: OECD Indicators.

Education at a Glance 2008: OECD Indicators.

<http://dx.doi.org/>

http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_PT_complete.pdf

<http://www.gepe.min-edu.pt>

<http://www.gov-madeira.pt/madeira/docs/13574.pdf>

<http://www.madeira-edu.pt/>

<http://www.min-edu.pt/np3/2538.html>

<http://www.oecd.org/edu/eag2007>

<http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/631A5B3F-5470-4AD7-AE0F-D8324A3AF401/0/ProgramaGovernoXVII.pdf>

OECD Education Policy Analysis 2001. Centre for Educational Research and Innovation.

OECD PISA 2003 database.

Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e formação na Europa, aprovado conjuntamente pelo Conselho e pela Comissão em 14 de Fevereiro de 2002. (JOCE C 142 de 14.6.2002).

Relatório do Conselho (Educação) ao Conselho Europeu, aprovado pelo Conselho (Educação) em 12 de Fevereiro de 2001.

StatLink <http://dx.doi.org/>

ABANDONO ESCOLAR: CONHECER PARA PREVENIR

CLÁUDIA FILIPA RODRIGUES NÓBREGA
E SANDRA MARLENE FERREIRA BAPTISTA

Este trabalho surge como resposta ao apelo feito pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, no sentido de participar no IV Colóquio organizado por esta unidade, intitulado "Políticas Educativas: Discursos e Práticas". O principal intuito do mesmo é o de conhecer e partilhar diferentes perspectivas sobre a temática do Abandono Escolar.

Desta forma, este documento estrutura-se do seguinte modo: primeiramente será apresentado um olhar sobre o abandono escolar centrado, essencialmente, em dois aspectos que considera-se potenciar este fenómeno, estando estes subentendidos na Teoria da Reprodução Cultural de Pierre Bourdieu e no fenómeno da massificação escolar. Seguidamente, será questionado até que ponto será possível mitigar este fenómeno.

Tendo em consideração a temática da Oficina A (Prevenção do Abandono Escolar), tentar-se-á operar uma verdadeira reflexão em torno de uma temática, cada vez mais debatida, dentro e fora do sistema educativo em que, numa primeira fase, será definido abandono escolar e, em seguida, será efectuada uma análise histórica do sistema educativo, numa tentativa de demonstrar que este fenómeno, apesar de ser contemporâneo, há muito que foi "semeado" no nosso sistema.

Devido à complexidade do termo, verificou-se que não existe uma definição unívoca do mesmo, surgindo tantas definições quantas as perspectivas adoptadas. Assim, surge o problema da definição de abandono escolar, motivo pelo qual não pode ser dada uma definição universal.

Para além dessa complexidade na definição do termo, muitas vezes este é confundido com outro conceito que é o de saída precoce. Todavia estes são conceitos distintos, pelo que convém clarificar cada uma deles.

Assim sendo, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2006), abandono escolar define-se como sendo a "saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei", enquanto que saída precoce é a "situação dos indivíduos, num escalão etário (normalmente entre os 18-24 anos), que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola".

Na verdade, o que se verifica é que a taxa de abandono escolar em Portugal, ainda é muito elevada, muito embora tenha vindo a decrescer ao longo dos últimos anos, mas não de forma muito significativa.

Segundo os dados apresentados pelo Eurostat Yearbook 2008 a taxa de abandono escolar precoce para Portugal, no ano de 2006, era de 39,2%, um número que ainda é preocupante, embora se distancie, ligeiramente, dos 44,0% verificados no ano de 2001.

No sentido de contrariar, de algum modo, esta tendência surgiu o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), em Março de 2004, da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social.

Este plano apresentava-se como um "um esforço colectivo para prevenir o abandono escolar, em sentido alargado, isto é, prevenir a saída da Escola e do sistema de Formação Profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos, sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente" e possuía como objectivo primordial o de "reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010, tomando como referência os valores inventariados para o ano de 2001." (PNAPAE, 2004, p.4).

É de salutar esta iniciativa do Governo que denotou alguma preocupação e reflexão sobre este tema, porém, o PNAPAE foi muito criticado pois, para além de se acreditar que o mesmo estava envolto em demagogia, este também foi rotulado de precipitado no que concerne à sua preparação e apresentação. Esta afirmação consta no Parecer n.º 7/2004 efectuado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado no Diário da República - II Série de 25 de Agosto de 2004.

No entender do CNE, o facto do PNAPAE ter sido recebido com sentimentos como os de descrença e cepticismo estava directamente relacionado com o facto do mesmo não ter tido o envolvimento e participação de alguns actores, considerados fundamentais.

Para além disto, o PNAPAE tende a centrar, maioritariamente, no jovem a responsabilidade pelo abandono quando, na verdade, "o abandono é sinal de uma desistência múltipla: dos alunos, dos pais e dos empregadores no contexto de uma cultura desvalorizadora da escola e compatível com a entrada precoce no mercado de trabalho, e da escola, com as suas dificuldades de acolher e trabalhar com as franjas sociais mais refractárias" (CCRN, 1996, p.116).

Polémica aparte e para compreendermos o motivo que levou a que este fenómeno fosse "semeado" no sistema de ensino, teremos de fazer uma cronologia onde estejam incluídos alguns dos momentos cruciais da evolução da Educação (considerando que a houve) em todo o território nacional português.

Retrocedendo no tempo, é inevitável falar do Ensino Elitista que se verificava antes da II Guerra Mundial, em que aqueles que tinham acesso ao ensino pertenciam aos estratos sociais mais elevados da sociedade, leia-se aqueles que possuíam condições económicas para proporcionarem mais e melhor educação aos seus filhos.

Todavia a "avalanche" de entradas no sistema de ensino deu-se após a II Guerra Mundial, que remonta ao período de 1939 a 1945, tendo fortes implicações sociais, manifestando-se através de diversas

problemáticas, tais como a discriminação social, racial, cultural e religiosa, que foram transferidas para as escolas originando, deste modo, uma crise social importada.

Segundo Formosinho & Machado (2008, p.5) a massificação da escola "comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas".

Estes até vão mais longe na sua abordagem referenciando que as elevadas taxas de abandono escolar são consequência de factores tais como "o desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica (designadamente as de nível intermédio) face às necessidades de orientação educativa dos alunos" (Formosinho & Machado, 2008, p.7).

Existe uma analogia que retrata na perfeição o que sucedeu no Sistema Educativo Português nesta altura. Para isso, é inevitável falar de Charles Darwin e da sua Teoria da Selecção Natural. De uma forma sucinta, esta teoria da evolução referencia que quando um indivíduo possui características fenotípicas mais favoráveis, de acordo com o meio em que está inserido, apresenta mais probabilidades de sobreviver e, conseqüentemente, de reproduzir-se, tornando essas características mais comuns ao longo das gerações (Darwin, 1854).

Aplicando-a à escola, o que acontece é que aqueles que possuem um maior nível de escolaridade irão, à partida, ter uma maior taxa de retorno, ou seja, irão ficar mais beneficiados em termos sociais e financeiros conseguindo, deste modo, "sobreviver" socialmente. Assim, estarão mais aptos a dar resposta à necessidade de mão-de-obra qualificada que se verificou de forma mais vincada a partir desta altura.

Pelo contrário, aqueles que não adquirem o nível de escolaridade mínimo, terão uma menor capacidade de sobrevivência, no sentido em que não estarão tão preparados para responder às exigências sociais.

Esta ideia está expressa na Teoria do Capital Humano que, em traços gerais, consagra que quanto maior for o Stock de Capital Humano, adquirido por um indivíduo, maior será a sua Taxa Marginal de Retorno (maiores possibilidades de empregabilidade) e, conseqüentemente, melhor remunerados será na sua actividade profissional. Isto permitir-lhes-á, assim, financiar os estudos dos filhos para que os mesmos possam adquirir um maior Stock de Capital Humano (Persistência Intergeracional).

No entanto e para, de algum modo, contrariar o que parece ser uma relação de causa - efeito é necessário haver um maior financiamento público de educação pois e citando Checchi (2006, p. 30) "poor families are unable to finance the education, earn less and are themselves unable to finance the education of their own children" o que vai, efectivamente, provocar desigualdades nem só em termos de Stock de Capital Humano entre os indivíduos como também vai influenciar sua Taxa Marginal de Retorno que vai determinar a capacidade (ou não) dos mesmos financiarem a educação da sua prole.

Esta situação denota a "lógica de mercado" que, de certo modo, se repercute na política educativa portuguesa, que pode estar "mais ou menos explícita na fundamentação e nos modelos de referência de algumas medidas políticas, em particular, as relacionadas com a autonomia, a gestão e a avaliação das escolas" (Barroso, 2003, p.79).

Assim, a massificação escolar é uma das conseqüências da necessidade de mão-de-obra qualificada, sendo que a afluência à escola é, maioritariamente, explicada pelas exigências da sociedade e não por motivação do indivíduo que acede ao sistema de ensino.

Logicamente, que este facto contribuirá para que as razões pelas quais os indivíduos ingressam nas escolas não sejam as mais animadoras. Isto aliado ao facto de que a escola continua a comportar-se do mesmo modo do que na época em que esta era apenas frequentada pelas elites, faz com que os discentes não se identifiquem com a cultura reproduzida nas mesmas (Teoria da Reprodução Cultural), manifestada, subtilmente, através da uniformização curricular.

Esta uniformização curricular transporta-nos para o final da II Guerra Mundial, em que se assistiu à afluência em grande escala das massas ao sistema de ensino. Esta afluência fez com que houvesse uma maior heterogeneidade social na composição do copo discente (Formosinho, 1992, p. 25).

Este facto constituía, por si só, um sinal mais do que evidente, de que as políticas educativas, nomeadamente curriculares, deveriam sofrer grandes alterações para que os discentes se sentissem identificados com a escola no sentido de uma melhor integração e adaptação à mesma, o que não ocorreu.

Assim e de acordo com Formosinho (1992, p. 28) o modelo curricular da escola de massas continua a ser homogéneo, ostentando um "currículo pronto-a-vestir de tamanho único: planeado centralmente por um grupo de iluminados (iluminismo); adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo); integrado por um saber fragmentado à maneira de "um pouco de tudo" (enciclopedismo); 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 (uniformismo); preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo)".

Para além da heterogeneidade discente também se verifica a docente. Assim, a heterogeneidade docente surgiu como consequência da massificação, em que houve a necessidade de recrutar mais professores que provinham, na maioria dos casos, de diferentes meios e apresentavam diferentes habilitações académicas e profissionais.

Para fazer face à crescente necessidade de professores num curto espaço de tempo, com a entrada na escola em massa, foram recrutados professores que não estavam devidamente qualificados para exercerem essa função. O que se pretendia era recrutar docentes melhor preparados para uma escola, com heterogeneidade discente, mas acabou por fazer-se um nivelamento por baixo do perfil esperado dos mesmos, sendo muitos destes desqualificados, o que do ponto de vista organizacional não é, de modo algum, enriquecedor.

Um outro aspecto que pode aumentar as taxas, ainda elevadas, de abandono escolar está implícito na Teoria da Reprodução Cultural, da qual salienta-se a perspectiva de Pierre Bourdieu. Este destacou-se na abordagem a esta teoria, devido ao lugar que o mesmo atribuiu aos processos culturais na manutenção das estruturas económicas e sociais existentes.

O autor referencia que os símbolos têm funções de comunicação e participação, que são essenciais na manutenção da sociedade, assim sendo, é através dos símbolos que as pessoas podem comunicar entre si.

Neste sentido, Bourdieu vai conceber uma explicação da forma como a sociedade se reproduz e qual a função da escola neste âmbito, tendo sempre presente que a classe dominante, que partilha um universo simbólico específico, chega a impor o mesmo aos outros grupos que não partilham desse mesmo universo.

Os símbolos são vistos como instrumentos de integração social, ou seja, de conhecimento e comunicação, que tornam possível o consenso que contribui para a reprodução da ordem social.

Um dos pontos de partida importantes no raciocínio de Bourdieu, segundo Pinto (1995, p.97), é a noção de "arbitrário cultural". É atribuído o nome de arbitrário pois os valores que orientam os grupos nas suas atitudes e comportamentos deveriam ser, por definição, arbitrários.

Assim sendo, os arbitrários culturais específicos são caracterizados por várias culturas e têm uma razão de ser no concerto das relações de poder na sociedade, em geral. Neste âmbito, é importante salientar que nenhuma cultura pode ser objectivamente definida como superior a nenhuma outra.

Seguindo esta linha de pensamento havia, inicialmente, a suposição de que, por meio da escola pública e gratuita, o problema do acesso

à educação seria resolvido e, conseqüentemente, seria garantida a igualdade de oportunidade.

De acordo com Nogueira & Nogueira (2002, p.16), Bourdieu "atribuiu à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso económico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)".

Existia uma competição dentro do sistema de ensino em condições idênticas e, aqueles que se destacassem pelos seus dons individuais prosseguiram por um conceito de justiça. Nesta perspectiva, a escola era uma instituição neutra.

Mais tarde, ocorreu uma crise profunda na concepção de escola, havendo uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Houve o reconhecimento de que o papel escolar não dependia somente dos dons individuais, mas também da origem dos alunos. Esta mudança de perspectiva está ligada aos efeitos inesperados da massificação do ensino.

Pinto (1995) considera que Bourdieu, neste aspecto, contribuiu para um novo modo de interpretação da escola e da educação. Os dados apontaram a forte relação entre o desempenho escolar e a origem social. Inicialmente a escola era vista como um local onde havia igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social. Na sua perspectiva, estes conceitos mudaram e passaram a ser vistos como reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Face a estas mudanças, a escola perdeu o papel que lhe tinha sido conferido inicialmente, que era o de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passou a ser vista como uma instituição em que se mantêm os privilégios sociais. A escola, então, não seria uma instituição tão imparcial como se julgava ser,

apresentando, dissimuladamente, gostos, crenças, posturas e valores de grupos dominantes como cultura universal.

Assim, a escola apenas reproduz a cultura dos grupos dominantes, isto é, os símbolos que esta veicula são meras variantes dos símbolos da cultura dominante. Como consequência da imposição que é feita pela cultura dominante, como sendo a cultura universal, vai haver uma violência simbólica, para com aqueles que não pertençam a essa classe dominante.

Perante esta realidade as diversas classes sociais vão entrar em conflito no sentido de imporem, umas às outras, a definição do mundo social que mais corresponde ao seu arbitrário cultural.

Se, *à priori*, não há motivação por parte dos discentes, quando ingressam na escola, se esta continua muito fechada sobre si mesma e com a problemática da crise social importada por resolver, apresentando sucessivas reformas que, muitas vezes, são sobrepostas, sem que se conheçam os efeitos das mesmas (palimpsesto reformista), se esta continua a reproduzir os símbolos da cultura dominante, originando uma violência simbólica, parece que este constitui o cenário apropriado para que o abandono escolar se desenvolva e dê frutos.

É preciso estar ciente de que não existem fórmulas mágicas para o combate ao abandono escolar mas parece inevitável encará-lo como uma problemática que requer um esforço colectivo que não se confina à administração educativa, mas também às comunidades locais, escolar, parceiros sociais e organizações sócio-profissionais.

Verifica-se que antes da apresentação de qualquer modelo de intervenção sobre o abandono escolar é necessário ter presentes quatro grandes subsistemas para compreendê-lo: o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente. O facto de haver ou não abandono escolar está relacionado com "a qualidade de cada um destes subsistemas e, sobretudo, com a qualidade e intensidade das interacções." (Canavarro 2007, p. 43).

Deste modo, estes não podem ser vistos como compartimentos estanques de uma mesma realidade, já que se encontram em constante interacção, motivo pelo qual não devemos culpabilizar um só subsistema pois isso seria dividir uma realidade que é, claramente, indivisível.

De modo mais específico pode dizer-se que o subsistema "indivíduo" inclui as dificuldades de aprendizagem e de saúde, o insucesso, a fraca performance na língua materna e matemática, baixa auto-estima e motivação em relação à escola, a indisciplina, comportamentos desviantes, consumo de substâncias viciantes, paternidade ou maternidade precoce e não resiliência.

No que concerne à família esta inclui características-tipo como escassez de recursos, baixo nível de escolaridade, atitudes de desconfiança em relação à escola, pouca participação parental, pertença a minorias étnicas e culturais, monoparentalidade e persistência intergeracional de casos de abandono escolar.

Relativamente à escola denota-se como características-tipo o défice de mecanismos adequados à detecção atempada de casos de risco de abandono escolar e apoio psicológico aos mesmos, ausência de programas de apoio a estudantes com dificuldades, inexistência de programas com vista à promoção de competências de cariz social, instalações escolares pouco apetrechadas, reduzido apoio na transição de ciclo de estudos, insuficiente oferta educativa e formativa, pouca abertura ao meio envolvente, baixa formação dos docentes e outros agentes educativos, deficiente promoção da resiliência educacional e poder ainda muito centralizado no Ministério da Educação.

Por último, o meio envolvente apresenta pressão sobre a mão-de-obra não qualificada, insuficiente rede de transportes, meio desfavorecido com tendência a gerar conflitos e má ligação do meio autárquico, social, recreativo e empresarial à escola.

Tendo presentes os subsistemas, referenciados anteriormente, é possível verificar que tanto no fenómeno da massificação escolar como na Teoria da Reprodução Cultural a qualidade dos subsistemas e a intensidade das suas interacções não são as mais propícias para que a promoção do sucesso escolar seja uma realidade.

Neste sentido surge a proposta de Canavarro (2007) relativamente ao abandono escolar que apresenta como eixos de intervenção a qualidade de vida na escola, o sucesso educativo, escolaridade de 12 anos, detecção do risco / promoção da resiliência / formação de agentes educativos, autonomia das escolas, ligação escola - meio envolvente, retorno à educação - formação e envolvimento parental e familiar na escola.

Estes eixos de intervenção surgem com o intuito de colmatar as falhas resultantes das características-tipo de cada subsistema que podem, de algum modo, potenciar o abandono escolar.

Evidentemente que este é apenas um modelo, como existem muitos outros. Dizer que o mesmo extingue, definitivamente, o abandono escolar, seria ignorar o carácter subjectivo que está subjacente às diversas perspectivas que são apresentadas neste âmbito. Todavia, pode dizer-se que este é um modelo pertinente e bem estruturado que resulta de uma intensa pesquisa e reflexão, particularmente, no que concerne à proposta apresentada pelo PNAPAE.

Tendo em conta que este foi apresentado em 2004 e que, até os dias de hoje, há um, indiscutível, desfasamento temporal surge a necessidade de ressaltar alguns aspectos do mesmo que se mantêm até os dias de hoje, outros, porém, pode ignorar-se pois perderam actualidade e outros ainda não foram referenciados, mas vão ao encontro do modelo de intervenção proposto por Canavarro.

Face a tudo o que acima foi dito pode dizer-se que muitas são as soluções apontadas para combater ou, pelo menos, mitigar o abandono escolar, particularmente em Portugal. O que ocorre é que muitas vezes a mesma "solução" surte efeitos positivos num determinado espaço

e tempo, noutro, porém, manifesta-se ineficaz. Então onde reside o problema? É simples, reside no facto de haver a tendência excessiva de generalizar as situações e de conceber soluções de "banda larga" que parecem verdadeiras fórmulas mágicas, teoricamente falando, mas que na prática resultam apenas com alguns casos.

Costuma dizer-se, frequentemente, que "cada caso é um caso", palavras sábias que ilustram de modo simplista que cada caso é único e irrepetível, até porque cada ser humano também o é. Ora, se estamos a falar de abandono escolar estamos a falar de indivíduos que, por inúmeros motivos, saem do sistema de ensino antes de concluírem a escolaridade obrigatória e, evidentemente, que cada caso de abandono escolar apresenta particularidades que o tornam singular.

Deveremos culpabilizar a escola? O Ministério da Educação? O indivíduo que deveria ser resiliente? A sociedade? O que parece é que esta atribuição de culpas é uma forma de continuar na alegre ignorância de que o culpado é sempre o outro, uma espécie de comodismo para manter as consciências sossegadas.

Não há alvos a abater nesta questão, o que existem são aspectos que não apresentam a qualidade necessária para que os resultados sejam os desejados e/ou esperados.

Por isso, o abandono escolar como questão complexa que é não pode ser resolvida com análises e soluções simplistas, é necessário ir ao cerne da questão e não ficar apenas pela mitigação ou extinção dos sintomas. Depois da questão ser devidamente analisada, tendo em conta o tempo e o espaço em análise, é necessário "observar e analisar a evolução das soluções. Houve melhorias na situação? Ao fim de quanto tempo? À custa de quê? Com que efeitos secundários?" (Santos Guerra, 2003, p.107).

As melhorias (se as houver) são sempre morosas e graduais além de que a aplicação prática não é fruto do acaso, pois implica uma metodologia previamente pensada e está dependente de aspectos

exteriores como é o caso dos recursos disponíveis, sejam humanos ou físicos.

Neste âmbito questiona-se até que ponto as escolas têm autonomia que lhes permita resolver de forma personalizada os problemas que vão surgindo e que, como já foi feito referência, são únicos. Essa realidade poderá encontra-se um pouco distante de se concretizar, alguns dirão mesmo que constitui uma realidade utópica, mas será que a utopia não é concretizável?

Se o não é, então este debate em torno do abandono escolar não faz sentido pois estaremos a partir do pressuposto que a realidade não é mutável e que ninguém irá contribuir para mudá-la.

Por mais palavras que se escrevam sobre este assunto, fica sempre algo por dizer. Na verdade, este texto não tem a pretensão de ser o princípio nem o fim, este constitui somente mais uma abordagem ao tema e um meio de fomentar o debate e a reflexão de onde estamos e para onde caminhamos.

Evidentemente que se olharmos para o passado conseguimos detectar a origem de alguns aspectos que ainda se mantêm de forma mais ou menos explícita no sistema educativo, como as repercussões causadas pela entrada nas escolas em massa.

Todavia, aquilo que se pretende não é regressar ao passado, apresentando uma visão saudosista da escola, como se isso por si só bastasse. A "acção" decorre no momento presente e aquilo que decorre aqui e agora nas escolas portuguesas vai afectar a nossa sociedade de amanhã, convém que estejamos conscientes disso!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, J. (2003). *A Escola Pública*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa da Educação*, 5, 23-48.

Formosinho, J. & Machado, J. (Janeiro/Junho, 2008). Currículo e Organização. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 5-16.

Canavarro, J. (2007). *Para a compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa: Texto Editores.

CCRN (1996). *Disparidades Regionais em Educação e Formação*. Porto.

Checchi, D. (2006). *The Economics of Education*. Cambridge University Press.

Darwin, C. (1854). *A Origem das Espécies*. Syndics of Cambridge University Library.

Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: Mc Graw-Hill.

Nogueira, C. & Nogueira, M. (Abril, 2002). Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação e Sociedade*, 78, 15-36.

Santos Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola*. Porto: ASA.

Internet:

Eurostat. (2008). Eurostat Yearbook. Education. Consultado em 30 de Outubro, 2008. Disponível em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-07-001-02/EN/KS-CD-07-001-02-EN.PDF

INE. (2006). Instituto Nacional de Estatística. Conceitos Estatísticos. Consultado em 30 de Outubro, 2008. Disponível em <http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/conceitos.aspx?ID=PT>

PNAPAE. (2004). Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Consultado em 30 de Outubro, 2008. Disponível em <http://blogsocinova.fcsh.unl.pt/djustino/files/pnapae.pdf>

Legislação:

Parecer n.º 7/2004 - Apreciação do PNAPAE «Eu não desisto». Diário da República - II Série.

INOVAÇÃO CURRICULAR: UM IMPERATIVO DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CARLA PATRÍCIA SANTOS

Introdução

A escola é o coração do sistema educativo e é na escola que as crianças e os jovens são reunidos para cumprirem o programa educativo formal que a família, a comunidade e o Estado consideram essencial ao seu aperfeiçoamento pessoal e à satisfação das necessidades de sobrevivência e desenvolvimento da própria sociedade.

Procuramos nesta comunicação, analisar de forma crítica a concepção ecléctica do currículo, onde os seus designers fundiram o que se lhes afigurou como mais relevante de entre as teses de diversas perspectivas sobre a educação e o currículo, persistindo uma insuficiente análise dos princípios teóricos e respectiva articulação com as práticas.

A institucionalização de actividades de complemento curricular cria, de facto, uma nova dimensão pedagógica da escola. O artigo 47.º da LBSE tem por objecto os planos curriculares, incidindo expressamente apenas sobre a organização curricular da educação escolar. Por outro lado, é fomentado no artigo 48.º um tecido complexo e rico de actividades de complemento curricular, integrando a diversidade das formas da cultura humana no programa educativo. Parece assim, inquestionável que a própria dimensão interactiva, que não aparece mencionada ou sugerida na Lei, é na verdade exigida pela existência da dimensão de complemento curricular.

Criada a legislação enquadradora, há que promover alterações de âmbito regional, na estrutura e no desenvolvimento curricular do sistema educativo da região, ou seja, pensar na construção e no desenvolvimento de um currículo regional, com os objectivos de dar expressão e enriquecer a autonomia da Madeira.

Shenhouse (1984), defende “o valor e a riqueza da diferença face às definições do currículo, pois na verdade, os destinatários, alunos, professores, pais e comunidade, são o verdadeiro critério da sua aceitabilidade.” Constatamos que é necessário enfatizar o currículo centrado no aluno, na sua formação integral, valorizando a articulação do saber com as exigências da sociedade, com vista ao desempenho de papéis socialmente úteis numa sociedade tecnológica e em aceleração constante.

É neste quadro de aceitação que apresentamos algumas descobertas que impulsionaram o desenvolvimento de actividades fundamentais para alcançar a melhoria da qualidade do ensino português.

1. O Papel do Estado em Termos Educacionais

A liberdade de educação é um direito fundamental, de liberdade pessoal integrante dos direitos humanos. E desdobra-se, assim, em várias liberdades fundamentais específicas. Desde logo: a liberdade de aprender, a liberdade de ensinar e a liberdade de escola. Lê-se, a este propósito, no n.º 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa (7.ª Revisão Constitucional) – Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto, que:

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola” (que pode ser estatal ou não estatal) “e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Este papel do Estado não lhe é atribuído como prerrogativa, mas como serviço em favor das liberdades de educação das pessoas, para que elas possam exercer essas liberdades pessoais com igualdade de oportunidades.

A Constituição refere claramente o desenvolvimento da personalidade e dos valores fundamentais da educação pessoal, nomeadamente: espírito de tolerância, compreensão mútua, solidariedade e responsabilidade pessoal e, ainda, a participação democrática na vida colectiva.

A nossa Constituição é hoje explícita na consagração destas três liberdades. O artigo 43.º, incluído no capítulo dedicado aos “direitos, liberdades e garantias pessoais” expressa, no seu parágrafo primeiro, “é garantida a liberdade de aprender e de ensinar.”

2. As Funções da Escola

Vivemos numa sociedade de informação em que os desafios e as relações sociais se transformaram profundamente. Nesta sociedade, a globalização significa não só a imposição de uma cultura dominante, marcada por variados interesses, mas também a construção de identidades culturais nacionais. Porém, há que admitir que a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos, criando novas pressões para a concessão de autonomias locais. É neste contexto tão multifacetado, que a escola se encontra enredada em funções que a ligam ao passado, a prendem ao presente e a projectam no futuro. Por isso, as escolas não são meramente escolas para o público, mas são escolas de notoriedade; instituições onde aprendemos o que significa ser público e começamos a percorrer o caminho que nos conduz a uma identidade cívica nacional e comum. São as oficinas da nossa cidadania e os alicerces da nossa democracia.

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, consigna que o sistema educativo contribui para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a

formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho". Por outro lado, estipula-se que a educação "promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista [...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e se empenharam na sua transformação progressiva". Este diploma revela uma forte consciencialização de que os objectivos do Ensino Básico apontam para uma formação onde sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

A escola é entendida, neste caso, como uma comunidade cultural que existe em função de redes sociais, que abarcam as relações afectivas (sentido de pertença a um local, que estabelece dinâmicas de reconstrução de identidades, através das quais os cidadãos partilham valores, atitudes e comportamentos); as relações jurídicas e políticas (partilha de valores e projectos com um sentido ideológico de pertença) e as relações de cooperação (sentido de pertença a uma comunidade, a grupos de interesses e a movimentos sociais dominados pela vontade de contribuir para a partilha de valores específicos e para a resolução de problemas).

É neste aspecto que se privilegia o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

No fundo, "os conteúdos de ensino traduzem um determinado legado cultural que é decantado" (Forquin, 1993), servindo de veículo de difusão ao que Apple (1979) denomina de "conhecimento oficial", até porque, os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direcções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, e que abarca comportamentos, valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

3. A Escola Cultural – Exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo

3.1. Definição de Currículo

Lewy (1979) considera o termo currículo polissémico e equívoco ao escrever: "a palavra currículo é usada com vários significados". Este termo é usado continuamente para denominar o programa de uma determinada matéria e num sentido mais amplo para incluir as diversas actividades educacionais, assim como os materiais usados e os métodos aplicados.

Acrescenta ainda Pacheco (1996), que o conceito de currículo se encontra envolvido de forte polémica que lhe provém da sua própria natureza vigente:

"O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual, sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa."

A Proposta Global de Reforma (PGR) de 1988, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), teve em consideração os inconvenientes decorrentes desta polissemia. Procurou estabelecer com clareza o conceito de currículo que adoptou. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não lectivas, ainda que seja reconhecido de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas ou não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.

A opção da CRSE foi a segunda, visando deste modo alcançar a formação integral e realização pessoal dos educandos, como preconiza a LBSE no artigo 48.º.

3.2. (Re)estruturação Curricular

Definir os conteúdos curriculares tem sido um dos problemas constantes, sujeitos a variadas pressões e influências. Segundo Ribeiro (1990), os conteúdos curriculares devem ser entendidos como o conjunto de conhecimentos existentes num determinado plano de ensino, organizados em áreas disciplinares ou outras de estruturação.

Num processo de elaboração curricular, os conteúdos não podem ter um significado estático e imutável, pois dependem de uma construção social e de propósitos bem definidos. De um modo mais imediato, e numa acepção restrita, os conteúdos significam disciplinas, matérias, professores e conhecimentos. Podem também significar, dentro de uma acepção mais lata, os objectivos macrossociais e culturais, os valores, as atitudes, as destrezas sociais.

A LBSE aponta para uma reestruturação curricular de grande profundidade. Ainda que a terminologia usada na Lei deixe cientificamente bastante a desejar, é todavia claro que o currículo restrito a que se refere o artigo 47.º pretende abranger os principais aspectos do desenvolvimento do educando, que quer promover com equilíbrio e harmonia. São os seguintes aspectos mencionados: o físico e motor, o cognitivo, o afectivo, o estético, o social e o moral.

O legislador teve a percepção de que o currículo restrito é intrinsecamente insuficiente para garantir a formação plena de cada educando. Por isso determinou, no n.º 1 do artigo 48.º da LBSE, que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.” Essas actividades são chamadas “de complemento curricular” (n.º 2) e “de ocupação dos tempos livres” (n.º 4).

As suas metas pedagógicas concretas são, entre outras, as seguintes: “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”

(n.º 2). A possibilidade de iniciativa das escolas na organização das actividades de complemento curricular é referida, bem como recomendada (n.º 3). Valorizada é de igual modo “a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na (...) organização, desenvolvimento e avaliação” das mesmas actividades (n.º 4).

Não é possível cumprir o essencial do que conjugadamente determinam os artigos 47.º e 48.º da LBSE com a escola que temos. Há, pois, que mudar muita coisa e que inovar com decisão em muitos aspectos.

3.3. A Inovação Curricular

A inovação curricular no sistema educativo tem que começar pelo próprio modelo de currículo. O modelo restrito tem de ser substituído pelo modelo pleno ou integral. Tal substituição implica a mudança do modelo pedagógico da escola. Na opinião de Fernandes (2000), “o que persiste e impede efectivamente a inovação curricular é a prevalência de uma concepção curricular estática, cumulativa, especializada e uniforme.”

A escola tem de deixar de ser o lugar onde se cumpre o ritual limitado de ensinar um determinado quadro de disciplinas, para passar a ser a casa da educação e da cultura integral. Tradicionalmente a escola é denominada por instituição de ensinar, mas para ser promotora do sucesso escolar e conseqüentemente prevenir o abandono escolar, é imperativo transformar-se na casa de aprender/descobrir.

Uma proposta de cultura deve reconhecer a diversidade cultural ou multicultural, funcionando como um meio de promoção das igualdades sociais entre os indivíduos, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, podendo-se entender “como o conjunto de conhecimentos, competências, e valores de que todos se podem aproveitar” (Gimeno, 1992).

Segundo Forquin (1993) "a cultura é um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo e compreende os aspectos que se consideram como os mais quotidianos, os mais triviais ou os mais inováveis." Por conseguinte, a educação multicultural pressupõe um modelo relativista que considera que todas as culturas merecem o mesmo valor e o mesmo respeito em vez de visar a assimilação de uma cultura única, é concebido o pluralismo, numa dinâmica de interacção cultural.

Este quadro de pensamento constitui por si um desafio tremendo, mas exaltante à capacidade de inovação. Trata-se de pôr de pé um paradigma de escola incomparavelmente mais aberto e flexível que a escola vigente, simultaneamente acolhedora das exigências de aprendizagem do educando e das exigências de transmissão do legado cultural da comunidade. Trata-se de concretizar tudo isso em programas com objectivos bem definidos, com conteúdos bem enunciados, garantindo entre si uma boa articulação horizontal e vertical.

Sugerir um quadro aberto e diversificado de actividades de complemento curricular implicará: inovações metodológicas significativas; inovações importantes em todo o sistema de avaliação educativa escolar; inovações em meios e instrumentos didácticos com destaque para os materiais pedagógicos, os livros escolares, as tecnologias educativas já implantadas, as novas tecnologias da informação; inovações da própria concepção e estrutura física dos edifícios escolares e respectivos equipamentos; a concepção, organização e funcionamento de sistemas de avaliação do próprio processo de desenvolvimento e execução curricular, assente em teorias e práticas científicas.

A leitura despreconceituosa ao artigo 48.º conduz, cremos, à conclusão de que a Escola Pluridimensional é uma exigência da LBSE.

Com a Escola Cultural pretende-se impregnar de intencionalidade cultural todas as actividades curriculares, aquilo a que nos documentos

oficiais da CRSE se chama a dimensão curricular na escola. Quanto à dimensão extracurricular, ou extralectiva, nem valerá a pena referir que toda a panóplia de clubes escolares que é possível pôr a funcionar nas escolas constitui um poderoso tecido, ou instrumento, de enriquecimento cultural e cívico dos educandos, pelo conteúdo e pelo regime participando e co-responsabilizante de funcionamento.

A dimensão interactiva que, como se sabe, é o resultado natural da relação dialéctica existente entre as outras duas dimensões, amplifica, pela sua dinâmica integradora, as potencialidades de enriquecimento cultural e cívico de uma escola assim pedagogicamente estruturada. A educação física e desportiva e a educação artística são parte integrante do universo cultural que a escola deve promover e, no limite, que a escola deve ser.

Silva (2004) questiona-se sobre esta temática: "como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença mas que buscassem problematizá-las?"

Se quisermos construir uma Escola Cultural, há que promover não o vazio de uma cultura universal abstracta, mas a rica encarnação de uma cultura local, nacional, humana, ou seja, de uma cultura universal concreta.

É referido n.º 3 do artigo 48.º que "as actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas". A Lei aponta para uma larga autonomia das escolas, às quais é dado o poder de iniciativa nos âmbitos local e regional. Fica em aberto a possibilidade de, a nível central, haver a iniciativa de promoção de actividades de complemento curricular de âmbito nacional. Se as actividades de complemento curricular forem verdadeiramente educativas podem ter raiz local ou regional, mas terão sempre um sentido nacional e até um sentido universal, porque essa é a lei profunda da educação, que é central e universal.

Podemos fazer uma leitura governada pelo princípio da liberdade e autonomia das escolas e dos parceiros do acto educativo. Tal leitura privilegia o sentido de liberdade que habita a Lei. Parece, assim, correcto ensaiar uma experiência que faz a confiança na liberdade dos alunos, dos professores e das escolas.

4. Adaptação do Currículo Nacional à Região Autónoma da Madeira

O Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de Julho – Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto, que adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, “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.”

Os órgãos de administração e gestão das escolas e das áreas escolares concebem, aprovam e avaliam o seu projecto curricular de escola onde adequaram ao seu contexto as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional.

Se com estes normativos relacionarmos o artigo 47.º da LBSE, “Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais. Encontramos assim, os fundamentos que levaram a Assembleia Legislativa Regional da Região Autónoma da Madeira a aprovar o Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de Julho.

A construção de um currículo regional não pode, no entanto, ficar cativa de condicionamentos geográficos ou processos históricos, por relevantes que sejam; mesmo aceitando que a contextualização dos processos educativos é uma condição da sua dimensão universalista, é apelando mais à nossa vontade de construir um futuro melhor do que exclusivamente às nossas características particulares.

Esta perspectivação abre novas dimensões às tarefas de design e desenvolvimento de um currículo regional, na medida em que leva a pensar e a determinar o conjunto de competências e aprendizagens socialmente necessárias aos cidadãos madeirenses, em vista do que queremos ser e não apenas do que nos tornou o que somos, do projecto que temos para o futuro e não do percurso até onde estamos.

A construção de um currículo regional porá, assim, em jogo o que somos, enquanto identidade cultural, e o que queremos ser, enquanto projecto de dimensão pedagógica. Há, então, que pensar e dar forma ao conjunto de aprendizagens e competências de relevância regional cuja organização e garantia caberá à escola, atendendo aos desenvolvimentos recentes e às tendências nacionais e internacionais da teoria e organização curricular, e no respeito pelos normativos legais, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Considerações Finais

Todos os quadrantes teórico-conceptuais concordam que o termo currículo veicula uma noção sujeita à ambiguidade e diversidade de sentidos. De acordo com Llavador (1994), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas inter-relacionadas”. Mas se quisermos dar uma definição dinâmica de currículo, consideramos que é “todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem” (Zabalza, 1992).

É necessário e urgente promover a escola pluridimensional, constituída por uma dimensão curricular e extracurricular e a dimensão de interacção entre as duas. Podemos dizer, por exemplo, que a escola curricular é, na sua essência, o movimento de instrução e a escola cultural, é na sua essência, o momento de educação da escola. A escola curricular é a da transmissão gregária do saber, a escola cultural a da indução pessoal da cultura; aquela é o lugar do constrangimento, esta é o lugar da liberdade e da alegria; aquela representa a atitude de receptividade do saber constituído, esta atitude de criatividade do saber constituinte e sempre aberto; aquela é a escola do fazer, no

sentido do "nec-otium", esta a escola do lazer, no sentido superior e clássico do "otium".

Todos reconhecemos a importância dos professores como tradutores do discurso científico original, num discurso didático e pedagógico que permita aos alunos apreenderem e compreenderem esse discurso. E cada vez mais tem sido reconhecida a importância de uma gestão curricular, ao nível das escolas, que permita incorporar as realidades e as especificidades de cada situação, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo estruturado em todos os seus pormenores à escala nacional.

É esta gestão curricular que pode proporcionar aprendizagens funcionais, adquiridas através de um currículo desenvolvido de um modo integrado e numa estreita relação entre as diversas áreas do saber, que se opõe à lógica meramente monodisciplinar e desligada das situações reais.

Ao reconhecer-se que a escola existe, também para formar e educar, aceita-se que o currículo compreende, para além desses conteúdos, actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e mesmo as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa. Reconhece-se até que muitas das acções e situações que ocorrem na escola geram aprendizagens que, à partida, não estavam nas nossas intenções.

Uma escola curricularmente inteligente não se limita pois, a administrar e a distribuir conhecimentos. Na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolve a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior. É uma escola que se orienta pelo princípio da flexibilização e que recorre a processos de gestão participada. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva "Educar significa introduzir a cunha da diferença num mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1979). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Fernandes, M. (2000). *O Currículo na Pós-Modernidade: dimensões a reconceptualizar*. Revista de Educação. Vol. IX.
- Forquín, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gimeno, J. (1992). *Reformas Educativas. Utopía, retórica y práctica*. Cuadernos de Pedagogía 209: 62-68.
- Llavador, B. (1994). *Las determinaciones y el cambio del currículo*. Apud Angulo, José Félix e Blanco, Nieves (Coords). (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação do Currículo*. S. Paulo: E.P.U. EDUSP.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- Silva, T. (2004). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 Ed. Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

A AGENDA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATÉ MEADOS DOS ANOS 80: UMA HISTÓRIA DE AVANÇOS E RECUOS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO ADULTA PORTUGUESA

ROSANNA BARROS
UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Se a educação de adultos, sobretudo quando perspectivada enquanto subsistema do sistema educativo, isto é, na sua dimensão de formação escolar dos adultos, tem pouca história no panorama oficial português anterior ao 25 de Abril, há que salvaguardar, não obstante este facto, que no domínio da intervenção sócio-educativa a sua situação se revela, diferentemente, mais consistente, muito embora estando bem longe de constituir um quadro estável e polifacetado como o que ocorreu noutros contextos nacionais, com destaque principalmente para os países do norte da Europa. Neste aspecto, o que importa assinalar, como afirma Salgado, é que as iniciativas sociais não estatais para dar resposta à procura de saber pela população adulta de meios populares “é uma realidade com algum significado, bem conhecida em Portugal, pelo menos desde o século passado” (Salgado, 1996: 189). Com efeito, os estudos, por exemplo de Goodolphin (1974) ou de Barrilaro Ruas (1978), apontam para a existência, desde meados do século XIX, de uma certa tradição portuguesa ao nível do associativismo popular, na medida em que, em ambos os trabalhos, se procede a um levantamento de inúmeras iniciativas do movimento associativo, particularmente em contexto urbano, que, por si só, expressa quer uma considerável diversidade de organizações¹, no plano mais institucional, quer uma grande dinâmica de actividades

¹ Tais como, por exemplo, associações comerciais, de socorros mútuos, de instrução popular, associações fraternais, associações profissionais e de operários, associações filantrópicas, cooperativas, caixas de crédito e bancos populares, federações e uniões de sindicatos, etc. Nos termos de Goodolphin, nestas associações que “podem ser chamadas de instrução popular ou de temperança (...) podem ter lugar as leituras, as preleções, os cursos, acomodados à inteligência e ao tempo de que o operário pode dispor para tudo isto, e a biblioteca enriquecida de livros próprios para estas instituições” (Goodolphin, 1974: 27-28).

orientadas para uma promoção da socialização cívica e da instrução elementar, no plano mais ideológico. Trata-se, no essencial, de uma realidade associativa onde se desenvolveriam diversas actividades de educação de adultos, *latu sensu* entendida, marcadas por práticas educativas e métodos de intervenção pedagógica mais típicos da corrente da educação popular. Movimento associativo que, no geral, viria a ser expandido com o regime republicano², apesar da maior preponderância dada, nesta época histórica, principalmente ao vector da generalização da instrução popular e da difusão das aquisições básicas de leitura, escrita e cálculo, de resto um sinal claro do triunfo da cultura escrita na modernidade ocidental, representando uma reorientação a que Barrilero Ruas se refere nestes termos, “no plano da educação isto significa o abandono consciente e intencional das tradições de sabedoria popular, que haviam de ser substituídas por uma ciência racionalista, que teria como única chave o ‘abre-te Sésamo’ do Alfabeto. Daí a importância quase obsessiva que passa a ter a alfabetização” (Barrilero Ruas, 1978: 288).

Efectivamente, segundo Magalhães (1994), quando se dá a implantação da República em 1910, existia já em Portugal um movimento popular que ia no sentido de promover a alfabetização da população adulta, a que se tinham timidamente acrescentado algumas medidas no domínio da formação escolar, datando, ao que tudo indica, a primeira referência legal ao ensino de adultos, à reforma da instrução primária de Passos Manuel e Alexandre Campos, promovida um ano depois de Portugal ter decretado a obrigatoriedade escolar³ em 1835. No contexto oitocentista merece referência ainda, pelo que traduz de esforço alfabetizador, a campanha pela instrução pública de 1850, no âmbito da qual seriam criados os primeiros⁴ cursos oficiais de instrução primária para adultos. Será, pois, a partir desta herança e,

² Nasceriam no período republicano novas associações de carácter cultural, tais como, sociedades de instrução e recreio, orfeões e bandas de música, grupos cénicos, bibliotecas e universidades populares, etc. (cf. Barrilero Ruas, 1978).

³ Numa perspectiva de análise comparada e indagação histórica da realidade educativa, Teodoro (2001) sublinha que, apesar de Portugal ter sido um dos pioneiros a introduzir a escolaridade obrigatória, logo no ano de 1835, será no entanto o país que apresenta em 1870, passados 35 anos a mais baixa taxa de frequência escolar, apenas 13 %, no contexto ocidental da construção da escola de massas. A França é o país que naquela data apresenta a mais alta taxa de frequência escolar, de 75%, não obstante a introdução da escolaridade obrigatória francesa datar de 1882, sendo portanto 47 anos mais tardia (cf. Teodoro, 2001a: 99-129).

⁴ Segundo Nogueira (1996), a iniciativa pioneira, embora efémera, na educação de adultos em Portugal aconteceria em 1815, quando se procurou criar escolas nos quartéis.

de acordo com Silvestre, também com base nas “ideias iluministas e positivistas que proliferavam pelo mundo” (Silvestre, 2003: 110), a que se pode acrescentar a expansão das ideologias socialista e anarquista (cf. Vincent, 1992), que durante os 16 anos que irá vigorar a I República se pode constatar, particularmente através da abundante produção normativa, um maior relevo, inovador na esfera estatal, dado, assim, pelos republicanos às questões educativas, especialmente com medidas que visavam contrariar um analfabetismo generalizado na população portuguesa. Destas medidas sobressaem duas particularmente importantes para a educação de adultos: o apoio ao associativismo popular e à acção de ligas e sociedades recreativas; e a criação das escolas móveis. Apesar destes esforços, que denotam uma vontade política de intervir na situação educacional dos adultos, a realidade é que se, ainda na fase final da Monarquia Constitucional, as taxas de analfabetismo da população, com idade igual ou superior a sete anos, era de 78% em 1878 e de 74% em 1900, também não se observa uma alteração nestes dados, que possa ser considerada significativa, entre o início e o fim do período republicano, em que esta mesma taxa era de 69% em 1911 e de 66% em 1920 (cf. Candeias, 2001: 55). Ora, isto permite inferir que mesmo num período em que estão presentes medidas políticas que impelem uma generalização da instrução e da alfabetização, a mudança da realidade social e, neste caso, educacional, pressupõe mais da esfera estatal do que simples preocupações legislativas, isto para alcançar uma efectiva concretização do que se preconiza formalmente⁵. Assim, embora o mandato oficial explícito na agenda política nacional fosse o de universalizar a instrução, a realidade estatística da época mostra que a esmagadora maioria dos portugueses estava, de facto, afastada da cultura escrita.

Se no desenvolvimento inicial do sector público da educação de adultos em Portugal se podem assinalar muitas discrepâncias entre o pretendido, ou anunciado, e os resultados alcançados, especialmente no que toca aos esforços alfabetizadores, os constrangimentos

⁵ No Relatório da Direcção-Geral de Educação de Adultos elaborado em 1986, pode ler-se a este respeito, que “desde os finais do século [XIX] até hoje a legislação contemplou, profusa e com certeza muito formalmente, a questão dos adultos que não sabiam ler nem escrever. E apesar do constante propósito de ‘extinção do analfabetismo’, no discurso político e nos textos legais, este nunca foi atingido” (DGEA, 1986: 1).

impostos, a partir de 1926⁶, pelo conservadorismo autoritário da ditadura viriam a agravar ainda mais a situação educacional dos adultos, não obstante se poder assinalar uma progressiva queda⁷ nos valores absolutos das taxas de analfabetismo. Como aponta Santos Silva, o salazarismo “interrompeu, de facto, as iniciativas estatais de instrução popular ensaiadas na Primeira República e contrariou sistematicamente os movimentos sociais de cariz associativo, doutrinário e educativo” (Santos Silva, 1990: 17). Ora, no que diz respeito ao domínio da intervenção sócio-educativa, o regime iria restringir fortemente as associações existentes ao mesmo tempo que apostaria na fórmula corporativa⁸, assegurando-se mediante diversas iniciativas regulamentadoras, que a intervenção política e social não perturbava os pressupostos da ideologia estatal. Como sublinha Lima, “o corporativismo português, que tem sido caracterizado como um ‘corporativismo de Estado’ e não como um ‘corporativismo de Associação’ (que era o apontado como objectivo do Estado Novo) foi sempre conduzido e impulsionado pelo poder central sem que os cidadãos tenham autonomamente assumido iniciativas próprias de substância” (Lima, 1994: 63). A dimensão popular da educação de adultos foi, pois, remetida para um estado de hibernação⁹ dando forma, desde então e no nosso entender, a uma das especificidades do contexto nacional, que se traduz, hoje, na pouca força ou tradição de um movimento social organizado que reclame a necessidade da população adulta usufruir da educação como direito e que, por isso, reivindique um lugar sólido para a educação de adultos no agendamento das políticas públicas nacionais.

⁶ E, fundamentalmente, a partir da constituição política do Estado Novo em 1933.

⁷ A taxa de analfabetismo, considerando as pessoas maiores de sete anos, durante o período salazarista era de 62% em 1930; 52% em 1940; de 40% em 1950; e de 30% em 1960 (cf. Candeias, 2001: 55). O que traduz, como sublinha Teodoro (2001) os fracos progressos conseguidos nesta matéria, principalmente quando comparados com a situação que se verificava noutros países europeus.

⁸ Data da década de trinta a criação das casas do povo, das casas dos pescadores, etc. (cf. Lima, 1994).

⁹ Licínio Lima enfatiza, neste particular, que com a ditadura a dinâmica da tradição associativa anteriormente observada viria a declinar significativamente, na medida em que, afirma “proibidas ou dissolvidas muitas dessas associações durante o regime autoritário, especialmente a partir da década de 1930, controladas e vigiadas aquelas que permaneceram, por vezes numa espécie de hibernação, muitas viriam a renascer com o 25 de Abril de 1974” (Lima, 2005: 37).

Por outro lado, no que diz respeito ao domínio estatal da formação escolar dos adultos, especialmente no período de 1930 a 1950, sobressai uma parca e afunilada actuação formal¹⁰, na medida em que, no Portugal salazarista, tal como outrora na Inglaterra novecentista, “a educação do povo era vista como algo passível de se transformar em subversão” (Melo, 2007: 1), pelo que a aposta do regime na educação dos adultos não vai para além de uma generalização da literacia e numeracia, praticada a baixos custos, por assentar em professores pouco qualificados e mal remunerados¹¹, sendo um pólo da educação que privilegiará, caracteristicamente, a manipulação ideológica e a simplificação curricular, constituindo, verdadeiramente, um método dos pobres, como era, de acordo com Ramos (1993), designado, de forma explícita, pelo próprio Salazar. Tratava-se, com efeito, de uma concepção da educação de adultos formulada num contexto ideológico muito particular¹², tal como sublinha Lima, em que, na esfera estatal, “tanto a Assembleia Nacional como a Câmara Corporativa viriam a produzir discursos em que avultava a questão – ‘Deve-se ensinar o povo a ler?’” (Lima, 1994: 63). Deste modo, torna-se evidente, que o mandato educacional do Estado ditatorial português estava, prioritariamente orientado para a criação de elites

¹⁰ No Relatório da Direcção-Geral de Extensão Educativa, elaborado em 1991, pode ler-se uma síntese da legislação global produzida para o sector. Da que foi produzida neste período sobressaem dois Decretos de 1929. O Decreto nº 16 481 de 8/2/29 e o Decreto nº 16 826 de 8/5/29, ambos relacionados com a instrução do povo e a extinção do analfabetismo (cf. DGEE, 1991: 44-80).

¹¹ Inclusivamente, como assinala Fernandes, nesta época “as dificuldades de mobilização de professores levarão as autoridades a adoptar medidas de discriminação e controlo por forma a coagir os docentes a uma colaboração que não desejavam” (Fernandes, 1993: 139).

¹² Para ilustrar este contexto Alberto Melo cita dois dos ideólogos de Salazar do seguinte modo “no seu estilo bilioso, escrevia Alfredo Pimenta, em 1932, no jornal ‘A Voz’: ‘Ensinar o povo português a ler e a escrever para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou de facécias mal cheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos, é inadmissível. Logo concluo eu, para a péssima educação que possui e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe de mais’. E um deputado do partido único, Pinto da Mota, afirmava com o mesmo espírito, em 1938: ‘Deformar o espírito de quem aprende é a maior das desgraças; é melhor deixá-los analfabetos do que com o espírito deformado... Se nós queremos entregar esse milhão e seiscientos mil analfabetos nas mãos de qualquer professor, esses homens podem vir a transformar-se em inimigos da sociedade’” (Melo, 1980: 42). Também Luiza Cortesão, com idêntico propósito, cita uma escritora da época, Virgínia de Castro e Almeida, que conforme escreveu “num artigo de O Século de 5 de Fevereiro de 1927, afirma: ‘Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos’” (Cortesão, 2000: 67). Estas afirmações, ainda nos termos de Cortesão, fazem parte de um coro que, com o correr do tempo se vai intensificar, e nos quais “são glorificadas a ignorância, acompanhada da obediência, a limpeza e ordem e a pontualidade, assim como a poesia da pobreza e da vida rural, ao mesmo tempo que se aproveitam todas as oportunidades para procurar reduzir as aspirações de promoção social através da educação” (*ibidem*).

qualificadas em detrimento da alfabetização das massas, num vincado “obscurantismo programado” como lhe chamaria Alberto Melo (cf. Melo, 2003: 2). Ora, apesar de este entendimento geral acerca do que era desejável e legítimo que o sector da educação de adultos promovesse na sociedade portuguesa se ter, no essencial, mantido ao longo dos quarenta e oito anos de duração do regime, dar-se-ão alguns incrementos a partir dos anos 50 que importa salientar. Assim, se na década de cinquenta há a assinalar o incremento da alfabetização e da instrução elementar com a elaboração, em 1952, do Plano de Educação Popular (PEP) e a realização subsequente da Campanha Nacional de Educação de Adultos¹³ (CNEA), promovida entre 1953 e 1956, já na década de sessenta há a assinalar, por seu turno, o arranque do ensino técnico, com a criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA), em 1962, do Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM), em 1965, ou do Serviço Nacional de Emprego (SNE), em 1968, só para destacar aqueles que deixando em aberto algumas iniciativas acabariam por ter, no nosso entender, repercussões alicerçantes do panorama posterior da oferta de educação e formação de adultos (EFA) que se viria a erigir sob o mandato do novo vocacionalismo.

Note-se que todas estas iniciativas para o sector, que ocorrem segundo um padrão centralista, típico do contexto do Estado Novo, traduzem o impacto que as transformações mundiais do pós-segunda guerra mundial acabariam por ter num país semiperiférico como Portugal, que sendo membro fundador da EFTA desde 1959, enceta esforços para a modernização económica nacional, naturalmente moderados pelo pendor ideológico conservador do regime. Uma modernização que, de resto, deixava de ser compatível com a situação educativa¹⁴

¹³ Acerca da segunda fase desta Campanha, Melo e Benavente comentam que “durante pouco mais de dois anos, estes cursos de educação de adultos entregaram cerca de 150 000 certificados de estudos primários elementares (...) é legítimo duvidar que todos estes certificados tenham sido obtidos após uma preparação adequada (Melo e Benavente, 1978: 29), e sublinham o carácter compulsivo das medidas tomadas lembrando que “para obter a carta de condução ou para entrar para uma fábrica, era preciso ter ‘o papel’” (*Ibidem*).

¹⁴ Na medida em que “o subinvestimento na educação é uma característica de todo o período do Estado Novo, incluindo os seus anos finais, marcados por uma certa explosão escolar” (Teodor, 2001: 126), a situação educativa da população portuguesa apresentava-se muito aquém dos valores médios encontrados nos vários indicadores usualmente adoptados para avaliar o estado da educação de cada país no panorama internacional. Esta realidade constitui o que diversos autores têm vindo a designar como o *atraso educativo português*, nomenclatura que, no entanto, não adoptamos por nos parecer, teoricamente, em contradição com a ideia, que perfilhamos, de que

da generalidade da população, na medida em que, como notam Melo e Benavente, revelava “um país demasiado ‘subdesenvolvido’ para ser bem aceite no mercado mundial” (Melo e Benavente, 1978: 27). Já na fase final do regime, a política educativa marcelista, em que teve lugar a Reforma Veiga Simão, para o sector escolar da educação de adultos iria, no plano da oferta pública, por um lado, centrar-se na qualificação escolar de tipo médio e superior com a criação de novas universidades e, por outro lado, despoletar o aumento geral da escolaridade obrigatória com o lançamento, em 1971, dos Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos¹⁵ (CEPSA); enquanto que, no plano da inovação institucional, iria surgir, também em 1971, a intenção de criar uma Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP), que, não teve seguimento na medida em que o respectivo diploma orgânico não chegaria a ser aprovado¹⁶. No domínio da intervenção sócio-educativa continuará a assistir-se apenas ao desenvolvimento de iniciativas e acções¹⁷, que estando controladas pelo regime não despoletavam as temidas actividades subversivas.

Chega-se assim às vésperas do 25 de Abril de 1974, quando a ditadura finalmente sucumbe, com um panorama muito exíguo no campo da educação de adultos, de tal forma que, quer do ponto de vista da solidez quantitativa e disseminada da oferta, quer do ponto de vista da adequação e pertinência das próprias acções organizadas tendo em vista os adultos, se pode afirmar que a educação de adultos praticamente não possui um passado em Portugal, sendo o mesmo ainda mais inconsistente do ponto de vista do processo político das precárias e dispersas políticas públicas destinadas ao sector. Por outras

não sendo a história linear, não há uma direcção exclusiva e inevitável a seguir por todos, com maior ou menor adiantamento ou atraso...no alcance da meta final. Parece-nos mais pertinente questionar o processo de construção das balizas adoptadas para estabelecer essas distinções. Isto não nega o reconhecimento de problemas na situação da educação dos portugueses, simplesmente permite tornar mais dilemática a questão das opções presentes, e ausentes, na agenda política nacional para o sector da educação de adultos.

¹⁵ À propósito dos Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos (CEPSA), Silvestre afirma que estes “não eram mais do que o repetir dos cursos da ‘instrução primária elementar’ para crianças (os mesmos professores, as mesmas matérias, estratégias, actividades, formas de avaliação das crianças e sobretudo as mesmas finalidades)” (Silvestre, 2003: 111).

¹⁶ A Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP) seria retomada em 1973, tendo permanecido em funcionamento até ao ano de 1979.

¹⁷ Podem-se assinalar, por exemplo, a Obra das Mães pela Educação Nacional, ou a Mocidade Portuguesa, ou a Junta Central das Casas do Povo, ou as Ligas Católicas, e mais na fase final do regime, o Graal, ou a Obra Diocesana, ou diversos tipos de cooperativas e associações (cf. Barrilero Ruas, 1978).

palavras, naquilo que se revelou e consagrou internacionalmente como o aspecto distintivo deste campo educacional, parece-nos que quase nada pode ser identificado até 1974 no contexto nacional, cuja principal diacrítica resulta ser, paradoxalmente, a permanência de uma abordagem teórico-pedagógica escolar e escolarizante, transversalmente adoptada durante todo este período, em que “as acções organizadas de educação de adultos assentaram (...) no professor primário (...) e na escola. Os conteúdos, os processos, os métodos e as técnicas são transpostos da escola para a educação de adultos; e os professores na generalidade dos casos, não recebem qualquer formação adequada à acção pedagógica com adultos” (PNAEBA, 1979: 19). Com um pano de fundo como este não surpreende, verdadeiramente, que em 1970, se possa observar que “metade da população adulta portuguesa [com mais de 14 anos] não dispunha da habilitação conferida pelo ensino primário, 28,2 % era iletrada, e só 14 % possuía mais do que aquele nível de ensino” (ibidem: 21).

Durante o período revolucionário, em que se procura por vias diversas o caminho para a construção de uma nova sociedade democrática, dar-se-á uma alteração profunda, embora efémera, no equilíbrio de forças operantes na regulação social, de tal forma que “o poder desloca-se do Estado para a sociedade civil e a acção daquele é, numa primeira fase, posta em causa e substituída pela acção popular” (Lima et al., 1988: 80), o que significaria a emergência de fortes contradições, e alguns bloqueios, no contexto sócio-político de desenvolvimento da educação de adultos. Efectivamente, nos dois anos subsequentes ao golpe militar, e com o intuito de fazer face a uma inquietante realidade educacional, assiste-se ao simultâneo brotar de riquíssimas iniciativas a nível local, popularmente despoletadas, e de contraditórias actividades no âmbito da iniciativa estatal, em que há a assinalar duas fases distintas.

Assim, no domínio da intervenção sócio-educativa vive-se um

período histórico de eufórica participação social e cívica em que se multiplicariam, como nunca, as iniciativas locais de base e os espaços informais da sua realização¹⁸, configurando “uma densa malha de estruturas e práticas de animação” (Santos Silva, 1990: 19). Vindo a representar, a nosso ver, o único, mas profundamente expressivo, período dourado da educação de adultos em Portugal, na medida em que entre 1974 e 1976, se regista a existência de um poderoso movimento popular que, de acordo com Canário, “constituiu um imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões” (Canário, 2007: 14). Trata-se, de um período de extraordinário dinamismo nas organizações comunitárias de base em que, por todo o país, se desenvolvem acções de educação de adultos visando, em alguns casos, a alfabetização e pós-alfabetização, mas, também, na esmagadora maioria das vezes, amplas acções de cariz sócio-educativo e sócio-cultural¹⁹.

Quanto ao domínio da educação de adultos inserido na iniciativa estatal, a dinâmica a que então se assistiu apresentaria aspectos contraditórios, de tal modo que se pode distinguir, de modo genérico, duas fases na actuação da Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP). A primeira fase decorre entre Abril de 1974 e Novembro de 1975, sendo de destacar de entre as actividades²⁰ fundamentais desenvolvidas, nesta altura, para o sector da educação de adultos, sobretudo, a constituição de um grupo de trabalho encarregue de

¹⁸ Neste âmbito Lima refere que “as associações populares, comissões de moradores, associações de educação popular e outras organizações e grupos de base, realizaram múltiplas actividades mobilizando largos sectores das populações e assumindo características típicas de mobilização de massas e formas de democracia directa” (Lima, 1994: 63).

¹⁹ No Relatório da Direcção-Geral de Extensão Educativa, elaborado em 1991, refere-se que “estas iniciativas locais abrangem também o teatro, o cinema, a música, serviços de biblioteca, realização de colóquios, estudos de património local, cursos de cooperativismo, culinária, electricidade, planeamento familiar, puericultura, primeiros socorros, etc.” (DGEE, 1991: 52).

²⁰ De acordo com o Relatório da DGEP, coordenado em 1978 por Manuel Joaquim Sobral Gonçalves, entre 1973 e Abril de 1974, a DGEP esteve principalmente envolvida nos cursos CEPISA e no ensino liceal nocturno, embora também promovesse a constituição de bibliotecas populares, e assegurasse a produção, aquisição e distribuição de material audiovisual diverso. Naturalmente, após o 25 de Abril, a sua principal preocupação seria o saneamento desses livros e filmes amplamente comprometidos no seu conteúdo político com o regime anterior (cf. DGEP, 1978: 1-2).

elaborar, em Maio de 1975, um Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Este plano que no panorama nacional da época se sucede quer às Campanhas de Dinamização Cultural (CDC), conduzidas pelo MFA²¹, quer às Acções de Alfabetização (AA), realizadas por estudantes²² nas suas férias escolares, não chegaria a ser implementado, mas traduz uma orientação geral, de tendência centralizadora, que Lima et al. qualificariam como uma “perspectiva voluntarista de ‘campanha’, impossível de concretizar no quadro de uma sociedade pluralista e livre” (Lima et al., 1988: 81), na medida em que o seu principal objectivo²³ passava por reduzir, em apenas três anos, a taxa de analfabetismo de 23 % para 3 %, promovendo actividades que se deveriam desenrolar do centro para a periferia e da cidade para o campo, numa lógica de actuação geral que Stoer (1986) denominou como a corrente de alfabetização, e Barbosa (2004) designou de tendência sistémico-institucional, e que nos termos de Lima satisfaz “um projecto de produção acelerada de diplomados, sob slogans vanguardistas, concepção centralizada e pendor endoutrinador” (Lima, 2005: 38). Ora, após o verão quente de 1975, e do **golpe de 25 de Novembro**²⁴, tomará posse, em Dezembro, Alberto

²¹ A principal preocupação da 5ª Divisão do Estado-maior General das Forças Armadas (EMGEA), era a de operar “junto das populações sócio-culturalmente mais desfavorecidas, em ordem ao ‘esclarecimento cívico’ (...) visando mostrar a todo o povo português que a revolução do 25 de Abril não tinha sido, apenas, um golpe de Estado, mas que se procurava modificar profundamente a vida portuguesa” (DGEA, 1986, 3). Nestas acções de dinamização cultural valoriza-se, pois, como nota Santos Silva, os “métodos de esclarecimento pontual de agentes tidos por iletrados, logo, imprevistos cívica e politicamente” (Santos Silva, 1990: 20).

²² Estas acções de alfabetização, de carácter mais pontual, eram asseguradas tanto por estudantes pré-universitários do Serviço Cívico Estudantil, como por estudantes universitários, de organizações como a PRO-UNEP ou a UEC (cf. DGEA, 1986: 4). Melo e Benavente sublinham a este respeito que “este esforço meritório dos estudantes foi contrariado por certos padres nas regiões do Norte e pelos caciques locais, que viam nestas campanhas uma inadmissível invasão dos seus ‘domínios’. Há também que ter em conta a inexperiência dos estudantes, levados pelo entusiasmo mas agindo em regiões onde o espírito do 25 de Abril ainda não tinha penetrado” (Melo e Benavente, 1978: 32).

²³ Note-se, inclusive, o profundo contraste entre a intervenção estatal traduzida nos pressupostos deste PNA, cujo esquema organizativo era extremamente centralizador, assente na utilização de brigadas por freguesia, e as várias acções de alfabetização realizadas pelas comissões de moradores, de trabalhadores, cooperativas, etc. (cf. DGEA, 1986: 4; Melo e Benavente, 1978: 33-38). Não obstante este facto, as interpretações produzidas a este respeito não são consensuais, na medida em que à luz dos pressupostos do pensamento freiriano, enquanto que para uns, em ambos os tipos de alfabetização as ideias freirianas estão presentes, sendo mais vincada a presença do projecto de literacia crítica de Freire na intervenção estatal e a presença da pedagogia libertária de Freire na esfera não estatal (cf. Stoer e Dale, 1999: 78-79); já para outros apenas as actividades no domínio da intervenção sócio-educativa podem ser consideradas próximas do *ethos* freiriano (cf. Santos Silva, 1990: 21).

²⁴ Stoer e Dale referem-se ao contexto político do período revolucionário afirmando que “durante esses dois anos de Governos provisórios, uma série de reformas da alargada ‘ala esquerda’ do espectro político foram solicitadas, discutidas, e, muitas vezes, brevemente implementadas. É importante referir, desde já, que esta ‘ala esquerda’ foi sujeita a pelo menos tantas interpretações como o pró-

Melo como novo Director-geral na DGEP, que dando início, durante o VI Governo provisório, a uma reorganização²⁵ e reorientação da política de educação de adultos teve como estratégia de arranque, para promover um tipo novo de intervenção estatal, “dar respostas às solicitações vindas dos grupos de base (...) e envolver prioritariamente as populações a que tradicionalmente foi vedado o acesso aos meios de expressão e de aquisição de conhecimentos indispensáveis à participação plena na vida social” (DGEP, 1978: 4). A nova agenda política desta Direcção-geral adopta, como refere Guimarães (2003), os princípios do paradigma da educação permanente, nos termos do Relatório de Faure et al. (1972) e das Recomendações da UNESCO, tendo sido a sua actuação política particularmente legitimada pela nova Constituição da República²⁶, de 1976; pelo Relatório²⁷ da missão de especialistas suecos que visitou o país, em Maio de 1976, no quadro, existente na época, da cooperação entre a Suécia e Portugal; e pelo Relatório²⁸ Para uma Política da Educação em Portugal, publicado, em Agosto de 1975, pela missão de especialistas da Divisão das Políticas e da Planificação da Educação da UNESCO²⁹, que visitou Portugal entre Maio e Junho desse mesmo ano, sendo de

prio trabalho de Freire e também ao mesmo número de apropriações incompatíveis” (Stoer e Dale, 1999: 69). Apenas tendo este facto em mente se poderá interpretar a discrepância de acção entre a primeira e a segunda fases de actuação da DEGP, bem como os eventos que se sucedem a partir dos primeiros Governos constitucionais.

²⁵ Foram, por exemplo, criados vários grupos de trabalho para dinamizar o sector, de entre os quais se podem referir alguns com missão muito específica: audiovisuais; bibliotecas populares; bolsas; centro de documentação; equipas distritais; estudo da nova carreira escolar dos adultos; apoio às associações de educação popular; jornal; núcleo de formação; publicações na educação de base; rádio; relações internacionais; relações públicas; televisão; etc. (cf. DEGP; 1978: 4-9; Melo, 1981: 370-373).

²⁶ Neste particular, Melo afirma que: “esta nova cooperação entre Estado e grupos populares, consagrada na Constituição, foi levada ao pé da letra pela DGEP” (Melo, 1980: 55).

²⁷ No essencial nesse relatório aponta-se para a importância que os grupos populares podem ter como motor de todo o sistema de educação de adultos que faltava construir em Portugal, considerando-se mesmo que “Portugal possui um tesouro fabuloso nas suas associações de base” (DGEA, 1991: 53). Melo e Benavente destacam, também, a importância que teve o facto desta missão considerar que “as intenções da Direcção-Geral de Educação Permanente correspondem às ideias expressas pelos diferentes grupos locais sobre os objectivos da educação de adultos” (Melo e Benavente, 1978: 40).

²⁸ Em particular pelas propostas formuladas no Relatório (cf. UNESCO, 1975: 94-99).

²⁹ As relações entre Portugal e a UNESCO foram, de acordo com Teodoro, “muito ténues primeiro, e conflituosas depois. Tendo ratificado o Acto Constitutivo da UNESCO apenas em 12 de Março de 1965, Portugal anunciara em Junho de 1971 a decisão de abandonar essa organização (...) após a revolução do 25 de Abril, Portugal vai retomar de novo o seu lugar de membro da UNESCO, em 11 de Setembro de 1974 (...) depois com a entrada em funções do I Governo constitucional, os tempos tornaram-se outros, pouco propícios à colaboração privilegiada com uma organização dominada pelos países do Terceiro Mundo e do chamado bloco socialista” (Teodoro, 2001: 368-369, 372-373).

salientar, como nota Teodoro, que “ a apresentação do relatório (...) pouco impacte teve na condução da política educativa portuguesa, salvo, provavelmente, no campo da educação permanente” (Teodoro, 2001: 372), tendo a DGEP protagonizado um relevante esforço legislativo³⁰ no sentido de desconcentrar projectos e apoiar as actividades de base em regiões mais desfavorecidas, constituindo aquilo a que Stoer (1986) chamou como a corrente do poder popular, e a que Barbosa (2004) designou como tendência humanista-comunitária. Nesta nova fase na actuação da Direcção Geral de Educação Permanente opera-se uma ruptura com o anterior mandato atribuído ao sector, abandonando-se, pois “a perspectiva de uma intervenção directa, dirigida, centralizada e concebida do vértice para a base da pirâmide” (DGEA, 1986: 4), para privilegiar, ao invés, “uma abordagem pedagógica que assentava na auscultação das solicitações existentes e na viabilidade de lhes ir dando resposta” (ibidem). De certo modo, pode dizer-se, como faz Nogueira, que se tratou de uma abertura política que possibilitou, de forma totalmente inovadora na administração pública, que o movimento associativo popular entrasse nos aparelhos do Estado, se institucionalizasse e começasse a fazer parte das suas próprias estruturas (cf. Nogueira, 1996: 133-134). Do ponto de vista da intervenção estatal no campo da educação de adultos, este período, que será breve como veremos seguidamente, constitui, segundo o nosso entendimento, por seu turno, também, um período dourado único na história do sector. Isto porque nele, como assinalam Lima, Afonso e Estêvão (1999), se concentrou todo um capital de experiência que, funcionando como gérmen no panorama nacional, viria a servir recorrentemente de referência aos futuros documentos de política educacional, para o sector, ligados a uma visão abrangente da educação de adultos, próxima do que na época John Lowe (1975) designou de visão compreensiva da educação de adultos no campo político-administrativo. Sendo assim, sobretudo devido ao que representou de exemplo ao nível de “realizações de tipo descentralizado, da luta contra o que então foi designado como ‘lisbonificação’ do país, e em geral por uma concepção que apostava na emergência de um sistema nacional de EA a partir da ‘relação dialéctica entre as iniciativas e solicitações dos grupos e a criação de instrumentos jurídicos pela Administração” (Lima, Afonso e Estêvão,

³⁰ Destacando-se em especial os normativos: o Decreto-Lei nº 384/76 de 20 de Maio; a Portaria nº 419/76 de 19 de Julho; e os Despachos nº 29/76 e nº 53/76.

1999: 23). Como comentam Melo e Benavente, a DGEP neste período, “limitou-se de facto a ‘limpar a estrada e fornecer o combustível’ para que as associações e outras colectividades com base popular pudessem avançar em direcção a um sistema de educação de adultos” (Melo e Benavente, 1978: 41). Tal projecto só seria possível mediante a consolidação das bases então lançadas para “uma nova forma de ‘fazer administração pública’ e de ‘fazer política’, procurando colocar o aparelho de Estado ao serviço do cidadão” (Melo, 2003, 6), para assim garantir que se estava a “ajudar a construir uma nova educação de adultos para um país em vias de democratização, uma educação feita com os próprios cidadãos e visando a sua gradual autonomia, feita de pensamento crítico e de intervenção activa e consciente” (Melo, 2005. 215).

Portanto, é notório que este período pós-revolução, apesar de curto, apresenta uma significativa densidade no panorama geral do campo da educação de adultos portuguesa, podendo-se, a nosso ver, falar de uma realidade educacional híbrida no sector, em que se entremearam diversos tipos de mandatos que, vistos num continuum, oscilam entre uma educação de adultos para a domesticação, ou endoutrinamento, representada na corrente da alfabetização, e uma educação de adultos para a emancipação, ou a autonomia, representada na corrente do poder popular. Ambas as visões do mundo e do papel da educação de adultos tiveram os seus defensores e os seus oponentes, e deixaram na sociedade portuguesa marcas de uma contradição que viria a caracterizar a agenda da política nacional para a educação de adultos na breve história destas últimas três décadas. Podendo-se também, desde já argumentar que entre Dezembro de 1975 e Setembro de 1976, data em que toma posse o primeiro Director-geral do primeiro Governo constitucional, se observou o único mandato que, em Portugal, e de forma explícita, privilegiou uma forte e sólida relação entre a educação de adultos, entendida numa acepção ampla e plurifacetada, e os processos de desenvolvimento e democratização. Tratou-se, desde a nossa perspectiva teórico-conceitual, de um período ímpar no sector da educação de adultos de um Estado semiperiférico como Portugal, em que foi possível ensaiar medidas de produção de políticas educativas e sociais próximas do que Griffin (1999) conceptualizou como o modelo de política social crítico, neste caso, procedendo-se a uma dialéctica entre o poder central e a sociedade civil na definição

da agenda política para o sector, com o propósito geral de alcançar uma maior igualdade de acesso e sucesso educacional para os adultos, incrementando transversalmente uma maior justiça social, auscultada desde o ponto de vista das bases, na sociedade portuguesa. A partir de 1976, com o processo de normalização política pós-revolucionária, e atendendo às especificidades que então ocorrem na formação social portuguesa, verificar-se-á uma interrupção abrupta de toda a acção inovadora conduzida pela DGEP durante a segunda fase da sua actuação político-administrativa, verificando-se neste novo contexto político que “a maioria das actividades acabam, uma a uma, por ser suspensas (...) dando uma sensação de vazio e uma imagem de semi-paralisação, até que em finais de Junho de 1978 toma posse um novo Director-geral” (DGEP, 1978: 9-10). Durante estes dois anos, como afirma Melo, “o movimento de construção da educação de adultos em Portugal fora forçado a uma penosa ‘travessia do deserto’, fruto da indiferença (nos melhores casos) e da incompetência (nos casos mais graves) das hierarquias políticas e administrativas correspondentes” (Melo, 1981: 373), ou seja, como refere, de forma ainda mais crítica relativamente às opções tomadas para normalizar a vida social e política em Portugal, “em nome da preparação do país para a futura integração na Europa comunitária, foram-se demolindo as ‘anomalias terceiro-mundistas’ entretanto esboçadas” (Melo, 2003: 6), operacionalizando, com efeito, uma acção política a que Santos Silva se referiu também como “uma operação de ‘limpeza’ das estruturas do Estado dos elementos mais comprometidos com as correntes da alfabetização de massas e da educação popular – o que deixou a DGEP quase sem quadros qualificados” (Santos Silva, 1990: 24), não obstante o dinamismo e o potencial até então demonstrado³¹. Tratou-se de um biénio que, se na história recente do campo da educação de adultos pôs, definitivamente, fim ao que designámos como período dourado no domínio da intervenção estatal no sector, não logrou, porém, apagar completamente os traços principais do período dourado da educação de adultos no domínio da intervenção sócio-educativa, de tal forma que, apesar da reconstrução do paradigma

³¹ Santos Silva sublinha ainda, a este respeito, que, “a normalização nas estruturas do Estado directamente implicadas na educação de adultos fez-se assim de um modo que, preservando embora um modelo global democrático, cortou muitas pontes de comunicação entre a administração e as iniciativas sociais, e fez deslocar a educação popular para um gueto marginal e suspeito ao sistema educativo. Actuando por determinação negativa, não produziu políticas e programas próprios, reforçando assim uma situação de paralisia e fechamento burocrático” (Santos Silva, 1990: 25).

da centralização administrativa que, de acordo com Lima (1994) se operaria desde então no sector, é possível registar uma certa dinâmica no movimento popular de educação de adultos que continuará, embora noutros moldes, a desenvolver acções de animação cultural e educativa (cf. Melo, 1981: 373; Santos Silva, 1990: 25-26).

Assim, após este interregno, a actividade da DGEP seria reanimada a partir do segundo semestre de 1978, altura em que Lucas Estêvão assume a orientação daquela Direcção-geral, ficando a parte mais significativa da sua renovada actuação³² associada à dinâmica induzida no sector pela aprovação, unânime na Assembleia da República, da Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, a Lei-Quadro sobre a eliminação do analfabetismo e a educação de base de adultos. Neste articulado é incumbido ao Governo (art. 4º), no prazo de meio ano, a tarefa de assegurar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), e de criar (art. 5º) um órgão de composição diversificada, junto da Assembleia da República, com a designação de Conselho Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (CNAEBA) e com a incumbência de apreciar³³ o PNAEBA e de garantir a sensibilização nacional para os problemas resultantes da situação educacional dos adultos. Foi desta forma que se desencadearam os trabalhos preparatórios do PNAEBA, que envolvendo elementos da equipa da DGEP do período dourado, de Dezembro de 1975 a Julho de 1976, iria retomar os pressupostos principais da linha de actuação adoptada e defendida naquele momento, pelo que não surpreende que o Plano elaborado viesse a constituir “um notável documento e quadro de referência de todas as iniciativas, no domínio da educação de adultos, conduzidas ou apoiadas pelo Estado, a partir do último trimestre de 1979” (DGEE, 1991: 58). Por outras palavras, na esfera da produção de políticas públicas, trata-se do mais amplo e ambicioso Plano³⁴, inscrito num entendimento alargado da educação de adultos, que seria

³² A Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) manter-se-á em funcionamento até finais de 1979, altura em que será transformada em Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA), pelo Decreto-Lei nº 534/79, de 31 de Dezembro.

³³ O PNAEBA foi efectivamente elaborado nos prazos previstos, tendo sido apresentado ao CNAEBA, que o aprovaria na generalidade, em 1981, e na especialidade, em 1982, isto apesar do arranque da sua execução experimental datar de 1980 (cf. DGEA, 1986: 6).

³⁴ Nos termos de Inácio Nogueira “o plano foi corajoso, pois, pela primeira vez em Portugal, abor- dou sem peias, a problemática da educação de adultos de uma forma globalizante, territorial e total” (Nogueira, 1996: 136).

elaborado até hoje, pelo que se transformaria, talvez precisamente por não ser um plano directivo mas um quadro de orientações³⁵, num marco incontornável (sucessivamente convocado) para o projecto (sucessivamente adiado) de construir um sistema de educação de adultos em Portugal.

Com efeito, toda a concepção e elaboração do PNAEBA espelha, claramente, uma consonância com a diversidade real dos contextos educacionais que foi, de resto, previamente identificada através dos trabalhos de levantamento de experiências, situações e práticas inerentes ao campo³⁶, e que sustentaria a perspectiva de participação alargada que o caracteriza. Este facto veio tornar este plano-quadro "um capítulo inovador na história da educação de adultos em Portugal" (DGEE, 1987: 7), na medida em que nele se adopta, pela primeira vez, uma abordagem complexa e abrangente dos problemas educativos específicos da formação social portuguesa, profundamente inspirada na conceptualização de educação de adultos avançada em 1976 pela UNESCO, na Conferência de Nairobi. Ora, a sua diacrítica primordial, no âmbito da intervenção estatal, reside, exactamente, no facto de se propor contrariar, de um ponto de vista histórico, dois dos principais aspectos problemáticos do passado, por um lado, a vincada centralização autoritária da administração do sector e, por outro lado, o espírito de campanha prevalecente ao nível da alfabetização, que desde sempre se sobrepôs às particularidades das culturas locais e regionais, sendo assim apesar de se notar uma maior coesão nas propostas de descentralização avançadas³⁷ do que nas propostas

³⁵ Como se pode ler no Relatório da DGEA, "em rigor o PNAEBA não é um plano, é um Relatório de Síntese dos trabalhos preparatórios para o Plano Nacional. Não sendo este documento titulado de plano, diminuída a sua função operativa e sublinhada a sua função de quadro inspirador e orientador, inclui todavia um capítulo de programas e metas e além deste, um conjunto de medidas de política" (DGEA, 1986: 8). A sua amplitude resultaria também, de certa forma, do seu próprio enquadramento, na medida em que "o Plano que veio a ser elaborado - e depois aprovado unanimemente pelo CNAEBA - foi, como resultado do vasto âmbito que na Lei nº 3/79 lhe foi cometido, um plano-quadro" (Lima et al., 1988: 86).

³⁶ No âmbito dos trabalhos preparatórios do PNAEBA foram identificadas três situações-tipo no campo da educação popular, nomeadamente: acções lançadas pelo próprio meio dos participantes; acções lançadas por grupos exteriores ao meio; e acções lançadas por instituições (cf. Benavente et al., 1980: 11-38).

³⁷ Foi dedicado todo um capítulo a este eixo de intervenção onde são estabelecidas as atribuições e princípios de funcionamento de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos para o nível central, que, no essencial, se deveria encarregar de estimular e suportar as iniciativas sociais, concebidas ao nível regional por referência ao desenvolvimento gradual de Programas Regionais Integrados (PRI's) e ao nível local por articulação com uma rede de Centros de Cultura e de Educação Permanente (CCEP's). Trata-se de um cenário vincado também nos sete Programas propostos e

referentes à alfabetização, que são possivelmente o ponto mais frágil do plano-quadro pelo isolamento desta esfera por relação à concepção integrada que se defende para a intervenção pedagógica de maneira geral. Não obstante, pode-se constatar, coerentemente ao longo de todo o texto do Relatório de Síntese do PNAEBA, a preocupação em se estabelecer a si próprio como um quadro de referência que representasse uma fonte de princípios e inspiração para a entidade que viesse a ficar responsável pela execução do plano-quadro, tanto na formulação dos seus objectivos principais, que vêm definir uma ampla área de intervenção para o campo (cf. DGEP, 1979: 83-85), como na construção das linhas de estratégia e das linhas pedagógicas, que no essencial vêm estabelecer uma lógica inovadora de convergência entre três princípios de intervenção fundamentais, assentes na abertura do acesso para os adultos ao ensino formal, na adopção dos pressupostos do paradigma da educação permanente, e no reconhecimento e apoio do potencial da educação popular (cf. ibidem: 87-108).

Constituindo, este plano-quadro, uma esperança para a construção nacional de um sistema de educação de adultos integrado nas suas várias modalidades formais, não formais e informais, e portanto, com um conceito político-administrativo avançado do ponto de vista humanista, rapidamente se verificaria, porém, em pleno contexto de normalização política, que "à elaboração do Plano não corresponderam as medidas de política previstas e a inércia administrativa ou resistências políticas (provavelmente uma e outra coisa) travaram, desde o início, ao nível do poder de Estado, a sua execução" (Santos Silva, 1990: 28). Significativamente, pois, não só não se realizaria a segunda fase de execução³⁸ concebida no PNAEBA, que foi abandonado em 1985³⁹, como o cumprimento da primeira fase, que decorreu entre 1980 e 1985, e de que resultou muito positivamente todo um trabalho de proximidade, ensaiado através da criação das Coordenações Distritais que eram 17 em 1983, ficou, não obstante, e no global, muito abaixo dos objectivos traçados pela Direcção-Geral de Educação de Adultos⁴⁰

nas Medidas de Política sugeridas com vista a criação de um sistema de educação de adultos em Portugal (cf. DGEP, 1979: 109-134).

³⁸ O Plano-quadro foi concebido para o horizonte temporal de uma década, estando perspectivadas duas fases de execução com a duração de cinco anos cada.

³⁹ Altura em que toma posse o 10º Governo constitucional, do social-democrata Aníbal Cavaco Silva, que vigorou entre 1985 e 1987.

⁴⁰ A Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) seria o organismo que iria coordenar a execução do PNAEBA, em substituição da anterior Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), nos

(DGEA). Esta entidade estima, num Relatório que faz o ponto da situação das actividades deste quinquénio e que Nogueira (1996) qualificou como corajoso pela autocrítica que faz desde dentro a um organismo estatal, que, por exemplo, as metas indicadas, em 1980, no âmbito dos Cursos de Educação de Base para Adultos (CEBA's) haviam sido concretizadas, apenas, em cerca de 41 %, afirmando-se, com clareza, que não foram proporcionadas à Direcção-Geral as condições mínimas para executar o programado, o que de resto fica claro nos dados estatísticos compilados e apresentados no Relatório, que permitem concluir que a filosofia-base do PNAEBA nunca teria sido realmente adoptada, aquando do arranque da sua execução, sendo praticamente inexistentes os apoios concedidos à educação popular, ao associativismo e à intervenção e educação comunitária (cf. DGEA, 1986). Concomitantemente, de um lado, as orientações políticas para o sector geral da educação de adultos, na esfera da formação profissional, possibilitam que as modalidades oferecidas sejam numerosas e diversificadas (cf. Lima et al., 1988: 111-121), e de outro lado, procede-se à criação, também, na Direcção de Serviços da Acção Educativa da DGEA, do Núcleo de Educação Recorrente de Adultos (NERA), que desde 1981, após o Despacho nº 21/80, de 20 de Fevereiro, viria a conduzir iniciativas diversas, integradas no Programa de Educação Recorrente de Adultos (ERA), de modo a institucionalizar e expandir, em Portugal, o princípio da recorrência no âmbito da educação escolar de adultos⁴¹.

Ora, o que se verifica, de modo geral, em termos do tipo de oferta pública de educação de adultos, e do mandato associado, existente em vésperas da oficialização formal da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) no ano de 1986, e, portanto, ao fim de uma bem sucedida década de normalização política e social conduzida expressamente com esse propósito, é uma rede estatal crescentemente vinculada ao paradigma escolar, constatando-se, como aponta Santos Silva, que "ao arpejo da orientação no sentido da diversificação

termos do Decreto-Lei nº 534/79 de 31 de Dezembro, onde estão discriminadas as atribuições e competências desta nova instituição administrativa, que se manteve em funções entre 1980 e 1987, isto é, desde o 5º até ao 10º Governos constitucionais.

⁴¹A este respeito, Melo afirma, incisivamente, o seguinte: "se a educação recorrente pode constituir um importante instrumento de abertura do acesso do adulto (trabalhador e empregado) à educação, a sua validade não pode ser julgada em abstracto, sem uma referência simultânea à reforma do próprio sistema de ensino – pela introdução nele de conteúdos e formas da educação popular, pela sua fundamentação nos princípios basilares da educação permanente" (Melo, 1981: 378).

de acções consignada no PNAEBA, ocorreu um afunilamento das actividades na alfabetização e educação de base" (Santos Silva, 1990: 32), que de resto, não alteraram o panorama problemático da situação educacional nacional, nem ao nível das taxas de analfabetismo, nem ao nível das taxas de insucesso e abandono escolar referentes ao ensino obrigatório, registando-se, sem surpresa, uma fraca procura, para este tipo de oferta, proveniente da população adulta, pelo que a rede estatal de educação de adultos começa assim o processo do seu rejuvenescimento, numa lógica de segunda oportunidade para os jovens excluídos do ensino regular. Podemos constatar, assim, que ao longo desta década de normalização conflituam sócio-politicamente dois mandatos diversos para o campo da educação de adultos, se, por um lado, ainda durante o período revolucionário, prevalece um mandato geral de democratização, que oscila na linha político-pedagógica a apoiar, como vimos, entre os pressupostos emancipadores e conscientizadores das acções de educação popular e os pressupostos mais endoutrinadores das campanhas educacionais, já por outro lado, na fase pós-revolucionária, este mandato de democratização, estabelecido pela actuação da DGEP, entre Dezembro de 1975 e Setembro de 1976, e pela elaboração do PNAEBA ver-se-á confrontado com um mandato geral de modernização, consubstanciado pela crescente hegemonia da formação profissional e pelas acções despoletadas pelo Programa ERA, ambos inscritos numa linha pedagógica assente na escolarização. O que se verifica então, no panorama educacional português para o sector, em meados da década de oitenta, como resultado da intervenção estatal, é claramente uma maior preponderância do princípio de abertura do acesso em detrimento do paradigma da educação permanente e dos pressupostos da educação popular. De resto, o plano-quadro de 1979, seria o último a expressar preocupações em torno da educação popular de adultos, que tendo sido central para o cenário político da década de setenta, acaba, progressivamente, por se esbater na agenda político-educacional de um Portugal, agora, Estado-membro da Comunidade Económica Europeia, não obstante permanecer, sem apoios, nas iniciativas da sociedade civil e nos circuitos académicos mais críticos. Neste sentido, não podemos concordar com Carlos Alberto Silvestre quando afirma que o período entre 1974 e 1985/86 constitui um período dourado para a educação de adultos, em que "aconteceu muita da verdadeira educação/formação de adultos"

(cf. Silvestre, 2003: 116). Para nós, há efectivamente em Portugal, como afirmámos, um período dourado, mas muito mais efémero, que no domínio da intervenção sócio-educativa situamos no período revolucionário em que o movimento social explode, e no domínio da intervenção estatal situamos na actuação da Direcção-Geral de Educação Permanente administrada por Alberto Melo. O período de execução do PNAEBA, tendo indubitavelmente induzido uma importante dinâmica a um sector sem tradição, não representa, para nós a tradução de um período dourado, mas o início deliberado da sua oclusão. Como sublinha Lima “a introdução do planeamento educativo e da recentralização do poder do Ministério da Educação não farão evacuar a importância reconhecida a um conceito de educação de adultos referenciado à educação popular e baseado na relevância do movimento associativo, ainda que outras dimensões passem a ganhar maior centralidade nas políticas públicas” (Lima, 2005: 39).

Trata-se de um panorama nacional que traduz, a nosso ver, a própria fragilidade estatutária, e consequente marginalidade, do campo da educação de adultos, ao nível da agenda nacional para as políticas públicas de educação. Sendo significativo, pois, que se denuncie, em 1987, que a DGEA era “institucionalmente o serviço menos sedimentado e juridicamente mais precário” (DGEE, 1987: 11). Condicionantes, alias, que ilustram os constrangimentos de carácter político-administrativo e organizacional, “típicos de uma administração burocrática centralizada” (Lima et al., 1988: 96), sendo notório, nesta época (como em outras posteriores), que “na educação de adultos, e sobretudo na formação escolar dos adultos, o que impera é um Estado centralista e intervencionista que promove inovações e mudanças de tipo burocrático, por decreto” (ibidem: 96-97). Esta característica da intervenção estatal permite-nos, de resto, identificar, no âmbito do sector da educação de adultos português, as marcas de especificidade do Estado paralelo de que nos fala Sousa Santos (1993), e que fica bem ilustrado, por exemplo, quando se admite publicamente em diversos documentos das Direcções-Gerais envolvidas no sector que, e nos termos de Nogueira, “o PNAEBA foi, sem dúvida, um amplo laboratório onde se experimentou a inovação” (Nogueira, 1996: 142), para se constatar seguidamente que houve, neste caso (como noutros), “uma diferença abissal entre o que foi

inicialmente previsto e a acção concretizada (...) houve insuficiências de apoios financeiros, dificuldades de natureza pedagógica e organizativa, inexistência ou debilidade de estruturas de coordenação e apoio, quebra de comunicação e diálogo entre serviços centrais e periféricos” (ibidem). Por outras palavras, e sabendo-se, como se pode ler no próprio PNAEBA, que “o sucesso ou falência de um plano de educação de adultos depende, em grande parte, de factores exteriores ao próprio plano e à entidade que vier a ter a responsabilidade da sua execução” (DGEP, 1979: 12), a discrepância observada, em contexto português, entre o quadro jurídico institucional e as práticas sociais é de tal ordem elevada que o Estado formal, que discursivamente consagra uma educação de adultos ampla e promove, inclusive, como faz simbolicamente através da Lei nº 3/79, a elaboração de um plano sofisticado e abrangente como o PNAEBA, co-existe paralelamente a um Estado informal, que obstaculariza a sua efectiva execução⁴², ao mesmo tempo, que implementa, na prática, acções que dando protagonismo a outras linhas de intervenção, como faz esclarecedoramente com o Despacho nº 21/80, remete, paradoxalmente (ou não) para a margem da rede pública aquilo que discursivamente mais celebra.

Não obstante este prisma de observação da realidade educacional do sector, nesta época, parece-nos ainda, observando a mesma realidade agora pelo prisma que percepção as políticas educativas como políticas sociais, que a Lei-Quadro sobre a eliminação do analfabetismo e a educação de base de adultos de 1979, e as medidas políticas que promove, são mais, em boa medida, uma tentativa de instaurar em Portugal uma lógica de produção de políticas sociais, próxima do que Griffin (1999) qualificou como o modelo progressivo social-democrata, aproveitando para tal, o contributo das abordagens teóricas mais críticas e o próprio capital de experiência do período dourado da intervenção estatal desenvolvido na DGEP, do que propriamente uma expressão normativa da vontade política de construir um sistema de educação de adultos em Portugal que fosse, de facto, além, de um mandato assente no esforço de expandir a escolarização de segunda

⁴² Lima sublinha, neste particular, que “no domínio da educação escolar dos adultos, e até das políticas gerais de Educação de Adultos, importantes passos foram dados, mas muitos dos objectivos consagrados têm vindo a demonstrar-se incongruentes com as estruturas organizacionais e administrativas vigentes que não acompanham o mesmo processo de mudança” (Lima, 1994: 64).

oportunidade, para minimizar o impacto político-económico de um panorama educacional contraproducente em relação ao objectivo de integração europeia. Não significa isto, que se ignore ou desvalorize, em absoluto, a importância das ocorrências desta época⁴³, que fica claramente associada ao lançamento das bases de uma política pública de desenvolvimento do sector, que tal como outros sectores da formação social portuguesa foi herdeiro, como se viu, de uma pesada herança e de um obscurantismo programado vigente durante o longo regime salazarista do Estado português, mas significa, porém, aceitar esses progressos, sem deixar de admitir a hipótese de que se deram também inúmeros retrocessos, por relação ao plano teórico-conceptual das possibilidades que a história nos oferece, quando se pode ser sujeito e não objecto na esfera da participação democrática nos desígnios da educação de adultos que, de resto, é o que em primeiro lugar caracteriza a lógica da educação popular e os pressupostos, politicamente preteridos, do paradigma da educação permanente.

⁴³ Verificando-se ocorrências positivas, como assinala Lima, por atribuírem, de algum modo, “relevo ao conceito e ao papel de ‘Estado-Providência’ na educação, designadamente através da provisão da educação de adultos, da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir, em boa medida, inspirados nas recomendações da UNESCO” (Lima, 2005: 39). Sendo assim, sobretudo porque “o modelo que releva do protagonismo do Estado-Providência na educação de adultos vem-se insinuando desde 1974, ainda que com variações acentuadas, garantindo níveis mínimos (e em certos momentos já mais substanciais) de financiamento público num sector sem tradição e sem estruturas políticas e administrativas específicas” (Lima, 2001: 45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos – Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- Barrilero Ruas, H. (1978). *Educação de Adultos em Portugal no Passado e no Presente*. In Maria José de Gusmão e A. J. Gomes Marques (coord.). *Educação de Adultos* (269-300). Braga: Universidade do Minho.
- Canário, R. (2007). *A Educação e o Movimento Popular do 25 de Abril*. In Rui Canário (org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais* (pp. 11-36). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Candeias, A. (2001). *Processos de Construção da Alfabetização e da Escolaridade: O Caso Português*. In Steven Stoer & Luíza Cortesão & José Alberto Correia (org.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à Educação da Crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2000). *Escola, Sociedade – Que Relação?*. Porto: Edições Afrontamento.
- DGEA (1980). *Objectivos, Situações e Práticas de Educação de adultos em Portugal – 1979: Levantamento de Experiências e Propostas de Acção* (estudo elaborado por Ana Benavente, Karin Wall, José Mariano Gago, Lucília Salgado – Trabalhos preparatórios do PNAEBA). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral da Educação de Adultos.
- DGEA (1986). *A Educação de Adultos 1980/1985 – Actividades da DGEA – ponto da situação*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral da Educação de Adultos.
- DGEE (1987). *Aspectos da Educação de Adultos em Portugal* (Maria Noémia Trigueiros Falcão). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral de Extensão Educativa.
- DGEE (1991). *Educação de Adultos – Conceitos e Actividades Desenvolvidas*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral de Extensão Educativa.
- DGEP (1978). *Aspectos da Educação de Adultos em Portugal* (Manuel Joaquim Sobral Gonçalves). Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral de Educação Permanente.
- DGEP (1979). *Trabalho Preparatórios para o Plano Nacional de alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) – Relatório de Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário/Direcção-Geral de Educação Permanente.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be – The Word of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

Fernandes, R. (1993). Marcos do Processo Histórico da Alfabetização de Adultos em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 115-144.

Goodolphim, Costa (1974). *A Associação*. Lisboa: Seara Nova.

Griffin, C. (1999). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, (18), 6, 431-452.

Guimarães, P. (2003). From Adult Education to Adult Learning: Looking for a Different Active Engagement in Civil Society. In Maria Helena Antunes & Iolanda Costa Galinha (org.). *Wider Benefits of Learning: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning – ESREA 2001 Conference* (pp. 259-266). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Lima, L. C. (1994). Inovação e Mudança em Educação de Adultos – Aspectos Educacionais Organizacionais e de Política Educativa. *Educação de Adultos -Forum I*, 59-73.

Lima, L. C. (2001). Políticas de Educação de Adultos: Da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (35), 1, 41-66.

Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão de Recursos Humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA-Formação.

Lima, L. C. & Afonso, A. J. & Estêvão, C. V. (1999). Agência Nacional de Educação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.

Lima, L. C. & Estêvão, L. & Matos, L. & Melo, A. & Mendonça, A. (1988). *Documentos Preparatórios III – Projectos de Reorganização do Subsistema de educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de reforma do Sistema Educativo/Ministério da Educação.

Lowe, J. (1975). *The Education of Adults a World Perspective*. Toronto: UNESCO.

Magalhães, J. P. (1994). Apontamentos sobre Componentes Estruturais da História da Alfabetização. *Fórum I*, 111-136.

Melo, A. (1980). Educação Popular numa Estratégia de Educação Permanente. In *Concepções e Experiências de Educação Popular – Da Educação Fundamental ao Fundamental da educação/Educação Popular: Desafios Metodológicos/A Educação Popular numa Estratégia de Educação Permanente* (pp. 41-60). São Paulo: Cortez Editora.

Melo, A. (1981). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Maria Silva (coord.) *O Sistema de Ensino em Portugal* (pp.355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Melo, A. (2003). A Ausência de uma Política de Educação de Adultos como Forma de Controle Social e Alguns Processos de Resistência (policopiado).

Melo, A. (2005). A Minha Leitura de Educação como Prática da Liberdade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 215-219.

Melo, A. (2007). A Educação e Formação ao Longo da Vida como Via para a Inclusão: Assimilação ou Autonomia? (policopiado).

Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal – 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.

Nogueira, A. I. C. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ramos, R. (1993). O Método dos Pobres: Educação de Adultos e Alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68.

Salgado, L. (1996). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal – Perspectiva Multicultural. In Maria Beatriz Rocha Trindade & Maria Luísa S. Mendes (coord.), *Educação Intercultural de Adultos* (pp.185-211). Lisboa: Universidade Aberta/CEMRI.

Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos – Educação Para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.

Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/Formação de Adultos – Como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa Santos, B. (1993). O Estado, as Relações Salariais e o Bem-estar Social na Semiperiferia: O caso Português. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Portugal Um Retrato Singular* (pp. 15-56). Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980: Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. & Dale, R. (1999). Apropriações Políticas de Paulo freire: Um Exemplo da revolução Portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81.

Teodoro, A. (2001a). *A Construção Política da Educação – Estado, Mudança Social e Políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

UNESCO (1975). *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
Vincent, A. (1992). *Modern Political Ideologies*. Oxford: Blackwell.

CAUSAS DE SUCESSO E FACTORES DE ABANDONO ESCOLAR: O CONTRIBUTO DO DESPORTO

JORGE SOARES, HÉLDER LOPES*
E HÉLIO ANTUNES**

*UNIVERSIDADE DA MADEIRA

** SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA,
GABINETE COORDENADOR DO DESPORTO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

A comunicação que se apresenta no Colóquio sobre a temática do abandono escolar e os factores de sucesso educativo enquadra-se no projecto apresentado à Fundação para a Ciência e Tecnologia intitulado: Causas de Sucesso e Factores de Abandono Escolar, da autoria da professora Ágata Aranha, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Este projecto que integra um grupo de vinte e oito Doutores e investigadores, teve origem no Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD), sediado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e do qual fazem parte entre outras instituições do ensino superior, a Universidade da Madeira (Departamento de Educação Física e Desporto).

O projecto referido, pretende em primeira instância, identificar as causas de sucesso no processo de ensino e de aprendizagem, os factores ou causas de abandono no escolar, e em segundo lugar, a influência da prática desportiva dos jovens no sucesso escolar e no abandono prematuro da escola. O estudo pretende inquirir três grupos de participantes: os alunos do 3º ciclo e do ensino secundários de toda a Região Autónoma da Madeira, os professores dos mesmos níveis de ensino e ainda alunos maiores de 23 anos que regressaram à escola para completarem um determinado nível de escolaridade.

O FENÓMENO DO ABANDONO E O PAPEL DO DESPORTO

A problemática do abandono escolar tem sido amplamente debatida, assumindo-se como uma preocupação dos tempos modernos e dos países em franco desenvolvimento. O progresso e desenvolvimento das sociedades só serão possíveis enquanto se entender a relevância da escola na qualificação profissional das pessoas e dos jovens, porquanto, os recursos humanos são o principal meio para superar a constante competitividade das organizações. Neste sentido, parecem-nos consensual defender um grande investimento na educação, na formação dos jovens para os valores sociais, e sobretudo, para as exigências que se colocam aos desafios de uma sociedade mais justa, mais competitiva e mais social. Estamos em concordância com Marigiotta e Naranjo (1996), quando defendem que só qualificando as pessoas se atinge o sucesso organizacional. A qualificação dos jovens passa por apostar na qualidade do ensino-aprendizagem no sentido de os tornar mais capazes e responsáveis. Segundo Caetano (2005) o combate ao abandono escolar parece estar associado à qualidade do trabalho que se promove nas escolas. Para alcançar o sucesso escolar, é necessário que a escola consiga estimular e socializar os alunos, dotando-os de determinados conhecimentos, competências, valores e condutas que lhes permitam desenvolver a sua personalidade. Contudo, o fenómeno do abandono escolar e do absentismo é mais complexo e nele intervêm múltiplos factores e condições que importam identificar e compreender alvitrar. Daí que não possa ser analisado exclusivamente numa perspectiva da dimensão e da cultura escolar, pois é necessário considerar um conjunto de variáveis e factores de natureza social, económica e familiar, que não são fáceis de se estudar e compreender de forma isolada. A dinâmica e interacção dos factores no processo de influência do sucesso escolar e do combate ao abandono exigem, assim, uma abordagem adequada à natureza e profundidade do problema.

Em Portugal, segundo os dados da Eurostat (2006), a taxa de abandono escolar manteve-se praticamente inalterada, com a agravante de apresentar um índice bastante elevado (40%) para o nível de desenvolvimento do país. Comparativamente com os restantes países da União Europeia, onde os índices têm vindo a diminuir de forma

mais acentuada, Portugal encontra-se ainda bastante atrasado, apesar de nos últimos dois anos ter havido um maior esforço das entidades com responsabilidades na educação para combater este flagelo e contribuir também para um maior sucesso educativo, particularmente ao nível do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Caetano (2005), fazendo referência a um estudo realizado em escolas do centro do país (litoral e interior) nos anos lectivos 1998/1999 e 1999/2000, revelou que os principais motivos de abandono escolar eram: vontade própria dos estudantes; o cansaço do estudo; o querer a independência; o difícil acesso ao ensino superior e as dificuldades financeiras. Segundo o relatório de Portugal sobre o abandono escolar (2005), o elevado índice de desemprego, a carência económica e a exclusão social, poderão ser três factores determinantes para afastar os jovens da vida escolar.

Actualmente, e embora o acesso ao ensino superior esteja muito mais facilitado, os factores parecem continuar a estar ligados às necessidades e motivações dos jovens para prosseguirem os seus projectos de vida, provavelmente, muito condicionados pela desestruturação do suporte familiar e pelo consumismo exacerbado. Completando as razões apontadas pelo autor supracitado, Steinberg (2001) identifica mais quatro factores que contribuem para o insucesso e abandono escolar: a ausência dos pais na educação dos filhos; a falta de conhecimento da realidade escolar; a inapropriada ocupação dos tempos livres e a falta de respeito dos filhos para com os pais.

Sendo o abandono escolar um fenómeno complexo e sistémico, uma das soluções preconizadas para a sua diminuição, pode residir na constituição de parcerias entre várias entidades, particularmente, numa dinâmica de ligação e de pareceria entre a escola e as organizações da comunidade onde ela está inserida. Esta interacção pode ser potenciada a partir das actividades de enriquecimento curricular e do papel dos clubes escolares. Assim, no caso concreto da Educação Física e do Desporto Escolar, parece que as actividades desportivas em ambiente escolar, podem contribuir para uma maior responsabilização dos jovens nas actividades e nos deveres, e indirectamente, influenciar o sucesso escolar. Estudos vários têm constatado a valência pedagógica, social e educacional do

desporto na formação e educação dos jovens. Eldar (2001) verificou que o desporto pode diminuir os comportamentos violentos dos jovens desde que haja uma organização adequada e orientada segundo determinados princípios e valores. Contudo, os principais benefícios da Educação Física e do Desporto Escolar situam-se ao nível dos comportamentos sociais, como por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de interacção com os outros, que poderá trazer resultados profícuos para o próprio aluno, para a escola e para a identidade desta com a comunidade (Bailey et. Al, 2008; Guest & Schneider, 2003). Tal como defende Hartman (2008), muitas e diferentes razões têm sido frequentemente apresentadas para justificar a forte relação que existe entre o envolvimento em actividades físicas e o sucesso escolar. No entanto, as considerações que prevalecem apontam o desporto como um meio de sociabilização e cultura e uma actividade que ajuda os alunos a acreditarem em si próprios, a desenvolverem o carácter e a serem disciplinados.

METODOLOGIA

A aplicação do projecto de estudo na Madeira será feita com o objectivo de alcançar uma amostra representativa dos estudantes do 3º ciclo e do ensino secundário, incluindo as escolas privadas, bem como uma amostra de alunos maiores de 23 anos de idade que regressaram à escola. Desta forma, pretende-se, por um lado, pretende-se ter um conjunto de dados sobre as causas do abandono e os factores de sucesso escolar, provenientes dos alunos que estão no sistema de ensino, e por outro, o ponto de vista dos alunos regressados ao sistema.

A recolha de informação sobre o fenómeno em estudo será mais preciosa se conseguirmos contar com a participação dos professores dos mesmos níveis de ensino. A recolha de informação será efectuada através de questionários diferenciados para cada um dos grupos a inquirir, que passarão por três fases distintas: planeamento e construção; validação e aplicação.

Os questionários serão constituídos predominantemente por questões fechadas com cinco níveis de classificação, para além dos dados biográficos que ajudarão a contextualizar o problema em análise. As perguntas dos questionários encontram-se agrupadas em quatro categorias: razões para o abandono; estratégias para combater ou diminuir o abandono escolar; causas de satisfação com a escola e causas de sucesso escolar. Ao nível do desporto pretende-se estudar a influência das seguintes variáveis no processo de sucesso escolar e no abandono escolar dos alunos: o tipo de modalidade desportiva, o nível de experiência desportiva, a frequência e o nível de competição desportiva.

Para o sucesso do projecto de estudo será necessário o contributo de um conjunto de colaboradores entre os quais destacamos: os elementos responsáveis pela aplicação e recolha dos questionários, os professores dos dois níveis de ensino em estudo, os responsáveis da Secretaria Regional de Educação e os responsáveis executivos das escolas. Prevê-se ainda o envolvimento de alunos da Universidade da Madeira, não só do curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto bem como dos mestrados em desporto, de forma a poder assegurar um grupo suficiente para tratar os dados estatísticos e contribuir para a produção de relatórios parciais.

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Se a participação dos alunos e dos professores for significativa e representativa da Região Autónoma da Madeira, os resultados do estudo poderão auxiliar os responsáveis políticos e as entidades educativas na adopção de estratégias e medidas consentâneas com as causas e factores de sucesso e do abandono escolar. Esperamos também que os resultados possam colocar em destaque as variáveis ligadas à organização do desporto susceptíveis de contribuir para um maior sucesso dos jovens em idade escolar. O estudo pode ainda evidenciar os resultados positivos dos factores de sucesso e assim, contribuir para que os professores e os pais, em cooperação, potenciem os factores mais relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

According to Report - Portugal (2005). The Barriers that Lead to Pertaining to school Abandon: Components of Exclusion and Transformation. UEA, in the versions Portuguese and English.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, BERA (2008). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 1–26.

Caetano, L. (2005). Abandono escolar: repercussões sócio-económicas na região centro. *Algumas reflexões*.

Eldar, E. (2001). The role of confrontation games in the assessment, prediction and reduction of violent behavior patterns among Elementary School students, paper presented at the conference. *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport*, Plymouth State, College, New Hampshire, USA.

Eurostat (2006). Dados referentes ao abandono escolar em Portugal e na Europa.

Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: The mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of Education* 76:2, 89-109.

Hartmann, D. (2008) High school sports participation and educational attainment: recognizing assessing, and utilizing the relationship. Report to the LA84 Foundation, Douglas Hartmann, University of Minnesota, Department of Sociology, <http://www.la84foundation.org/3ce/HighSchoolSportsParticipation.pdf>, 10, October 2008.

Steinberg, L. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, February, 52, 83-110.

EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA EM PORTUGAL: (NOVOS) CONTEXTOS E POLÍTICAS

LUÍS PEREIRA, SARA PEREIRA E MANUEL PINTO
FCT / UNIVERSIDADE DA MINHO (CECS)

O ambiente mediático dos jovens

Se olharmos para o ambiente que nos rodeia, podemos encontrar algumas características que definem o habitat mediático onde crescem as crianças, e que se apresentam de seguida.

Mediação multi-ecrã

O contacto com a informação, a comunicação entre pessoas e o próprio divertimento parecem ser, cada vez mais, mediados por um ecrã, quer seja através da televisão, do computador, do telemóvel, das consolas, uma abundância de dispositivos que configura um espaço multi-ecrã (Pinto, 2008). O aumento de oferta e consumo de aparelhos tecnológicos e dos produtos ligados ao fornecimento de Internet permitem, por um lado, estas alterações e são, por outro lado, uma prova dessas mudanças.

Convergência, online e acesso livre

Os conteúdos tendem a estar online, em formato multimédia. Por exemplo, o site de um jornal apresenta vídeos, o site de uma rádio, imagens; o site da uma televisão, texto. Porventura, no conceito de ver televisão, não pode ficar de fora visualizar um programa no site da RTP ou ver vídeos no Youtube. Para além da convergência, pode-se verificar que estes conteúdos são, tendencialmente, de acesso livre

e vivem até do contributo dos próprios utilizadores, quer através de comentários, da distribuição que fazem, ou da própria edição de conteúdos.

Rede e participação

A Web 2.0, que supõe os contributos do utilizador, quer na produção de conteúdos, quer na organização de informação e, naturalmente, no seu consumo crítico, alimenta-se da inteligência colectiva e da participação de qualidade de todos. No entanto, essa participação, sobretudo entre os jovens – como sugerem alguns dados obtidos pelas investigações dos projectos europeus Mediappro e EU Kids Online – centra-se em actividades de comunicação e partilha de dados pessoais, através de ferramentas de comunicação instantânea (como o Messenger) ou das redes sociais (como o Hi5), que dependem absolutamente da presença do utilizador.

Jogar como actividade estruturante

Quer seja pelo número de visitas, número de amigos nas redes sociais, pelas votações, pelas vezes que é referido, o número enviado de sms's – só para apresentar alguns – a ideia de *score* subjaz em todas estas actividades. Os videojogos desempenham um papel fundamental na cultura dos jovens (Jenkins, 2006), cuja presença online, mesmo não estando num ambiente de jogo explícito, é construída como uma espécie de avatar, muitas vezes sob anonimato.

Aparente domínio da informação

Estar numa biblioteca rodeado de livros não é, por si só, suficiente para se entrar no mundo da leitura e do conhecimento. Saber ler, seleccionar as fontes adequadas, criar necessidade de saber, depende de variadíssimos aspectos. Assim, o acesso tecnológico não é um factor que, isolado de outros, seja indutor de novos conhecimentos. Por isso, Pérez Tornero (2008) refere que Sociedade da Informação e Sociedade Digital se referem mais ao futuro do que ao presente,

“são projectos, mais do que realidades” (p.294). Se, por um lado, na avalanche de informação é difícil avaliar a sua fiabilidade e ponderar a sua pertinência sem se sentir perdido, o acesso à informação disponível não é tão diversificado como seria expectável.

Estas são apenas algumas características, que têm um carácter pouco durável, mas que nos permitem ter um retrato, pelo menos circunstancial, da esfera mediática, muito marcada pela tecnologia. Desde logo, são as crianças que, crescendo imersas num ambiente povoado por essa tecnologia, melhor incorporam estes meios, como se fossem extensões de si próprias, no dizer de Maclhuan, ou uma espécie de prótese (Lemos Martins, 2004). Esta incorporação quase visceral dos media no seu quotidiano pode esconder, no entanto, diferentes níveis de interiorização. De facto, a realidade e os contextos sociais, económicos, culturais das crianças não são homogéneos.

«É importante termos presente as formas diferenciadas e assimétricas de acesso dos cidadãos à informação e à comunicação, não só a nível económico, mas também a nível social, cultural e educacional.» (Pereira, 2000)

O fosso digital não é apenas uma questão de acesso à tecnologia – ter ou não ter computador, ligar-se ou não se ligar à Internet, etc. – mas antes de um outro acesso mais profundo: o de conferir sentidos (Pinto, 2003).

Importa questionar e pensar sobre as alterações que são introduzidas, ao nível das relações que se estabelecem com o conhecimento, com o mundo, consigo próprias. E este interrogar vai muito para além da simples constatação da mudança, que se manifesta, ora num deslumbramento, ora num lamento e medo de uma realidade nova e, portanto, estranha. Por isso, a escola poderá sentir-se interpelada a responder de forma interessante e eficiente a um ambiente povoado pelos media (CRSE, 1988).

A escola como uma ilha

Crescendo num ambiente digital, online, multimédia, pode ocorrer que uma criança chegue à escola tendo já passado por experiências como simulação de voo e condução, acedido a universos de fantasia, ou feito pequenos vídeos com o telemóvel. Por isso, a escola poderá afigurar-se desprovida de interesse, distanciada daquilo que é uma parte fundamental da sua existência para estas novas gerações que “*nascem e crescem neste ambiente, que se apresenta como realidade natural e transparente*” (Pinto, 2000). E uma escola que se apresenta como uma ilha distanciada de tudo o que é a sua realidade poderá ser um caminho para o insucesso. Não sabendo convocar os objectos que habitam o quotidiano dos jovens, poderá conduzir a uma certa desmotivação na forma de encarar as matérias curriculares e, eventualmente, levar ao abandono escolar.

No entanto, alerta Buckingham (2003; 2005), reconhecer a importância central dos media na vida das crianças e jovens não pretende ser uma simples celebração do conhecimentos dos alunos (para, eventualmente, substituir esses conhecimentos pelos do professor). Por isso, o mesmo autor convida a repensar a noção de Literacia, que condiciona a própria educação.

Literacia deriva de *litterae*, letra, remete, no seu sentido primitivo, para a ideia do conhecimento das letras, ou seja, dominar a técnica da escrita. Daí se dizer de alguém que não sabe escrever ser iliterado, ou analfabeto, que não conhece o *alfa* e o *beta*. Já o facto de se ser alfabetizado remete para uma competência que tem vários níveis, desde um mais elementar, que passa por conhecer e saber desenhar as letras, até à possibilidade de entender o seu sentido e de as manusear com proficiência, ou, ainda, ter um domínio claro da escrita, que, explorando os seus significados de forma elaborada, chegam mesmo a poder criar novas formas de sentido.

Mas este termo Literacia tem sido aplicado a novas áreas emergentes, como Literacia da Informação, Literacia dos Media, Literacia da Imagem, Literacia Digital. Não é a primeira vez que as tecnologias

da comunicação introduzem mudanças sociais, basta pensar no próprio alfabeto. Por isso, não se poderá dizer que com a introdução dos meios digitais tudo é novo. Simplesmente, o rápido crescimento das tecnologias introduziu uma variável, a Literacia Digital, ou a sua ausência, como factor possível de divisão: os que podem manusear e os que não podem (Cantoni & Tardini, 2008). Para Buckingham (2003), é fundamental conhecer a utilização das tecnologias na escola e a utilização que os jovens fazem fora da escola, e qual o papel da educação para esbater as diferenças e não criar uma nova divisão. Neste contexto, a Educação para os Media assume-se, mais do que nunca, como um imperativo (Martín, 2008).

EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

Media, que é o plural latino de *medium*, meio, são os meios utilizados para levar uma mensagem, transmitir informação, e englobam a televisão, cinema, jornais, revistas, vídeo, rádio, fotografia, música, videojogos e Internet. Os meios são uma via que não nos coloca em contacto directo com uma determinada realidade, na qual intervêm, pois apenas nos oferecem uma versão sobre mundo (Buckingham, 2005).

Jacques Gonnet, no seu livro *Educação para os Media, Controversas Fecundas* (2007), justifica a necessidade do estudo dos media, desde logo, pelo lugar que ocupam na vida quotidiana. Afirmo o autor que “*hoje são os media que concretizam e moldam em grande medida a nossa percepção do mundo*” (p.6). Mais à frente, acrescenta: “*na relação que invento ou que mantenho com os outros, os media sugerem-me imagens de paisagens desconhecidas, de mundos interiores que me submergem*” (p.49).

Primeiramente, a ideia de Educação para os Media contradiz a percepção de que escola e os media não estão em concorrência (Gonnet, 2007), pois são vistos como inimigos da própria literacia, da verdadeira cultura (Buckingham, 2003). No entanto, reclama-se para a Educação para os Media “um estatuto equivalente aos saberes de base” (Gonnet, 1997: 125). Trata-se, no fundo, da Literacia a que aspira a escola.

O crescimento das Tecnologias da Comunicação e Informação, vulgarmente designadas por TIC, a facilidade de acesso a computadores, consolas, telemóveis, potenciado pela crescimento da Internet, tem introduzido novas variáveis importantes para a definição do campo de acção da Educação para os Media. Os novos media esbatem a fronteira entre os meios verbais e visuais, graças à já mencionada convergência a que se tem assistido. Além disso, outra fronteira que fica mais ténue é o que é a instituição escola e os demais contextos de aprendizagem. Finalmente, aumenta o potencial participativo e criativo dos utilizadores. (Buckingham, 2005)

Não significa que a Educação para os Media deva estar confinada apenas à acção dos media digitais, descontextualizada da realidade dos media em geral, ou focada apenas na tecnologia. Esta tendência tecnocêntrica tem ganho bastante relevo, o que constitui uma das grandes derivas que a Educação para os Media enfrenta hoje (Pinto, 2003).

POLÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

Este quadro que sumariamente traçámos sobre a importância da Educação para os Media não tem, no entanto, reflexo na legislação. Não há referências directas à Educação para os Media, por exemplo, na actual Lei de Bases do Sistema Educativo. O principal documento produzido, no âmbito precisamente da mudança da Lei de Bases de 1996, *Educar para a Comunicação* (CRSE, 1998), reconhecia que essa seria “a oportunidade (...) mais adequada para se iniciar uma acção estruturada de educação para os media” (p.53) e questionava-se “até que ponto a Lei de Bases do Sistema Educativo, que tem de ser necessariamente o nosso quadro de referência, abre ou não espaço e horizontes à educação para os media” (p.53). E, de forma explícita, não abriu. As intervenções ficaram sempre mais ligadas a programas relacionados com as tecnologias, como o Projecto Minerva, Nónio, e, actualmente, o Plano Tecnológico para a Educação.

Mas não significa isso que actividades de Educação para os Media não estejam aí contempladas, ainda que indirectamente:

Ainda que na Lei de bases do Sistema Educativo (LBSE) não apareça qualquer referência directa à educação para os media, os objectivos da educação de infância aí contempladas (art. 5º, nº1) ao preconizarem, nomeadamente, uma educação que procure “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”, (...) “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da crianças, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica da criança (...) abrem um quadro favorável à educação para os media”. (Pereira, 2004)

Outro exemplo é o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que introduziu as áreas curriculares não disciplinares, isto é, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, e define esta última como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania” (art. 5º, nº3, alínea c), que é uma das dimensões da Educação para os Media.

Recentemente, num Despacho¹ de 15 de Julho de 2008 – que aguarda ainda publicação no Diário da República – o Ministério da Educação esclarece “os princípios orientadores a que devem obedecer a organização e a gestão do currículo” destas mesmas áreas curriculares não disciplinares. Refere-se aí (nº10) que, “ao longo do ensino básico, em Área de Projecto e em Formação Cívica devem ser desenvolvidas competências” em vários domínios, nomeadamente, “Educação para os media” (alínea J), enunciação que pode ser vista como sinal bastante positivo, desde logo porque pode chamar a atenção dos professores para este tema.

Fora do âmbito estritamente educativo, pode-se encontrar uma referência na Lei da Televisão (D.R. n.º 145, de 30 de Julho de 2007), que regula o acesso à actividade de televisão e o seu exercício. Uma das obrigações específicas da concessionária do serviço público de televisão (art. 51) é “Participar em actividades de educação para os meios de comunicação social, garantindo, nomeadamente, a transmissão de programas orientados para esse objectivo” (alínea

¹ Cfr. http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=2383&fileName=Reg_Int_Despacho_32_SEE.pdf.

f), que aparece também contemplada no Contrato de Concessão do Serviço Público de Televisão (25 de Março de 2008), na cláusula 7.^a, *obrigações específicas da concessionária*.

Os documentos de referência são da UNESCO, Comissão Europeia e Conselho da Europa, onde se recomenda, no caso dos dois últimos, que tenham um enquadramento legislativo nos diferentes países membros. Não que isso seja condição *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas de Educação para os Media, mas confere certamente legitimidade e mais visibilidade.

Concluindo, neste texto, procurámos partir da problematização do ambiente mediático dos jovens, uma dimensão que a escola deve convocar como forma de preparar cidadãos para os nossos dias e que justifica um (re)valorizar da Educação para os Media, que, por sua vez, não tem sido objecto de abordagem legislativa, apesar de alguns sinais de optimismo que se podem vislumbrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buckingham, David (2003). *Changing Literacies: Media Education and Modern Culture*. London: Tufnell Press.

Buckingham, David (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

CRSE (1988). *Educar para a Comunicação*. Lisboa: ME/GEP.

Cantoni, Lorenzo & Tardini, Stefano (2008). *Communicating in the Information Society: New Tools for New Practices*. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 26-44. Hershey/New York: IGI Publishing.

Gonnet, Jacques (2007). *Educação para os Media, As controvérsias fecundas*. Porto: PE.
Jenkins, Henry (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Url: www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf (consultado em 05/2008).

Lemos Martins, M. (2004). *Tecnologia e sonho de humanidade*. VI Encontro da Federação Lusófona de Ciências da Comunicação (LUSOCOM). Url: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/995> (consultado em 01/2008).

Martín, Alfonso (2008). *La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red*. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51. Url: http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=7654 (consultado em 11/2008).

Pereira, Sara (2000). *Educação para os media e cidadania*. *Cadernos de Educação de Infância*, 56 (Out.), pp. 27-29. Url: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4768> (consultado em 11/2008).

Pereira, Sara (2004). *Os desafios educativos dos media na educação de infância*. Encontro Nacional da Associação de Profissionais de Educação de Infância: actas. Url: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5095/1/DesafiosEducativosMediaJl.pdf> (consultado em 11/2008).

Pérez Tornero, José M. (2008). *The Future of Digital Society and the News Values of Media*, in P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 292-309. Hershey/New York: IGI Publishing.

Pinto, Manuel (2003). *Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em Tempos de Mudança*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, Organización de Estados Iberoamericano. Url: <http://www.rieoei.org/rie32a06.htm> (consultado em 11/2008).

Pinto, Manuel (2008). *Communicating in the Information Society: New Tools for New Practices*. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 26-44. Hershey/New York: IGI Publishing.

O QUE PENSAM OS ALUNOS DE ENFERMAGEM DO ALENTEJO DA QUALIDADE DO ENSINO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM OS ALUNOS DO 1.º ANO¹

JORGE BONITO, VÍTOR TRINDADE, JOSÉ SARAGOÇA,
HUGO REBELO, ADELINDA CANDEIAS
UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DA QUALIDADE DO ENSINO

De uma forma natural, a nossa primeira preocupação foi operacionalizar tanto o conceito de “qualidade” como o conceito de “ensino”. Revista a literatura da especialidade e traçada uma visão generalista dos diferentes significados dos conceitos e seu entendimento à luz dos paradigmas educacionais actuais, apresentamos agora o quadro teórico a partir do qual desenhamos o nosso estudo.

Qualquer investigação que incida no conceito “qualidade” deve ter em conta, de acordo com Silva (2008), a polissemia do termo e a inevitável ambiguidade que o seu uso acarreta. Este mesmo autor refere que, de forma geral, o termo “qualidade” caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo, afirmando que “um produto é de qualidade” ou que “uma escola é de qualidade”, atribuimos-lhe condição ou situação desejável. Em oposição, algo é considerado de má qualidade na medida em que distancia daquilo que é esperado ou desejado. Encontramos em Bonito (2005) a ponte entre esta generalização e o caso particular da educação, quando o processo de educação se realiza com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, falamos de uma “má educação”. Se, pelo contrário, existe um diálogo permanente, e

¹ Trabalho no âmbito do «Projecto Da Qualidade do Ensino ao Sucesso Académico: Um Estudo Longitudinal sobre a Perspectiva dos Estudantes dos Ensinos Secundário e Superior. Procura de Práticas Eficazes para um Rendimento Académico de Sucesso» (PTDC/CED/66574/2006) financiado pela FCT do MCTES da República Portuguesa.

é considerada a construção da cidadania, como prioridade, dizemos que há uma “boa educação”. A educação que preconizamos está, portanto, carregada de um valor positivo, embora seja de difícil definição.

Fernández (citado em Rumbo, 1998) considerou que a qualidade no ensino tem sido encarada, fundamentalmente, a partir de três pontos de vista: eficiência, eficácia e funcionalidade (Figura 1):

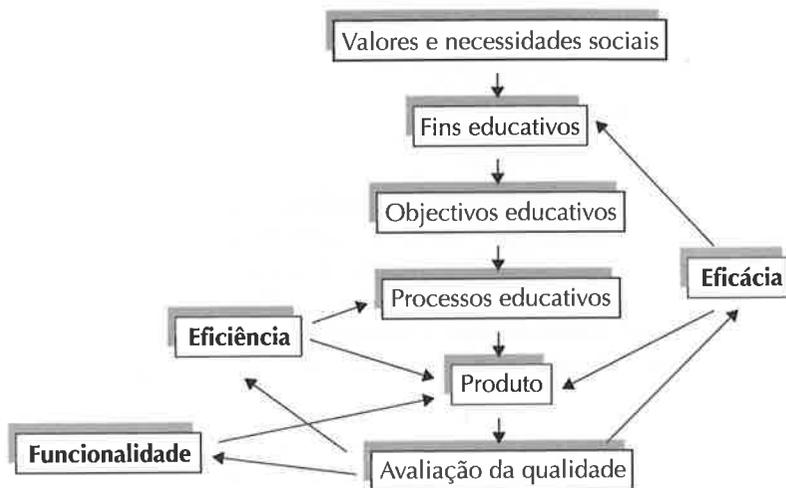


Figura 1. Qualidade do ensino sob os três pontos de vista mais comuns (adaptado de Fernández, citado em Rumbo, 1998).

A associação da qualidade ao conceito de **eficácia** (enquanto medida da relação entre os resultados alcançados e o os objectivos definidos), **eficiência** (relação entre os produtos conseguidos e os recursos empregues) e **funcionalidade** (interacção entre a condição para a realização e os factores contextuais) remete-nos, também, para a necessidade de alargamento da escolaridade a um maior número de jovens, ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo de ensino e da aprendizagem, incluindo o currículo, à formação

de professores, ao reapetrechamento das instituições escolares e ao reforço de qualificação dos jovens (Bonito *et al.*, 2008a).

Ethier (1989) centra o conceito de qualidade em educação em três parâmetros: (a) Qualidade das escolas ou dos sistemas educativos (recursos humanos, materiais e financeiros de que deve dispor um serviço de educação); (b) Qualidade do processo educativo (em que os programas e os métodos exprimem todo o seu potencial); (c) Qualidade dos resultados académicos (e dos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes). O sucesso qualitativo do sistema, todavia, depende da interacção harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se completarem, de se apoiarem e de darem a sua contribuição específica para os objectivos globais do mesmo sistema. Existem, então, certas medidas que, pelo seu efeito multiplicador, se tornam estrategicamente prioritárias, que podem dividir-se em três aspectos fundamentais (Cunha, 1997), designadamente: (a) Promoção da eficácia da aprendizagem; (b) Promoção directa da excelência dos resultados; e (c) Promoção da qualidade dos recursos humanos e materiais.

Desde há alguns anos a esta parte que, com base em Trindade (2000), o nosso entendimento de “ensino” está associado ao conceito de “Didáctica”, sendo este assente no chamado “triângulo didáctico” cujos vértices são ocupados pelo “professor”, pelos “conteúdos a ensinar” e pelos “estudantes”. O seu pressuposto centra-se nas decisões do professor sobre os conteúdos de determinada área do conhecimento, a fornecer àqueles alunos (e não a outros) que pretende ensinar (Trindade, 2003).

Partindo dos pressupostos teóricos enunciados anteriormente, e no seguimento do “quadro geral da classificação da qualidade” (*Input – Process – Output*), proposto por Chua (2004) centrámos a nossa atenção no “Processo” e, dentro deste, no “ensinar e aprender” (Figura 2):



Figura 2. Quadro geral da classificação da qualidade de ensino (adaptado de Chua, 2004).

A questão do “ensino” é deveras complicada, na medida em que se trata de conceito com pluralidade semântica, não havendo a possibilidade de apresentar uma definição que não fuja ao enunciado de uma série de banalidades que, no fundo, traduzem o que existe de comum nos diferentes significados específicos. De qualquer modo, o acto de ensinar está ligado ao transmitir algo a alguém com uma finalidade precisa, num determinado contexto. Esta ênfase na “comunicação”, porém, pressupõe sempre o “como” a fazer, para que o “emissor” consiga alcançar o fim previsto. E este “como” não se reporta apenas aos “meios” a utilizar no processo comunicativo, mas também ao “receptor” da comunicação. No caso preciso do “ensino” em contexto escolar, seja ele de que nível for, o professor (emissor) consciente ou inconscientemente, tenta adequar a mensagem que pretende transmitir às pessoas que a irão receber – os seus alunos. Tal implica que, no mínimo, tenha uma ideia sobre o modo como eles aprendem, para que existe uma maior probabilidade de sucesso nas aprendizagens que o ensino pretende induzir. Os trabalhos de Marton e Saljo (1976) permitiram-nos saber que os estudantes apresentam três grandes **tipos** de aprendizagens que realizam, todas elas influenciadas por diferentes factores, como pretendemos mostrar na Figura 3.

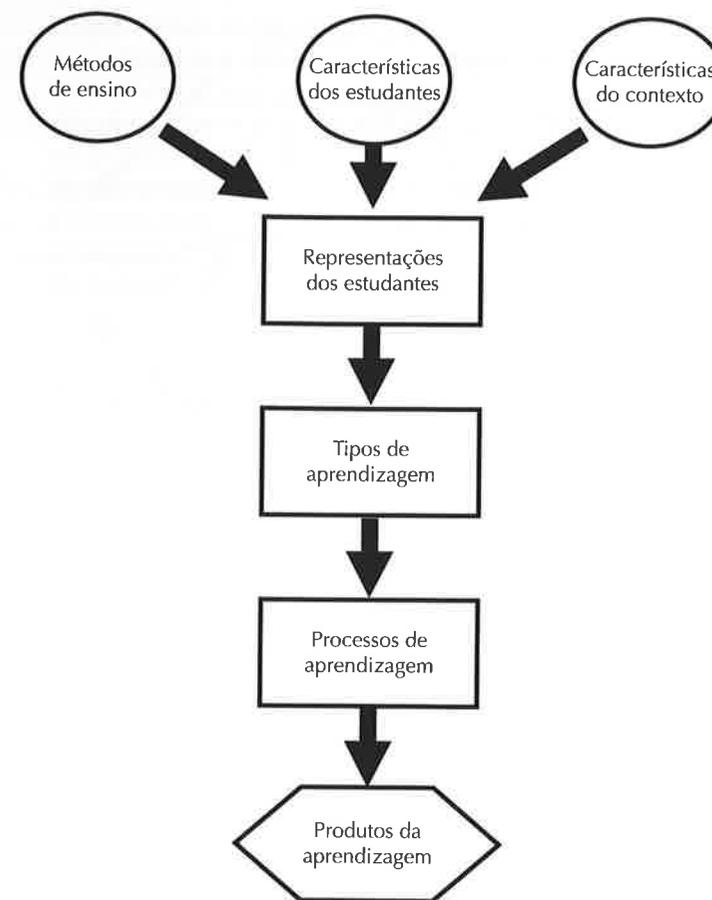


Figura 3. Modelo geral de aprendizagem escolar (adaptado de Marton & Saljo, 1976).

Na verdade, a **aprendizagem superficial** (Tipo 1) parece ser predominantemente provocada pelo medo de falhar ou pelo querer completar o curso, o mais rapidamente possível. Os estudantes que abordam a sua aprendizagem deste modo possuem, em geral, uma baixa auto-estima, apresentam níveis elevados de ansiedade e estudam essencialmente para os exames ou para o tipo de provas finais a que são submetidos. Em geral, os “produtos das aprendizagens” apresentados assentam na memória e na compreensão, por vezes, nos seus níveis mais baixos (“Tradução” e “Interpretação”).

Os estudantes que apresentam uma outra abordagem na aprendizagem – **aprendizagem em profundidade** (Tipo 2) – estão interessados em descobrir um sentido para os factos e fenómenos, objectos de estudo, das relações que os mesmos apresentam entre si e na construção de uma racionalidade baseada na lógica, evitando generalizações que não estejam apoiadas em evidências. Os “produtos das aprendizagens” assim conseguidos, ultrapassam os níveis da memória e da compreensão, situando-se, no mínimo, ao nível da “Aplicação” e podendo mesmo alcançar os níveis da “Avaliação” e da “Síntese” de Anderson e Krathwohl (2001).

Os estudantes que utilizam uma **aprendizagem estratégica** (Tipo 3), podem apresentar abordagens semelhantes aos referidos nos tipos anteriores, mudando apenas nas intenções e motivações para tal. Reconhecem-se, em geral, pelo espírito de competição manifestado e pela perseguição das classificações mais elevadas do curso. Os “produtos das aprendizagens” podem ser de um ou outro tipo, referido anteriormente, e não é invulgar que alunos com classificações elevadas apresentem aprendizagens do tipo superficial. Eventualmente, as características do contexto em que ocorrem as aprendizagens e os métodos de ensino utilizados, favorecem este tipo em detrimento do outro. De facto, não é raro que os planos de estudo, os métodos de ensino utilizados e, principalmente, os processos de avaliação usados, ‘empurrem’ os estudantes para tipos memorísticos de aprendizagem, não havendo lugar (espaço e tempo) para uma abordagem crítica das matérias, propiciadoras de uma aprendizagem em profundidade.

Para além do tipo de aprendizagens, importa ainda considerar o conhecimento que o professor possui sobre o modo como se realiza a aprendizagem. A proposta de David Kolb para descrever o modo como se realizam as aprendizagens, tem-se revelado promissora, quer em termos de investigação, quer em termos de descrição da realidade. Na Figura 4 apresentamos uma adaptação do chamado “Ciclo de Aprendizagem de Kolb” e de alguns estilos de ensino que o mesmo permite representar:

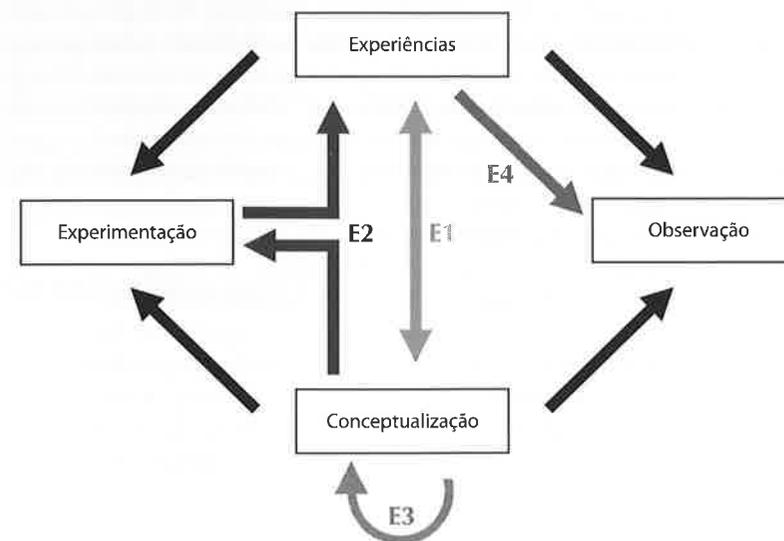


Figura 4. Ciclo de Kolb para os processos de aprendizagem (a negro) e alguns estilos de ensino (E) dele derivado (a cores) (extraído de Trindade, 2003).

Basicamente, Kolb (1984) propõe que as aprendizagens necessitam de quatro diferentes tipos de actividades para se efectuarem: a vivência de situações problemáticas ou desafiadoras - **experiências concretas** (fazer/ter uma experiência); a **observação** cuidada e sistemática, acompanhada de uma **reflexão** sobre as mesmas (revendo/reflectindo sobre a experiência); uma **conceptualização**, onde os estudantes (aprendizes) são chamados a formar, reformular ou processar ideias (concluindo/aprendizagem a partir da experiência); e, finalmente, uma actividade de **experimentação**, onde os estudantes irão usar ideias para resolver problemas, testar pressupostos, partindo para novas vivências experienciais (planificação/experimentar o que se aprendeu).

Saliente-se que, consoante for a representação de “ensino” que o professor possua, assim ele irá iniciar as aprendizagens dos seus alunos, fazendo-os percorrer um determinado trajecto dentro do Ciclo de Aprendizagem de Kolb, supondo que se mantêm constantes

as características do contexto. Por exemplo: se o professor tiver das aprendizagens a concepção que são os estudantes a construir o seu próprio conhecimento, é muito provável que organize o ensino de determinada matéria partindo das ideias ou vivências desses alunos em relação à mesma, os faça anotar os aspectos relevantes dessas ideias ou vivências e a discuti-los entre si, criando situações propícias à formulação de sínteses que possam ser verificadas através da experimentação, ela própria criadora de novas vivências, reiniciando, deste modo o ciclo de aprendizagens. É, afinal o trajecto marcado a preto na Figura 4. Um outro professor pode, por exemplo, considerar que o ensino deve constituir um repositório de informação e conceptualização que permita explicar ou compreender determinadas vivências ou experiências vividas, e vice-versa. Trata-se do percurso assinalado com E1 (cor laranja). Os trajectos E2 e E3 representam outras formas de entender o ensino, representando este último, o ensino puramente teórico.

DO MÉTODO

Explorado o conceito de qualidade do ensino, e consciencializados das suas múltiplas concepções e implicações, fomos numa primeira fase deste trabalho, que se insere num estudo mais amplo que pretende acompanhar um determinado grupo de alunos, tentar compreender as representações que os alunos do ensino superior, dos três estabelecimentos de ensino superior público existentes na região Alentejo, do curso de Enfermagem e a frequentar o primeiro ano, apresentam sobre este conceito. Neste sentido foi elaborado um questionário, validado numa amostra externa à definida para ele mas pertencente ao mesmo universo, que aplicámos à nossa amostra (depois de garantido o consentimento dos sujeitos e as autorizações necessárias). Desse questionário foram escolhidas para esta etapa duas questões de resposta aberta, concretamente a primeira e última:

P₁ - O que entende por "Qualidade de Ensino"?

P₆₈ - Após ter respondido às questões anteriores, como define agora "Qualidade de Ensino"?

Esta repetição foi propositada. Pretendeu averiguar se as preposições apresentadas nas demais perguntas afectavam as representações de qualidade. As respostas obtidas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo nós construído o quadro de análise, inspirado no quadro obtido no estudo de validação do questionário, ao qual foram acrescentadas outras modalidades de classes face à dispersão das respostas.

Caracterização da amostra

Para esta caracterização usou-se o programa *SPSS*, na sua versão 16.0. A amostra é constituída por um total de 149 casos, distribuídos pelos três estabelecimentos de ensino, sendo que a maior parte dos indivíduos (52,3%) pertencem à Universidade de Évora (Tabela 1):

Tabela 1 - Distribuição do número de indivíduos por instituição de ensino

		Frequency	Percent
Valid	Univ. Évora	78	52.3
	IP Beja	57	38.3
	IP Portalegre	14	9.4
	Total	149	100.0

Em relação ao sexo dos inquiridos, observa-se uma esmagadora maioria de alunos do sexo feminino, facto intrinsecamente relacionado com aspectos particulares do curso destes alunos (Tabela 2):

Tabela 2 – Distribuição do número de indivíduos por género

		Frequency	Percent
Valid	Masculino	27	18.1
	Feminino	122	81.9
	Total	149	100.0

A análise das idades indica que a grande maioria dos alunos têm idades inferiores a 23 anos (82,5%). O intervalo de idades dos respondentes situa-se entre os 18 e os 47 anos, apresentando uma média de idades de 20 anos, sendo que 26,2% dos alunos têm 19 anos e 25,5% têm 20 anos, caracterizando assim uma amostra jovem.

Resultados

Os dados apurados nas três instituições de ensino superior foram tratados através da técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977). Assim, a partir duma primeira análise das respostas, procedeu-se ao agrupamento das unidades de registo mais significativas em subcategorias, por sua vez estruturadas em categorias. Estes procedimentos revelaram a diversidade de opiniões sobre os factores envolvidos na definição de qualidade de ensino e permitiram-nos obter uma representação simplificada do conceito em apreço.

Globalmente, os alunos consideram que a qualidade de ensino funda-se na simbiose de aspectos relacionados com as seguintes categorias e respectivas subcategorias²:

1. Realização de aprendizagens de qualidade: Proporcionar aprendizagem de qualidade em boas condições (5,7%; 5,9%); Adquirir conhecimento adequado ao curso (0%; 0,4%); Ensino abrangente

² Junto de cada subcategoria surgem, entre parêntesis, as percentagens equivalentes ao somatório das unidades de registo. O primeiro valor respeita à pergunta proposta no início do questionário e o segundo à pergunta do final deste instrumento, ou seja, respondida após a reflexão induzida pelo facto de responder ao questionário.

e para todos (0,8%; 1,2%); Forma de facilitar aprendizagem (2,4%; 3,6%); Obtenção de objectivos (traçados previamente) (0,4%; 0,4%); Forma de facilitar a docência (0,4%; 0,4%).

2. Desempenho dos professores: Competência dos professores na transmissão de conhecimento (7,3%; 4,0%); Métodos, técnicas e estratégias de ensino (6,5%; 5,9%); Estímulo à aprendizagem (motivação) (1,6%; 1,2%); Qualidade e formação dos professores (qualificações) (10,2%; 5,9%); Motivação e empenho do professor (1,6%; 3,6%); Disponibilidade para apoiar os alunos (1,6%; 1,6%); Conhecimento dos programas curriculares (0,4%; 0,8%); Forma como as aulas são leccionadas (0%; 1,6%); Professores justos e compreensivos (0,4%; 0%); Bons docentes (0,0%; 2,4%).

3. Funcionamento da escola e seus intervenientes: Organização dos Cursos (0,4%; 0,8%); Métodos adoptados pela escola (4,5%; 2,8%); Boas infra-estruturas, serviços e funcionários (6,5%; 6,3%); Condições existentes na escola (não físicas) (0,0%; 4,3%); Colaboração entre escola, família, estudantes e comunidade (0,4%; 0,4%); Boa relação entre professores e alunos (3,7%; 4,3%); Boa relação entre todos os membros da escola (0,4%; 0,0%); Horários adequados (0,4%; 0,4%); Qualidade e resultados alcançados pela instituição (0,8%; 1,2%).

4. Recursos adequados: Bons meios de pesquisa (0,4%; 0,8%); Bom material didáctico (3,3%; 2,8%); Bons recursos e equipamentos (6,5%; 5,1%).

5. Conteúdos programáticos: Bons conteúdos e adequação ao curso (3,7%; 3,2%), Validade da informação transmitida (0,4%; 0%); Tempo para leccionar todos os conteúdos (0,4%; 1,2%).

6. Satisfação de necessidades: Satisfação das necessidades dos alunos (2,4%; 3,6%); Atingir objectivos do curso (0,4%; 0%); Preparar para o quotidiano e a vida futura (2,9%; 1,6%); Formar profissionais melhores (2,4%; 2,4%); Condições favoráveis para o sucesso académico (2,4%; 0,8%); Integrar o aluno no ensino (0,4%; 0,4%); Mais tempo para

estudar/fazer trabalhos (0%; 0,2%); Haver disciplinas de opção mais interessantes (0%; 0,4%).

7. Desempenho dos alunos: Interesse e esforço (0,4%; 2,8%); Motivação (0,4%; 1,2%); Produtividade (0,4%; 0%); Capacidade (0,4%; 0,4%).

8. Custos do ensino: Ensino gratuito (0,8%; 0,8%); Economicamente mais acessível (0,4%, 0,8%).

9. Empregabilidade (saídas profissionais) (1,2%; 0,8%).

10. Rendimento académico: Obter boa média (0,4%; 0%); Ter melhor rendimento (aproveitamento) escolar (2,4%; 4,7%).

11. Avaliação: Avaliação igual para todos (0,4%; 0%); Melhores resultados na avaliação (0,4%; 0%); Mais momentos de avaliação/ momentos melhor distribuídos (0%; 0,8%).

12. Sistema educativo: Eficiência do sistema educativo (1,2%; 0%); Sistema educativo que motive (1,2%; 0,8%); Ensino prático e objectivo (1,6%; 0,8%); Ensino exigente e completo (0,4%; 0,4%); Ensino de excelência (2,4%; 1,2%); Ensino activo, dinâmico e bem estruturado (0,8%; 0,4%); Ensino que envolve o aluno no plano de estudos (0%; 0,4%); Ensino regrado (0,4%; 0%); Ensino teórico-prático (0,4%; 0,4%); Ensino personalizado (0,4%; 0%); Ensino que trate todos de igual forma (0,8%; 0,8%).

Dadas as limitações dum texto desta natureza, optamos por centrar a nossa análise nos dados agregados por categoria (somatório, por categoria, das unidades de registo relativas às sub-categorias criadas). Estes dados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Categorias das definições de Qualidade de Ensino pelos estudantes das instituições, no início e no fim do preenchimento do questionário (em percentagem de registos)

Categorias	IP Beja		U Évora		IP Portalegre		Total	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
1. Realização de aprendizagens de qualidade	12,0	15,0	8,5	11,9	7,1	2,9	9,8	11,9
2. Desempenho dos professores	26	25,0	29,9	26,3	42,9	34,3	29,8	26,9
3. Funcionamento da escola e seus intervenientes	24,0	23,0	13,7	19,5	7,1	17,1	17,1	20,6
4. Recursos adequados	7,0	11,0	13,7	8,5	7,1	2,9	10,2	8,7
5. Conteúdos programáticos	2,0	1,0	6,0	5,9	7,1	8,6	4,5	4,3
6. Satisfação de necessidades	11,0	7,0	12,0	11,9	7,1	14,3	11,0	10,3
7. Desempenho dos alunos	0,0	2,0	2,6	5,1	3,6	8,6	1,6	4,3
8. Custos do ensino	2,0	2,0	0,9	1,7	0,0	0,0	1,2	1,6
9. Empregabilidade	2,0	1,0	0,9	0,8	0,0	0,0	1,2	0,8
10. Rendimento académico	3,0	4,0	0,0	3,4	14,3	11,4	2,9	4,7
11. Avaliação	0,0	2,0	0,9	0,0	3,6	0,0	0,8	0,8
12. Sistema Educativo	11,0	7,0	11,1	5,1	0,0	0,0	9,8	5,1
TOTAL:	100,0 (n=98)	100,0 (n=100)	100,0 (n=117)	100,0 (n=118)	100,0 (n=28)	100,0 (n=35)	100,0 (n=243)	100,0 (n=253)

Fonte: Questionário "Da Qualidade do Ensino ao Sucesso Académico: Um Estudo Longitudinal sobre a Perspectiva dos Estudantes dos Ensinos Secundário e Superior. Procura de Práticas Eficazes para um Rendimento Académico de Sucesso" (2008).

A primeira constatação que os dados nos permitem fazer é que ainda que os valores de algumas subcategorias se mantenha nos dois momentos de recolha da opinião (cf. tipologia de categorias

e subcategorias atrás apresentada), os totais relativos aos dois momentos são diferentes em todas as categorias constituídas. Estas diferenças, não são, contudo, muito significativas na generalidade das categorias, pelo que, em qualquer das três instituições a maior parte das categorias mantém a proporção do número de registos nos dois períodos. Assim, a reflexão operada pelos estudantes com o decorrer da resposta ao questionário terá permitido aprofundar a reflexão e, expectavelmente, contribuído para uma melhor resposta dos alunos à questão formulada.

No essencial, os resultados mostram-nos que, independentemente do estabelecimento de ensino frequentado, os estudantes de enfermagem do Alentejo coincidem na valorização das duas categorias que, na sua opinião, mais caracterizam o ensino de qualidade. De facto, a representação que estes alunos têm sobre o ensino de qualidade centra-se maioritariamente nos aspectos associados, em primeiro lugar, ao “desempenho de professores” (scores de 29,8% e 26,9%, relativos, respectivamente, à pergunta inicial e à pergunta final do questionário) e, em segundo lugar, ao “funcionamento da escola e seus intervenientes” (percentagens de 17,1 % e de 20,6%). Focando a análise nos resultados por instituição vemos que é sobretudo entre os estudantes de Portalegre que se regista uma maior concentração de respostas que relacionam o ensino de qualidade com o desempenho dos docentes.

Além destas, as categorias com maior percentagem de unidades de registo são a “realização de aprendizagens de qualidade” (9,8%; 11,9%), a “satisfação das necessidades” (11%; 10,3%) e os “recursos adequados” (10,2%; 8,7%). Ou seja: um ensino de qualidade dependerá em boa parte da orientação do ensino para a realização de aprendizagens de qualidade e em condições adequadas, da centralidade do ensino no aluno em termos de satisfação das suas necessidades, interesses e motivações e na observação dos seus ritmos de aprendizagem – afinal alguns dos fundamentos do chamado Processo de Bolonha - e, ainda, do uso e disponibilidade recursos/equipamentos, material didáctico adequado e meios de pesquisa.

Já muito menos relevantes parecem ser os aspectos relativos ao sistema educativo, de resto consideravelmente menos valorizados na pergunta final (5,1% do total de registos) do que na pergunta inicial (9,8% dos registos).

Verificamos, ainda, uma fraca expressividade das unidades de registo relativas à categoria “rendimento académico” (2,9%; 4,7%), reveladora de que, em geral, os alunos consideram que ter bom aproveitamento escolar ou conseguir uma “boa média” não é necessariamente sinónimo de um ensino de qualidade.

Reparamos, igualmente com alguma surpresa, que as subcategorias relativas ao “desempenho dos alunos” (1,6%; 4,3%) são relativamente pouco valorizadas nas respostas dos estudantes (isto independentemente da escola que frequentam, ainda que os alunos de Portalegre sejam os que mais valorizam estes aspectos). Inferimos, por conseguinte, que os alunos tendem a desvalorizar o efeito que o seu desempenho e o dos seus colegas, designadamente a nível de interesse, esforço, motivação, capacidade e produtividade estudantil possa ter na qualidade do ensino.

Será igualmente interessante perceber que embora normalmente se associe a qualidade da formação superior à empregabilidade dos licenciados, são poucos os alunos inquiridos que valorizam a empregabilidade ou as saídas profissionais como dimensão importante da qualidade de ensino (1,2%; 0,8%).

Uma palavra, ainda, para constatarmos a expressão marginal dos resultados relativos à categoria “avaliação” (apenas 0,8% das unidades de registo, independentemente do momento de emissão da opinião), facto demonstrativo de que, no entendimento dos alunos inquiridos, a qualidade, quantidade e equidade dos processos avaliativos só residualmente contribuem para a qualidade do ensino.

Podemos, assim, concluir que, para os estudantes dos cursos de enfermagem existentes no Alentejo os aspectos mais determinantes da qualidade de ensino estão relacionados com dois tipos de factores: os humanos e os institucionais. No âmbito dos primeiros, por um lado, temos as variáveis relacionadas com o “factor humano”, sobretudo com a qualificação dos professores e as competências humanas, científicas e pedagógicas dos professores, facilitadoras da interacção

com os alunos e, por outro lado, a interacção entre os demais actores da “escola” e entre esta, as famílias dos alunos e a comunidade. Estes resultados vão de encontro a pesquisas anteriores que mostram que a qualificação dos professores influencia decisivamente o sucesso escolar dos estudantes (Ferguson, 1991; Bonito et al., 2008b) assim como a relação escola-família-comunidade (Silva, 2003).

Relativamente aos factores institucionais, sublinhamos que os alunos consideram que a qualidade de ensino está muito relacionada com aspectos relativos ao funcionamento, organização e avaliação das instituições de ensino e os seus recursos. Neste ponto, os resultados orientam-se no sentido das teses de Good e Weinstein (1992), entre outros, quando, ao analisarem os resultados da investigação sobre a eficácia escolar, concluem que “as escolas influenciam de forma diferente o sucesso dos alunos” (*idem*, p. 80) - se bem que, conforme asseguram estes autores e a OCDE, por exemplo, o investimento em mais recursos (nomeadamente financeiros) não originam, *de per se*, maior qualidade no ensino ou melhores resultados do sistema.

Finalmente, conforme referimos oportunamente, não são muito valorizadas as variáveis relativas ao desempenho de um dos actores fundamentais do ensino, afinal seu primeiro destinatário: o aluno - cujos esforços, empenho, motivação e expectativas influenciam decisivamente o seu sucesso escolar (Gracia & De la Iglesia, 2006; NCLB, 2008).

De qualquer forma, será importante lembrar, como faz Bressoux (1994), que, no que respeita à eficácia escolar (e, por conseguinte, à qualidade de ensino), a combinação de factores é mais importante do que a consideração de cada um deles isoladamente, já que todos estão interligados e variam de acordo com o contexto social, cultural e económico específico. A voz dos estudantes, contudo, mantém-se como essencial, afirmando que “*highly qualified teacher does not assure them of having competent teachers. More than paper certification is needed to make sure their teachers have the skills to teach them*” (Lewis, 2004, p. 3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bonito, J. (2005). *Concepções epistemológicas dos professores de biologia e de geologia do ensino básico (3.º ciclo) e do ensino secundário e o caso das actividades práticas no ensino das ciências da terra e das ciências da vida. Contributo para o conhecimento profissional e formação de professores de ciências da terra e de ciências da vida*. Tese de doutoramento (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Bonito, J., & Trindade, V. (2008). About representations of «quality teaching» among european and african portuguese speakers, at Evora's university: an intercultural experience. Comunicação oral apresentada na *International Conference of Intercultural Dialogue through Education*, realizada no Dolmen Resort Hotel em Malta.

Bonito, J., Saraiva, M., Trindade, V., Barros, J. P., Santo, J., Martins, M. J. D., Oliveira, T., Fialho, I., & Cid, M. (2008a). Representações da qualidade do ensino dos alunos de enfermagem no alentejo: um estudo exploratório. Comunicação oral apresentada na *International Conference Excellence and Superior Performance*, promovida pelo Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, realizada na Universidade do Minho.

Bonito, J., Trindade, V., Rebelo, H., Saraiva, M., Saragoça, J., Cid, M., Fialho, I., & Pires, H. (2008b). Como aumentar a qualidade de ensino? Uma visão dos estudantes dos ensinos básico, secundário e superior. Comunicação oral apresentada na *International Conference Excellence and Superior Performance*, promovida pelo Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, realizada na Universidade do Minho.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137 [em linha]. Consultado em 5 de Dezembro, 2008, a partir de <http://3e.voie.free.fr/france/bressoux1.pdf>

Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Consultado em 25 de Novembro, 2008, a partir de <http://www.auqa.edu/auqf/2004/program/papers/chua.pdf>

Cunha, P. O. (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Silery, Qué.: Presses de l'Université du Québec.

Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard journal on legislation*, 28(2), 458-498,

Good, T., & Weinstein R. (1992). *Escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Gracia, E., & De la Iglesia, C. (2006). Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia. Una primera exploración con encuestas en teoría económica. *Revista iberoamericana de educación*, 37(4). [em linha] Consultado em 27 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.rieoei.org/investigacion/1110Gracia.pdf>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Lewis, A. (Ed.) (2004). *Open to the public: students speak out on "no child left behind". A report from 2004 public hearings*. [em linha] Consultado em 8 de Dezembro, 2008, a partir de <http://www.publiceducation.org/pdf/nclb/StudentVoices.pdf>

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1 - Outcomes and process. *British journal of educational psychology*, 46, 4-11.

NCLB – No Child Left Behind (2008). Transforming the Federal Role in Education So That No Child is Left Behind. *The white house*. Consultado em 8 de Dezembro, 2008, a partir de <http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left-behind.html>

Pires, H., Fialho, I., Saragoça, J., & Bonito, J. (2008). Perspectivas dos Estudantes sobre a Qualidade do Ensino: Um Estudo Exploratório nas Instituições do Ensino Superior do Alentejo. In M. Mano, F. Almeida, L. R. Ramos e M. C. Marques (orgs.), *Actas da Conference of Governance and Management Models in Higher Education*, pp. 127-145.

Rumbo, M. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Silva, P. (2003). *Escola-família: uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, V. (2008). A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em avaliação educacional*, 40(19), 191-221. [em linha] Consultado em 5 de Dezembro, 2008, a partir de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/arquivoAnexado.pdf>

Trindade, V. M. (2000). *Relatório da disciplina de didáctica das ciências (biologia e geologia)*. Prova de Agregação (inédita), Évora: Universidade de Évora.

Trindade, V. M. (2003). Uma perspectiva didáctica para o ensino das ciências. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa e P. Mendes (orgs.), *Didácticas e metodologias de educação. Percursos e desafios*. (pp. 1075-1095). Évora: Universidade de Évora.

A DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS ALTERNATIVOS DE ACOLHIMENTO

Nuno Silva Fraga e Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira

Temos vindo a partilhar¹ a ideia de que factores como a **globalização** e a **europeização** aliados a constantes critérios de convergência, cuja fuga se torna sinónimo de fracasso e distanciamento face a uma Europa que se pretende competitiva, apelam a um redesenhar das acções quer sociais como educativas. Na senda deste argumento, entende-se que a “educação estará cada vez mais sujeita a evoluir num quadro de internacionalização e de globalização em que a tendência dominante é a da criação de um mercado aberto de educação”. (Grilo, 1995, p. 44).

A investigação ganha um cariz muito próprio precisamente por querer analisar o impacto de políticas que, sendo globalizantes, tendem ao esquecimento do território enquanto sinónimo de diferença, colocando num segundo plano perfis identitários regionais, locais e organizacionais.

Temos dissertado em torno da natureza da globalização, dos seus níveis de impacto no tecido social, bem como sobre a política europeia, sob a capa da dimensão europeia da educação. Parece consensual que o fechamento dos Estados ao contexto global não é a via necessária para a planificação e desenvolvimento de políticas que sendo de índole nacional, regional ou local carecem de se imbuir de potencial externo, de informação e conhecimento, lógicos aos processos entrópicos de renovação e rejuvenescimento dos contextos.

¹ O presente artigo enquadra-se na investigação desenvolvida sobre a *dimensão europeia da educação* no âmbito do Mestrado em Educação na área de Administração Educacional.

O nosso objectivo neste preciso momento será demonstrar como é possível a política educativa nacional e o trabalho cooperativo nas escolas, em particular, enquadrarem no âmbito da sua Visão, Missão e Valores, pressupostos teóricos, mas de fácil operacionalização, em torno do cumprimento dos parâmetros de referência para os sistemas educativos europeus.

Do universo de parâmetros de referência para os sistemas educativos europeus, optámos por enquadrar a problemática do abandono escolar precoce nos objectivos da dimensão europeia da educação, até porque esta definição, está correlacionada com o Ensino Secundário; senão vejamos: por abandono escolar precoce entenda-se a população entre os 18 e os 24 anos que, no máximo, completou o primeiro ciclo do ensino secundário e que já não participa em acções de educação ou formação. (SCADPLUS, 2007c).

Recuemos no tempo até ao ano de 2000. O novo milénio estava predestinado a ser uma época de transformações nos demais contextos da Europa e do mundo em domínios que trespasam o cultural, o económico, o social, o ideológico e, sem margem para dúvidas, o educativo, pela correlação lógica entre este domínio e aqueles, numa abordagem entendida constantemente como ecológico-sistémica.

A Europa, comparativamente aos Estados Unidos da América e ao Japão, bem como às economias emergentes da China e da Índia, carece de rejuvenescimento. Há que a tornar num espaço mais competitivo e inovador. Para tal, há que potenciar a sua maior virtude: a diferença, isto é, coordenar uma política educativa que, respeitando os diversos sistemas educativos dos diversos Estados-Membros da Europa, alinhe em torno de objectivos concretos, estratégias de acção que, por meio da educação, tornem, de facto, a Europa “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”, (Comissão Europeia, 2002, p. 7) até 2010, como definido pelo Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000.

Estava clara a necessidade de uma concertação interna e externa, para a modernização dos sistemas de protecção social e de ensino, para fazer face a tal ambicioso objectivo. O Conselho Europeu de Lisboa definira para o efeito uma nova abordagem relativamente à coordenação política aplicável em domínios como a educação e a formação, designada por método aberto de coordenação (MAC), que tem como meta principal estabelecer “uma maior convergência no que respeita aos principais objectivos da UE ajudando os Estados-Membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas nesse sentido.” (Ibid.).

Esta nova abordagem assumida como um novo meio de estimular a convergência das políticas educativas nacionais em torno de objectivos comuns demonstrou-se um instrumento crucial na condução da dimensão europeia da educação. Esta nova forma de coordenação entre os diversos Estados-Membros é uma apologia à Educação Comparada e aos contributos de Michael Sadler, ao considerar que:

“In studying foreign systems of Education we should not forget that the things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside. We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant. A national system of Education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties, and ‘of battles long ago’. It has in it some of the secret workings of national life.” (Sadler citado por Phillips & Schweisfurth, 2006, p. 18).

Não podemos, pois, analisar de forma descomprometida os dados que recolhemos. Não basta descrever, interpretar, justapor e comparar². É necessário enveredarmos por abordagens que, sendo interpretativas, possam se aconselhar na filosofia, na história, na antropologia, na economia, na cultura. O sucesso das políticas em educação não se satisfaz somente com objectivos estratégicos bem delineados

² Numa alusão às fases do método comparativo proposto por George Bereday e referenciado em Phillips & Schweisfurth (2006) e em Bray et al (2007).

ou com a importação desmesurada e acrítica de pressupostos de alinhamento. É por uma acção coordenada que se poderá planificar e desenvolver ao nível de cada Estado-Membro, processos concertados de convergência europeia.

Assim, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, a Comissão Europeia elaborou uma proposta de relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação, em concordância com a posição dos diversos Estados-Membros. Por sua vez, o Conselho viria a adoptar um relatório final a ser entregue ao Conselho Europeu de Estocolmo reunido em Março de 2001, tornando-se no “primeiro documento oficial que define em traços largos uma abordagem europeia abrangente e coerente relativamente às políticas nacionais de educação e de formação na EU.” (Comissão Europeia, 2002, p. 8), em torno de três objectivos estratégicos:

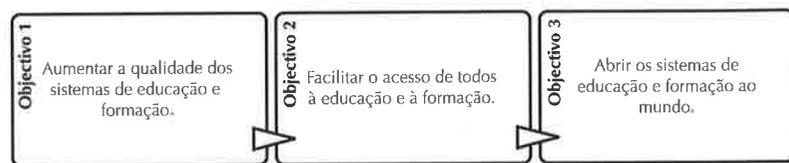


Figura 1: Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação

Importava agora delinear um programa de trabalho pormenorizado que se convertesse numa ferramenta eficaz, não só para o alinhamento dos Estados-Membros em torno das questões essenciais a intervir, como também, definissem os instrumentos e os indicadores principais para a medição dos progressos realizados no âmbito da Educação e Formação para 2010.

Desta feita o Conselho Europeu de Barcelona (2002), o Conselho de Ministros da Educação e a Comissão Europeia propuseram um “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa” com o objectivo de “concretizar os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação” (SCADPLUS, 2006), adoptados em Estocolmo em 2001.

No Programa encontram-se definidos treze objectivos conexos, repartidos pelos três objectivos estratégicos acordados no âmbito do Conselho Europeu de Estocolmo, bem como as questões-chave necessárias para a sua concretização. No Programa estão também mencionados os principais indicadores para medição dos progressos realizados a partir da aplicação do método aberto de coordenação.

Não é nosso intuito expor o Programa na sua totalidade. Apresentaremos os objectivos conexos associados a cada objectivo estratégico, mencionando as questões-chave somente para aqueles que têm as taxas de abandono escolar precoce como indicador de referência para a medição dos progressos realizados. Todavia, o quadro completo está disponível na seguinte referência bibliográfica SCADPLUS (2006), a partir da qual são citados os conteúdos apresentados nas tabelas seguinte:

Objectivo estratégico 1: Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação
Objectivos conexos
1.1. Melhorar a educação e a formação dos professores e formadores. Início: 2002
1.2. Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento. Início: segundo semestre de 2001
1.3. Assegurar que todos possam ter acesso às TIC. Início: segundo semestre de 2001
1.4. Aumentar o número de pessoas que fazem cursos científicos e técnicos. Início: segundo semestre de 2001
1.5. Optimizar a utilização dos recursos. Início: 2002

Tabela 1: Objectivo estratégico 1
Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação

Objectivo estratégico 2: Facilitar o acesso de todos à educação e à formação		
Objectivos conexos	Questões-chave	Indicadores
<p>2.1. Criar um ambiente aberto de aprendizagem. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003</p>		
<p>2.2. Tornar a aprendizagem mais atractiva. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003</p>		
<p>2.3. Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Início: durante o ano de 2002</p>		
	<p>a) Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa.</p> <p>b) Integrar plenamente a igualdade de oportunidades nos objectivos e no funcionamento do ensino e da formação.</p> <p>c) Assegurar um acesso equitativo à aquisição de competências.</p>	<p>a) Proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares (indicador estrutural).</p>

Tabela 2: Objectivo estratégico 2
Facilitar o acesso de todos à educação e à formação

Objectivo estratégico 3: Abrir ao mundo exterior a educação e a formação
Objectivos conexos
<p>3.1. Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003</p>
<p>3.2. Desenvolver o espírito empresarial. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003</p>
<p>3.3. Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras. Início: entre o segundo semestre de 2002 e o fim de 2003</p>
<p>3.4. Incrementar a mobilidade e os intercâmbios. Início: durante o ano de 2002</p>
<p>3.5. Reforçar a cooperação europeia. Início: durante o ano de 2002</p>

Tabela 3: Objectivo estratégico 3
Abrir ao mundo exterior a educação e a formação

Primeiro momento de (des)construção

Sintetizando (e recapitulando), tendo por base o enquadramento da problemática do abandono escolar precoce na dimensão europeia da educação, sob a capa dos objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação e do seu respectivo Programa de trabalho pormenorizado, temos o primeiro momento de (des)construção:

Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos	Objectivos conexos	Questões-chave	Indicadores para a medição dos progressos realizados
(Objectivo 2)	Tornar a aprendizagem mais atractiva	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, tanto no contexto dos sistemas formais de educação e de formação como fora destes sistemas. - Promover uma cultura da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono Escolar Precoce - Proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares (indicador estrutural).
	Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa. 	

Tabela 4: Primeiro momento de (des)construção Objectivos concretos e Indicadores de referência

Fazendo uma leitura horizontal da tabela acima apresentada, depreendemos que para avaliar o acesso de todos à educação e à formação, as taxas de abandono escolar precoce ganham destaque como indicador único para a medição do progresso do objectivo. Compreende-se que o sucesso deste objectivo estratégico, que tende por sua vez colmatar as elevadas taxas de abandono escolar que se territorializam na Europa dos 27, consubstancia-se em duas vertentes chave:

Por um lado é imperativo tornar a aprendizagem mais atractiva tanto no contexto dos sistemas formais de educação e formação como fora deles, promovendo uma cultura da aprendizagem.

Por outro é cada vez mais necessário desenvolver acções com o intuito de estimular a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social, por intermédio da promoção efectiva da aprendizagem de valores democráticos e de participação democrática de todos os parceiros na escola.

Tendo por base os dados disponibilizados em 2008 pelo Eurostat Yearbook, cujos valores de referência nos remetem para o ano de 2006, verificamos que o panorama na Europa dos 27, quanto a taxas de abandono escolar precoce (AEP), não é animador. Recordemos que o objectivo definido em 2003 no âmbito dos parâmetros de referência europeus para a educação e formação era reduzir até 2010 para 10% ou menos o número que entre os 18 e os 24 anos apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares. Consta-se que um em cada seis jovens (15,3%) da UE-27 abandona a escola apenas com o ensino básico, desligando-se de qualquer tipo de educação e formação que os sistemas de ensino possam oferecer.

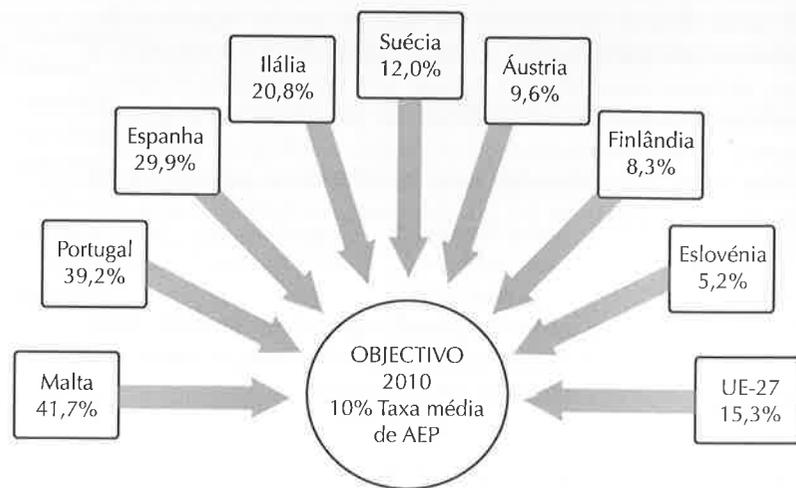


Figura 2: Eurostat Yearbook 2008. Dados relativos a 2006

Portugal é somente ultrapassado por Malta. Comparativamente ao parâmetro de referência estamos claramente distantes. É altura de uma vez mais alimentarmos o mito de D. Sebastião!? Preferimos contudo, acreditar que é possível tornar a escola num espaço mais acolhedor, mais inclusivo, mais promotor de sorrisos e de diálogos e posturas *honestas*. Temos uma proposta. Não um milagre! Temos uma visão que *queremos partilhar*, contudo importa ainda expor algumas das directrizes que a Europa tem vindo a veicular nestes últimos anos, por intermédio dos Relatórios Intercalares do Conselho e da Comissão Europeia *sobre os progressos realizados* no âmbito do programa de trabalho *Educação e Formação para 2010*.

Verificamos que, de acordo com o Relatório Intercalar Conjunto de 2004, "os esforços desenvolvidos em todos os países europeus para adaptar os sistemas de educação e de formação à sociedade e à economia do conhecimento, as reformas realizadas não estão à altura dos desafios e o seu ritmo actual não permitirá à União alcançar os objectivos fixados." (SCADPLUS, 2007d).

Em 2006, o segundo Relatório Intercalar Conjunto não apresenta grandes motivos para os diversos Estados-Membros sorrirem face às políticas nacionais em curso no âmbito da concretização do programa de trabalho pormenorizado *sobre* os parâmetros de referência. O Relatório adverte que "se não forem desenvolvidos muito maiores esforços nos domínios do abandono escolar precoce, da conclusão do ensino secundário e das competências essenciais, uma parte mais significativa de jovens da próxima geração irá enfrentar o problema da exclusão social." (SCADPLUS, 2007e).

Face a esta problemática, o Relatório faz referência ao facto de diversos países estarem a tentar contrariar as elevadas taxas de abandono escolar precoce através da reforma dos programas de estudo, "procurando garantir desta forma a aquisição de competências transversais essenciais por todos e impedir que os jovens, em especial os provenientes de grupos sociais desfavorecidos, abandonem precocemente o ensino." (Ibid.).

Veja-se a reestruturação das matrizes curriculares do ensino secundário com a introdução da Área de Projecto e do Projecto Tecnológico enquanto áreas de integração curricular, numa perspectiva transdisciplinar e, esperemos nós, ecléctica! Lamentamos o facto destas áreas curriculares não disciplinares surgirem somente no 12.º ano.

A educação para a cidadania no ensino secundário surge não como disciplina, nem tão-pouco como área curricular. É apresentada no Decreto-Lei n.º 74/2004 como um princípio orientador da organização e gestão do currículo, transversal a todas as componentes curriculares.

Em 2006, o Fórum Educação para a Cidadania presidido por Eduardo Marçal Grilo defendia "a abordagem de questões relacionadas com a Educação para a Cidadania Global na Área de Projecto, na medida em que esta área curricular não disciplinar favorece a articulação dos saberes de diversas áreas curriculares, quer ao nível da reflexão sobre os direitos humanos, quer no que respeita às questões emergentes na sociedade actual." (Ministério da Educação, 2008).

As escolas são desafiadas a assumirem-se como verdadeiros espaços pedagógicos que potenciam a visão da educação para a cidadania, planificando e desenvolvendo “projectos educativos como projectos de cidadania global, que impliquem vivências de exercício da cidadania nos diferentes espaços curriculares, disciplinares e não disciplinares, bem como nos contextos extracurriculares e não formais.” (Ibid.).

A 21 de Fevereiro de 2007 é apresentada uma comunicação da Comissão Europeia intitulada “Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação”, com o objectivo de atestar a realização dos objectivos da Estratégia de Lisboa no domínio da educação e da formação. O quadro apresenta-se de forma mais racionalizada e condensada do que a estrutura anterior.

Perspectiva-se um novo enquadramento de acções, dado que muitos dos prazos estabelecidos para a concretização de objectivos e alcance de valores de referência foram claramente ultrapassados sem margem de sucesso.

Os indicadores e valores de referência estruturam-se em função de oito domínios de intervenção fundamentais:

“Melhorar a equidade na educação e formação.

Promover a eficiência na educação e na formação.

Fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade concreta.

Desenvolver competências-chave entre os jovens.

Modernizar a educação escolar.

Modernizar o ensino e a formação profissionais (processo de Copenhaga).

Modernizar o ensino superior (processo de Bolonha).

Empregabilidade” (SCADPLUS, 2007f).

Dando continuidade ao pressuposto aplicado na análise do documento relativo aos objectivos futuros concretos dos sistemas educativos da União Europeia, destacaremos deste novo quadro de indicadores somente os que contemplem o abandono escolar precoce como indicador principal para a medição dos progressos alcançados em torno do programa Educação e Formação para 2010.

Assim, por interpretação do quadro, verificamos que o abandono escolar surge em dois domínios de intervenção fundamentais:

Melhorar a equidade na educação e formação.

Modernizar a educação escolar.

Relativamente ao primeiro, afirma-se que “Os sistemas europeus de educação e formação devem ser equitativos. A equidade é avaliada à luz do nível a que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados [e] para assegurar uma participação efectiva na aprendizagem ao longo da vida, a proporção de jovens que abandonam precocemente a escola deve diminuir.” (Ibid.).

Este domínio será avaliado por intermédio de três indicadores principais:

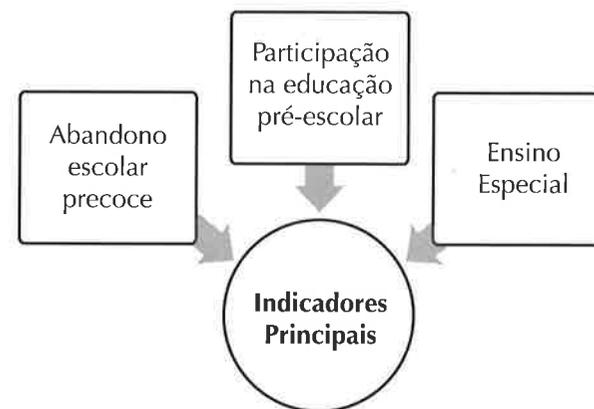


Figura 3: Melhorar a equidade na educação e formação – Indicadores Principais

Quanto ao segundo domínio de intervenção, estipulou-se que “a qualidade da educação escolar depende da melhoria da formação inicial dos docentes e da participação de todos eles numa formação contínua” e para tal foram definidos os seguintes indicadores para a medição do sucesso dos projectos desenvolvidos:

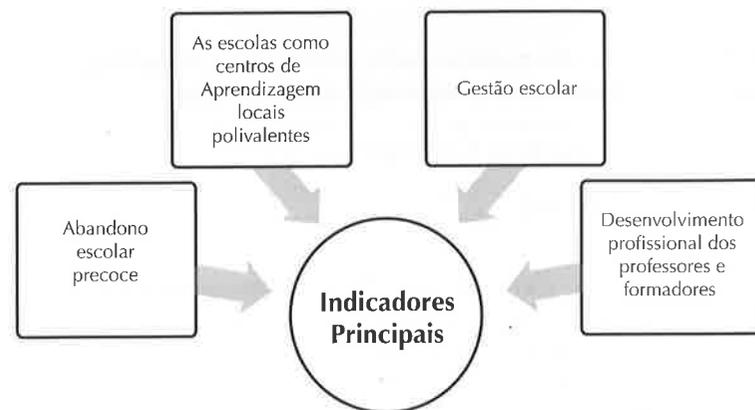


Figura 4: Modernizar a educação escolar – Indicadores Principais

Para o domínio de intervenção – modernizar a educação escolar – optámos por destacar três indicadores uma vez que, como apresentaremos no decorrer deste e do próximo capítulos, o combate às elevadas taxas de abandono escolar precoce pode ser espicaçado em duas frentes simbióticas: por um lado, as escolas devem tornar-se centros de aprendizagem locais polivalentes e para isso muito contribui a Área de Projecto e o Projecto Tecnológico enquanto vectores de integração curricular, numa abordagem transversal do currículo, como também a planificação e desenvolvimento de actividades de ocupação dos tempos livres no âmbito dos Clubes, em particular, os Clubes Europeus nas escolas.

Por outro, e de fácil prospecção, os Projectos Educativos de Escola, enquanto instrumentos de liderança, devem propiciar na sua Visão verdadeiros espaços de emancipação que potenciem o espaço pedagógico em torno de percursos alternativos de acolhimento.

Se desejamos fervorosamente mais autonomia para as escolas, saibamos contudo potenciar aquela que pelo Projecto Educativo nos é concedida, antes, que, também aqui, mitifiquemos a acção da escola.

Em 2008, é apresentado ao Conselho da União Europeia para aprovação o Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação”.

Nele é possível ler que “importa complementar as iniciativas no contexto do abandono escolar precoce e das desvantagens socioeconómicas. Para esse efeito, seriam úteis actividades extracurriculares (como no campo da cultura e do desporto), parcerias locais, um melhor envolvimento dos pais, a tomada em consideração das necessidades de aprendizagem dos pais e a melhoria do bem-estar na escola, tanto para os professores como para os alunos.” (Comissão Europeia, 2008, p. 9).

Uma vez mais torna-se preponderante olhar a escola não só do ponto de vista da educação escolar propriamente dita. Importa conceber a escola como um espaço que, para contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos seus alunos, deve fomentar espaços de socialização diversificados, acolhedores.

Chamamos a atenção da importância do aperfeiçoamento das dinâmicas em torno da educação extra-escolar enquanto conjunto de actividades que “podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.” (LBSE, artigo 26º, alínea 4).

Desafiam-se as escolas a fomentar Projectos Educativos em Rede, abrindo o seu sistema a um universo inegável de parceiros locais, nacionais e internacionais, pois são objectivos estratégicos deste tipo de Projectos, os seguintes: “estimular o interesse e a participação

da comunidade; adequar a acção educativa ao contexto, promover a cooperação inter-escolas e a articulação do trabalho educativo e racionalizar e rentabilizar os recursos educativos existentes." (Diogo, 1998, p. 21).

A clonagem de ofertas educativas não favorece o sistema e a médio prazo facilmente se tornarão num obstáculo à concretização dos parâmetros de referência. Importa tornar os Projectos Educativos espaços de concertação não só educativa, como social, no âmbito das escolas.

Destacamos ainda a importância da ocupação dos tempos livres enquanto actividades de complemento curricular de âmbito nacional, regional ou local, que propendem para o "enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade", fomentando "a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação." (LBSE, artigo 51º, alíneas 2, 3 e 4).

Recordamos que os destaques que temos vindo a fazer inserem-se na sequência lógica de, por intermédio das possibilidades que o sistema educativo português oferece, na senda do princípio da subsidiariedade, introduzirmos nas escolas a dimensão europeia da educação enquanto ferramenta que pode propiciar um trabalho sério da redução das taxas de abandono escolar precoce. E fazemo-lo, porque acreditamos no potencial do Programa Comenius e da sua acção e *Twinning*, bem como do exercício sério dos Clubes Europeus enquanto espaços que, no nosso entender, transformam a escola em contextos mais acolhedores.

Temos vindo a insistir na correlação escolas acolhedoras / redução das taxas de abandono escolar precoce porque assimilámos como objectivo agir sobre aquilo a que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, nos anos 70, designaram por *exercício da violência simbólica* e ao que Basil Bernstein designou por *problema da recontextualização*.

Ora vejamos: um dos entraves que favorece o abandono escolar precoce advém do facto de os estudantes de risco não valorizarem o sucesso académico nem tão-pouco os valores que a escola lhes incute, ou lhes propicia. Daqui advêm os comportamentos desajustados, derivados de um deficit de competências sociais, punidos pela escola (Jorge, 2007), já de si padronizada em torno da estruturação de um aluno que se quer bem comportado, aplicado, obediente, eficaz e eficiente na condução dos objectivos e orientações curriculares.

A partir do artigo de Idalina Jorge (2007) intitulado "Abandono escolar precoce e desqualificado", publicado no Correio da Educação das Edições ASA, procedemos à apresentação de uma síntese de factores que estão na base do abandono escolar e que se dividem essencialmente por três domínios chave: o indivíduo, a família e a escola.



Características pessoais e o abandono escolar

- Dificuldades de aprendizagem; Retenção e baixo rendimento escolar.
- Falta de Interesse pela escola; Desvalorização do sucesso académico e dos valores da escola.
- Isolamento social, ansiedade e problemas depressivos.



Características familiares e o abandono escolar

- Estilos de vida "não convencionais"; Estruturas familiares monoparentais.
- Más Práticas parentais: falta de apoio emocional, de envolvimento com a escolaridade dos dos filhos e supervisão inadequada; Conflituosidade intrafamiliar.



Responsabilidade da Escola no abandono escolar

- Organização da sala de aula.
- Relação pedagógica.
- Clima escolar.

Tendo por base a investigação de Canavarro (2007, p. 49), situamos ainda a problemática do abandono escolar precoce a partir dos trabalhos citados de Janosz (1997) e Brooks et al (1997). Para o primeiro, é necessário um forte enquadramento dos alunos em risco de abandono, pelo reforço da melhoria das competências escolares e sociais e pelo envolvimento parental nas actividades da escola. Para os segundos, na linha das pesquisas de Idalina Jorge supracitada o abandono escolar é visto como resultado do insucesso escolar, da rigidez da oferta curricular e dos métodos pedagógicos, como também, dos conflitos familiares.

Dos diversos estudos que Canavarro (2007) apresenta, citamos os resultados apresentados por Weisman & Gottfredson (2001), ao validarem empiricamente “a crença generalizada dos educadores que programas extracurriculares (after-school programs) constituem uma boa medida para melhorar o desempenho académico” (Canavarro, 2007, p. 60), convertendo-se numa ferramenta útil face ao abandono escolar, à indisciplina e à gravidez adolescente.

Compreendemos a posição de Bourdieu e Passeron (1970), ao identificarem as escolas como organizações que “impõem regras de disciplina aos alunos, sendo a autoridade dos professores orientada para a aprendizagem académica, [o que faz com que] as crianças da classe baixa [enfrentem] um choque cultural muito maior quando entram para a escola do que as oriundas de lares mais privilegiados.” (Giddens, 2008, p. 517).

O exercício da violência simbólica, que os autores se referem como claramente associado a diferenças culturais entre os diversos alunos e a escola padronizada, não se coaduna uma vez mais com a heterogeneidade discente e por inadaptação provocá a incompatibilidade de identidades que degenera (também) no abandono dos alunos. Impõem-se valores e comportamentos que não se cruzam com a dimensão valorativa do contexto familiar e social de muitos alunos. (Cortesão et al, 2002; Bernstein, 1977).

Parece-nos estar em foco uma clara incapacidade de estímulo e motivação por parte da escola e do currículo em particular, se situarmos esta referência em torno dos trabalhos de Basil Bernstein relativamente

ao problema da recontextualização, isto é: “as crianças que adquirem códigos elaborados de discurso (...) têm maior capacidade para lidar com as exigências da educação académica formal do que as que estão limitadas a códigos restritos. (...) A forma como uma criança da classe baixa usa a fala colide com a cultura académica da escola. [Logo], aqueles que dominam códigos elaborados enquadram-se muito melhor no ambiente escolar.” (Giddens, 2008, p. 515).

As escolas que se alienam do potencial da diferença tornam-se mecanismos promotores do abandono precoce. Não caindo em discurso demagógico, na visão daqueles que estão certamente arraigados na pedagogia do cinzentismo, ou petrificados no narcisismo de uma pedagogia romântica, importa revolucionar a escola em torno do primado do sorriso sobre o isolacionismo.

É tão fácil a vivência deste primado: sejamos, simplesmente, Honestos!

“Ah!, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino Ciências, ensino Literaturas (...)” Mas será que não percebem que essas coisas que chamam disciplinas, e que devem ensinar, nada mais são do que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, terão fracassado na vossa missão. (Alves, 2003, pp. 12-13).

Segundo momento de (des)construção

Justapondo o conjunto de *objectivos estratégicos*, com os instrumentos ao dispor da escola nos domínios da gestão e do currículo, tais como o Projecto Educativo de Escola e a Área de Projecto, extrapolados pela análise ao *quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar a realização dos objectivos de Lisboa*, apresentamos um segundo momento de (des)construção, com o intuito de mostrar que, apesar de no primeiro momento ficar expresso o envolvimento da União Europeia com a problemática do abandono escolar precoce, também é possível enquadrar no âmbito das dinâmicas de cada escola

um conjunto de medidas que bebem, nas iniciativas comunitárias, fundamentos para tornarem o espaço pedagógico num contexto mais atractivo.

Apresentamos, assim, como possíveis instrumentos que consubstanciam os percursos alternativos de acolhimento no seio da escola: o Programa Comenius e a sua acção eTwinning e os Clubes Europeus.

Instrumentos da Escola (da Gestão e do Currículo)	Visão	Questões-chave (a partir dos objectivos futuros concretos dos sistemas educativos)	Opções Estratégicas
		<i>Facilitar o acesso de todos à educação e à formação (Objectivo 2)</i>	
Projecto Educativo de Escola	a) Documento que consagra a orientação educativa da escola. b) Símbolo máximo da Autonomia da Escola. c) Promotor da Identidade.	- Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, tanto no contexto dos sistemas formais de educação e de formação como fora destes sistemas. - Promover uma cultura da aprendizagem.	Clube europeu Programa Comenius
Área de Projecto	a) Vector de integração curricular	- Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa.	eTwinning

Tabela 5 - Possíveis instrumentos que consubstanciam os percursos alternativos de acolhimento

Segundo o Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, verificamos que, para facilitar o acesso de todos à educação e formação, temos que conexamente apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Para tal é enquadrada a proporção da população entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentou a educação básica e que não participa em acções de educação e formação complementares, como indicador estrutural para a medição deste objectivo conexo.

Ao assumirmos o Projecto Educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, contextualizando-o como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Junho, 3a), estamos eminentemente a promulgar um espaço de acção cuja função primeira é a promoção da identidade da escola.

Se o Projecto Educativo congregar esta visão, estamos a caminhar ao encontro do objectivo de facilitar o acesso de todos à educação e à formação, porque, como demonstramos a partir de Bourdieu & Passeron (1970), bem como com Giddens (2008) e Bernstein (1977), um dos grandes problemas do abandono circunscreve-se no facto de que as escolas se personificam no imaginário e no quotidiano dos alunos como espaços desinteressantes, autoritários e muito pouco acolhedores da diferença.

Por outro lado, se a Área de Projecto surge como vector de integração curricular, dado que “pretende mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas” (Decreto-Lei n.º 74/2004, artigo 6.º, alínea 4), desenvolvendo “uma visão integradora dos saberes e da relação teórico-prática, assim como [promovendo] a orientação escolar e profissional [facilitando] a aproximação ao mundo do trabalho” (Decreto-Lei n.º 7/2001, artigo 5.º, alínea 4c), converte-se num instrumento de resolução da questão-chave que o Programa desafia cada Estado-Membro a concretizar: “Assegurar a

promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa." (SCADPLUS, 2006).

Assim, depreendemos que o Projecto Educativo e a Área de Projecto poderão abraçar percursos alternativos de acolhimento, a partir da oferta das iniciativas comunitárias. Ora vejamos:

Os Clubes Europeus são lançados em 1986, a partir de uma ideia base de Margarida Belard, sendo que a Unidade de Coordenação dos Clubes Europeus (nacional e internacional) está entregue a Portugal, através do actual Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Têm como **objectivos**:

"Criar um espírito europeu entre os seus membros, transmitindo-o aos outros membros da comunidade em que estão inseridos.

Promover, com o apoio das entidades competentes, acções de dinamização tendentes a uma melhor informação sobre:

A Europa (aspectos geográficos, históricos, culturais, económicos).

As instituições da União Europeia e os órgãos do Conselho da Europa (estrutura, funcionamento, objectivos).

Os Estados-Membros da União Europeia e os países do Conselho da Europa (aspectos da vida política, social, cultural).

O património cultural e natural da Europa.

Os problemas contemporâneos que a Europa enfrenta.

O papel da Europa no Mundo.

O processo do alargamento da União Europeia e as suas implicações.

Contribuir para a compreensão do pluralismo europeu.

Contribuir para a compreensão e tolerância recíprocas.

Contribuir para uma tomada de consciência relativamente à interdependência europeia e mundial e à necessidade de cooperação.

Contribuir para a criação do sentido de responsabilidade dos alunos enquanto jovens cidadãos europeus, no que respeita à paz, aos direitos do homem e à defesa e conservação do ambiente e do património cultural." (GEPE, 2008).

Este vasto campo de acção pode ser concretizado a partir de uma panóplia diversificada de **iniciativas** e meios tais como:

Planificação e desenvolvimento de sessões de informação (colóquios, reuniões informais) abertas à comunidade.

Organizações de exposições, concursos e actividades culturais que potenciem um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre a União Europeia, o Conselho da Europa e os diferentes Estados-Membros.

Divulgação e participação em actividades que contribuam para a introdução da dimensão europeia na educação, nomeadamente a Primavera da Europa, A Europa na Escola, os programas da Agência Nacional PROALV.

Organização do Dia da Europa (9 de Maio), da Semana da Europa e por exemplo de Semanas dos Estados-Membros, consagradas a cada um dos países da União Europeia/Conselho da Europa.

Promoção e organização de intercâmbios de informação e documentação entre os Clubes dos diversos estabelecimentos de ensino nacionais e internacionais.

Produção e/ou promoção de material didáctico adequado, como por exemplo jogos, puzzles, jornais. (A partir de CIEDJ, 2008b).

Para a criação de um Clube Europeu, bastará a escola remeter ao GEPE a ficha de adesão à Rede Nacional de Clubes Europeus³.

Assim, o Projecto Educativo da Escola poderá abraçar uma iniciativa diferente que, pelo Despacho n.º 13/2006, de 2 de Maio da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira, se insere na programação das actividades educativas no âmbito da ocupação de tempos escolares.

Definidos que estão os princípios básicos em torno da importância dos Clubes Europeus e uma vez já apresentado o Programa Comenius e a sua acção eTwinning, passamos a uma síntese da informação onde, a partir das questões-chave necessárias para o sucesso do indicador estrutural do objecto conexo 2.3 do *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa* apresentado na sequência deste capítulo, elencamos a Missão dos Percursos Alternativos de Acolhimento seleccionados, ratificando o seu papel na concretização de um espaço pedagógico mais inclusivo.

³ A ficha encontra-se disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=125&fileName=Ficha_adesao.pdf de acordo com a consulta efectuada a 4 de Janeiro de 2009..

Opções Estratégicas (Percursos alternativos de acolhimento)	Questões-chave (a partir dos objectivos futuros concretos dos sistemas educativos)	Missão
Clube Europeu	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, tanto no contexto dos sistemas formais de educação e de formação como fora destes sistemas. - Promover uma cultura da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver as personalidades dos alunos com base nos valores partilhados por todos os europeus. b) Encorajar a divulgação da identidade cultural europeia em toda a sua diversidade, promovendo atitudes positivas face aos povos europeus, suas formas de vida, crenças, opiniões e ideias. c) Promover a consciência e os sentidos de responsabilidade no futuro da Europa, o seu ambiente, democracia, paz e direitos humanos. d) Estimular a comunicação e a colaboração com os outros povos europeus, desenvolvendo a capacidade de usar outras línguas europeias tão bem como a própria língua.
Programa Comenius	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a promoção efectiva da aprendizagem dos valores democráticos e da participação democrática de todos os parceiros na escola a fim de preparar as pessoas para a cidadania activa. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e o pessoal educativo para a diversidade e o valor das culturas e das línguas europeias. b) Ajudar os jovens a adquirir as aptidões e competências básicas de vida necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, à futura vida profissional e a uma cidadania europeia activa.
eTwinning		<ul style="list-style-type: none"> a) Criar redes de trabalho colaborativo entre escolas europeias, através do desenvolvimento de projectos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Tabela 6: Missão dos percursos alternativos de acolhimento

Sim... parece óbvio o envolvimento da União Europeia na problemática do abandono escolar precoce, como também nos parece clarificada a possibilidade de as escolas, por intermédio do seu Projecto Educativo ou por intermédio de áreas curriculares não disciplinares, incorporarem percursos alternativos de acolhimento no âmbito das suas actividades com o intuito de se vislumbrar uma imagem organizacional de escola muito mais democrática e atenta às diferenças culturais.

Entendemos que caberá à Liderança de cada Escola a (des) construção do seu Projecto de Autonomia, que, antes de ser um espaço de emancipação, é forçosamente um lugar de inclusão! Potenciar a Área de Projecto e o Projecto Educativo de Escola em torno de novas formas de acolhimento é dar espaço ao contributo de uma Europa que não parece estar tão distante quanto muitas vezes se apregoa. Por acaso já lhe abrimos a porta? Ou limitamo-nos a olhá-la por uma pequena e envelhecida janela?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições ASA.

Bernstein, B. (1977). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*, vol. IV. London: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Canavaro, J. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.

CIEDJ. (2008b). *Clubes Europeus*. Acedido a 30 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.aprendereuropa.pt/page.aspx?idCat=341&idMasterCat=301&idContent=506>.

Comissão Europeia. (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Acedido em 2 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/09/educacao-e-formacao-na-europa-sistemas-diferentes-objectivos-comuns-para-2010.pdf>.

Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional*. Acedido a 12 de Setembro de 2007. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc198.pdf>.

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação*. Acedido em 2 de Janeiro de 2008. Disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/115/dl_74_2004.pdf.

Despacho n.º 13/2006, de 2 de Maio da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira. *Estabelece as actividades de ocupação de tempos escolares*. Acedido a 14 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.gov-madeira.pt/joram/2serie/Ano%20de%202006/II/Serie-103-2006-05-29.pdf>.

Diogo, F. (1998). *Por um projecto educativo de rede*. Porto: Edições ASA.

GEPE. (2008). *Clubes europeus*. Acedido a 30 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/125.html#europa>.

Grilo, E. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In Bártole Paiva Campos (Org). *A Investigação Educacional em Portugal* (pp. 42-46). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jorge, I. (2007). *Abandono escolar precoce e desqualificado*. Acedido a 3 de Janeiro de 2009. Disponível em: http://www.asa.pt/CE/Abandono_escolar_precoce.pdf.

Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum International Publishing Group.

SCADPLUS. (2006). *Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa*. Acedido em 2 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11086.htm>.

SCADPLUS. (2007). *SOCRATES - Fase II*. Acedido a 27 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11043.htm>.

SCADPLUS. (2007b). Programa Aprendizagem ao Longo da Vida. Acedido em 27 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm>.

SCADPLUS. (2007c). *Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação*. Acedido a 2 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11064.htm>.

SCADPLUS. (2007d). *A urgência das reformas para fazer triunfar a estratégia de Lisboa*. Acedido em 1 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11071.htm>.

SCADPLUS. (2007e). *Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa*. Acedido em 1 de Janeiro de 2009. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11091.htm>.

SCADPLUS. (2007f). *Quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar a realização dos objectivos de Lisboa*. Acedido em 11 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11099.htm>.

SCADPLUS. (2007g). *Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Acedido em 11 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11049.htm>.

SCADPLUS. (2008). *Subsidiariedade*. Acedido a 24 de Dezembro de 2008. Disponível em: http://europa.eu/scadplus/glossary/subsidiarity_pt.htm.

SCADPLUS. (2008b). *Livros Verdes*. Acedido em 12 de Setembro de 2007. Disponível em: http://europa.eu/scadplus/glossary/green_paper_pt.htm.

SCADPLUS. (2008c). *Livros Brancos*. Acedido em 12 de Setembro de 2007. Disponível em: http://europa.eu/scadplus/glossary/white_paper_pt.htm.

CONTRIBUTO EPISTEMOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DO INSUCESSO ESCOLAR

ALICE MENDONÇA
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Actualmente o insucesso escolar tem sido alvo de inúmeros estudos, reflexões e preocupações quer por parte dos governantes quer de todos os outros agentes sociais. Pais, professores e alunos encontram-se no centro das discussões. O que se entende por insucesso escolar? Quais os indicadores que permitem identificar o insucesso escolar?

A resposta a estas questões, pressupõe numa primeira etapa a compreensão do fenómeno, ou seja, o que é insucesso escolar.

1. Etimologia do conceito de insucesso escolar

A análise epistemológica da palavra insucesso vem do latim *insucessu(m)*, que significa "Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava"¹ ou ainda "mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso".²

O vocábulo insucesso é ainda frequentemente referenciado por confrontação com o termo sucesso, que advém do latim *succesu(m)*, o qual assume, entre outros, os seguintes significados "o bom êxito, conclusão"³ ou "chegada, resultado, triunfo"⁴.

¹ R. Fontinha, *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa...*

² Costa e Melo, *Dicionário de Língua Portuguesa...*

³ R. Fontinha, *ob. cit.*

⁴ J. P. Machado, *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa...*

Não podemos pois, deixar de constatar, que os termos sucesso e insucesso detêm significados que se opõem aos conceitos de bom e mau que lhes estão subjacentes.

Por seu turno, na pesquisa dos termos bom e mau no Dicionário de Língua Portuguesa, encontramos “bom: (...) que tem bondade; virtuoso; nobre; seguro (...)” e “mau: (...) que não tem bons instintos; que exprime maldade; malvado; perverso (...)”.

Na sequência do exposto, se em termos estritos efectuarmos uma correlação entre os termos bom/sucesso e mau/insucesso, verificamos que os sinónimos evocam sempre atributos pessoais, positivos ou negativos.⁵

Esta opinião é partilhada por Silva no seu estudo conjunto, onde na pesquisa do termo fracasso constata que o mesmo se refere a desastre, perda, mau êxito, malogro; enquanto sucesso se refere a bom êxito e resultado feliz. Segundo estes autores, estas definições conduzem à depreensão de que é o aluno quem na sua trajectória escolar, obtém sucesso ou fracassa, razão pela qual os termos sucesso e fracasso se referem tradicionalmente, ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos e que se expressa pela aprovação ou reprovação no final do ano lectivo.⁶ Ou seja, o termo insucesso escolar “parece aludir a um deficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar.”⁷

A inexistência de unidade semântica na definição de insucesso escolar, levou-nos a referir Benavente, que reuniu para esta designação vários termos, nomeadamente: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. Salientou também a utilização das expressões: mau aproveitamento, mau rendimento, e mau rendimento escolar.⁸

⁵ Sobre esta temática, veja-se Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento...*, pp. 60-61.

⁶ Aurélio B. de H. Ferreira, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, s. d., pp. 654 e 1344*, referido por Cármen Duarte da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...*, p. 28.

⁷ José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 83.

⁸ Ana Benavente, *Insucesso Escolar no Contexto Português...*, pp.15-16.

A autora acrescenta ainda que na definição de insucesso escolar, “o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral, visto que se o apresenta como um mal e assume, simultaneamente, uma conotação dramática mediante as expressões “vítimas do insucesso” ou “problema angustiante” que é necessário, prevenir, detectar, combater, eliminar.”⁹

Todas estas terminologias vêm confirmar a existência de um problema actual que necessita de ser combatido, mas que oficialmente, é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito “objectivo”, ou seja, os resultados escolares.

A este propósito, Formosinho considera que embora se possam atribuir vários significados ao insucesso escolar, este é entendido como o sucesso do aluno certificado pela escola,¹⁰ proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar.

Na sequência do exposto, concluímos que a explicação do conceito de insucesso escolar se caracteriza pela ausência de uniformidade conceptual, situação que pressupõe analisar a explanação que alguns autores efectuem relativamente a este conceito assim como à sua génese.

2. Génese

O conceito de insucesso escolar é recente na História da Educação da Sociedade Ocidental e surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial. A sua noção conceptual assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno “fica para trás, já está em insucesso

⁹ Ana Benavente, *Insucesso Escolar no Contexto Português...*, pp.15-16.

¹⁰ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 178.

[visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos".¹¹

Ou seja, a repetência, constituiu a solução interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade dessa aprendizagem.¹² Neste contexto, "cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino."¹³

No nosso país tal como nos restantes, o conceito de insucesso escolar assumiu, ao longo dos tempos, diferentes acepções consoante as conjunturas político-económicas subjacentes. Assim, com base na legislação que criou a obrigatoriedade escolar no Ensino Primário o insucesso escolar, considerado como reprovação generalizou-se a toda a população escolar, embora tal não consistisse motivo de preocupação.

Contudo, a recolha sistemática da informação estatística, assim como o seu posterior tratamento e compreensão foram aspectos que pelos elevados valores que apresentavam começaram gradualmente a suscitar preocupações numa sociedade que se revelou intolerante ao insucesso escolar, pelos efeitos que produz, a nível pessoal, social e económico.

Encontramos assim legitimada a explicação para o facto deste fenómeno ter suscitado o interesse e a preocupação dos diferentes intervenientes sociais.

3. Conceptualização

Na esteira das ilações anteriores, podemos concluir que a definição de insucesso escolar se afigura bastante complexa. Além deste

¹¹ Ana Benavente, Revista "Ágora" nº 2, p.1, s.d.

¹² Rosa Torres, "Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?" in Álvaro Marchesi et al. ob. cit., p. 34.

¹³ Ana Benavente, A escola na soc de classes p. 9.

conceito encerrar uma multiplicidade de entendimentos, também o seu estudo apresenta uma enorme polissemia, notória nas diferentes áreas disciplinares que encetam a sua compreensão e definição.

Oficialmente, a definição de insucesso escolar, advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do actual sistema de ensino.

Em alguns países, a utilização do termo insucesso escolar é aplicada com precaução, porquanto se considera que poderá produzir efeitos contraproducentes, em virtude de promover a diminuição da reputação das escolas, o moral dos professores ou a auto-estima dos alunos.¹⁴ A título de exemplo, temos o caso da França, onde a classificação de escolas contendo alunos em risco de insucesso escolar, originou a criação de escolas inseridas numa "zona de educação prioritária" (ZEP), numa tentativa de debelação deste fenómeno. No entanto, esta designação levou muitos Encarregados de Educação a solicitarem a mudança dos seus educandos para estabelecimentos de ensino não integrados nas zonas que contemplam os grupos considerados de risco.

Inversamente, na Inglaterra, o uso do termo insucesso escolar é considerado positivo e até necessário.

Contudo, a tendência mais generalizada num número crescente de países, nomeadamente a Dinamarca, a Finlândia e a Itália, é a de substituir o termo fracasso escolar pelo termo êxito escolar devido ao sentido negativo que tem subjacente.

A polissemia semântica é justificável pela incoerência que assume, apresentando-se em consonância com o quadro de referências conceptuais, as expectativas e o propósito de quem aborda o insucesso escolar. Não é pois, por acaso que os governos, investigadores, professores, pais e alunos diferem na etiologia face ao valor que lhe atribuem.

¹⁴ Karen Kovacs, "O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar" in Álvaro Marchesi e Hernández Gil, *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural...* pp. 43-47.

Um estudo da OCDE insiste no facto de que, independentemente das diferenças no uso do termo, assim como da sua definição, o baixo rendimento escolar dever ser considerado um processo mais do que como um resultado final atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais.

Deste modo, distingue três momentos-chave nesse processo. O primeiro, durante o ciclo de educação obrigatória, apresenta-se quando o rendimento do aluno é sistematicamente inferior ao da média, ou quando este tem de repetir um ano escolar. O segundo manifesta-se através do abandono escolar do aluno antes de terminar a educação obrigatória, ou quando este termina os seus estudos sem obter o certificado correspondente enquanto que o terceiro se reflecte numa difícil integração profissional dos jovens que não possuem os conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter adquirido na escola.¹⁵

Cortesão e Torres¹⁶ sustentam ainda, que para além da repetência e abandono escolares, indicadores, através dos quais, tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar¹⁷ e o facto de, terminada a escolaridade, não se desencadear a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, são ainda aspectos indicadores de que a educação não se cumpriu.

Também a este propósito Avanzini considera que o número dos alunos abrangidos pelo insucesso escolar não se pode atribuir exclusivamente ao próprio momento da escolaridade pois para além do período escolar muitos conhecimentos são precários porquanto não se conservam.¹⁸

¹⁵ OCDE, *Overcoming Failure at School*, OCDE, Paris, 1998 in Karen Kovacs, "O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar"... pp. 43-47.

¹⁶ Luísa Cortesão e Maria Armanda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar*...pp. 35-38.

¹⁷ A este respeito, as autoras referem aspectos como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência.

¹⁸ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar*...p. 24.

Por outro lado, o bom aluno, símbolo do êxito, poderá não o ser na realidade, se os seus interesses culturais se tiverem centrado exclusivamente e por imposição, nos conhecimentos académicos, secundarizando todas as outras vertentes existenciais, ou seja "semelhante aluno representa obviamente um insucesso a despeito da aparência."¹⁹

Contudo, é na confluência da repetência e abandono escolares que Pires se posiciona face ao insucesso escolar, quando afirma que o insucesso assume o seu expoente máximo através do abandono escolar. Para esta investigadora, um aluno que reprova um ano não engrossa as fileiras do insucesso mas sim aquele "que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar".²⁰

Para Pinto, o insucesso escolar é um fenómeno visível através do atraso que um aluno tem relativamente à idade pertinente. Este conceito – idade pertinente – é a relação entre um ano/nível escolar e a idade que têm os alunos, a 31 de Dezembro desse ano lectivo, que tendo ingressado no 1º ciclo com 7 anos, nunca tenham sido reprovados.²¹

Por seu turno, Fernandes considera que a designação de insucesso escolar é vulgarmente utilizada por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos, embora considere que existe insucesso escolar nas situações em que a socialização ou a personalidade não foram devidamente desenvolvidos.²²

Para Marchesi e Pérez, o termo insucesso escolar é ainda mais discutível, porquanto encerra várias ideias; em primeiro lugar, a ideia de que o aluno «fracassado» não progrediu praticamente nada, nem no âmbito dos seus conhecimentos escolares nem ao nível pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque o termo «fracassado» oferece uma imagem negativa do

¹⁹ *Idem*, pp. 25-26.

²⁰ Isabel Valente Pires, Revista "Ágora" nº2, p.1, s.d.

²¹ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola*...p. 29.

²² António Sousa Fernandes, "O Insucesso Escolar"...p. 187-188.

aluno ao mesmo tempo que centra neste toda a responsabilidade do insucesso escolar, esquecendo a responsabilidade “de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educativo ou a própria escola.”²³ Segundo estes autores, a problemática decorrente desta terminologia, levou a que se optasse por expressões como “alunos com baixo rendimento escolar” ou “alunos que abandonam o sistema educacional sem a preparação suficiente”. Contudo, uma vez que o termo insucesso escolar, é mais sintético, difundiu-se rapidamente e a sua substituição parece inviável.²⁴

Também Rovira considera que a expressão insucesso escolar não é muito correcta pois além de traduzir um qualificativo demasiado simplista é excessivamente negativa.²⁵ Assim, considera o conceito de insucesso escolar “demasiado concludente, [visto que] não deixa espaço para nuances”,²⁶ ou seja, fala-se de fracasso escolar de uma forma global de onde se depreende que o aluno fracassado o é na sua totalidade. Deste modo, tece alguns comentários, dos quais é pertinente reter que:

- i) nem todos os insucessos são iguais, pois ninguém fracassa de todo e em tudo;
- ii) um insucesso pode encerrar esforços muito valiosos;
- iii) um insucesso nem sempre se reveste de um significado catastrófico, quer ao nível pessoal quer ao nível social.

Para o autor, são estas ilações, que justificam a necessidade de criticar a simplicidade, concludência e negatividade do conceito.²⁷

²³ Álvaro Marchesi e Eva Pérez, “A Compreensão do Fracasso escolar” in Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural*,...p. 17.

²⁴ Ibidem.

²⁵ José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 82.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

Segundo Bondal, a preocupação com a definição de insucesso escolar surge aliada à tentativa de explicação do fenómeno, a qual é efectuada de forma grosseira, uma vez que se confundem os sintomas com as causas.²⁸ A título de exemplo, salienta a relação que se estabelece entre a incorporação de imigrantes nas escolas e o baixo rendimento académico, ou o alargamento do ensino obrigatório e a automática queda da qualidade do ensino, enquanto que em outros casos o exercício interpretativo passa por veicular a desorientação juvenil e a “crise de valores”, aspectos sobre os quais o sistema educativo e os próprios professores, manifestam impotência.

A dificuldade interpretativa manifestada por estes autores, encontra-se assim patente na dualidade de critérios que cada um apresenta na definição do conceito insucesso escolar assim como nos indicadores seleccionados para a sua qualificação.

2. Os Indicadores do Insucesso Escolar

Ao observarmos os dados sobre o insucesso escolar divulgados pela Eurydice²⁹, constatamos que não é utilizado apenas um indicador para este fenómeno, mas vários indicadores, tais como os exames, as aprovações, os abandonos da escolaridade e os atrasos.³⁰

Deste modo é possível sintetizar as diferentes explicações que em 1994, cada Estado-Membro da União Europeia utilizava para definir este conceito³¹.

Assim, na **Dinamarca** a retenção não se pratica ao longo dos nove anos de escolaridade, pelo que a expressão insucesso escolar significa o desequilíbrio existente entre as capacidades e aptidões dos alunos face ao benefício que estes retiram do ensino. O abandono do sistema escolar no final da escolaridade obrigatória é neste caso sinónimo de insucesso escolar.

²⁸ Xavier Bondal, “A Página da Educação” nº 127, ano 12, Outubro 2003, p.7.

²⁹ PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar*...

³⁰ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes*...p. 9.

³¹ Sobre esta temática veja-se, PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia*...pp. 46-49.

No **País de Gales** e na **Irlanda do Norte** o conceito de insucesso escolar não existe, utilizando-se o termo *under-achieving*, enquanto na **Irlanda** a expressão utilizada é *non-achievers* ou *lower achievers*, que em ambas as situações significa a incapacidade que o aluno manifesta no desenvolvimento das suas competências individuais.

A inexistência deste conceito também acontece na **Escócia**, onde é substituído por dificuldades de aprendizagem causadas quer por planos de estudo ou metodologias de ensino inadequadas, quer por um handicap mental, físico, emocional ou social por parte dos alunos. Contudo, o insucesso escolar é susceptível de quantificação através do número de alunos que se mantêm no sistema escolar após a idade de conclusão da escolaridade obrigatória.

Assim, nestes países onde não se pratica a retenção, o insucesso dos alunos é definido por um défice de desenvolvimento pessoal ou pela ausência de progressos individuais.

Os restantes países da União Europeia mantinham nesta data (2000), sistemas de ensino avaliados por exames e uma avaliação selectiva, sendo o insucesso escolar definido em termos de retenção, de saídas do sistema sem diploma ou de abandono escolar.³²

Na **Alemanha**, embora o insucesso não se encontre claramente definido, a sua estimativa é efectuada através das taxas de retenção e de abandono escolar. É também a partir destas duas taxas que o insucesso escolar é contabilizado em **Itália**, embora neste país o termo *dispersione scolastica* seja definido como a incapacidade do aluno adquirir os conhecimentos básicos.

O sistema **francês** entende o insucesso escolar em termos de saídas do sistema educativo sem qualquer qualificação, e a sua quantificação tem como base as dificuldades de aprendizagem que impedem os alunos de, numa determinada idade, atingirem as competências e conhecimentos exigidos. Aqui, o indicador utilizado para medir o

³² Segundo os dados facultados pela Eurydice e publicados em PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia...* p. 49.

insucesso escolar é, tal como na **Bélgica**, a taxa de retenção. Neste último país o insucesso escolar é também definido em termos de objectivos cognitivos não atingidos.

A dificuldade em atingir os objectivos definidos para o ensino básico é igualmente utilizada em **Espanha** para definir sucesso escolar, contrapondo-se ao indicador mais utilizado para medir este fenómeno designado por taxa de insucesso.

Na **Grécia** o insucesso, tal como o entendemos no nosso país, está associado ao nível de desenvolvimento dos alunos, estimado através de diferentes modalidades de avaliação que têm por referência as metas e objectivos curriculares definidos. Neste caso, o insucesso escolar exprime-se em taxas de analfabetismo e de abandono.

Em **Portugal**, o conceito não se distancia das definições apresentadas pelos outros países da União Europeia, visto que se entende o insucesso escolar "como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos."³³ Esses objectivos são definidos através de um processo de avaliação, que no ensino básico "consiste na verificação do grau de cumprimento dos objectivos gerais definidos a nível nacional para cada um dos ciclos de escolaridade e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar (...)"³⁴ No que concerne aos indicadores utilizados salientam-se, além das taxas de retenção, as de abandono e de insucesso nos exames.

Uma vez que o insucesso escolar aparece definido por estes indicadores, parece-nos legítimo equacionar, se eles serão, de facto, os únicos utilizáveis para avaliar a questão. Ou seja, tal como equacionam Cortesão e Torres, se por decreto fosse determinado que todos os alunos passassem de ano, isto é, se administrativamente fosse decidida a passagem para todos os alunos, seria possível concluir

³³ Resposta da Unidade portuguesa da Eurydice ao pedido de informação EU-92-004-00 da Unidade Europeia da Eurydice, 1992 in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia...* p. 47.

³⁴ Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 85.

que o ano escolar tinha sido um êxito? Concluiríamos que todos os objectivos de aprendizagem tinham sido atingidos e que não tinha havido insucesso escolar?³⁵

Em termos globais europeus, as discrepâncias face às descrições apresentadas pelos diferentes Estados tornam evidente a relatividade do conceito, que varia em função do sistema educativo implementado, das tradições educativas, das exigências curriculares e das modalidades de avaliação. Deste modo, falar de insucesso escolar significa valorizar aspectos que condicionam negativa ou positivamente o fenómeno, em conformidade com determinado contexto educativo.

Assim, o insucesso escolar poderá ser analisado não apenas como um indicador das funções e funcionamento do sistema de ensino,³⁶ mas também como um efeito dos Sistemas.³⁷

Contudo, convém reter que, qualquer que seja a definição e o indicador que se selecione, as altas taxas de insucesso escolar têm impactos graves nos alunos e na sociedade.³⁸ Contudo, além da repetência, variável facilmente quantificável, Benavente salienta que mesmo após a conclusão da escolaridade obrigatória, a não prossecução dos estudos também constitui uma forma de insucesso, visto que "um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que (...) teria capacidade para obter."³⁹ Ou seja, o conceito de insucesso escolar não se pode limitar-se aos indicadores objectiváveis.

³⁵ Maria Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar...* p. 34.

³⁶ Segundo Ana Benavente, *Insucesso Escolar no Contexto Português...*

³⁷ Segundo A. Roazzi e L. S. Almeida, "Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?"...

³⁸ Álvaro Marchesi e Eva Pérez, "A Compreensão do Fracasso Escolar" in Álvaro Marchesi et al, *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural...* p. 18.

³⁹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 10.

3. As faces ocultas do insucesso escolar

Uma vez que se nos afigura impossível encontrar uma definição consensual de insucesso escolar, depreendemos que este fenómeno é tão diversificado que não o permite. Assim, optámos por compreender, contextualizar e descrever o conceito de insucesso escolar, nas suas faces ocultas, focando análises distintas, no sentido em que cada qual contribui para um ângulo de visão deste conceito consoante o enfoque que faz dele.

Chansou e Mannoni apontam a existência de dois tipos de insucesso escolar que devem ser dissociados: o insucesso parcial ou selectivo, referente apenas a uma ou mais disciplinas, mas sempre circunscrito a uma parte do currículo, e o insucesso generalizado, referente à maioria ou a todas as disciplinas necessárias para a progressão de ano.⁴⁰

Para Pires o insucesso escolar é também equacionado segundo duas perspectivas distintas: o visível, porquanto se trata de um insucesso escolar produzido em termos quantitativos através de reprovações, repetências e abandonos e o invisível, expresso em termos qualitativos, como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática.⁴¹

No entender de Fernandes, a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos, ou seja, visa a aquisição de determinados conhecimentos, onde se incluem o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de determinadas condutas e valores. Se algum destes objectivos, que constituem as dimensões da educação, não é atingido pode dizer-se que há insucesso na educação escolar. Em síntese, o insucesso escolar surge quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados.⁴² Deste modo, a percentagem de reprovações é, por si só insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois apenas nos indica que houve

⁴⁰ M. Chansou, "L'Échec Scolaire..." e P. Mannoni, "Signification Psychologique de L'Échec Scolaire"...

⁴¹ Eurico Lemos Pires, "A Massificação Escolar"...

⁴² António Sousa Fernandes, "O Insucesso Escolar"..., p. 187-188.

insucesso em relação à instrução, mas não nos permite concluir se este insucesso também se verifica nas outras dimensões educativas.⁴³

Embora o significado mais habitual de insucesso escolar seja o que se refere a um baixo rendimento académico ou ao abandono prematuro dos estudos, essa acepção não é de modo algum a única, pois podemos encontrar situações de insucesso escolar nos alunos:

- i) que não se conseguem adaptar às normas das escolas;
- ii) que não conseguem manter o seu comportamento dentro dos limites que a comunidade escolar estabelece (onde se enquadram aqueles que são violentos, ruidosos, mal-educados ou conversadores);
- iii) que são pouco trabalhadores.⁴⁴

Podemos também falar de insucesso na própria instituição escolar quando:

- i) o aproveitamento dos alunos é baixo;
- ii) a adaptação social dos alunos é deficiente;
- iii) se destrói a auto-estima dos alunos.⁴⁵

De acordo com os itens supra mencionados, o insucesso escolar assume três dimensões: o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima, ou seja, "três dimensões que se criam e se reforçam mutuamente."⁴⁶

⁴³ António Sousa Fernandes, "O Insucesso Escolar"...p. 188.

⁴⁴ Sobre esta temática, baseámo-nos em José Maria Puig Rovira, "Educação em Valores e Fracasso Escolar"...p. 83.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem.

Uma dicotomia face ao insucesso é também enunciada por Chiland, ao referir como duas realidades distintas, o insucesso escolar constante desde o início e o insucesso pontual, visto que o primeiro poderá ser o resultado de uma desorganização grave da personalidade, enquanto que o segundo é apenas uma ruptura na continuidade.⁴⁷ Este autor considera ainda que o insucesso escolar é uma variável determinada em função de outras, entre as quais a própria definição de insucesso escolar, o nível de expectativas de um Sistema de Ensino, o grau de proficiência mínimo em função dos conteúdos programáticos, dos objetivos e do sistema de avaliação veiculado. Assim, idênticas taxas de reprovação poderão significar índices diferenciados. Chiland refere ainda que o sistema clássico de classificação fabrica o insucesso visto que não contempla os progressos dos indivíduos, mas apenas a classificação final. Neste sentido, também Avanzini considera que os insucessos não são todos iguais, pois "há insucessos parciais, globais e de gravidade vária."⁴⁸

Face a esta problemática, podemos inferir que o insucesso escolar visível tem consequências imediatas que se exprimem institucionalmente, sobretudo em fenómenos de repetência e de abandono precoce do sistema educativo, embora seja ainda de considerar o insucesso escolar velado⁴⁹, geralmente de consequências não imediatas e que se manifesta por sintomas extra-institucionais. Estes sintomas velados e não quantificados, mas também sintomáticos de insucesso escolar, traduzem-se em alguns comportamentos que podemos destacar:

- i) o aluno não gosta da escola;
- ii) o aluno não se integra;
- iii) o aluno recusa a relação pedagógica;
- iv) o aluno é agressivo e destruidor;
- v) o aluno aliena-se do meio escolar;

⁴⁷ Chiland, referido por Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., pp. 65-66.

⁴⁸ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar*...p. 19.

⁴⁹ Terminologia utilizada por Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres in *Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar*...p. 68

Qualquer um dos aspectos referenciados nas alíneas anteriores⁵⁰ poderá eventualmente ser consequência dos aspectos que a seguir enunciamos:

- i) o aluno não aprendeu a construir a sua própria aprendizagem e a conhecer as suas necessidades de formação;
- ii) o aluno pensa que a sua formação é inútil, sem relação com os seus projectos;
- iii) o aluno não encontra na escola a formação que pretende;
- iv) o aluno pensa que a sua formação está acabada;
- v) o emprego/profissão que pretende, não se coadunam com os conhecimentos que a escola transmite.

Embora o conceito de insucesso escolar traduza o não atingir de metas no final dos ciclos, dentro dos limites temporais estabelecidos, fenómeno que na prática se reflecte nos valores das taxas de reprovação/retenção, repetência e abandono escolar, existe um outro tipo de insucesso, não quantificável, mas mais nefasto. Este refere-se à desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social e dos seus subsistemas de emprego/trabalho.⁵¹

Para Martins e Paixão, o insucesso não quantificável pode ser “ilustrado” através de um conjunto de questões, que têm como ponto de partida saber se os alunos que chegam ao fim de uma etapa escolar estão preparados para uma série de situações, tais como:

⁵⁰ Idem, pp. 68 e 70 (adaptado)

⁵¹ António Maria Martins e Yvette Paixão in *A Legitimação Psicológica do Insucesso Escolar e a (Des)Responsabilização dos Professores...*

- i) ingressar nos níveis imediatos de ensino;
- ii) desempenhar funções no mundo do trabalho (no caso da conclusão do 9º ano de escolaridade);
- iii) aprender por si a aprender;
- iv) compreender os fenómenos culturais, políticos e ideológicos do mundo e, mais especificamente, do país onde vivem.

Outro tipo de questões serão aquelas onde podemos equacionar se existe adequação entre as aspirações dos alunos e:

- i) os conteúdos transmitidos na escola;
- ii) as metas socialmente propostas/ “impostas”;
- iii) o tipo de saídas e as características dos empregos.

Podemos então falar de dois tipos de insucesso escolar: um, em que há uma redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e de alguma forma determinado pela escola; outro mais complexo e de difícil quantificação, que se prende com o não atingir das metas individuais e sociais, de acordo com as aspirações dos alunos e as necessidades dos sistemas envolventes.

Este segundo tipo de insucesso parece-nos o mais preocupante, visto que a sua não quantificação impossibilita-nos a avaliação das reais proporções que atinge, embora só possa ser equacionado por referência ao insucesso escolar quantificável.

Por seu turno, as classificações são atribuídas aos alunos, sendo cada um deles referenciado ao contexto global da turma. e, neste sentido, é também considerado sem sucesso o aluno “cujas notas são geralmente

inferiores à média e que se situa na cauda da classe".⁵²O mesmo autor refere ainda a falta de objectividade das classificações, na medida em que estas "não reflectem exclusivamente o valor objectivo do trabalho, mas também a subjectividade de quem o analisa [...]".⁵³

Para Ferraro, insucesso escolar e exclusão são conceitos que representam dois olhares sobre as mesmas situações, visto que incluem quer os que não têm acesso à escola, quer "aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, [são] objecto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo".⁵⁴ Neste contexto, o autor refere a existência de uma dupla forma de exclusão escolar – a exclusão da escola e a exclusão na escola.⁵⁵ Enquanto a primeira se reporta à não frequência da escola, a segunda, a exclusão na escola, apresenta dimensões mais graves, pois resulta da acção dos mecanismos de reprovação e repetência.⁵⁶

4. Insucesso escolar – A quem imputar a culpa?

O insucesso escolar é um fenómeno produzido pela acção dos seres humanos e pelo facto de não ser desejável, ninguém assume a responsabilidade da sua produção. Deste modo, "dá a sensação de que ninguém o produz e que é um facto espontâneo e natural."⁵⁷ Habitualmente o insucesso é imputado aos alunos, ficando por norma os factores que o provocam, fora do seu controle e da sua responsabilidade. Neste contexto, Rovira equaciona quem fracassa na realidade: "fracassam os indivíduos, ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas?"⁵⁸

⁵² Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar*...p.19.

⁵³ Idem, p. 20.

⁵⁴ Alceu Ravello Ferraro, *Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares*. Cadernos de Pesquisa nº 52, pp.48-49, São Paulo, Fev. 1985, referido por Alceu Ravello Ferraro, "Escarização no Brasil na Ótica da Exclusão" in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil, et. al., *Fracasso Escolar*... pp.48-49.

⁵⁵ Alceu Ravello Ferraro, "Escarização no Brasil na Ótica da Exclusão" in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil, et. al., *Fracasso Escolar*... p. 49.

⁵⁶ Idem, p.63.

⁵⁷ José Maria Puig Rovira, "Educação em Valores e Fracasso Escolar"...p. 83.

⁵⁸ Ibidem.

Torna-se pois, difícil, delimitar as responsabilidades de fenómenos como o insucesso escolar, porque estamos diante de um problema complexo se produz de acordo com uma causalidade complexa.⁵⁹

Ou seja,, o insucesso escolar é o resultado de um conjunto de factores que actuam de modo coordenado, já que nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar.⁶⁰ No insucesso escolar estão implicados factores sociais e culturais que actuam juntos.⁶¹ Assim, a conjugação de características individuais, nomeadamente ao nível de experiências educativas, a constituição de um choque entre a cultura escolar e a familiar, bem como as influências de outros factores sociais e culturais mais amplos conspirarão para tornar altamente provável a experiência do insucesso. Contudo, a experiência do insucesso escolar não pressupõe que todos estes factores tenham necessariamente de coexistir, pois em alguns casos, são elementos de tipo individual que precipitam a existência de dificuldades escolares.⁶²

Para Morin, são as situações sociais, familiares e escolares que actuam entrelaçando-se e provocando o insucesso escolar.⁶³ Uma vez que o insucesso e o êxito escolares, são produto da interacção entre as estruturas familiares, motivadas por contextos económicos, sociais, culturais, e ainda por formas de vida escolar presentes num determinado período de tempo, isto significa que uma política de luta contra o insucesso escolar não se pode constituir através da implantação de dispositivos isolados.

Também Lahire se interroga acerca da responsabilidade do insucesso escolar relativamente à sua origem: a escola, as famílias, o Estado, ou o sistema económico.⁶⁴

⁵⁹ Expressão utilizada por E.Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994 e referida por José Maria Puig Rovira, "Educação em Valores e Fracasso Escolar"...p. 84.

⁶⁰ Tese defendida por E.Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994 e referida por José Maria Puig Rovira, ob. cit., p. 84.

⁶¹ Jesús Palacios, "Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar"...p. 76.

⁶² Ibidem.

⁶³ E.Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994 e referido por José Maria Puig Rovira, "Educação em Valores e Fracasso Escolar"...p. 84.

⁶⁴ Bernard Lahire, "As Origens da Desigualdade Escolar"...p. 74.

Para Benavente a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros factores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece.⁶⁵ Contudo, a ênfase reside nas contradições⁶⁶ que os alunos são incapazes de resolver, nomeadamente:

- i) entre a escola e a realidade em que vivem;
- ii) entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que fazem na família e no meio social;
- iii) entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola;

Segundo Cortesão e Torres, é fácil dizer que os alunos não estudam, que vêm mal preparados ou que não se interessam.⁶⁷ Por seu turno, uma vez que ninguém assume a culpa, o discurso mais comum é o do professor universitário que culpa o do secundário, enquanto que este culpa os dos níveis anteriores. Assim, os professores do primeiro ciclo culpam os programas, as novas metodologias, a falta de inteligência dos alunos, ou atribuem a culpa aos pais que definem como "pouco cultos".⁶⁸

Medeiros corrobora esta proposição acrescentando que para os professores o insucesso escolar advém da falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais, enquanto que para os pais e público em geral, a responsabilidade do insucesso recai nos professores, aos quais são apontados aspectos que se prendem essencialmente com as faltas, a desmotivação ou ainda a sua deficiente formação.⁶⁹

⁶⁵ Ana Benavente, Revista "Ágora" nº 2, p.1, s.d.

⁶⁶ Sobre esta temática, baseámo-nos nos itens assinalados por Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*, p.46.

⁶⁷ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar...*, p. 24.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do desenvolvimento...*, p. 59.

Situando-se numa óptica reprodutiva, Iturra considera que o insucesso escolar é um facto derivado de um processo histórico, onde um conhecimento passa a ser dominante num determinado grupo social.⁷⁰

Posição similar tem Benavente, para quem o insucesso escolar não é um defeito do funcionamento do sistema escolar, mas um objectivo contido na instituição escolar, visto que " a escola está (...) ao serviço das classes médias e superiores e funciona como objecto de legitimação dos privilégios sociais."⁷¹

Face a estas proposições consideramos que todas as instâncias decorrentes das circunstâncias sociais, económicas e políticas, têm a sua quota-parte de responsabilidade, pois tal como refere Palácios, o problema do insucesso escolar possui múltiplas causas com múltiplas repercussões, pelo que, qualquer análise que reduza o problema a um único factor casual é, sem dúvida, uma análise limitada.⁷² O insucesso escolar é assim uma realidade multideterminada⁷³ e apenas susceptível de compartimentar para efeitos de análise, visto que nenhum elemento pode ser considerado isoladamente.

⁷⁰ Raul Iturra, Revista "Ágora" nº2, p.1, s.d.

⁷¹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*, p. 71.

⁷² Jesús Palácios, ob. cit., p. 76.

⁷³ Expressão utilizada por Jesús Palácios, ob. cit., p. 76.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVANZINI, Guy, *O Insucesso Escolar*, Editorial Pórtico, Lisboa, s.d.
- BENAVENTE, Ana, *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.
- BENAVENTE, Ana, *Insucesso Escolar no Contexto Português- Abordagens, Concepções e Políticas*, Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, Lisboa, 1990, pp.1-40.
- CHANSOU, M., "L'Échec Scolaire" in *Pédagogie*, nºs 2-3, Paris, 1970, pp. 144-149.
- CORTESÃO, Luísa ; TORRES, Maria Arminda, *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto Editora, Porto, 1990.
- COSTA, J.A. ; MELO, A. S., *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6ª ed., Porto Editora, Porto, 1989.
- FERNANDES, António Sousa, "O Insucesso Escolar" in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 187-232.
- FERRARO, Alceu Ravello "Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão" in Álvaro Marchesi ; Carlos Hernández Gil, et al., *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp.48-65.
- FONTINHA, R., *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, Domingos Barreira, Porto, s.d.
- FORMOSINHO, João, "A Igualdade em Educação" in *A Construção Social da Educação Escolar* Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 169-186.
- LAHIRE, Bernard, "As Origens da Desigualdade Escolar" in Álvaro Marchesi ; Carlos Hernández Gil, et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 67-75.
- MACHADO, J. P., *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, 3ª edição, Livros Horizonte, Lisboa, 1977.
- MANNONI, P., "Signification Psychologique de L'Échec Scolaire" in *Troubles Scolaires et Vie Affective Chez L' Adolescent*, Editions E.S.F., Paris, 1979.
- MARCHESI, Álvaro ; PÉREZ, Eva, " A Compreensão do Fracasso Escolar" in Álvaro Marchesi et al., *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 17-33.
- MEDEIROS, Maria Teresa P. de, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 1993. (policopiada)
- MENDONÇA, Alice, *Insucesso Escolar – A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX (1994-2000)*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira, Funchal, Fevereiro de 2007.
- MENDONÇA, Alice, "Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar" in SOUSA, Jesus e FINO, Carlos, (org.), *A Escola Sob Suspeita*, ASA, Porto, pp. 397-414.
- PALACIOS Jesús, "Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar" in Álvaro Marchesi; Carlos Hernandez Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp.76-81.
- PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia*, Ministério da Educação, Lisboa, 1995.
- PINTO, Conceição Alves, *Sociologia da Escola*, McGRAW-HILL, s.l., 1995.
- PIRES, Eurico Lemos, " A Massificação Escolar " in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, Lisboa, 1988, pp. 27-43.
- ROAZZI, A. ; ALMEIDA, L. S., "Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?" in *Revista Portuguesa de Educação*, 1, Lisboa, 1988, pp. 53-60.
- ROTEIRO DO ANO ESCOLAR 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, pp. 84-96.
- ROVIRA, José Maria Puig, "Educação em Valores e Fracasso Escolar" in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 82-90.
- SILVA, Cármen Duarte da, et al., " De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras" in ABRAMOWICZ, Anete, et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papyrus Editora, Campinas, São Paulo, 1997, pp. 27-46.
- TORRES, Rosa María, "Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?" in Álvaro Marchesi, Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 34-42.
- KOVACS, Karen, "O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar" in Álvaro Marchesi e Hernández Gil, *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 43-47.

INOVAÇÃO E INVARIANTE (CULTURAL)

CARLOS NOGUEIRA FINO
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

1. Introdução

Num artigo sobre avaliação, escreveu Perrenoud (1993:175), o seguinte: "Quando pedimos a crianças de 5 anos que brinquem à escola, elas colocam as mesas em filas e apresentam a figura de um professor severo, que ralha com os alunos e os ameaça com más notas". E Porque será que as crianças de 5 anos, quando brincam à escola, se comportam assim? E porque será que Perrenoud, num texto sobre avaliação, incluiu aquela afirmação? Como é que as crianças de cinco anos, que não podem ter ainda nenhuma experiência directa de escolas do tipo que representam nas suas brincadeiras, a imaginam segundo a descrição de Perrenoud? Onde terão ido beber essa inspiração?

Para abreviar e para acentuar o cunho ensaístico desta comunicação, diria que a um qualquer **invariante cultural**, consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança. Um invariante cuja presença se manifestará um pouco por todo o lado, existindo mesmo na mente dos que não foram submetidos a nenhum processo de escolaridade formal, e que sugere formas sub-reptícias de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos, chegando a interferir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitectura ao serviço educação.

Um invariante que, até certo ponto, se poderá confundir com o currículo oculto, mas que o extravasa. Que se alimenta dele, em boa medida, mas que continua a actuar fora do lugar onde se desenrola directamente o currículo (a escola), ocupando todo o espaço restante, que é onde se movimentam os seus portadores (a generalidade das pessoas) com carácter de permanência.

2. A origem do invariante

2.1. A matriz (cultural) comum das escolas

Segundo Sousa (2000), citando Coulon, a escola é a sede de rituais complexos que regem as relações pessoais. Nela há jogos, equipas, guerras sublimadas, um código moral, um conjunto de cerimónias, tradições, leis. Além disso, as escolas são locais onde se concentram comunidades de pessoas durante longos períodos de tempo entregues a tarefas semelhantes, pelo que partilham características comuns. Essas características relacionam-se com a mesma finalidade específica, com a mesma origem histórica, com elementos comuns do currículo que devem desenvolver, com procedimentos cristalizados ao longo de décadas, com crenças institucionalizadas sobre educação e sobre conhecimento e aprendizagem, com o que se acredita deverem ser os papéis dos seus membros, com o valor que as respectivas sociedades lhes atribuem.

Pode-se considerar, portanto, que as escolas se inscrevem numa matriz comum, cujos traços são constantes, independentemente do apuramento, ao longo do tempo, de características próprias, idiossincráticas, capazes de assegurarem alguma individualidade própria a instituições que, de outra maneira, tenderiam a ser cópias umas das outras. A sua identidade própria decorre, portanto, de uma dialéctica entre a matriz comum e a aquisição local de características secundárias recentes e diversificadoras.

Por outro lado, as escolas mantêm vínculos comuns com o exterior, cuja importância é, igualmente, determinante.

A consideração dos vínculos que mantém com o exterior, para sondar, através deles o que se passa no seu interior, inspira-se em W. Waller que, nos anos vinte foi o primeiro a sondar a vida quotidiana da escola. Segundo Sousa (2000: 197) “ele não analisou apenas as interações sociais que aí se desenrolavam, mas também os múltiplos laços que a escola, como organismo social, desenvolve com a comunidade que a rodeia”.

De facto, a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola.

E é reflectindo precisamente sobre a sociedade como realidade complexa, composta por vários grupos, cada qual portador de uma cultura específica, que alguns autores consideram a existência de uma cultura dominante, que tende a impor-se às restantes culturas e a segregar ideologias dominantes, constituídas e mediadas por formações culturais específicas, que funcionam, em grande medida, como legitimadoras da hegemonia desses grupos. Alguns desses autores identificam algumas instituições sociais, nomeadamente a escola, como agente de reprodução social e cultural, e consideram o conteúdo específico da cultura “servida” pela escola como algo fortemente determinado pela pressão dos grupos dominantes.

2.2. A mesma origem na escola popular

A matriz cultural comum da instituição escolar inclui uma origem comum. Essa origem é a escola popular nascida do turbilhão da Revolução Francesa, no quadro de uma profunda alteração nas relações de produção fruto de uma industrialização crescente, que, nos países mais avançados, transferia milhões de indivíduos da actividade agrícola para as grandes concentrações industriais.

Em Abril de 1792, Antoine Caritat, marquês de Condorcet, apresentou à Assembleia legislativa da França revolucionária, um relatório

intitulado *L'Organisation Générale de l'Instruction Publique* onde, pela primeira vez, se explicitavam a maior parte das ideias-força que ainda hoje definem o que comumente se entende por educação popular.

Pretendia Condorcet, com a criação de uma rede de escolas independentes de qualquer autoridade política, laicas e gratuitas em todos os níveis, e destinadas a acolher todos os cidadãos, estabelecer uma igualdade de facto entre eles e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei. Além disso, defendia a existência de uma escola primária e de um mestre em todos os aglomerados populacionais com, pelo menos, quatrocentos habitantes, e que se deveria ensinar, nas escolas primárias, o que é necessário a cada indivíduo para se conduzir por si próprio e fruir da plenitude dos seus direitos. Essa instrução deveria ser suficiente para que todos os que aproveitassem das lições, que nas instalações das escolas primárias são destinadas aos homens adultos, se tornassem aptos para o desempenho de funções públicas simples para as quais qualquer cidadão poderia ser chamado, como a de jurado ou de oficial municipal (Cacérès, 1964).

O currículo dessas escolas primárias imaginava-o Condorcet simples e utilitário: ler e escrever, o que pressupunha, necessariamente, algumas noções de gramática; aritmética e métodos expeditos de avaliar, com o rigor possível, as dimensões de um terreno ou medir um edifício; a descrição elementar das produções do país; procedimentos de agricultura e de artesanato; as primeiras regras morais e as normas de conduta delas derivadas; os princípios da ordem social que podem ser assimilados pelas crianças.

A questão da alfabetização era, no entanto, uma questão central, e não apenas por razões de natureza política e social. A ascensão em todo o mundo ocidental de uma nova ordem industrial baseada na mecanização e na concentração dos meios de produção conduzia rapidamente a um novo modelo de evolução urbana. As cidades, sobretudo aquelas onde a concentração industrial atingia maiores proporções, cresciam na razão directa do despovoamento dos campos circundantes, e esse crescimento levantava novos problemas. A evolução urbana criou novas necessidades profissionais (Giles, 1987),

sobretudo de natureza burocrática, para satisfazer as necessidades dos bancos, das redes de transporte (nomeadamente os caminhos de ferro), das redes de distribuição e do próprio Estado. Numa palavra, a industrialização criou novas necessidades e novas oportunidades de emprego, grande parte delas relacionadas com o funcionamento da rede industrial.

A questão do analfabetismo passou, portanto, a ser também uma questão económica. Se é certo que no passado a burguesia ascendente tinha dúvidas, e oferecia grande resistência à ideia da educação generalizada à custa do Estado, ou seja, dos impostos pagos sobretudo pelas classes altas, o novo ponto de vista para a apreciação do problema conduzia a uma nova conclusão: a da tolerabilidade de alguma mobilidade social provocada pela educação, em nome dos superiores interesses da economia industrial. Para não falarmos da óbvia vantagem, no que se refere à operação e manutenção das máquinas (consulta de manuais, leitura de manómetros, etc.) de pelo menos alguns operários não serem completamente analfabetos.

2.3. A mesma fundação paradigmática

Por outro lado, a generalização da escolaridade apresentava vantagens muito para além das já consideradas. A nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, de facultar. Precisava de crianças pré-adaptadas ao trabalho repetitivo, a ambientes fechados, ruidosos e fumarentos, à presença de maquinaria, a ambientes superpovoados e à disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo passou a ser regulado pelo apito da fábrica e pelo relógio (Toffler, 1970). A sociedade industrial, fundada sobre a sincronização do trabalho, precisava, portanto, de indivíduos que pouco tinham que ver com um passado rural e bucólico, em que os ritmos naturais prevaleciam. Convém precisar que na segunda década do século dezanove, se exceptuarmos a Inglaterra, três quartos da população europeia vivia nas zonas rurais e mais de metade dos activos trabalhava na agricultura (Mialaret e Vial, 1981).

A única questão a que faltava responder era a que se relacionava com o tipo de escola capaz de dar resposta às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências do novo modelo de produção, e que fosse simultaneamente tão barato que desarmasse os argumentos dos que se opunham à simples ideia de educação para todos. Para Toffler (1970) o ensino em massa foi a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adultos que precisava. "A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial" (Toffler, 1970, p. 393). Assim, o desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial, e são precisamente os elementos mais criticados nesse sistema, como a arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de classes e de lugares e o papel autoritário do professor, os que se revelaram mais eficazes tendo em vista os objectivos que presidiram ao lançamento do ensino em massa.

Segundo Mialaret e Vial (1981), no último quarto do século dezanove a escolaridade obrigatória para as massas, desde que não fosse além de uma instrução elementar, já não encontrava oposição, e mesmo os grandes proprietários das fábricas maiores já não tinham problemas em dispensar a força de trabalho das crianças durante o período de uma curta escolarização, uma vez que essa era uma maneira de poupar as suas capacidades físicas para ulterior utilização mais rentável. Entretanto, bem mais importante que os conhecimentos rudimentares, era a provável aquisição na escola de uma postura intelectual racional e de um conjunto de valores e de atitudes destinadas a garantir a satisfação das necessidades do modelo de produção industrial. As classes dirigentes tomaram consciência de que a grande máquina da escolaridade era susceptível de encaminhar os jovens em direcção a uma sociedade adulta, onde a estrutura de empregos, hierarquia e instituições são, em tudo, semelhantes à escola. Não se tratava apenas de aprender coisas, mas de viver de uma maneira que antecipava o

ambiente em que os alunos iriam viver, no futuro (Toffler, 1970). Para além do currículo expresso, que não ia além de rudimentos de leitura, escrita, aritmética e de noções de moral ou de conduta, o que mais importava era a vivência de um espaço (escola-fábrica) e de um tempo (síncrono) impostos pelas necessidades da civilização industrial.

Nessa perspectiva, o que era realmente importante, para os empregadores e para a sociedade em geral, era a consciência de que os jovens experimentariam uma vivência, embora de curta duração, do ambiente de uma instituição em tudo semelhante à que esperava a sua força de trabalho, então devidamente condicionada pela aquisição de um conjunto de atitudes e de valores de interesse inestimável. Com a vantagem de que essa espécie de estágio decorreria sem que fossem postos em perigo, por agentes impreparados ou indisciplinados, os superiores interesses da cadeia de produção.

Os planificadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial tiveram a intuição, como reconheceu Toffler, de a fazer corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida activa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem imediatamente a "respirar" uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo "oficial" da escola popular. Assim, a escola popular nasceu equipada já com alguns dos artefactos mais representativos da cultura industrial. Toffler (1970), como já vimos, aponta alguns desses artefactos, como a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, as classes e a separação por idades, as classes sociais (professores - alunos). A esses podemos acrescentar a divisão analítica do currículo que desemboca num sistema de um professor para cada disciplina, a autoridade do professor representante do futuro empregador ou do Estado ou, segundo a perspectiva de Gimeno Sacristán (1985), a perturbadora correspondência entre o grupo de alunos e a matéria-prima que irá ser "processada" na escola.

2.4. Uma (recente) preocupação obsessiva comum com a “qualidade”

A questão do controlo (da aprendizagem) tem sido, aliás, um pólo importante do debate em redor dos sistemas escolares, nomeadamente ao longo da segunda metade do século XX. Kelly (1980) refere, a esse propósito, o episódio da reacção das autoridades norte-americanas ao lançamento do Sputnik soviético, em 1957. Essa surpreendente prova de superioridade tecnológica da União Soviética, na altura em que se presumia a liderança científica dos Estados Unidos, não só colocou em causa os pressupostos de avaliação dos jovens estudantes americanos, como culminou com a reformulação completa dos currículos nacionais de matemática e ciências. Ironicamente, data de um ano antes a primeira publicação dos trabalhos de Bloom (Bloom et al., 1956) propondo uma taxinomia dos objectivos educacionais cujo propósito fundamental era o de fornecer aos professores instrumentos relativamente seguros para servirem de suporte às actividades de avaliação, e controlo, das aprendizagens dos seus alunos.

Nas décadas seguintes multiplicaram-se as publicações de trabalhos em redor da problemática da definição dos objectivos educacionais e da avaliação, praticamente todos irmanados no mesmo propósito de facilitar e racionalizar esta actividade, considerada tão essencial. Ao ponto de se ter chegado, no início dos anos oitenta, à formulação de um conjunto de práticas de avaliação que ficou conhecida por “pedagogia por objectivos” e que foi largamente disseminada no interior do nosso sistema educativo por iniciativa do próprio ministério da educação. Pondo de parte o equívoco da designação de “pedagogia” (uma pedagogia orienta-se por um conjunto de valores e não se pode reduzir a um conjunto de procedimentos de avaliação) esse fenómeno é bem representativo de como um saudável interesse em controlar o que os alunos aprendem pode resvalar para uma actividade de cariz acentuada e crescentemente burocrática, que esgota em si própria a sua finalidade.

A este propósito afirmou Gimeno Sacristán (1985) que a pedagogia por objectivos nasceu ao amparo do eficientismo social que vê na escola e no currículo um instrumento para lograr os produtos que

a sociedade e o sistema de produção necessitam num determinado momento. Não é uma pedagogia que responda aos problemas mais graves que se colocam à educação, à instituição educativa, ou à sociedade. O insucesso escolar e a crise dos sistemas educativos são vistos como fracassos de eficiência numa sociedade competitiva, altamente tecnologizada, cujos valores fundamentais são de ordem económica. Nesta situação, a preocupação radica em encontrar uma resposta eficaz como remédio fácil, em vez de analisar o problema sob outros pontos de vista. Segundo este autor, o modelo de objectivos edificou-se sobre técnicas retiradas da organização científica do trabalho, no experimentalismo de base positivista e no condutismo psicológico com o propósito de tecnificar o processo educativo sobre pretensas bases científicas, sem pretensões de entender, ou de mudar, a educação. Pela sua simplicidade, e por não exigir grandes conhecimentos nem grande reflexão por parte de quem o aplica - os professores - a pedagogia por objectivos tornou-se rapidamente muito popular e, grande parte das vezes, inquestionável.

2.5. Um currículo oculto em comum

Na escola, independentemente de não estarem expressos nos programas nem nos livros de estudo, os professores transmitem toda uma série de valores simbolizados na disposição dos lugares na sala de aula, na campainha, na separação por idades, na distinção de classes sociais (em que o professor representa a classe dominante), na autoridade do professor e no próprio facto dos estudantes estarem dentro da escola e não na própria comunidade (Toffler, 1970). Para os futuros empregadores, e para a sociedade que segrega a escola em geral, esse currículo oculto é que constitui, no fim de contas, o essencial.

A reconstituição dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas passa, portanto, pela consideração dessas componentes “ocultas” do currículo, profundamente entretecidas na organização e nas rotinas de funcionamento das escolas.

Apple (1979) define o currículo oculto como as normas e os valores que são implícita mas efectivamente ensinados nas escolas e que não são habitualmente mencionados nas declarações de finalidades e de objectivos formulados pelos professores. E apresenta, como exemplo, a maneira como os alunos aprendem a lidar, na sala de aula, com o sistema instituído de classes, castigo/recompensa e poder.

Por sua vez, para Kelly (1980), o currículo oculto coincide com as coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, destacando-se a aprendizagem dos papéis sociais e sexuais, bem como os papéis e as atitudes em relação a muitos outros aspectos da vida. Vimos também que não é neutra a posição do professor, enquanto agente propagador da espécie de cultura subterrânea, que acompanha a transmissão da face "visível" do currículo. E que ambas fazem parte da mesma cultura expressiva das escolas, sendo, muitas vezes, abertamente planeados.

Para Giroux (1986), o currículo oculto é o conjunto de "normas, valores e crenças imbrincadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na sala de aula" (p. 71). Para este autor, enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência, constitui uma das mais importantes forças de sociabilização usadas para produzir tipos de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais, características das estruturas que governam o mundo do trabalho. Neste contexto, escreve:

"o papel da cultura na sociedade ocidental foi modificado com a transformação da racionalidade crítica do Iluminismo em formas regressivas da racionalidade positivista. Como resultado do desenvolvimento de novas capacidades técnicas, de maior concentração do poder económico e de modos mais sofisticados de administração, a racionalidade de dominação crescentemente estendeu a sua influência a esferas fora do "locus" da produção económica. Sob o signo do Taylorismo e do instrumental de gerenciamento científico, a racionalidade estendeu sua influência do domínio da natureza ao domínio de seres humanos. Assim, instituições culturais de massa, como a Escola, assumiram um novo papel na

primeira metade do século XX como um componente fundamental e determinante da consciência social" (Giroux, 1983: 20) Para Giroux, o poder das classes dominantes passou a ser produzido de uma forma subtil através de processos de hegemonia ideológica, em vez de ser exercido directa e explicitamente através do uso da força física (por meio do exército e da polícia). A coacção foi sendo substituída por regras de consenso mediadas por instituições como a escola, a família, as igrejas, os meios de comunicação social.

Segundo esta perspectiva, o principal instrumento de hegemonia utilizado pelas classes dominantes na escola é, precisamente, o currículo oculto, associado a um segundo elemento imprescindível: a escolarização compulsiva. "Escolarização, como utilizo o termo, é diferente de educação, na medida em que corre dentro de instituições que servem os interesses do Estado", escreve Giroux, (1986: 311).

2.6. Um conflito crónico entre a actividade autêntica e a actividade escolar

Segundo Newman, Griffin e Cole (1989), uma tarefa cognitiva não pode ser especificada independentemente do seu contexto social, sendo as tarefas sempre construções sociais. Portanto, uma tarefa cognitiva é uma construção social mesmo que decorra no interior de uma escola, sendo o seu contexto o contexto social dessa escola. O problema é que existe um décalage entre o contexto social e o contexto social escolar, existindo uma apreciável distância entre a actividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações reais, e a actividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do real, ainda que inserida no contexto escolar.

Lave (1988) aborda a questão propondo o conceito de actividade autêntica (authentic activity) que define como a prática habitual de pessoas comuns (just plain folks) no interior de uma dada cultura. Segundo ela, parece impossível a análise da educação, da escolaridade, da aprendizagem de ofícios ou de qualquer outra coisa, sem considerar as suas relações com o mundo para o qual ela (aprendizagem) ostensivamente prepara as pessoas. Segundo Lave e

Wenger (1991) a aprendizagem não é meramente situada na prática, como se fosse a materialização de um processo que simplesmente acontece por estar localizado algures. Aprender é uma parte integrante da prática social de todos os dias e acontece no mundo concreto, que não pode ser “desligado” para se seguir a aprendizagem.

Brown, Collins e Duguid (1997), por sua vez, chamam a atenção para o facto de muitos métodos didácticos utilizados em educação assumirem a separação entre conhecer e fazer, tratando o conhecimento como uma substância completa e auto-suficiente, teoricamente independente das situações nas quais é aprendida e usada. Para estes autores, a principal preocupação da escola parece frequentemente ser a transferência desta substância, feita de conceitos formais, abstractos e descontextualizados. A actividade e o contexto no qual a aprendizagem acontece são, assim, encarados como meramente auxiliares da aprendizagem, úteis do ponto de vista pedagógico, mas distintos e, por vezes, neutrais no que se refere ao que se aprende.

Ilustrador desta situação pode ser a circunstância de os estudantes poderem passar nos exames (os exames correspondem a parte estruturante das culturas escolares) e de não serem, ao mesmo tempo, capazes de dominar o uso das ferramentas conceptuais, correspondentes à matéria em relação à qual foram examinados, na prática autêntica.

A razão desse conflito entre êxito escolar e êxito real pode ser devido ao facto da actividade escolar ser, muitas vezes, uma actividade híbrida. Híbrida por ser implicitamente construída no interior de uma cultura, a da escola, mas explicitamente atribuída a outra. Dizendo de outra forma, a actividade da sala de aula acontece no mais interior da cultura das escolas, enquanto que o propósito, nem sempre explicitamente assumido, dos educadores é orientá-la como se ela acontecesse no interior da cultura real dos praticantes da leitura, da escrita, da matemática, da história, da economia, da geografia, do desporto, da arte, e das restantes actividades que têm correspondente curricular. E a distância existente entre a cultura escolar e a cultura real tornam essa tarefa praticamente impossível.

Daí que argumentem que o que fazem os estudantes tende a ser uma actividade sucedânea, porque quando actividades autênticas são transferidas para a sala de aula, o seu contexto transforma-se inevitavelmente, e assim tornam-se tarefas da sala de aula e parte da cultura escolar. Portanto, o sistema de aprender e de usar o que se aprende (e, certamente, de testar o que se aprende) permanece hermeticamente fechado dentro de uma cultura da escola em grande parte auto-legitimada. Consequentemente, e contrariamente ao objectivo mais fundamental da escolarização, o sucesso dentro dessa cultura tem pouco que ver com o desempenho em contextos reais. O facto é que as tarefas da sala de aula, mesmo as de grande complexidade podem falhar completamente em prover as características contextuais que definem a verdadeira actividade.

3. Um invariante cultural em forma de estereótipo socialmente partilhado

A afirmação de Perrenoud, invocada no início deste texto, descreve um estereótipo de escola tradicional, o que, em si, não é surpreendente. O mesmo não se pode dizer da alusão à idade das crianças, em que ainda não há, em princípio, experiência directa de ambientes escolares com filas de mesas e com professores que ralham. Quando muito, o que é de se esperar de crianças de cinco anos é que tenham tido experiência directa da frequência de jardins-de-infância, locais onde a organização dos espaços é diferente, e onde não existe o espectro ou a ameaça de más notas. Portanto, a existência desse estereótipo, cuja aquisição não pode ter acontecido através de uma exposição directa, só pode ser o fruto de impressões recolhidas do universo envolvente, família e media incluídos.

O papel dos media, pode compreender-se a partir dos seguintes exemplos:

3.1. Imprensa

O referido estereótipo coincide com o que é amplamente difundido em publicações de grande popularidade entre as crianças. Vejamos, por exemplo, representações de escolas veiculadas em revistas infantis.

3.2. Televisão

Como exemplo paradigmático, recordemos um programa que passava na televisão estatal portuguesa intitulado, “As lições do Tonecas”, onde se procurava recriar o ambiente de uma sala de aula de uma escola primária. Nessa “escola”, o professor apresentava-se como um homem de meia-idade, trajando formalmente e evidenciando um comportamento marcadamente autoritário e irascível, ainda que atenuado por afloramentos de uma paciência penosa perante a ignorância grotesca do “menino” Tonecas.

A sala aparecia aos telespectadores organizada como as salas de aula tradicionais, com quadro e mapas nas paredes, filas de carteiras todas viradas para o professor, silêncio apenas quebrado por este ou pela impertinência do “menino” Tonecas. O enredo do programa desenvolvia-se em redor das respostas disparatadas do aluno ao ser interrogado pelo professor sobre factos, datas e locais.

O programa comunicava um estereótipo cuja influência na cultura da escola é difícil de precisar. No entanto, se quisermos acreditar que a cultura do meio envolvente da escola a influencia, e que aquele estereótipo é parte integrante da cultura das pessoas comuns ao ponto de surgir nas actividades lúdicas das crianças de forma espontânea, com facilidade chegaremos à conclusão de que ele, de tão enraizado, condiciona pelo menos o modo como os alunos encararão a escola, os professores e o tipo de relação que manterão com eles, devendo ser considerado um condicionante externo da cultura escolar.

De facto, programas como “As lições do Tonecas”, em colaboração com alguns quiz shows dos que pululam actualmente nos canais de televisão, ajudam a difundir uma imagem de escola e uma concepção de cultura, dita geral, e de conhecimento, em tudo coincidentes e mutuamente adequadas. A escola é um local onde os professores, que controlam todo o processo, ensinam um conjunto de factos, que são o conhecimento, e a cultura geral consiste na evocação desses factos, sendo mais “culto” quem é capaz de evocar um maior número deles num menor intervalo de tempo. Em semelhante imagem não cabem, naturalmente, as atribuições cometidas à escola através dos textos estruturantes do sistema educativo. Do mesmo modo que dela não é extraível uma noção de cultura que atribua aos indivíduos algo mais elaborado que a simples reprodução acrítica de elementos memorizados. Aprendizagem, cultura e capacidade de evocar coisas estaticamente memorizadas são, assim, confundidas, insistindo implicitamente esses programas na afirmação de uma dicotomia entre saber e saber fazer, relacionando cultura apenas com o saber, e saber com a capacidade de recordar.

3.3. Arquitectura

E que dizer de construções modernas, cuja arquitectura continua a pagar o devido tributo à arquitectura fabril, com corredores, anfiteatros e salas de aula que permanecem profundamente encerrados numa representação concentracional de escola?

Ninguém duvidará que os arquitectos responsáveis pelos projectos têm a melhor das intenções. Mas a realidade é que o resultado final do seu trabalho impõe uma visão determinada de escola. E nem a forma nem a organização dos espaços são neutras. Ao invés, elas sugerem percursos e formas de utilização: as que estarão presentes no subconsciente do arquitecto. De onde terão vindo?

Por outro lado, o estereótipo do professor autoritário e da escola organizada à maneira das “Lições do Tonecas”, dos livros infantis, e dos arquitectos, pode corresponder ao conceito de escola que terá ficado gravado no espírito de boa parte da população, sobretudo da

que teve, como única experiência de contacto com a escolarização, a frequência da instrução primária inspirada nas concepções educativas mais tradicionais. Para essa parte substancial da população, por não ter tido acesso a outras fontes de referência, e provavelmente por não estar habituada, nem talvez particularmente motivada, a reflectir criticamente sobre educação institucionalizada, a escola a que tiveram acesso pode converter-se no único modelo de escola imaginável. Para essas pessoas, o professor que conheceram tenderá a ser considerado o único modelo de professor concebível. E serão normais as relações implícitas entre ensinar e controlar, educar e exercer autoridade, aprender e reproduzir, cultura e evocação.

Não será, portanto, surpreendente a existência deste estereótipo, nem será surpresa que ele seja culturalmente transmitido às novas gerações ao ponto de se manifestar, com naturalidade, na actividade lúdica das crianças de cinco anos, como reconhece Perrenoud. E ele rodeia e condiciona a escola na medida em que implica a existência de uma expectativa externa, sobre ela, que antecipa um modelo de organização e de funcionamento determinado a priori. E não será muito arrojado admitir que esse mesmo estereótipo continue latente no espírito de boa parte dos professores que, independentemente de o serem, fazem parte de uma geração toda ela educada sob uma concepção de escola em relação à qual uma concepção mais actual deve, necessariamente, constituir uma ruptura.

É evidente que é problemático mostrar neste ensaio, nem é esse o seu objectivo, a influência da contradição entre uma concepção de escola culturalmente recebida e uma concepção de escola racionalmente assumida, no desempenho dos professores. Mas não deixa de ser tentador admitir que essa contradição pode ser, a existir, um dos resultados mais perturbadores do invariante cultural existente sobre as escolas.

4. Conclusão

Posto isto, impõe-se perguntar o que podem as convicções sobre a natureza activa dos aprendizes e sobre o papel que deve caber ao professor, e a incorporação da melhor e mais avançada tecnologia, contra esta força insidiosa impregnada nas paredes da escola e perpassando o nosso inconsciente.

Como desactivar esta visão apriorística de escola, quer nas nossas mentes, quer nas mentes dos pais dos alunos, dos decisores escolares e dos políticos, para que a questão da inovação deixe de ser uma espécie de excentricidade de “cientistas da educação”, ou, pior ainda, uma absoluta falsificação destinada a “vender” o velho paradigma utilizando novos meios?

A escola fabril, ao consolidar um determinado tipo de organização e de rotinas, tem também dado origem a um discurso legitimador, cuja actualização corresponde à evolução das teorias sobre a aprendizagem e sobre o ensino ao longo do tempo. No entanto, a precariedade das teorias, que têm vindo sucessivamente a ser substituídas por outras mais recentes e mais aperfeiçoadas, não é garantia de estabilidade da vinculação paradigmática da escola. Maior garantia é a que reside na inércia suportada sub-repticiamente por elementos de natureza irracional associados ao paradigma fabril, uma vez que esses elementos escapam, normalmente, ao escrutínio dos leigos e, muitas vezes, à percepção dos próprios especialistas.

Não pretendo negar que a batalha pela inovação se desenrola fundamentalmente no campo da teoria. O que pretendo é dizer que a discussão em torno de questões racionais é necessariamente contaminada pelos elementos irracionais de que não se tem consciência plena. Por outras palavras, acredito que a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente.

Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado.

Nessa busca, a tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição. Mas a tecnologia não é a inovação: se incorporada atabalhoadamente e à revelia de uma reflexão esclarecida, ela pode redundar em novo constrangimento. Pode alimentar o invariante. Pode contribuir para fazer tardar a reorganização paradigmática. Pode servir para dar continuidade à escola fabril por novos meios. Enquanto lá fora, a vida real se vai permanentemente reestruturando e transformando em torno de uma realidade sempre nova.

E terminaria com uma citação de Davis & Botkin (1994:23):

“With the move from an agrarian to an industrial economy, the small rural schoolhouse was supplanted by the big brick urban schoolhouse. Four decades ago we began to move to another economy but we have yet to develop a new educational paradigm, let alone create the ‘schoolhouse’ of the future, which may be neither school nor house”.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1979). Ideology and curriculum. New York: Routledge.
- Bloom, B. et al (1956). Taxonomy of Educational Objectives. 1: Cognitive Domain. London: Longmans.
- Brown, J., Collins, A. e Duguid, P. (1989). “Situated cognition and the culture of learning”. Educational Researcher, 1, 18, pp. 32-42.
- Cacères, B. (1964). Histoire de l'Éducation Populaire. Paris: Éditions du Seuil.
- Davis S. & Botkin J. (1994). The Monster under the Bed: How Business Is Mastering the Opportunity of Knowledge for Profit. New York: Simon & Schuster.
- Giles, T. (1987). História da Educação. S. Paulo: E. P. U..
- Gimeno Sacristán, J. (1985). La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação. S. Paulo: Vozes.
- Giroux, H. (1983). Pedagogia Radical. S. Paulo: Cortez.
- Kelly, A. (1980). O currículo: teoria e prática. S. Paulo: Harbra.
- Lave, J. (1988). Cognition in Practice. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). “The practice of learning”. In Seth Chaiklin and Jean Lave (Ed.), Understanding practice: Perspectives on activity and context (pp. 3-32). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Mialaret, G. e Vial, J. (1981). Histoire Mondiale de l'Éducation. Paris: P. U. F..
- Newman, D., Griffin, P. e Cole, M. (1984). “Social Constraints in Laboratory and Classroom”. In B. Rogoff e Jean Lave, Eds. (Ed.), Everyday Cognition: Its Development in Social Context (pp. 172 - 193). Cambridge EUA: Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (1993). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica”. In A. Estrela e A. Nóvoa, ed. (Ed.), Avaliação em Educação: Novas perspectivas. (pp. 171 - 191). Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. (2000). O Professor Como Pessoa. Porto: Asa Editores.
- Toffler, A. (1970). Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brasil.

A COOPERAÇÃO COMO UM CENÁRIO PARA O FUTURO

ZORAYDA FREITAS

Durante décadas tudo em torno do homem, sobretudo após a Revolução Industrial, o isolou levando-o a acreditar que assim seria muito mais útil à sociedade e, conseqüentemente, teria mais sucesso. A competição sobrepôs-se aos interesses colectivos mais abrangentes das comunidades, independentemente dos grupos e das diferenças, ignorando-se frequentemente o carácter solidário da cooperação assim como os seus benefícios. De lamentar que a competitividade também tenha vindo a ser fomentada pela educação, ou não fosse esta a melhor forma de exercitar o homem para os propósitos da sociedade e da nação. A educação da era moderna, apadrinhada mormente pelo currículo, fundamenta-se, então, em princípios de produção e de competitividade próprios da economia de mercado (Bessa e Fontaine, 2002; Fino, 2003; Sousa, J. 2002, 2003, 2004). O individualismo emerge, assim, como sinónimo de lucros e de ambição.

Esta noção, designadamente nas áreas empresariais, começa agora a dar algum espaço a uma nova forma de estar e de trabalhar, deixando o isolamento para trás e caminhando a par dos benefícios das inter-relações, consequência da globalização. A ideia de que com a troca nada se perde, antes se multiplica, começa a prevalecer numa economia e ciência que se querem diferentes, mais audazes e capazes de resolver os dilemas da pós – modernidade.

Desta forma, verifica-se que o currículo começa a acentuar as competências como um dos parâmetros indispensáveis à evolução do indivíduo. Eis que surge a consciência da necessidade de um currículo centrado no aluno e mais adequado aos seus interesses e não apenas aos interesses económicos.

Sente-se, então, que a escola, na arquitectura, na organização, no tempo, no currículo e na metodologia, têm de quebrar com o passado e olhar para além dos objectivos impostos pelos limites economicistas.

À medida que se ultrapassa a barreira do presente, o amanhã adivinha-se turbulento: é preciso uma maior interacção, e urge acabar com a competitividade promovida pela educação em prol de uma sociedade mais globalizada e que realmente se deseja mais justa.

No mundo globalizado, na "sociedade do conhecimento" a cooperação entre pares torna-se mais significativa e é imperiosa caso se aspire ao sucesso. A cooperação surge, assim, como um alicerce para o sucesso educativo. Desta forma, parece um imperativo da sociedade pós-moderna o trabalho em equipa, tal como acontece em outras áreas da ciência e até no mundo empresarial. Se realmente o intuito da Escola é preparar os jovens para o futuro, então é crucial que o cenário futuro da Escola mude, munindo os alunos de competências sociais que se desenvolvem através das relações e do próprio exemplo que os docentes possam oferecer. A interacção social surge nas últimas décadas como um imperativo no processo de aprendizagem.

Actualmente sabe-se que o conhecimento surge da interacção social do indivíduo (Vygotsky, 1978) e que o crescimento individual depende, e muito, da intervenção do meio social sobre este. É assim que se geram novos tipos de comportamento e se desperta para novos conhecimentos. Essencialmente, conhecimento, experiência e interacção estão intimamente ligados, isto é, completam-se reciprocamente. Logo, a aprendizagem é um processo assente na participação social, que advém da interacção entre os alunos, entre alunos e professores, e entre professores.

A eleição da escola interactiva como aquela que promove efectivamente a aprendizagem não foi defendida apenas por Vygotsky, mas também por outros, como: Dewey, (2002); Freinet, (1974); Freire, (1983, 2005); Bruner, (2000) e Rogers (1973), para referir apenas alguns.

Contudo, o próprio conceito de cooperação não é novo, Conceição Couvaneiro relata que o reconhecimento e a consciência desta noção, assim como a sua manifestação na sociedade, não são recentes:

"As primeiras tentativas de um projecto cooperativo manifestam-se em meados do século XIX, no início da sociedade industrial, e constituem uma espécie de referência que assinala um período de mudança de estrutura social, com movimentos sociais organizados, como por exemplo o sindicalismo e o socialismo, que aspiram à construção de uma nova sociedade e de um novo humanismo." (2004: p. 10).

De facto, os alicerces da cooperação são o da solidariedade e, ao mesmo tempo, o da responsabilidade, garantindo o respeito pelo outro e pelas suas diferenças, convertendo a interdependência no objectivo primordial e num meio de ultrapassar as dificuldades que possam surgir.

Num modelo cooperativo, a superação das dificuldades acontece porque as inter relações estimulam os profissionais e promovem outros níveis de conhecimento assim como de desempenho. Através da prática cooperativa o indivíduo tem a possibilidade de se reconhecer e de ser reconhecido pelos membros da equipa, o que contribui para valorizar a sua dignidade.

A economia do século XXI, baseada no conhecimento exige que se faculte outras ferramentas que possam ser usadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e que desenvolvam competências tais como a criatividade, a capacidade de relacionamento e de gestão do conhecimento, porque:

"O contexto competitivo é hoje um contexto global, numa economia em que o conhecimento é a principal fonte de riqueza, a informação é o recurso básico mais importante e a gestão da informação e do conhecimento o principal instrumento de pilotagem das organizações." (Zorrinho et al., 2003: p. 61).

Porém, é neste contexto social que permanece a escola estacionada no tempo: debilitada e cercada por um universo repleto de vicissitudes que a impele a encontrar novas respostas e a adquirir novas atitudes para enfrentar o futuro. É, portanto, urgente que todos tenhamos um papel preponderante na educação dos jovens, ou seja, que sejamos líderes, desde o professor na sua sala de aula, ou no departamento, até à direcção da escola.

Exemplificando com uma liderança do conhecimento, com as inter-relações na escola, talvez possamos contribuir para que os nossos adolescentes estejam mais preparados para um futuro que se profetiza não só tecnológico, mas também mais emocional; não só competitivo, mas também cooperativo. Trata-se de um futuro onde predominarão a cooperação e a partilha de conhecimentos e de descobertas. E, para que isso aconteça, é fundamental que os docentes mudem as suas práticas e atitudes face ao novo mundo.

A escola deverá proporcionar possibilidades, não apenas conhecimentos técnicos e académicos, mas, sobretudo, facultar capacidades de aprendizagem que confirmem aos alunos uma maior autonomia, capacidades de socialização e de participação mais activa na sociedade (Guerra, 2002), dando espaço para a criatividade que, segundo De Bono, (2003) não é estimulada pela escola. Em síntese, há que potenciar jovens cooperativos e pró-activos, especialmente se os objectivos visam transformações céleres.

Confirma-se, assim, a premência da aplicação dos princípios filosóficos e psicológicos da cooperação há muito defendidos, mas muito pouco praticados. É condição sine qua non pô-los em prática para que a cooperação possa surgir como um modelo para uma educação mais equitativa e bem sucedida.

Desta forma, este trabalho teve por objectivo estudar a cooperação nos diversos corredores da educação. Os vários aspectos foram tratados à luz da cooperação, como seu motor propulsor a colaboração entre professores, entre professores e alunos, e a cooperação entre alunos (aprendizagem cooperativa). Em relação à aprendizagem cooperativa

muitos estudos têm já sido feitos, por isso, fizemos uma pequena reflexão, porque considerámos que a cooperação também se aprende, e tal deverá acontecer já na infância. Por outro lado, pareceu inevitável falar deste tema se o que se pretende é inovar a escola.

Nas últimas décadas, o conceito do gestor mudou qualquer que seja a área de trabalho. Sem dúvida, e mais uma vez, a educação pode alterar e ser alterada se esta função se considerar decisiva na criação de uma escola mais cooperativa e inovadora, e não se limitar a ser vista como algo de burocrático, poderoso e inatingível. Algo que é só pertença de alguns. Por isso, incluiu-se o tema da liderança e da cooperação, propulsores de uma escola mais inovadora.

Com a fundamentação teórica reconheceu-se a cooperação como uma condição, um agente dinâmico, intenso, e imperioso na aceleração da inovação, por isso não basta teorizar mas pôr em prática, de uma vez por todas, o que tantos estudiosos há muito têm vindo a defender.

Procurou-se compreender, através da observação de caris etnográfico, mais concretamente, no Colégio Luso - Internacional do Norte do país, se a cooperação é autêntica, válida e sobretudo, exequível. Procurou-se entender qual a reacção dos diferentes intervenientes no mundo escolar.

Conforme defendido, para se compreender os benefícios do trabalho cooperativo não basta a imposição ou vontade da administração: ele terá de fazer sentido para os docentes, não com o intuito ou forma de os controlar, mas porque é necessário que todos tenham a percepção do verdadeiro valor da cooperação. É peremptório, então, o empenho da Gestão para a incentivar, facultando as ferramentas necessárias à sua execução, para evitar oscilações entre o individualismo e o tempo inútil.

Concluímos que a Direcção do Colégio tinha uma atitude determinante face à cooperação, privilegiando-a em detrimento do isolamento, através da forma como dinamizava as actividades, abertas

à comunidade, dando-lhe um espaço exclusivo à participação de todos (Santos Guerra, 2002).

Em síntese, quer docentes quer alunos afirmaram, na sua maioria, que gostavam de trabalhar sobretudo em equipa, porque aprendiam com os colegas e deles recebiam apoio, não se sentindo sós perante as dificuldades que surgiam. Todos os colegas acharam que trabalhar em equipa apresentava mais aspectos positivos e maior satisfação pessoal, desde que fossem atingidos todos os requisitos necessários à sua implementação.

Em relação à aprendizagem cooperativa, os docentes não tinham qualquer dúvida de que era praticável e possibilitava aos discentes grandes vantagens, tornando o trabalho profícuo, porque os alunos podiam construir o seu conhecimento e adquirirem, assim, competências que os ajudavam a superar dificuldades de diversos géneros. (Johnson et al., 1994a; Johnson e Johnson; 1994; Slavin, 1987).

Confirmámos a veracidade da teoria “Zona de Desenvolvimento Proximal”, defendida por Vygotsky, na qual o professor deixa de ser a figura portadora do conhecimento para ser um guia que propõe tarefas, que alicia a criança, criando obstáculos, desafiando o aluno para a descoberta e a construção do seu conhecimento. Provou-se que na parceria quer com o docente quer com os outros colegas, o aluno pode aprender melhor, porque se respeita a unicidade, privilegiando, porém, a diversidade dos jovens (Cochito, 2004; Couvaneiro, 2004; Kagan, 1994) e porque a multiculturalidade não é apenas positiva, mas essencial à aprendizagem (Senge et al., 2003).

De facto, pudemos confirmar a eficácia da aprendizagem cooperativa na sala de aula porque os alunos eram mais participativos, mostravam mais interesse e menos tédio, não se verificava cansaço nos seus semblantes, por estarem mais integrados nas actividades propostas. Concluímos que a sua implementação é uma exigência e deveria ser uma prática mais frequente, para que a aula seja mais autêntica e consentânea com a realidade social. Assim, propomos a

substituição da escola actual por uma mais activa, mais dinâmica, onde se aprenda como se aprende na vida, na sociedade e não com a constante repetição do pensamento dos outros sem que se fomente a criatividade da criança e se desenvolva a sua capacidade inventiva, mesmo que isso signifique demorar mais do que aconteceria nas aulas tradicionais. É preciso uma escola que ensine a pensar.

“Nunca lhes dão a possibilidade de reflectir, de julgar, de decidir... Estão sempre com a mesma pressa para «ver» todo o programa! E sustentariam que os vossos alunos estão assim melhor armados para compreender, reflectir, escolher e julgar!” (Freinet, C., 1974: p. 127).

Nesta óptica, temos a certeza de que ajudaremos os alunos a descobrirem as suas capacidades e a encontrarem o verdadeiro rumo da sua vida. (Hargreaves, s. d.). Este estudo demonstrou-nos que só a autenticidade e a relevância dos aspectos a trabalhar poderão arrancar o estudante à letargia e à indiferença que se tem vindo a instalar nos últimos tempos, nas nossas escolas, para lhe devolver o espírito intrépido, irreverente, curioso, criativo e rebelde.

Constatámos, igualmente, que o princípio de que o professor ensina e o aluno se limita a ouvir e, logicamente, a aprender, ou simplesmente, a repetir tal como “fast-paced karaoke curriculum” (Hargreaves, s. d.: p. 52) deixa então, de fazer qualquer sentido nos dias de hoje.

Considerando este princípio, a Direcção deste Colégio demonstrou preocupação pelas expectativas dos alunos e pelo seu futuro, preparando-os para analisar qualquer situação com espírito crítico e recusou, claramente, o currículo por objectivos, obstrutor de um projecto que se quer libertador, dinamizador do desenvolvimento individual e social e motivador da participação activa do cidadão no mundo que o rodeia. (Apple, 2001; Doll, 2002; Erickson, s. d.; Gimeno Sacristan, 1995; Goodson, 2001; Hargreaves, s. d.; Sousa, J., 2002, 2003).

Assim, verificámos que nesta Instituição de ensino era possível haver um espaço para a investigação, a interrogação e não para a simples memorização de conteúdos, previstos num currículo, por vezes, descontextualizado da realidade que circunda o discente. Lá, o professor tinha espaço para a investigação e reflexão, deixando de ser um mero executor dos desígnios do currículo como acontece habitualmente. O Colégio rompeu com a visão unívoca do ensino que leva a uma estagnação porque se debruça sobre a importância da pesquisa realizada, pelos docentes e discentes.

Verificou-se também que o ritmo dos alunos era respeitado e as aulas planeadas, tendo em mente alguns dos postulados apresentados por Erlauder (2005), Jensen (2002), Sousa, D., (2003) em relação ao cérebro e ao seu tempo para assimilar o que é aprendido.

Salientamos assim a flexibilidade que a aprendizagem cooperativa possibilita, pois, para além deste cuidado com o ritmo cerebral, confirmámos que, também, havia o recurso a mind maps, estilos de aprendizagem e novas tecnologias.

Concluímos que a diferença não residia apenas no facto de se utilizar a aprendizagem cooperativa, mas em tudo o que esta possibilitava, corroborando a ideia de que a mudança não pode ser superficial, mas tem de aglutinar muitos aspectos e todos em simultâneo, de preferência.

Confirmámos com o nosso estudo, que este Colégio, com a sua cultura cooperativa granjeou conjuntamente vários princípios:

um currículo diferente, capaz de considerar vários aspectos aqui já mencionados, (Integrated-based-curriculum), respeitando a diversidade cultural; (Erickson, s. d.; Leite e Fernandes, 2002; Sousa, J., 2002, 2003);

filosofias de como se aprende (princípios de Erlauder, 2005; Jensen, 2002; Papert, 1994; Sousa, D., 2003 e Vygotsky, 1978);

edagogias coadjuvantes como: a aprendizagem cooperativa, as múltiplas inteligências, estilos de aprendizagem preocupações com o ritmo cerebral, as cores, os mind-maps, a diferenciação e a utilização das novas tecnologias, (Jensen, 2002; Kagan, 1994; Senge et al.; Sousa, D., 2003);

investigação-acção por parte dos docentes, assim como uma constante reflexão sobre as suas práticas (Bolívar, 2003; Sagor, 1992 Zeichner, 1993);

participação activa dos encarregados de educação (Santos Guerra, 2002);

o trabalho em equipa envolvendo os docentes (Goetz, 2000; Sagor, 1992; Shafer, 1983);

o tempo, como vector do andamento da aula e como o que à luz das descobertas sobre o cérebro, aponta para a capacidade de assimilação das aprendizagens. (Erlauder, 2005; Jensen, 2002; Sousa, D., 2003);

o espaço, que possibilita a movimentação dos membros da comunidade, conforme as filosofias apontadas. (Estrela, 1992; Hargreaves, 2004a).

Através da observação e, entre conversas, aulas e entrevistas, concluímos que, não só é possível desenvolver a cultura cooperativa e usufruir desta transmitindo os seus valores aos alunos, como também, fazer mudanças a vários níveis. Poderá ser um processo lento, mas possível, não se tratando de uma utopia. Requer contudo, muito boa vontade, formação e alguma logística, sobretudo no que diz respeito ao papel da Administração. Uma cultura cooperativa depende da forma de ser e de estar. Assim sendo, precisa-se de algum tempo e de formação que sensibilize os adultos para os seus benefícios e talvez a prática da aprendizagem cooperativa seja um ponto de partida para a evolução da cooperação entre os elementos da comunidade educativa.

Reafirmamos que a liderança é imperiosa para a mudança nas nossas escolas e da nossa sociedade, para que o progresso prevaleça, haja soluções plausíveis e sustentáveis. Urge, então, dar atenção às especificidades inerentes à gestão dum organização do conhecimento como é a escola, sem esquecer a sua essência, isto é, o seu carácter humanista.

Concluimos que uma gestão pautada por uma liderança emocional (Fullan, 2003; Goleman et al., 2002), em conformidade com a actual sociedade, tão complexa mas não sujeita a labirintos jurídicos, poderá ser decisiva para a implementação de outras metodologias como a cooperação e, com esta, a inovação educativa tão desejada.

Todavia, nos estabelecimentos públicos, poderá haver outros obstáculos e particularidades que inviabilizem a cooperação. Como já foi mencionado, a legislação pode ser um incentivo ao individualismo, no que concerne aos docentes, à gestão e aos encarregados de educação. A noção de docência e de ensino poderá estar na origem de alguns problemas assim como a de conhecimento e do poder que este confere.

Teremos que desenvolver um esforço para conseguirmos uma escola cooperativa, emocional, criativa e criadora dum futuro mais sustentável. Redefini-la e reorganizá-la é uma das condições primordiais para atingirmos a inovação que tanto se pretende, mas para isso é necessário um líder apto para agir cooperativamente. Este deverá romper com os conceitos cristalizados do ensino e da organização, em geral, e com o paradigma escolar que impera desde o seu início, para que a transformação aconteça de forma mais célere e apropriada. Deverá ser um líder que contribua para fazer da escola uma organização de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, alguém que tenha claras as metas a atingir e que esteja apto a coordenar os múltiplos conhecimentos com o intuito de promover e construir uma visão de mudança (Bolívar, 2003; Senge e tal., 2003; Sousa, D., 2003). Deverá ser um líder comprometido com critérios de excelência, justiça, coragem e honestidade, em constante aprendizagem e impulsor da mesma, na sua instituição. No

entanto, não se pretende uma liderança meramente directiva, linear, mas multiplicadora de saberes e de ideologias. Resumindo, uma liderança capaz de definir, apoiar e sustentar determinadas metas educativas, de fomentar o sentido de comunidade, assim como o trabalho em parceria e de promover o crescimento profissional, concedendo aos seus professores, empowerment, autonomia, ou seja, multiplicando os líderes dentro da sua organização de forma a poder contar com uma verdadeira cooperação a todos os níveis. (Bolívar, 2003; Fullan, 2003; Goleman et al., 2002; Santos Guerra, 2001; Senge, 1996; Senge et al., 2003; Sousa, D., 2003). Caso contrário, a escola continuará descontextualizada e o fosso será cada vez maior, porque apesar de as novas tecnologias interligarem o mundo, os homens continuam a ser cada vez mais individualistas. Com a cooperação, conseguiremos superar dificuldades que se vaticinam devastadoras.

Admitimos que ainda há muito para descodificar no que diz respeito à área escolar, ao que inibe a cultura de cooperação; se, de facto, a base do problema é o modelo de gestão, a legislação ou se há outros motivos para além destes. Um maior aprofundamento destas questões poderá ser um possível estudo para o futuro. Contudo, e à luz da nossa pesquisa, acreditamos que a liderança cooperativa, emocional e construtivista, em constante transformação e formação, possibilitará a diferença e a mudança, que assenta na convicção de que o saber tem um efeito multiplicador ao ser construído na partilha de saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael (2001). Educação e Poder. Porto: Porto Editora.
- BESSA, Nuno e FONTAINE, Anne-Marie (2002). Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: ASA Editores.
- BOLÍVAR, Antonio (2003). Como melhorar as escolas. Lisboa: Edições ASA.
- BRUNER, Jerome (2000). Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70.
- COCHITO, S. G. Maria Isabel (2004). Cooperação e Aprendizagem. Porto: Editor ACIME.

COUVANEIRO, S. Conceição (2004). Práticas Cooperativas. Personalização e Socialização. Lisboa: Instituto Piaget.

DE BONO, Edward (2003). Ensine os seus filhos a pensar. Cascais: Editora Pergaminho.

DEWEY, John (2002). A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo. Lisboa: Relógio d'Água.

DOLL Jr, William E. (2002). Currículo: uma perspectiva pós – moderna. São Paulo: Artmed, Editora

ERICKSON, Lynn (s. d.). Brain-based Teaching & Learning. consultado a 05/06/07 em: <http://lynnrickson.net/index1.html>.

ERLAUDER, Laura (2005). Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro. Lisboa: ASA

ESTRELA, Maria T. (1992). Relação Pedagógica Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora.

FINO, C. N. (2003). "Walls to be demolished." 28th ATEE Annual Conference. Consultado a 4 de Abril, 2005, em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>.

FREINET, Célestin. (1974). A Educação pelo Trabalho. Volume I e II. Porto: Editorial Presença.

FREIRE, Paulo (1983). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2005). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FULLAN, Michael (2003). Liderar numa cultura de mudança. Lisboa: ASA.

GIMENO SACRISTÁN (1995b). El Currículum: una Reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.

GOETZ, Karin (2000). Perspectives on Team Teaching. EGallery. A Peer Reviewed Journal. 1, 4 Consultado a 14/07/06 em: <http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>.

GOLEMAN, D. BOYATZIS, R. MCKEE, A. (2002). Os Novos Líderes. Lisboa: Gradiva.

GOODSON, Ivor F. (2001). O Currículo em Mudança, Estudos na construção social do Currículo. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy (2004a). Os professores em Tempos de Mudança. Amadora: Mc Graw-Hill.

HARGREAVES, Andy (2004b). O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da insegurança. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy (s. d.). Sustainable Leadership. Consultado a 19/03/07 em: http://media.wiley.com/product_data/excerpt/82/07879683/0787968382.pdf

JENSEN, Eric (2002). O Cérebro. A bioquímica e as aprendizagens. Lisboa: ASA.

JOHNSON, David, JOHNSON, Roger (1994). An Overview of Cooperative Learning. Consultado a 02/05/07 em: <http://www.Co-operation.org/pages/overviewpaper.html>.

JOHNSON, David, JOHNSON, Roger e HOLUBEC, J. Edythe (1994a). Cooperative Learning in the classroom. Consultado a 24/06/06 em: <http://www.ascd.org>. ASCD Publications.

KAGAN, Spencer (1994). Cooperative Learning. San Clemente: Kagan.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa (2002). Projectos curriculares de Escola e de Turma. Porto: ASA.

PAPERT, Seymour (1994). A Máquina das Crianças. Porto Alegre. Brasil: Editora Artes Médicas Sul Ltda

ROGERS, Carl (1973). Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: InterLivros.

SAGOR, Richard (1992). How to Conduct Collaborative Action Research, consultado a 18/01/06 em: <http://www.ascd.org>

SENGE, Peter, CAMBRON-MCCABE, Nelda, LUCAS, Timothy et al. (2003). Schools That Learn. Londres: Nicholas Brealey.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002). Os Desafios da Participação. Desenvolver a Democracia na escola. Porto: Porto Editora.

SHAFER, Ingrid (1983). Team Teaching: Education for the Future, University of Science and Arts of Oklahoma, consultado a: 30/04/06 em: <http://www.usao.edu/~facshaferi/teamteaching.htm>

SLAVIN, Robert (1987). «Cooperative Learning and the Cooperative School». Educational Leadership, 45, 3 pp. 7 -13.

SOUSA, Jesus Maria (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. Consultado a 18/07/06 em: <http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/24Asdinamicasdoglobaledoparticular.PDF>

SOUSA, Jesus Maria (2003). O currículo à luz da etnografia. Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3, 119-125.

SOLÍS, Jesus Maria (2004, 29 Janeiro). «Um currículo ao serviço do poder?» Tribuna da Madeira. Educação I – IV. Consultado a 18 de 04 de 2006 em: <http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/40Umcurriculoaoservicodopoder.pdf>

SOUSA, A. David (2003). The Leadership Brain. USA: Sage Publications.

YVIGOTSKY, L. S. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge MA. Harvard University Press.

ZEICHNER, M. Kenneth (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

ZORRINHO, Carlos; SERRANO, António; LACERDA, Palmira (2003). Gerir em Complexidade. Um Novo paradigma da Gestão. Lisboa: Sílabo Edições.

O ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO DO ALUNO NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

ANA CRISTINA DUARTE E GONÇALO RAMOS

Introdução: Enquadramento teórico

Temos como propósito nesta comunicação proceder a uma reflexão sobre um projecto que está em fase de implementação na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, cujo objectivo principal é intervir junto dos alunos que apresentaram problemas de insucesso e/ou absentismo com o intuito de fomentar o seu sucesso.

Procuraremos, pois, desvelar os pressupostos que estiveram subjacentes à sua criação, numa reflexão que por ser levada a cabo por dois elementos da equipa que o criou e assumiu a sua implementação está naturalmente inquinada. O que aqui trazemos não são mais do que as cogitações levadas a cabo, a “quente”, por duas pessoas amplamente implicadas neste processo.

Debruçando-nos um pouco sobre as questões inerentes ao (in)sucesso, pensamos poder afirmar que é, hoje, amplamente aceite que as suas causas são múltiplas e complexas, podendo centrar-se isoladamente no aluno-pessoa, no seu meio sócio-familiar e ou ao nível da sua relação com a própria escola, ou, mais provavelmente, residirem na relação entre estas realidades que podem ser, por vezes, tão dispare.

Segundo Benavente (1976) quando nos debruçamos sobre o fenómeno do sucesso/insucesso escolar temos que considerar o estudo de três realidades, o meio social, o aluno e a instituição escolar, já que é na relação entre estas realidades que poderemos encontrar os factores de insucesso e as correspondentes causas explicativas.

A criança ou o jovem, enquanto pessoa, necessita de satisfazer as suas necessidades psicológicas de afeição e de afirmação. Necessita conciliar os interesses e expectativas inerentes às exigências dos novos e velhos meios sociais que frequenta: a família, a escola, o grupo desportivo, o grupo de pares, etc. Tem forçosamente que se adaptar, adequar-se às exigências e solicitações. Todavia, este processo nem sempre é linear e, por vezes, por força do excesso de pressões, quebra-se o bom equilíbrio emocional e cognitivo e, conseqüentemente, gera-se uma diminuição da auto-estima.

Se, por um lado, ponderámos a hipótese de que possam existir casos em que as causas do insucesso residam apenas em aspectos intrínsecos do aluno, por outro cremos que é mais plausível que advenham da sua relação com o meio social e/ou da sua relação com a escola, e que em muitas circunstâncias os problemas de índole psicológica são, isso sim, uma consequência destas deficientes relações.

Tal como Benavente (1976) refere, durante muito tempo foram 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 sócio-culturais" (considerando-se que a origem sócio-económica, por si só, era geradora de atraso psicológico). Deste tipo de análises poder-se-ia inferir que é certo o comentário que ouvimos corriqueiramente de que aquele indivíduo "não aprende", todavia se atentarmos nas teorias do desenvolvimento psico-social verificamos que a relação com o outro e o meio desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Fino (2001), na perspectiva vygotkiana, a interacção assume uma grande relevância já que Vygotsky considera que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem dos fenómenos sociais. Mais, diz que sendo a interacção entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento mediada pelo "...uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo)..." é dessas interacções que se formam os processos sociais e psicológicos humanos.

Sendo assim, à luz desta teoria as funções mentais superiores são dependentes das inferiores e são determinadas pelo contexto cultural, evoluindo de uma função partilhada para uma função individual.

Também Piaget e Papert, perfilhando a ideia de que as crianças são construtoras das suas próprias ferramentas cognitivas, assim como das suas realidades exteriores, defendem que o conhecimento e o mundo são constantemente reconstruídos através da experiência pessoal, ganhando cada qual existência através da construção do outro.

A epistemologia de Piaget assenta sobre o seu modelo biológico em que defende que o próprio sistema genético muda (auto regula-se) durante as interacções com o meio ambiente. Assim, para Piaget, o problema central, quer da Biologia, quer de uma epistemologia interessada no conhecimento em termos do seu desenvolvimento, "...é a interacção entre as pressões que o meio ambiente coloca sobre o organismo e a reacção que o organismo apresenta a essas pressões. (Doll, 2002: p.96)

Piaget foca a importância da interacção entre o organismo e o seu meio ambiente, particularmente 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, assim, essências, são o estímulo que leva o organismo a se reformular. (Doll, 2002)

Conhecimento é, assim, uma construção progressiva, resultante do processo constante entre equilíbrio, desequilíbrio que advém da relação constante entre perturbação, acomodação.

Nas palavras de Doll (2002):

"...Piaget propõe um modelo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração para o desenvolvimento individual. [...] o desequilíbrio desempenha um papel crucial – ele é "a força propulsora do desenvolvimento" [...] Ao tentar superar o desequilíbrio – aqui perturbações, erros, enganos,

confusões – o aluno se reorganiza com mais *insight* e num nível mais elevado do que previamente atingido.” (p.98)

Piaget, citado por Doll (2002), afirma que “...toda a transformação ou reorganização é “sempre uma reconstrução endógena [interna] de dados exógenos [externos]”.” (p.99). Ao educador, nesta conjuntura, compete promover a ocorrência desse desequilíbrio, mas, também, cuidar para que o desequilíbrio, por excessivo, não “se transforme numa disrupção desenfreada”. (Doll, 2002: p.99)

Bruner, por seu lado, numa teoria para onde confluíram o pensamento de outros construtivistas, concebe os aprendizes como construtores cujas construções melhoram através do uso de instrumentos, interacção social e pensamento “recursivo”. Num processo em que dá particular enfoque ao indivíduo dentro de uma cultura e um grande ênfase à auto-reflexão, da qual, considera, emergem as novas possibilidades.

Considerando que o conhecimento é adquirido através da interacção, pensemos em que meios se dá então essa interacção. Se o primeiro meio de socialização da criança é naturalmente 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 meio e desse meio que adquire e interioriza os hábitos, modos de vida e valores morais e culturais.

É na família que a criança adquire as suas primeiras percepções acerca da escola, positivas ou negativas consoante as opiniões veiculadas pelos familiares sobre a relevância das aprendizagens que lá se fazem ou acerca do carácter e atitudes dos professores. É também no seio da família que tomam conhecimento da relação existente entre a certificação académica e a colocação no mercado de trabalho e se apercebem das discrepâncias ou convergências entre essas e as exigências das actividades profissionais dos familiares. Estes factores, por si só ou conjugados com factores de ordem económica, podem constituir-se como factores 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.

Assim, excluídas as situações particulares, mais raras de handicaps do foro interno do indivíduo, segundo Benavente (1976) o insucesso escolar é causado pela incapacidade do aluno em resolver as contradições externas impostas, designadamente entre: a escola e a sua realidade quotidiana; as aspirações, normas e valores da família e as da escola; as aprendizagens exigidas na escola e as que a família e o seu meio social lhe podem dispensar.

Para que o indivíduo tenha a capacidade de ultrapassar essas contradições precisa de uma personalidade forte e do apoio dos dois meios. Família e escola têm que convergir no estímulo à superação.

Sendo assim, concluímos que uma intervenção planeada para mitigar o absentismo e promover o sucesso deveria fundar-se na análise caso a caso, porque cada aluno é um caso, procurando desvelar os motivos que originaram o problema e fazendo incidir a intervenção na superação desses factores. Mais, consideramos que dada a presumível complexidade do estudo e intervenção, teria necessariamente que passar por uma visão holística do problema, que não sendo possível em absoluto, estaria no bom caminho se fosse da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar que considerasse as problemáticas do indivíduo, do meio sócio-familiar e as inerentes ao meio escolar.

O ponto de partida: Contextualização

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, implantada numa freguesia da cidade do Funchal, recebe uma população estudantil heterogénea, oriunda de diferentes meios sócio-económicos e culturais, e, tal como a maioria das escolas públicas do país com uma dimensão razoável, apresenta um número significativo de casos de insucesso, de absentismo e de abandono escolar ainda dentro da idade legalmente definida como de frequência obrigatória.

Tendo sido, no âmbito das acções preparatórias do Projecto Educativo de Escola, aplicados inquéritos a todos os actores da comunidade educativa, designadamente, alunos, encarregados de educação,

peçoal docente e não docente, e promovido nos diversos níveis de análise o debate dos respectivos resultados, considerou-se que para superar os problemas existentes seria necessário intervir prioritariamente em quatro domínios, entre os quais o abandono escolar e o insucesso.

Assim, com o objectivo de reduzir o abandono escolar delineou-se um conjunto mais ou menos extenso de estratégias que passam, entre outras, pela criação de percursos alternativos; desenvolvimento de cursos de educação e formação e outras modalidades profissionalizantes; desenvolvimento de estruturas de orientação; e criação de estruturas que permitam identificar, avaliar e acompanhar alunos em situação de risco, dentro da escolaridade obrigatória.

Para promover o sucesso aponta-se, numa extensa lista, a adopção de medidas que visam promover um maior envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação, sensibilizando-os para a importância do esforço formativo e criando estruturas que permitam aconselhar na reorientação e acompanhamento das aprendizagens. Vemos ainda, explicitamente proposto que se adoptem, em sala de aula, no desenvolvimento dos currículos, estratégias diversificadas adequadas à população alvo que gerem uma maior participação dos discentes, e que se fomente frequentemente o desenvolvimento de estratégias de autoavaliação, passíveis de favorecerem a reorientação dos processos de aprendizagem.

Foi, provavelmente, na sequência da divulgação dos dados recolhidos e das propostas de actuação presentes neste projecto que o Conselho Executivo, consciente da necessidade de se procurarem também outros caminhos de estudo e actuação na área do combate ao insucesso e abandono escolares, convidou um grupo de professores de diferentes áreas a criar um projecto de intervenção. O grupo, deliberadamente heterogéneo, incluía professores das línguas, ciências sociais, ciências exactas e naturais, artes e educação especial, com diferentes percursos formativos e profissionais, que, no dizer dos órgãos dirigentes, tinham em comum uma boa relação com os alunos e uma atitude activa perante os problemas.

À equipa inicial, a quem coube a construção em linhas gerais do projecto, constituída pelos professores Ana Lúcia Sousa; António Jorge Rodrigues; Gina Carvalho, Maria de Fátima Aveiro; Gonçalo Ramos e Ana Cristina Duarte, que assumiu a sua coordenação, veio juntar-se Agostinho Lopes já na fase de implementação, tendo o António Jorge Rodrigues se afastado por ter dificuldades em conciliar o projecto com o cargo que passou a desempenhar fora da escola.

A dimensão do problema:

Frequentam a escola cerca de 1800 alunos, distribuídos por diversos níveis de ensino: segundo e terceiro ciclos do ensino básico diurno e recorrente, secundário diurno e recorrente, percursos alternativos e modalidades profissionalizantes. Desses concentram-se no ensino diurno 1489 alunos distribuídos da seguinte forma:

	2º Ciclo			3º Ciclo				Secundário			
Anos	5º	6º	PCA	7º	8º	9º	CEF	10º	11º	12º	CEF
Nº alunos	224	229	25	251	176	166	31	139	144	104	13
Totais	478			624				387			
Total diurno	1489										

Quadro 1 – distribuição dos alunos do ensino diurno.

Feita uma análise retrospectiva aos números relativos ao insucesso e absentismo do último triénio (2005/6; 2006/7; 2007/8), apurámos que, tal como nos mostram os gráficos a seguir apresentados, há um número significativo de alunos retidos nos diversos anos, com maior incidência nos níveis mais baixos e nos anos de mudança de ciclo. Assim, no 5º ano não transitaram no referido triénio respectivamente

18%, 18,9% e 12%; no 6º ano não transitaram 19,3%, 7,1% e 9,1%, enquanto no 7º ano ficaram retidos respectivamente 24,6%, 10,4% e 28,5%, e no 8º ano apenas ficaram retidos, respectivamente, 11,0%, 14,3% e 17,7%.

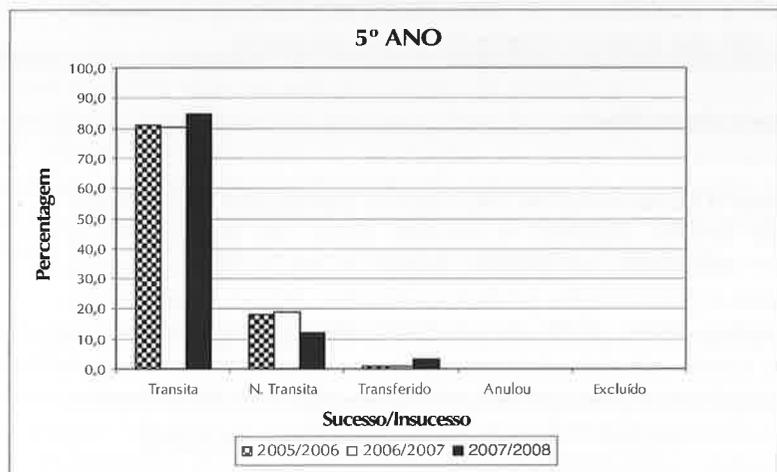


Fig. 1 - Distribuição percentual dos alunos de 5º ano após a avaliação sumativa final.

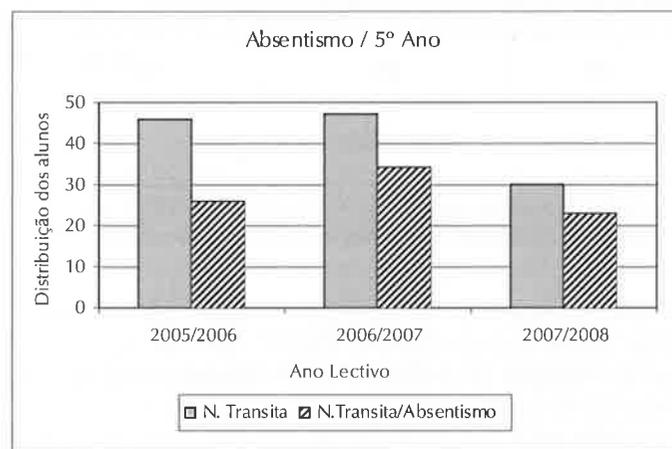


Fig. 2 - Distribuição dos alunos de 5º ano que não transitaram.

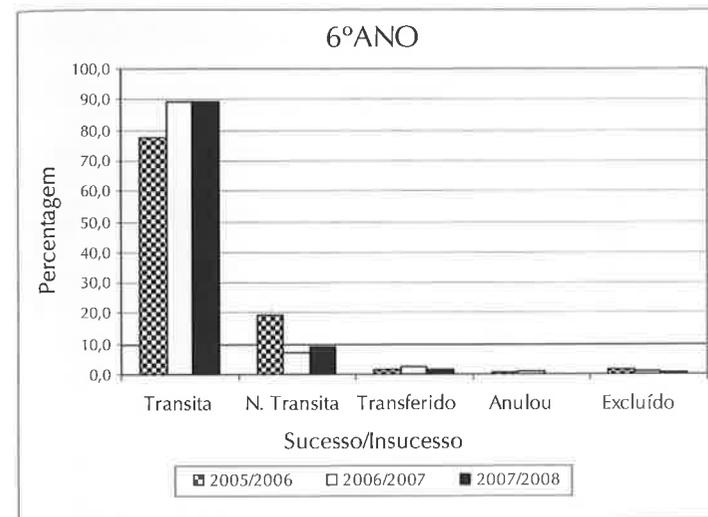


Fig. 3 - Distribuição percentual dos alunos de 6º ano após a avaliação sumativa final.

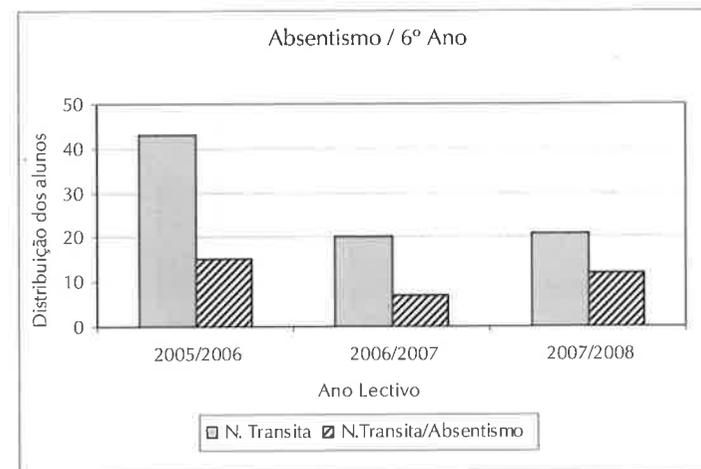


Fig. 4 - Distribuição dos alunos de 6º ano que não transitaram.

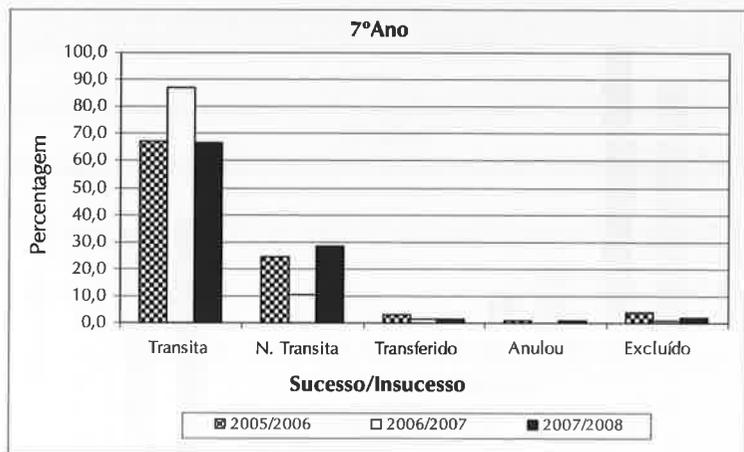


Fig. 5 - Distribuição percentual dos alunos de 7º ano que não transitaram.

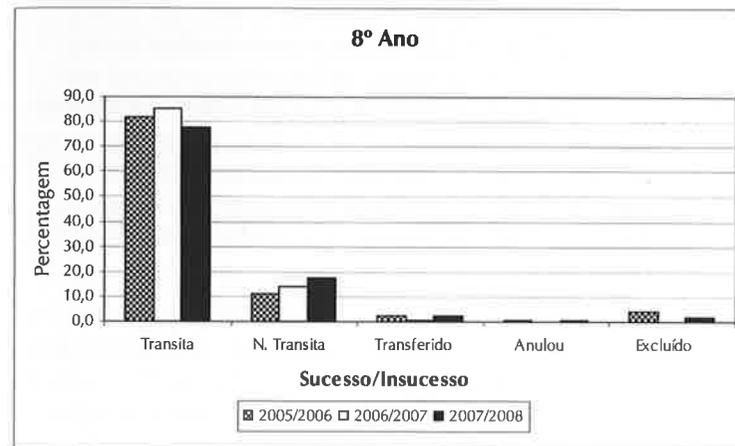


Fig. 7 - Distribuição percentual dos alunos de 8º ano após a avaliação sumativa final.

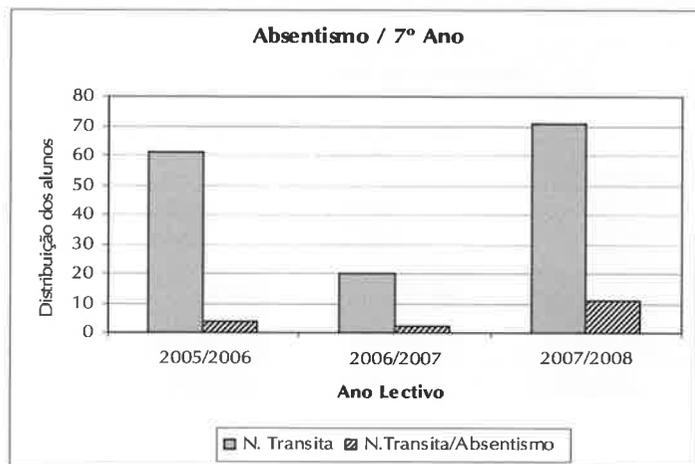


Fig. 6 - Distribuição dos alunos de 7º ano após a avaliação sumativa final.

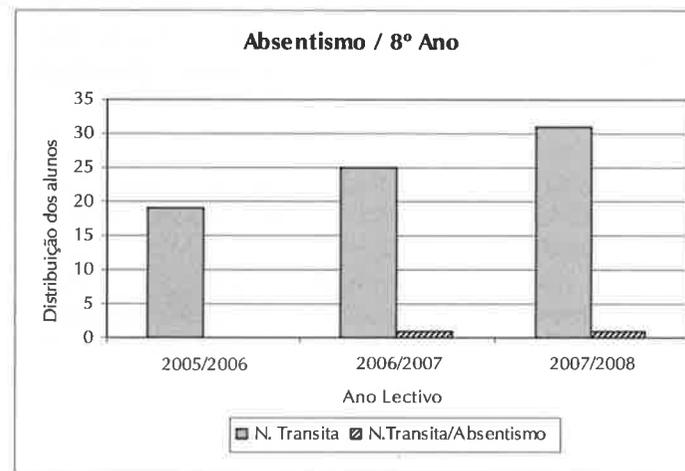


Fig. 8 - Distribuição dos alunos de 8º ano que não transitaram.

Apurámos ainda que existia também um número significativo de alunos que haviam ficado retidos por apresentarem elevados níveis de absentismo, sendo que, no mesmo triénio, no 5º ano dos alunos retidos no ano de 2005/6, 26 em 46 foram-no por causa do absentismo, em 2006/7, 34 em 47 e em 2007/8 foram 23 em 30. No 6º ano em 2005/6 foram 15 em 43, em 2006/7, 7 em 20 e em 2007/8, 12 em 21. No 7º ano no ano de 2005/6, registaram-se 4 em 61 retenções por causa do absentismo, em 2006/7, 2 em 20 e em 2007/8, 11 em 71. No 8º ano os números são, todavia, bastante inferiores, não se tendo registado nenhuma retenção por absentismo no ano de 2005/6 entre as 19 retenções, enquanto nos anos seguintes apenas se registou uma em cada um deles, em respectivamente 25 e 31 retenções.

O projecto *ALTAMENTE GZarco.com*:

Considerámos, pois, como merecedores da nossa atenção os alunos, dentro da escolaridade obrigatória, que tivessem, em anos anteriores, apresentado um número elevado de faltas injustificadas, perpetradas de modo recorrente, com ou sem problemas de aproveitamento; os alunos que, não revelando problemas de absentismo, apresentaram, todavia, um fraco aproveitamento, traduzido na sua grande maioria em retenções; e, ainda, alguns casos que, por motivos diversos (de saúde ou por diagnosticar), foram tidos pelos directores de turma como potenciais casos de insucesso.

Com o objectivo de levar os alunos a superar os seus problemas, a equipa do projecto, com a assessoria de uma equipa técnica multidisciplinar¹ e a ajuda de parcerias externas², propôs-se intervir no acompanhamento dos alunos em risco, estabelecendo planos individualizados de intervenção e acompanhamento, que abrangessem os domínios cognitivo, afectivo e familiar, actuando sobretudo ao nível

¹ Composta por: Psicólogo(s) - Residente; Parceria com a Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, grupo de estágio da licenciatura em Psicologia; Assistente(s) Social(is) - Parceria com a Segurança Social; Parceria com a Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, grupo de estágio da licenciatura em Serviços Sociais; Professor de teatro; Professor de música; Professor de expressão visual; Professor de informática; Professor de expressão corporal.

² Comissão de Protecção de Crianças e Jovens do Funchal; Segurança Social; Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, núcleos de estágio das Licenciaturas em Psicologia e Serviço Social;

das dificuldades de inserção, insucesso e abandono escolar precoce, sem descuidar os casos de indisciplina e violência escolar.

As metodologias adoptadas visam incrementar modalidades de orientação dos alunos e promover a prática de atitudes e comportamentos positivos, através da implementação de um programa de tutoria e da dinamização de projectos relativos ao desenvolvimento de relações interpessoais assertivas, assim como a sensibilização e aproximação das famílias.

A cada jovem é prestada uma atenção individualizada. Após a análise multidisciplinar de cada situação, e elaborado um diagnóstico, mediante as necessidades, é estabelecido um plano de intervenção e acompanhamento multifacetado e nomeado um "Tutor"³ que acompanha o seu percurso em cooperação com a equipa e as equipas técnicas de psicologia e serviços sociais, aconselhando-o e orientando.

Tal plano de acompanhamento pode incluir, consoante as carências de cada um, a frequência de diversas actividades, nomeadamente: oficina de trabalho na área das atitudes e valores; oficinas de actividades lúdico-pedagógicas; sessões de apoio académico; sessões de acompanhamento psicológico; actividades extra-curriculares de oferta da escola.

Está ainda prevista uma intervenção tanto quanto possível concertada⁴ junto das famílias com o intuito de as aproximar da vida escolar e de, nos casos em que os ambientes familiares se revelem psicológica e intelectualmente pouco estimulantes e/ou que demonstrem apartar-se da promoção do desenvolvimento global dos jovens, promover acções de sensibilização e formação, procurando fomentar uma participação activa e assertiva das famílias na formação dos alunos.

³ Professor da turma, a quem é atribuído dois tempos semanais para reunir com o aluno e com a equipa orientadora e com o director de turma.

⁴ Em cooperação com os parceiros atrás referidos.

Na estrutura montada, embora seja muito importante todo o trabalho da equipa, o papel do tutor é fundamental já que é o elo privilegiado com o aluno. É o tutor que tem que desenvolver o trabalho inicial, muitas vezes difícil, de criar empatia com um jovem que “não quer saber da escola” e ganhar a sua confiança para poder começar a influenciá-lo positivamente, trabalhando a sua auto-estima, ouvindo-o, descobrindo caminhos a percorrer para motivar o aluno e possíveis elos de ligação entre as suas necessidades e expectativas e as do seu meio sócio-familiar e a escola. Caminho que é necessário percorrer para conseguir gerar o seu sucesso.

Reflexão final:

Sabemos que estas não são, de facto, as medidas de fundo ideais, desejáveis para cativar os nossos jovens, essas passariam necessariamente por uma profunda transformação do nosso sistema educativo. Todavia, procurou-se montar uma estrutura exequível na escola actual, tirando partido da obrigatoriedade de os professores permanecerem na escola em actividades não lectivas⁵, destinando algum desse tempo para a “tutoria”; negociaram-se parcerias com a Segurança Social e Comissão de Protecção de Crianças e Jovens no sentido de tornar mais céleres os processos de intervenção junto das famílias mais complexas, e com a Universidade da Madeira, departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, promovendo a inserção no projecto de núcleos de estágio de Psicologia e Serviços Sociais, fomentadora de um elo que consideramos poder ser significativo para ambas as partes.

Estando o projecto no seu início, já que começou a ser implementado no início deste ano escolar, apesar dos contratempos relativos ao desenvolvimento das relações atempadas com os diferentes parceiros e colaboradores e das resistências inerentes à implementação de algo novo, está a ser desenvolvido um trabalho concertado de acompanhamento de quarenta e nove alunos que esperamos dê alguns frutos.

⁵ Ao abrigo do estipulado no Despacho 29/2001 de 17 de Agosto de 2001 e do Despacho nº 87/2008 de 20 de Outubro 2008 que revogou o Despacho 13/2006 de 29 de Maio.

Entre os professores o projecto despertou as mais variadas reacções, positivas ou negativas, tendo, nos extremos, alguns considerado que não valia a pena tal intervenção junto destes alunos, havendo mesmo quem tenha recusado desempenhar as funções de tutor, enquanto outros o encararam com bons olhos, disponibilizando-se para cooperarem, alguns deles voluntariamente sem que lhes tivesse sido solicitada a colaboração.

No que diz respeito à receptividade das famílias e dos alunos pensamos poder afirmar que, dada a situação, tem sido, de um modo geral, muito positiva. Entre as famílias, apenas se registaram duas situações especiais em que os encarregados de educação recusaram o apoio do projecto, embora não possamos afirmar que temos a cooperação activa de todas as restantes. Os alunos visados, casos especiais por natureza, na sua maioria, foram receptivos à figura do tutor e têm comparecido, alguns assiduamente, outros nem tanto, aos encontros semanais (embora também tenhamos registado alguns casos de rejeição peremptória), o que nos leva a crer que, de algum modo, lhes agrada a atenção de que estão a ser alvo, embora nem sempre compareçam aos apoios pedagógicos previstos no seu plano de acompanhamento.

Veremos, então, se este acompanhamento individualizado dará os seus frutos na promoção do sucesso de alguns destes jovens.

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. E. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: Artmed.
- FINO, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de educação*, vol 14, nº2, pp.273-291. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414212.pdf>
- KINCHELOE, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Pedago.
- QUILLES, M. J. E ESPADA, J. P. (2007). *Educar para a auto-estima*. São Mem Martins: Keditora.

O FENÓMENO DAS EXPLICAÇÕES: POLÍTICAS EDUCATIVAS, SUCESSO ESCOLAR E SEUS DETERMINANTES – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.

ANTÓNIO V. BENTO
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

INTRODUÇÃO

As explicações, enquanto fenómeno educativo, também denominado de “mercado das explicações”, “sistema educativo paralelo”, “mercado educativo”, “actividade na sombra” e “terceiro sistema educativo” é um fenómeno à escala global; existe praticamente em todos os países, desenvolvidos e em vias de desenvolvimento (PISA, 2003).

As políticas educativas, em Portugal, já incidiram, tangencialmente, na regulação das suas práticas mas têm ignorado a sua importância e dimensão, sobretudo no que concerne às questões fundamentais que se levantam na área da igualdade de oportunidades e da equidade do acesso à educação.

Estudos de investigação recentes indicam que o recurso às explicações tem como base subjacente a procura do sucesso educativo e a resposta à competitividade existente na sociedade pela educação enquanto valor social e económico.

Na verdade, existem questões de igualdade de oportunidades que este fenómeno levanta, quer em função das possibilidades económicas das famílias, porque nem todos os pais têm poder económico para os filhos frequentarem as explicações, quer geográficas, já que no interior e nas zonas rurais a oferta das explicações não é a mesma.

Neste trabalho, pretendemos analisar, numa forma exploratória, a incidência, as características e a importância deste fenómeno focando-nos essencialmente nos seguintes indicadores de análise: política educativa, sucesso escolar, impacto das explicações, disciplina mais procuradas, dispêndio financeiro por parte das famílias e tempo semanal dedicado às explicações. Nesse sentido, foram recolhidos dados empíricos de quarenta e cinco alunos do 12º ano dum Estabelecimento de Educação Secundária da Região Autónoma da Madeira no fim do ano lectivo de 2007-2008.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O fenómeno das explicações tem sido uma realidade crescente em Portugal e, na realidade, não tem merecido a atenção dos investigadores sociais (Neto-Mendes et al., 2003).

Explicações, segundo Bray e Kwok (2003) citado por Neto-Mendes et al. (2007) é o apoio a disciplinas escolares que é prestado por indivíduos que recebem pagamento pelos seus serviços, apoio este que é suplementar ao que é ensinado na escola.

Mark Bray (2006), que estudou este fenómeno a nível internacional considera que este fenómeno é uma actividade na "sombra" por várias razões: a) existe porque o sistema normal existe; b) imita o sistema regular e acompanha-o nas mudanças; c) a atenção pública, em quase todas as sociedades, foca-se no sistema regular e não no sistema "na sombra"; d) as características do fenómeno na "sombra" são menos distintas que as do sistema regular.

Embora a escala de explicações varie nos diferentes países e sociedades, o fenómeno das explicações pode ser descrito como um fenómeno internacional, fenómeno que deve ser tomado seriamente em consideração pelos responsáveis pelas políticas educativas e outros (Baker & LeTendre, 2005, citado por Bray, 2006).

Vários estudos revelam a incidência do fenómeno das explicações a nível mundial.

Baker e Letendre (2005) analisaram as respostas dos alunos no TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) realizado em 1995 sobre explicações. Concluíram que quase quatro em cada dez alunos do sétimo e oitavo anos participavam semanalmente em sessões de explicações em todos os países da amostra. Um outro estudo realizado por Bray e Kwok (2003) em Hong Kong, revelou que 70,3% dos alunos do secundário indicaram frequentar explicações.

Um outro estudo, feito na Inglaterra, por Ireson e Rushforth (2004) indicava as razões pela procura das explicações. Algumas dessas razões eram as seguintes: a) Procura de ajuda para ter bons resultados nos exames e testes; b) Aprender os conteúdos das disciplinas mais depressa; c) Obter ajuda adicional para o trabalho escolar; d) Ter ajuda no estudo dos conteúdos das aulas a que tinham faltado; e) Não aprender bem com os professores da escola; f) Falta de apoio suficiente na escola; finalmente, g) Recomendação dos responsáveis escolares.

Diferentes estudos têm indicado que os factores familiares constituem um forte determinante no uso de actividades extra curriculares, incluindo explicações e aulas após a escola. Factores familiares também moldam os valores dos alunos os quais têm um papel no desenvolvimento académico dos mesmos (Lareau, 2003).

As implicações das explicações são muito significativas quer para a aprendizagem quer para a vida futura. As famílias com mais recursos têm a possibilidade de aceder a maiores recursos e aos de melhor qualidade. Os alunos que recebem as explicações são capazes de ter mais sucesso na escola e ter mais sucesso, mais tarde, na vida. Ao contrário, alunos de famílias com fracos recursos e que não recebem tais benefícios não serão capazes de acompanhar os seus colegas e ficam com mais probabilidades de desistir da escola mais cedo.

As explicações em Portugal

A investigação produzida em Portugal, nesta área, tem sido desenvolvida, sobretudo, pela equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Nesta área de investigação constam duas dissertações de mestrado, uma tese de doutoramento e múltiplos artigos em revistas científica e apresentações em congressos (ver o sítio do Projecto Xplica: o mercado das explicações, a eficácia das escolas e o sucesso dos alunos - <http://www2dce.ua.pt/xplica>).

Segundo uma notícia publicada no Jornal de Notícias (2006) mais de 60% dos estudantes do 12º ano recorrem ao mercado das explicações, tendo 10 ou mais horas de estudo por semana. Para as famílias, trata-se de um apoio pedagógico que representa um esforço económico entre os 200 e os 250 euros mensais.

O governo Português já tentou regulamentar esta actividade através de documentos legislativos. A Portaria 621/1999 de 14 de Agosto foi no sentido de que os professores da escola pública não pudessem fornecer explicações “aos mesmos destinatários da sua actividade principal” (Neto-Mendes, Costa, Ventura e Azevedo, 2007). Em 2005, surge a Portaria 814/2005, de 13 de Setembro, que estipula que o professor de escola pública não poderá fornecer explicações aos mesmos alunos das suas turmas ou da escola onde exerce a sua actividade principal.

Diversidade na forma de oferta

Este fenómeno, enquanto prestação de um serviço, pode concretizar-se nas mais diversas formas: sessões (individuais ou em grupo) na casa do explicador ou na casa do explicando, centros de explicações, grandes turmas, sessões em grandes auditórios, correspondência postal, e-mail, telefone e telemóvel (Bray, 1999, citado por Costa et al., 2003)

A forma de oferta varia de país para país e dentro de cada país. Podemos ver as explicações serem dadas por um explicador a um

aluno como muitas vezes acontece nas casas dos explicadores ou nas casas dos alunos; no outro extremo podemos ver grandes auditórios com salas servidas com circuito fechado de ecrãs de televisão como acontece em Hong Kong (Bray, 2003).

As explicações são também um negócio rentável para empresas multinacionais. O sistema Kumon do ensino da matemática é um exemplo. Kumon é uma multinacional que começou nos anos 50 como uma actividade “pai-filho”; tem cerca de 3,7 milhões de clientes com franchise através do mundo e particularmente no Japão, Coreia do Sul, Estados Unidos, Tailândia, Brasil e Austrália. O método Kumon baseia-se em folhas de exercícios sequenciais que se baseiam na memorização e no progresso gradual. Muitos professores que acreditam mais em métodos de ensino baseados na compreensão têm sido fortes críticos deste sistema (Bray, 2006).

Com o avanço das tecnologias as explicações através das Internet passaram a ser mais comuns. Num contexto algo diferente, explicadores na Índia dão explicações a alunos nos Estados Unidos. Como descrito por Nanda (2005), os explicadores sentados num cubículo com auscultadores e uma caneta, tipo rato, dão explicações de matemática sobre o currículo das escolas dos Estados Unidos. Este serviço, é feito através de software chamado White Board, suportando voz e texto. O aluno e o professor podem ver-se um ao outro através do computador e podem falar e ouvir-se um ao outro. Os preços mais baixos praticados na Índia e a famosa perícia dos Indianos para a matemática e as ciências tornam esse serviço atraente para os clientes Americanos.

Em muitos países, os professores dos alunos, na própria escola, dão explicações pagas aos seus alunos. De facto, em países como a Índia, Líbano e Nigéria, é comum os professores darem explicações pagas aos seus próprios alunos, criando por vezes problemas éticos tais como os professores não ensinarem o currículo na escola e obrigarem os seus alunos a irem frequentar as suas explicações. (Bray, 2003).

Motivos para procurar explicações

Os pais tendem a colocar os seus filhos nas explicações porque valorizam a educação, valorizam um ambiente estimulante para os seus filhos e procuram controlar as actividades destes.

Nalguns países como, por exemplo, o Egipto os exames nacionais feitos no fim da escola primária, determina para que curso (profissional ou académico) vão, e, isso determina o futuro profissional e académico dos alunos. No nosso país, o número clausus e a forte concorrência para determinados cursos (e.g., Medicina e Arquitectura) exigem notas altíssimas para o acesso limitado ao número de vagas.

Um trabalho de investigação realizado em 2006 por Neto centrou-se nas razões que motivam os pais dos alunos a procurarem explicações. A autora realizou questionários e entrevistas aos encarregados de educação e directores de centros de explicações. A autora concluiu que de todos os graus de ensino é o secundário que mais contém alunos em explicações sendo os alunos do agrupamento Científico-Natural que mais procuram explicações. No que respeita aos pais dos alunos que procuram explicações são os de maior poder económico e com mais habilitações académicas que mais as procuram para os seus filhos. Em relação à razão fundamental por que os pais procuram as explicações é apontada a procura de classificações que garantam ao acesso ao Ensino Superior.

Eficácia das explicações

Vários estudos têm encontrado uma correlação positiva entre as explicações e o sucesso académico. Na Alemanha, Haag (2001), citado por Bray (2006) comparou o sucesso académico de um grupo de estudantes do ensino secundário que tinha recebido explicações com um outro grupo de controlo. Os resultados indicaram que os alunos que tinham recebido explicações melhoraram a nível académico e da motivação. Similarmente, no Quênia, Buchmann (2002), concluiu que as explicações estavam relacionadas com menos retenção académica e maior progresso académico.

Por outro lado, tem sido demonstrado que as explicações mantêm a estratificação social. As famílias mais prósperas podem investir em melhor e mais explicações que as famílias com menos possibilidades. O fenómeno das explicações contribui também para alargar as diferenças entre o campo e a cidade e, nalguns países, entre rapazes e raparigas.

Resultados de estudos de investigação têm, também, indicado que é muito importante o capital económico, social e cultural dos pais no apoio à escolarização dos seus filhos. Investigação tem demonstrado que os pais com capital cultural mais elevado são mais capazes de descodificar as práticas e as políticas escolares (McLaren e Dyck, 2002) citado por Neto –Mendes et al. 2003) podendo dar melhor assistência escolar aos filhos.

Sharma (2002) citado por Neto-Mendes et al. (2003) concluiu que as explicações para além de melhorarem as classificações dos alunos, nos testes, têm também um efeito motivacional, reduzindo o medo dos exames e aumentando a confiança e a auto-estima.

Um estudo feito aos alunos do 12º ano em 2001 numa cidade do litoral Português por Costa et al. (2003), revelou que a maioria dos alunos frequentava explicações a pelo menos uma disciplina. As escolas com mais alunos com pais diplomados registavam uma frequência mais elevada de explicações, e, para a maioria dos alunos, as explicações traduziam-se numa melhoria das classificações por eles obtidas.

Realce-se que as famílias encontram nas explicações o meio para atingirem o nível de competitividade dos seus filhos nos seus percursos académicos e na inserção no mercado de trabalho.

Em Portugal, a maioria dos profissionais que dão explicações para além de serem professores são também funcionários públicos (Costa et al., 2003). Este facto levou a que o governo português legisse no sentido de que os professores da escola pública não pudessem fornecer explicações aos seus próprios alunos ou alunos das suas

escolas (portaria 612/1999, de 14 de Agosto e Portaria 814/2005, de 13 de Setembro); Esta legislação foi assinada conjuntamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério das Finanças indicando que há questões de natureza profissional e ética aliadas às questões de natureza económica (Neto-Mendes et al., 2007).

METODOLOGIA

Foi administrado um questionário aos alunos do 12º ano numa Escola Secundária da Região Autónoma da Madeira no final do ano lectivo de 2007/2008.

Este questionário foi desenvolvido por Jorge Adelino Costa, Alexandre Ventura e Neto-Mendes, todos da Universidade de Aveiro e foi-lhes pedida autorização para usarmos este questionário

Deixaram-se 100 questionários na Secretaria da escola, após o período dos exames nacionais e foi perguntado aos alunos se queriam participar no estudo preenchendo o questionário e devolvendo-o na Secretaria; quarenta e cinco alunos do 12º ano acederam responder ao questionário.

Este questionário contém 18 perguntas, na sua maioria de resposta fechada e de escolha múltipla. Nele é pedido aos alunos para indicarem elementos referentes à sua caracterização pessoal, como o seu género, agrupamento da estrutura curricular do Ensino Secundário que estão a seguir; elementos que se prendem com a caracterização da família, como o grau de instrução dos pais e a sua ocupação profissional; elementos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e com questões relativas à frequência de explicações; e no fim, elementos que dizem respeito às intenções de prosseguimento de estudos no Ensino Superior.

RESULTADOS

Da amostra, 28 respondentes eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino; as idades dos respondentes variavam entre os 17 e os 22 anos. Quanto ao concelho de residência, 31 dos respondentes residiam no Funchal e os restantes residiam nos seguintes concelhos: São Vicente – 3; Santa Cruz – 6; Ribeira Brava – 2; Câmara de Lobos – 2; Santana – 1. Quanto ao grau de instrução do Pai: 10 afirmaram possuírem o 1º ciclo; cinco afirmaram possuir o 2º ciclo; seis afirmaram possuir o 3º ciclo; 12 afirmaram possuir o Ensino Secundário e 12 afirmaram possuir um Curso Superior. Quanto ao grau de instrução da Mãe: seis afirmaram possuir o 1º ciclo; cinco afirmaram possuir o 2º ciclo; cinco afirmaram possuir o 3º ciclo; 14 afirmaram possuir o Ensino Secundário e 15 afirmaram possuir um Curso Superior.

Quanto à profissão desempenhada pelo Pai: 12 afirmaram que eram empresários; cinco afirmaram que o pai desempenhava uma profissão liberal; quatro eram professores; um era quadro técnico; dois desempenhavam a sua profissão nas forças armadas; cinco eram comerciantes; um era agricultor; seis eram empregados de serviços; dois eram operários; um estava reformado; um era funcionário público; e, cinco desempenhavam outras actividades profissionais (bancário, condutor, músico profissional e jardineiro).

Quanto à profissão desempenhada pela Mãe: duas eram empresárias; seis desempenhavam profissões liberais; cinco eram professoras; cinco eram quadros técnicos; quatro eram comerciantes; duas eram agricultoras; nove eram empregadas de serviços; seis eram domésticas; e, seis desempenhavam outras actividades (Funcionária pública, enfermeira, auxiliar de serviços gerais, caixeira, magistrada e artista plástica).

Do total da amostra, 30 respondentes referiram que nunca reprovaram e 14 já tinham reprovado um ano. Quanto à frequência de explicações: 16 tinham frequentado explicações no 10º ano de escolaridade, 24 tinham frequentado explicações no 11º ano de escolaridade e 24 tinham frequentado explicações no 12º ano.

Quanto ao local das explicações, 13 respondentes afirmaram ter explicações em casa do explicador e 11 em centros de explicações.

A disciplina de matemática foi a disciplina em que mais incidiram as explicações (19 alunos); seguiram-se as seguintes disciplinas: química, geometria descritiva, física, biologia e história.

Quanto ao tempo passado em explicações, 11 alunos afirmaram passar entre quatro e seis horas por semana, sete alunos passavam entre uma e três horas, quatro entre sete e 10, e dois mais de 10 horas por semana.

A grande maioria dos alunos que teve explicações (19) indicou que estas foram eficazes.

Quanto ao custo mensal das explicações: 11 inquiridos indicaram gastar até 70 euros por mês; 10 inquiridos indicaram gastar entre 71 euros e 140 euros; um inquirido indicou gastar entre 141 euros e 210 euros e dois indicaram gastar mais de 210 euros mensais.

Da totalidade da amostra, 41 inquiridos afirmaram querer continuar os seus estudos no Ensino Superior e quatro indicaram que ainda não tinham decidido. Dos cursos superiores pretendidos, medicina era o mais procurado seguindo-se direito, engenharia informática, gestão de empresas, enfermagem e fisioterapia.

ANÁLISE E CONCLUSÕES

Este trabalho que pretendeu ser uma análise exploratória ao fenómeno das explicações, realizado numa escola Secundária da Região Autónoma da Madeira, levou-nos às seguintes conclusões:

1. São os alunos do 11º e 12º ano que mais recorrem às explicações.

2. A Matemática é a disciplina mais procurada nas explicações; além desta, a Química, a Física, e a Biologia são também disciplinas bastante procuradas pelos alunos. Na Região de Aveiro (Costa et al., 2003) eram as disciplinas de Geometria Descritiva e o Português que se seguiam à Matemática.

3. São, sobretudo, os filhos dos pais que exercem profissões liberais e detêm graus académicos mais elevados que mais recorrem às explicações. Esta conclusão é coincidente com os resultados dos estudos realizados na região de Aveiro (Costa et al., 2003).

4. Os alunos passam uma média de 4 a 6 horas por semana nas explicações.

5. O custo familiar decorrente das explicações situa-se entre os 70 e os 140 euros mensais. Na Região de Aveiro o custo era de 200 a 250 euros mensais (Costa et al., 2003) e o valor nacional é de 118 euros mensais.

6. Os alunos e, por dedução, as suas famílias reconhecem níveis de eficácia nas explicações recebidas.

Este estudo, pretendendo ser uma primeira abordagem exploratória na Região Autónoma da Madeira, sugere que este fenómeno necessita de estudos mais aprofundados e alargados a todas as escolas secundárias de modo a avaliar a extensão e implicações deste fenómeno na organização do sistema educativo e na equidade da educação.

Outros estudos são necessários para que possamos compreender melhor e resolver as seguintes questões relativas ao fenómeno das explicações:

Desigualdades de oportunidades das famílias e dos próprios alunos provocadas pelo maior acesso às boas explicações.

Factores que determinam maior sucesso académico nas explicações versus salas de aula só por si.

Descrédito da escola pública face à falta de reconhecimento das capacidades de levar os alunos a ingressarem nos cursos superiores que desejam.

As escolas que apresentam melhores resultados nos exames nacionais estarão a beneficiar dum modo desigual com o "impulso" das explicações extra escolares?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bray, M. (2003). Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, implications, and government responses (Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning)
- Baker, D. & Letendre, G. (2005). National differences, global similarities: world culture and the future of schooling. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare*, 36 (4), 515-530.
- Bray, M. & Kwok, P.(2003). Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22, 611-620.
- Costa, J., Ventura, A. & Neto-Mendes, A. (2003). As explicações no 12º ano: Contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 55-68.
- Correio da Manhã (2008). 118 euros por mês em explicações. <http://www.correioanha.pt/noticia.aspx?contentid=2399764B-1802-417E-A442-E676175DF67B&channelid=00000021-0000-0000-0000-000000000021>. Consulta realizada em 01-12-2008.
- Buchman, C. (2002). Getting ahead in Kenya: social capital, shadow education, and achievement. In B. Fuller & E. Hannum (Eds). *Schooling and social capital in diverse cultures*. JAI Press: Amesterdam, pp. 133-159.

Ireson, J. & Rushforth, K. (2004). Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education. *Proceedings of the British Educational Research Association Conference*. Disponível em <http://www.ice.ac.uk/schools/phd/excel/Mapping%20tutoring%20Bera.pdf>. Acedido em 09 de Novembro de 2008.

Jornal de Notícias (2006). Explicações. http://jn.sapo.pt/2006/06/19/primeiro_plano/familias_gastam_euros_mes_explicacaoe.html. Consulta realizada em 01-12-2008.

Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in Elementary Education*. London: Falmer

Moutinho-Neto, M. (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Nanda, P. (2005). Outsourcing of education is India's new catch. Disponível em <http://www.newkerala.com/news.php?action=fullnews&id=7177>. Acedido em 18 de Novembro de 2008.

Neto-Mendes, A. , Costa, J. E Ventura, J. (2003). Ranking de escolas em Portugal: Um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 1, nº1, 1-13.

Neto-Mendes, A., Costa, J., Ventura, J. e Azevedo, S. (2007). Da actividade doméstica ao franchising: alguns dados sobre o fenómeno das explicações em Portugal. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores. Funchal, 26 a 28 de Abril de 2007.

O LEGADO DO SUCESSO: RECONSTRUIR NO CAOS DA ARENA POLÍTICA

KLARA FERNANDES*

Introdução

Hodiernamente, a Liderança assume-se como o Pilar fundamental em qualquer organização que pretenda ser um marco de Sucesso na sociedade do séc. XXI. Por todo o hemisfério, assistimos a cenários de Liderança de Escolas e de Políticas Educativas, numa luta constante pela prevalência sensível e inteligente do poder.

Deste modo, a Liderança está a tomar contornos bem vinculados no mundo da Educação e mais concretamente nas organizações escolares, como condição para o Sucesso, redesenhando os contornos de uma Escola que se anseia autónoma e democrática.

Revestida por uma constelação de conceitos de árdua definição e de múltiplas interpretações teóricas, são várias as abordagens da Liderança. Desde a visão mecanicista da Liderança dos meados do século XX, onde o líder era portador de características inatas ou adquiridas através do treino que o encaminhava a atingir a meta desejada, independentemente da situação e do contexto; às perspectivas em que o líder se adaptava às características e ao contexto em que a organização se inseria, de modo a poder dar resposta aos desafios propostos. Perpassando as visões culturais deste fenómeno nas quais o líder começa a ser entendido como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e tem por missão criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para a realização dos objectivos organizacionais, até aos nossos dias em que as organizações são vistas como instáveis e imprevisíveis e o líder se apresenta como um actor que tem a tarefa de gerir conflitos e de

utilizar o seu poder para manejar processos de influência (Castanheira e Costa, 2007: 141).

Deste vasto leque de teorias da liderança desenvolvidas ao longo dos últimos dois séculos, a Liderança Transformacional (termo com que aparece pela primeira vez em 1978) tem vindo a suscitar um particular interesse. De referir que esta nova definição de Liderança veio revolucionar os estudos anteriores.

A Liderança Transformacional encontra-se estreitamente ligada com à mudança de valores, crenças e necessidades da sociedade actual. Segundo esta teoria, os líderes transformacionais identificam-se a si próprios como agentes de mudança; corajosos, porquanto acreditam nas pessoas. São impulsionados por valores pessoais e assumem-se como eternos aprendizes, porquanto têm a habilidade de liderar na complexidade, na ambiguidade e na incerteza. Em suma, líderes transformacionais são líderes visionários capazes de desafiar o status quo.

Ao longo desta reflexão descortinaremos a essência da Liderança Transformacional na reconstrução do Sucesso da Escola em ambientes caóticos; perceberemos que a arena política só pode ser alterada se na verdade acontecer uma mudança de dentro para fora, sem esquecer a autonomia assim como a democraticidade que se deverá defender em todo este processo delicado e de frágil tracto; e juntos descobriremos qual o verdadeiro Legado de Sucesso que nos cabe a nós, educadores e professores do séc. XXI.

Liderança Transformacional: Reconstruir no Caos

Burns em 1978 propõe uma abordagem da teoria da Administração de Sentido, enfatizando o papel do líder no desenvolvimento, no envolvimento e na transformação dos seguidores. Este objectivo advirá de estímulos intelectuais, de uma comunicação inspiradora, da entrega de uma visão motivadora, de um elevado desempenho e da valorização da dimensão humana do seguidor. Para Burns, a liderança difere fortemente do exercício do poder pois a liderança

transformacional assume-se como uma conexão que aumenta as motivações e a moralidade tanto dos líderes como dos seguidores. Deste modo, o líder transformacional está sensível às necessidades dos Professores e procura que estes alcancem o seu pleno potencial.

De acordo com Burns, citado por Stewart, a liderança tem que estar aliada a interesse colectivo. Realça ainda que os líderes eficazes têm de ser julgados pelas suas capacidades de promover mudanças sociais (2007: 8). Assim, a base desta liderança advém do relacionamento mútuo que permite transformar seguidores em líderes e líderes em agentes morais. Burns acredita que não se nasce líder nem se faz um líder, antes pelo contrário, o líder evolui a partir de uma estrutura de motivação, de valores e de objectivos.

Para este autor tem existido uma preocupação excessiva com o papel do poder (temos o caso deste último governo constitucional, na figura da Ministra de Educação que está envolta num poder autista). Contudo, o poder e a liderança não podem ser encarados como coisas, mas como relações. Por tal, não podemos deixar de concordar com Burns quando afirma que:

"It lies in seeing that most powerful influences consist of deeply human relationships in which two or more persons engage with one another. It lies in a more realistic, a more sophisticated understanding of power, and of the often far more consequential exercise of mutual persuasion, exchange, elevation, and transformation – in short, of leadership" (Burns, 1978: p.11).

A Liderança Transformacional pressupõe uma mudança que beneficia as relações e recursos dos envolvidos. O resultado é uma mudança ao nível do compromisso e o aumento da capacidade para atingir os fins mútuos.

Os trabalhos de Burns, Bass e Avolio (1998) apresentaram um modelo mais exaustivo de Liderança Transformacional, ampliando os conceitos de Burns (1978) e enfatizando mais os seguidores do que as necessidades dos líderes.

Bass e Avolio (1998: 394) identificaram quatro componentes da liderança transformacional. A liderança é idealisticamente influente (II= idealistically influential) quando os seguidores têm confiança e fé no líder. Identificam-se com os líderes e possuem os mesmos sentimentos de emulação.

A liderança é ainda inspiracionalmente motivadora (IM= inspirationally motivating), na medida em que envolve os seguidores com desafios, persuasão, significado e entendimento para acções e objectivos partilhados.

A liderança é intelectualmente estimulante (IS= intellectually stimulating), pois reforça seguidores, pressupõe inovação e criatividade, e expande o uso das suas habilidades para assumir um vasto leque de problemas e de oportunidades. Esta liderança questiona os pressupostos básicos e propicia o abandono de estratégias desactualizadas.

Por último, a liderança transformacional é individualmente compreensiva (IC= individually considerate). Presta-se apoio, acompanhamento e treino aos seguidores, demonstrando uma compreensão e uma aceitação pelas suas diferenças individuais.

Em suma, a liderança transformacional é prognosticada para desenvolver seguidores exemplares que confiam nos seus líderes, que antecipam um futuro mais optimista, que estão dispostos a questionar os seus líderes, e que incidem sobre a contínua melhoria e desenvolvimento de si mesmos e dos seus colegas (Avolio e Bass, 1998: 394). Cada um dos componentes da liderança transformacional é medido pelo MLQ de Bass e Avolio (Multifactor Leadership Questionnaire).

Um trabalho conjunto de Leithwood (1999; 2005; 2006) tem sido fundamental para colmatar o trabalho de Burns, Bass e Avolio, na área da Administração Educacional. O modelo conceptual que defendem tem propiciado investigações e estudos empíricos extensos ao longo

da última década. A base de dados para o conhecimento da liderança escolar tem vindo a aumentar, contribuindo assim significativamente para a compreensão do modo como afecta o ambiente escolar.

Leithwood e Jantzi (1999), desenvolveram uma tipologia de comportamentos de liderança transformacional (TLBs= Transformational Leadership Behaviors) cujo objectivo era o de melhor captar os efeitos dos líderes em organizações escolares, uma vez que o MLQ de Bass e Avolio (1998), apenas mediam estas ilações em contextos não escolares.

Segundo estes autores existem três principais categorias de TLBs: ajustando a Direcção (visão, objectivos e expectativas de performance), moldando as Pessoas (consideração pessoal e suporte; estimulação intelectual; e modelação dos principais valores e práticas) e redesenhando a Organização (ajudando a fundar culturas colaborativas; criando estruturas para fomentar a colaboração; e construindo relações produtivas com os pais/encarregados de educação e com a comunidade) (2005: 181).

Em suma, o modelo de liderança transformacional desenvolvido a partir das suas próprias investigações nas escolas, descreve a liderança transformacional ao longo de seis dimensões de "liderança" e de quatro dimensões de "administração". Estas dimensões incluem a construção da visão e das metas da escola, fornecendo estímulo intelectual, oferecendo apoio individualizado, simbolizando práticas profissionais e valores, demonstrando altas expectativas de performance e ainda o desenvolvimento de estruturas para promover a participação nas decisões da escola (1999: 454).

Acreditamos que os Líderes das Organizações Escolares hodiernas devem apostar nos Professores, motivando-os, incentivando-os, reconhecendo o Verdadeiro Valor que cada um possui individualmente para que o Sucesso dos Alunos não seja apenas uma miragem desfocada e alienada, mas sim um Oásis no deserto das Políticas Educativas em que Portugal se tem vindo a assumir nestes últimos três anos.

O modelo de Leithwood (cit in Stewart) assume que o Director de Escola além de partilhar a liderança com os professores não está obcecado em controlar ou coordenar outros, mas sim em fornecer apoio individual, estímulo intelectual e visão pessoal (2006: 16). A questão da Avaliação dos Professores tal como o Ministério actualmente preconiza, invalida esta posição da liderança transformacional. Considerámos que o Director ou Líder Escolar não pode assumir um papel de supervisor inspectivo, pois tal atitude provocará entre os professores atitudes de resignação, de desmotivação ou ainda de revolta.

Segundo Leithwood, os líderes transformacionais perseguem três metas: ajudar os professores a desenvolver e manter uma colaboração profissional, fomentar uma cultura escolar e resolver problemas de forma mais eficaz. Esta visão de liderança permite assim a valorização do professor e o restabelecimento da sua autoridade.

A liderança transformacional está a ocupar um lugar privilegiado na administração educacional, porque como referem Leithwood e Jantzi:

All transformational approaches to leadership emphasize emotions and values (Yukl, 1999) and share in common the fundamental aim of fostering capacity development and higher levels of personal commitment to organizational goals on the part of leaders' colleagues. Increased capacities and commitments are assumed to result in extra effort and greater productivity. Authority and influence associated with this form of leadership are not necessarily allocated to those occupying formal administrative positions, although much of the literature adopts their perspectives. (Leithwood e Jantzi, 2006: 204).

A liderança transformacional, tal como a conhecemos, irá provavelmente continuar a evoluir nos próximos anos. E, claro, como se verifica com qualquer evolução, esta acarreta consigo todo o tipo de incerteza, ambiguidade e caos. Acreditamos ou não, em "scenariu" de Educação, a efectiva mudança só nasce da desconstrução do existente, e como tal, acreditamos que a liderança transformacional ruma em direcção ao coração da Organização Escolar.

Não há sombra de cepticismo sobre a certeza que a estrutura física de uma organização é inerte, estática, fria, não goza de vida, sofre baixas constantes de valor e pode ser vendida a qualquer momento. O que faz uma organização não é a maquinaria de que dispõe, o capital tangível de topo de gama ou até nem mesmo a marca registada que usa como estandarte da sua qualidade. Não podemos deixar de harmonizar com as palavras de Chiavenato quando este se posiciona perante a essência e o ethos de uma organização:

Na verdade, o que faz uma organização são as pessoas. Elas são a fonte de energia que a move, a inteligência que a nutre, o talento que a dinamiza e as competências e habilidades que a leva ao sucesso. As pessoas constituem o combustível que impulsiona a organização. Cada pessoa traz ideias, experiências, visões, expectativas e sonhos para dentro das organizações. Acima de tudo, cada indivíduo traz o conhecimento e o talento para a organização. Sem as pessoas, não haveria organizações. (2005: 184).

Necessitamos, nas Escolas hodiernas, de Lideranças capazes de orientar, treinar, motivar e vincular as pessoas à organização, numa partilha de poderes e de papéis. Não podemos conceber mais as certezas neste mundo contingente, os jogos de poder, os cargos definitivos e o compadrio desenfreado, pois a emergência de uma nova visão de liderança faz de cada um, um líder, e de todos, uma causa pela qual vale a pena viver e morrer.

A necessidade desta mudança na escola constitui um imperativo de qualidade, face a uma sociedade, onde a cultura e os valores, estão sendo sistematicamente redesenhados pelo aparecimento de novas formas de comunicação.

Segundo Fulan, a vivência do caos é necessária para desvendar os benefícios escondidos, pois é da modificação do status quo que emergem ideias criativas e novas soluções (2003: 109). Contudo, a base desta nova estrutura conceptual de liderança enquadrada numa cultura de mudança reside também na percepção de que o "o mundo não é caótico; mas complexo (Pascale, Milleman e Gioja, 2000; cit. por Fulan, 2003: 109).

Deste modo, quando olhamos para dentro de uma Escola, vemos vidas, sonhos, valores e seres humanos a serem moldados para um futuro que se quer de Sucesso. A Escola não pode continuar a ser encarada como um depósito do conhecimento. A Escola tem de ser entendida como um Sistema Vivo tal como preconizam Pascale, Milleman e Gioja:

O equilíbrio é um precursor da morte. Face a uma ameaça, as coisas vivas movem-se em direcção ao limiar do caos. Esta condição evoca níveis de mutação e experimentação mais elevados, sendo possível encontrar novas soluções mais arrojadas. Quando esta excitação ocorre, os componentes dos sistemas vivos auto-organizam-se e novas formas emergem a partir do caos. As consequências imprevistas são inevitáveis. O desafio é perturbá-los de forma a aproximarmo-nos do resultado desejado. (cit in Fulan, 2003: 109).

O líder transformacional entende o caos como um campo propício para o cultivo de outros líderes que crescerão para além dele. O desafio é provocar o desequilíbrio para que os novos líderes adquiram competências consonantes com as exigências da Educação.

Em pleno séc. XXI as organizações deparam-se com o caos, a contingência e o materialismo característicos da civilização hodierna. O silêncio ensurdecedor da vida emocional encarna um erro devastador, uma vez que todos somos feitos de sentimentos que é necessário expressar e que a sociedade silencia.

Por outro lado, incumbe aos líderes transformacionais derrubar as barreiras que existem entre a Escola e as Políticas Educativas, inventando pontes sólidas e arqueadas sobre os professores. Afinal são estes que sustentam toda a estrutura escolar.

Romper com as directrizes tradicionais, requer coragem e fé para reconfigurar a Escola como espaço propício de e para o Sucesso.

Arena Política: Mudar de Dentro para Fora

Para tal almejo de Sucesso é urgente trilhar um novo caminho que se quer sem portagens ou outro tipo de constrangimentos. As Políticas Educativas emanadas pelo XVII Governo Constitucional têm sido ferozes, alvejando a motivação, o estatuto e a autoridade da classe Docente. Estas setas inflamadas têm obrigado os professores a enveredarem pelos becos do desânimo, pelas bermas da descrença, criando barreiras cada vez mais abismais que lançam na sociedade réstias de um grupo disperso, desorientado e sem horizontes definidos.

Urge no tempo presente efectuar uma mudança radical na Administração Educacional para fazer face às implacáveis políticas educativas que Portugal tem vindo a sentir com este último Governo Constitucional que tem arremessado milhares de professores e educadores às ruas titubeantes dos vãos protestos e tem gravado na alma docente uma alienação silenciosa. As autistas políticas educativas (congelamento de progressões e de salários, aumento das horas de permanência na escola, pressões para a passagem de todos os alunos, as quotas, a divisão da carreira em professor e professor titular, entre outras) ao longo destes últimos três anos, reforçaram este espírito avassalador que consome a motivação dos professores.

Reafirmamos nesta breve reflexão que a Escola são as Pessoas!

Não desejamos veementemente com estas reflexões reconfigurar o mundo escolar, mas remetemo-nos à consciência dos Líderes da Organização Escola no sentido de que repensem as suas práticas, parem para analisar o percurso até agora esquadrihado e numa atitude introspectiva, respondam à seguinte questão: Estarei a preparar novos líderes? Estarei a motivar os Professores que vivem na Escola? Estarei implementando uma Verdadeira Mudança de Dentro para Fora?

Directores de Escola eficazes são dotados de notória sensibilidade no que concerne às necessidades dos professores. Estes Líderes reconhecem as suas próprias necessidades e fraquezas ao ponto de

não projectá-las nos docentes da Escola que representam. Encetam uma busca de potencialidades em cada um dos professores e cada um deles é entendido não mais como uma parte da máquina, mas como uma pessoa total (pessoal e profissional) e insubstituível.

O processo de Mudança exige de cada um de nós determinados traços de personalidade, tal como sustenta Sayed: o *ethos* ou ética (conjunto de valores construtivos, como o respeito, a integridade e a justiça); *pathos* ou empatia (forte emoção que comove a alma, incluindo a paciência, a flexibilidade e ego suficiente para aceitar ficar em plano secundário e saber lidar com as divergências); *logos* ou inteligência racional (prepação científica e contínuo aperfeiçoamento) (2003: 42).

Não obstante este quadro conceptual, consideramos que em contexto escolar a Mudança de Dentro para Fora nem sempre é possível de concretizar pois depende da arena política. Os professores que compõem o sistema vivo da Escola, encarnam pontos de vista diversificados e propõem soluções distintas para o mesmo problema. Neste cenário, seria simplesmente ilusório pensar-se num processo de Mudança na Escola sem conceber o conflito. Hoje mais do que nunca assistimos a uma expansão desenfreada do conflito, consequência da liberdade de expressão e da defesa dos direitos do Homem, que induz um número cada vez maior de pessoas a não aceitar decisões alheias.

A este propósito, Perrenoud considera que num processo de mudança, o professor não se deverá inibir de dizer o que lhe vai na alma ou de se comprometer no caso de existirem vários interesses em jogo (2002: 117). Estruturar o debate sem o esvaziar do seu sentido é uma arte subtil, que requer presença, escuta activa, criatividade na metodologia utilizada, intervenções esclarecedoras e reguladoras, incitando o Líder de Escola a expressar ideias não utópicas. Estas terão de ser formuladas como hipóteses alcançáveis, susceptíveis de promover a reflexão no corpo docente, sobretudo nos momentos em que este está paralisado pelas divisões e incertezas quanto ao futuro (Perrenoud, 2002: 17).

Entendemos que o Director de escola desempenha o papel fulcral na condução de uma Mudança de Dentro para Fora, ou seja, uma vez que as Políticas Educativas têm retalhado as esperanças e as motivações dos Professores, incumbe ao Líder orientar os Professores como se de filhos se tratasse. O líder tem de estar preparado para negociar posições, definir metas e objectivos, porquanto reconhece que o Sucesso da organização escolar advém da sua liderança e consequentemente da eficácia das suas atitudes.

É necessário ultrapassar a preposição de Sergiovanni quando afirma que: "As escolas reais, longe de terem uma gestão apertada e uma cultura flexível, parecem-nos mais um engenho mecânico avariado. As engrenagens podem estar lá, mas funcionam independentemente umas das outras" (2004: 211).

A Mudança de Dentro para Fora, apela para o funcionamento da engrenagem, onde as grandes decisões são tomadas na Távola Redonda que por não ter cabeceira, representa a igualdade de todos os participantes na Mudança. Vislumbramos uma Távola Redonda em todas as Escolas de Portugal, onde negociar Políticas Educativas tomará contornos justos, credíveis e dignos da missão que cada professor alberga no interior da alma. Rejeitaremos os estrados e as mesas rectangulares que evidenciam esta ou aquela parte. Rejeitaremos a teimosa surdez dos que detêm o poder e apelaremos sempre à sensibilidade aliada à inteligência emocional.

Brinquemos com as palavras, façamos uma união entre Liderança e Mudança, tenhamos este trabalho por testemunho. Imaginemos a Liderança como sendo a folha branca de papel e a Mudança, a tinta com que será escrita... Ora, no momento da presente analogia, precisamos de quem escreva... E só o Sucesso tem legitimidade para pegar na tinta da Mudança e escrever um novo Legado na folha branca da Liderança.

Legado do Sucesso: Uma Leitura Emergente

As nossas Escolas necessitam de um Legado...

Quando assumimos a Liderança como uma folha branca e a Mudança como a tinta com a qual o Sucesso escreverá o seu Testamento, então, no nosso humilde entender, já não estamos falando apenas de "Sucesso Educativo" mas de algo mais profundo: "LEGADO DO SUCESSO". Legado este que se reveste de núncio pontifício, deixando à geração vindoura, uma anunciação de inovação como viagem e nunca como destino, onde os valores, os ideais e as estratégias pressupõem uma missão a alcançar.

No nosso entender a Leitura do Legado do Sucesso devolve a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e de acção, alicerçado na Liderança e na Mudança, ou seja, quando a vida da escola começa a ser inscrita de Dentro para Fora, num todo significativo.

Neste cenário, a Liderança deverá estar aberta à participação dos professores e dos alunos, ou seja, deverá ouvir activamente os actores que encenam na escola no que concerne a uma planificação estratégica incisiva que actue com objectividade e com confiança.

Por outras palavras, se os actores que dão vida à escola não forem chamados a fazerem parte do seu ADN, será impossível a aquisição de "uma identidade de sangue" que mova os Sonhos da Comunidade Escolar rumo à realidade do Sucesso.

Não podemos envolver o Legado do Sucesso em lençóis alheios e deixá-lo num berço desconhecido. Acreditamos que o verdadeiro berço do Sucesso é a Liderança associada à Mudança de Dentro para Fora, pois só neste repouso legítimo, todos e cada um, poder-se-ão identificar com os seus valores, as suas metas e o seu desenho de um porvir traçado já no presente.

Como é evidente, o Sonho de Sucesso da Escola possui também as suas restrições, o seu "Calcanhar de Aquiles", ou seja, as águas do Estige¹ não tornaram este sonho completamente invulnerável, em toda a sua concepção, às críticas e à descoberta de pontos fracos.

De facto, é a liderança que faz toda a diferença na aprendizagem dos alunos (Hallinger e Heck cit in Bolívar 2003:259):

"[...] os efeitos do exercício da direcção são profundamente influenciados por processos internos da escola, que estão directamente relacionados com a aprendizagem dos alunos (expectativas académicas, missão da escola, oportunidades de aprendizagens dos alunos, organização do ensino, tempo académico da aprendizagem, etc.)". (Bolívar, 2003: 259-260).

Deste modo é a Liderança enquanto facilitadora da mudança e da dinâmica pedagógica nas Escolas, que conduz à "implicação" conjunta dos actores (professores/alunos) no processo da transformação, assumindo-se como um factor-chave de Mudança Educativa (Bolívar, 2003: 261).

O lugar da Escola dentro da política educativa está a mudar profundamente pois a cada Governo Constitucional eleito em Portugal, subjaz um novo paradigma de educação. A inexistência de uma continuidade nas políticas educativas inviabiliza resultados de quatro anos de governação. A questão é que cada Ministro de Educação quer deixar a sua marca e o seu busto em pedra, em vez de empregar na história da educação uma filosofia de partilha de ideias, um diálogo concertado, gravando assim o seu nome na memória dos professores e deixando um Legado de Sucesso susceptível de ser lido por qualquer mortal.

Concordamos com Bolívar (2003) quando este afirma que:

¹ Rio do Inferno no qual, quando Aquiles ainda era bebé, a sua mãe Tétis o mergulhou. O banho tornou-o invulnerável em todas as partes do corpo, menos no calcanhar, por onde Tétis o segurou.

Uma direcção que é líder, em vez de se constituir em “super-herói” que marca o rumo ou discursa para as tropas é, em última análise, a que contribui para o desenvolvimento ou manutenção de uma cultura/visão própria da escola. (Bolíver, 2003: 264).

Por outro lado, entendemos que o Legado do SUCESSO tem de ser assumido por cada Professor. A sua Liderança deverá ser capaz de definir, apoiar e encorajar as metas educativas, criando uma nova visão de Sucesso que passa primeiramente pela motivação de um trabalho colegial. É inconcebível um professor trabalhar sozinho, silenciado nas suas ansiedades, ou abandonado às suas dúvidas.

Hoje mais do que nunca, os professores vão para a escola de mala e de alma quase vazias... A Liderança através da distribuição das decisões e do redesenhar dos contornos da Escola, deverá, paulatinamente, entregar a cada Professor a reescrita de um Legado que possa ser lido nos corredores, nas salas de aula, na vida dos alunos e no tecido vivo da sociedade onde encarna o papel de transformador de crenças, de ideais e de atitudes.

Considerações quase Finais

Para que este Legado esteja escrito numa Língua Universal, susceptível de derrubar toda e qualquer torre de Babel, a Liderança Transformacional é imprescindível nas nossas Escolas. Não nos é difícil reconhecer que urge uma mudança nos líderes escolares, pois é absurdo conceber a ocupação de cargos em vez de missões, ou a manutenção de insensibilidade e inércia face às mutações profundas que ocorrem na sociedade. É primordial que os novos Líderes Escolares traçam objectivos e concebam grandes expectativas, perseguindo uma visão em que todos se sintam como actores principais no Palco da Educação.

Desafiamos o (re)desenhar da organização escolar com traços de trabalho colaborativo, relações com as famílias e diálogo com a comunidade.

Os Líderes da Escola do Futuro partilham a sua liderança com os professores e sentam-se ao redor. Excluem uma mesa rectangular de lugares marcados e propõem uma Távola Redonda, onde a ausência de desigualdades constitui um motivo de coesão e de diálogo. Neste pressuposto os Líderes Transformacionais promoverão a desconstrução da liderança autoritária e solitária, rumando certos ao coração da Escola, através de momentos de mudança, recorrendo à ética, à empatia e à inteligência emocional. Acerca destes pressupostos citamos Goleman quando afirma que:

“Nenhum animal consegue voar se só tiver uma asa. Formas talentosas de liderança só ocorrem quando se juntam a cabeça e o coração – o sentimento e o pensamento. São as duas asas que tornam possível que o líder Voe.” (2007:46).

A empatia é a condição imperativa da reinvenção da liderança do séc. XXI, pois, é o antídoto que sintoniza as pessoas com as subtilidades da linguagem corporal e que lhes permite entender as mensagens emocionais que se escondem por detrás das palavras (Goleman: 2007).

Ambicionamos líderes inventores de pontes em forma de arco que unem diferenças e dificuldades; arqueólogos de sentimentos, rebuscando as jóias perdidas que existem em cada um dos actores da Escola; arquitectos de um novo Legado de Sucesso, onde o sangue da nossa identidade colectiva perpassa os corredores da organização escolar.

Temos como verdadeiro que a nova folha branca da Liderança está começando a ser escrita por uma nova tinta e por um “Novo Punho”... Vislumbramos o nascimento de um Legado de Sucesso que repousa tranquilamente num berço embalado pela Liderança partilhada com todos os Professores e pela Mudança que ocorre de Dentro para Fora sem ser por Decreto.

Embora esta nossa reflexão se assemelhe a um desabafo, deixamos a ecoar no vosso pensamento as palavras de Freire:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em "círculos de segurança", nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (2006: 28).

E num acabar infinito, deixamos também Amado: "Porque – eu vos digo – temos olhos de ver e olhos de não ver, depende do estado do coração de cada um". (1999:71).

Retórica? Não...

Demagogia? Não acreditamos que seja...

Sonho? SIM, porque não?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (1999). O gato Malhado e a andorinha Sinhá. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Avolio, B. e Bass, B. (1998). You can Drag a Horse to Water but you can't make it Drink Unless it is Thirsty. *The Journal of Leadership Studies* 4 (1), 393-399.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas. Porto:ASA.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- COSTA, J. A. (2003). Projectos Educativos de Escola: um contributo para a sua (des) construção. *Revista Educação & Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2007). Os novos Líderes, a inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva.
- Guerra, M.S. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos*. Porto: Edições ASA.
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: a Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 451-479.
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-227.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: ASA.
- Sayed, K. (2003). A negociação no processo de gestão empresarial: da necessidade à arte. *F&E Business*, 7, 40-43.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: ASA.
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio e Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54), 1-29.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA PARTICIPADA E CONTEXTUALIZADA.

RUI MANUEL REIS QUARESMA

Novos reptos à educação numa sociedade em profundas mudanças

Numa sociedade envolta em profundas transformações de ordem social, económica, cultural e política, novos desafios se colocam à educação e ao sistema educativo. O contexto de globalização, a evolução das tecnologias de informação e comunicação bem como a produção do conhecimento em massa e a grande velocidade, constituíram um ambiente propício a rápidas mudanças na forma como vivemos e nos organizamos.

Inicialmente concebido para uma classe de elite e homogénea, os desencantos e as limitações do modelo de educação escolar são hoje notórias: a incapacidade de responder de forma eficaz às exigências de uma sociedade cada vez mais heterogénea, consequente da sua generalização; a descrença nas credenciais académicas como garantia de emprego no mundo do mercado de trabalho; a crescente desacreditação no sistema educativo e nas consecutivas reformas. Há muito que a escola deixou de ser o principal detentor do conhecimento e da informação, partilhado agora esse espaço com outros novos actores sociais como a rádio, a televisão e a internet, que muitas vezes se manifestam de forma mais atractiva e apelativa. A isso acumula ainda a crescente desresponsabilização social em matéria educacional, delegando a tarefa à escola quase de forma exclusiva, que a nomeia como a principal responsável de problemas sociais com destaque para os relacionados com as gerações mais jovens (Azevedo, 2001).

Mas se por um lado são visíveis os seus sinais de esgotamento, por outro nunca antes o conhecimento e a aprendizagem tiveram uma importância central e tão evidente na sociedade e na vida dos cidadãos. Os tradicionais períodos distintos de vida mudaram (educação escolar na infância e juventude, actividade profissional na vida adulta e reforma na idade avançada). O rápido avanço tecnológico e a expansão do conhecimento vieram evidenciar as limitações do período escolar inicial como formação satisfatória para toda a vida e impor a necessidade de uma permanente actualização dos conhecimentos e competências (Delors, 1996).

A complexidade destas mudanças sociais extravasa visivelmente a dimensão escolar e seria, por isso, limitativo querer enfrentá-la unicamente no seu interior. É claro que, juntamente com a instituição família, a organização escolar desempenha um papel nuclear no campo educacional. Não obstante, problemas sociais como a compartimentação de agregados sociais e a desresponsabilização social demandam a acção conjunta de uma vasta rede de actores sociais comunitários (pessoas e instituições) que fazem parte do quotidiano dos cidadãos e que podem assumir aqui um papel activo em torno de um projecto educativo comum na base da partilha e da solidariedade.

Comunidades de Aprendizagem: o projecto “Trofa Comunidade de Aprendentes”

Embora sinónimo de livre circulação de informação, bens e pessoas, globalização combina também com o particularismo, a diversidade étnica e o regresso ao comunitarismo. Nela, o espaço local emerge como seu complemento num reajustamento territorial – fruto da *crise identitária* vivida pelo Estado Nação – e com ele um movimento de transferência de poderes de nível central para poderes de nível periférico no sentido de mobilizar e responsabilizar os actores locais para uma participação conjunta e concertada.

É neste pensamento que assenta a regulação sociocomunitária da educação e o conceito de Comunidade de Aprendizagem: uma comunidade em que todos os actores são chamados a participar – professores, alunos e encarregados de educação, mas também

poderes locais, instituições, formadores, vizinhos. Todos são potenciais educadores e todos se encontram aptos a aprender sob todas as formas e contextos, durante toda a vida e enquanto agentes do seu processo educativo.

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade que coloca a educação como elemento impulsionador do seu desenvolvimento, organizando e construindo um projecto educativo e cultural para educar-se a si própria. Cria oportunidades de aprendizagem formais, informais e não-formais à luz do paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Faris & Peterson, 2000; Torres, 2006). Como diria Joaquim Azevedo, “um tecido repleto de redes e de encontros, uma manta multicultural e inter-conectada, uma sociedade que pode oferecer a todos, sem excepção, múltiplas e flexíveis oportunidades de aprender, de saber-ser, de aprender a viver juntos” (2006: 54).

Já em 1972, Edgar Faure, no Relatório da Comissão Internacional Sobre o Desenvolvimento da Educação, vem apontar para a emergência e o direito de cada indivíduo aprender ao longo de toda a sua vida nos mais variados contextos, assim como para o estreitamento entre os contextos de aprendizagem formais e informais através da reorganização e regulação da educação na cidade, a que intitula de “Cidade Educativa” e que vem mais tarde dar nome ao movimento das Cidades Educadoras, em 1990, na cidade de Barcelona.

À semelhança da Associação Internacional de Cidades Educadoras, as Comunidades de Aprendizagem visam a projecção de um modelo organizativo da educação extensivo aos diversos actores sociais e culturais, no qual o município assume um papel nuclear enquanto dinamizador e coordenador de iniciativas territoriais, envolvendo-as num projecto comum. Num contexto de territorialização das políticas públicas, ele é o órgão de poder mais próximo dos cidadãos e melhor conhecedor das suas preocupações e recursos locais, permitindo-lhe responder às suas necessidades concretas em tempo útil, envolvendo a participação de todos os interessados.

No caso específico das Comunidades de Aprendizagem o sentido de comunidade encontra-se fortemente presente. Ele designa uma colectividade onde os seus membros se encontram fortemente unidos

e transporta um forte sentido de proximidade e compromisso. Referir-nos a comunidades abertas enquanto espaço de eleição e de qualidade relacional gerador de laços fortes e de sentido de pertença e *identidade comunitária* que responsabiliza e mobiliza os indivíduos para o bem comum, assente numa realidade quotidiana (família, trabalho, escola) pois é nela que se encontram e se definem as preocupações de cada cidadão. Um espaço propício ao encontro do outro, com quem se partilha e se tecem laços de pertença afectiva. Um lugar de gente concreta com histórias singulares (Subirats, 2002).

Na cidade da Trofa, distrito do Porto, situa-se o projecto “Trofa Comunidade de Aprendentes” (TCA). Resulta da parceria entre a Universidade Católica Portuguesa e a Câmara Municipal da Trofa, cabendo à primeira a responsabilidade de coordenação científico-pedagógica pelo Professor Doutor Joaquim Azevedo e Professora Doutora Isabel Baptista. Tem por base territorial o município e ambiciona construir uma comunidade educativa de cidadãos, garantindo o apoio e as condições necessárias para aprenderem – o que desejarem, a qualquer hora e em qualquer lugar, ao longo de toda a vida. Parte do princípio de que todas as pessoas se encontram aptas a aprender e a saber mais e de que a aprendizagem se pode realizar em todos os espaços e tempos da vida: em casa, no trabalho, na escola. Cada indivíduo é autor da sua própria aprendizagem e do seu projecto de vida, decidindo o que quer aprender e quando quer aprender (www.trofatca.pt, consultado a 05 de Novembro de 2008).

Na prossecução dos seus objectivos, o projecto TCA valoriza as redes de actores, o compromisso e a mediação. Como refere Joaquim Azevedo, mentor do projecto, o TCA é “uma dinâmica de incentivo e de criação de redes socioeducativas (instituições, iniciativas, mediadores, técnicos colaboradores, unidades de atendimento e centros de aprendizagem, formadores, voluntários) que se mobilizam para a cooperação” (2007: 26). A mediação, enquanto prática sócio-pedagógica baseada na proximidade e “subordinada à intenção de promover interacções sociais positivas” (Baptista, 2007a: 16), assume uma posição central na estimulação e reforço destes laços de compromisso entre os actores (pessoas e instituições), potenciando o capital social da comunidade e colocando o conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida enquanto elementos impulsionadores do seu desenvolvimento.

Potencialidades e desafios à organização escolar: a «escola TCA»

Num contexto de Comunidade de Aprendizagem, a organização escolar encontra-se numa posição privilegiada enquanto dinamizadora e centro de recurso humanos e materiais. Professores e educadores, pelo seu conhecimento técnico e científico, pela sua experiência e pelo papel que desempenham num espaço de referência nesta área, são protagonistas preciosos em todas as dinâmicas de aprendizagem, sejam elas formais, não-formais ou informais. Além disso, nela encontram-se crianças e jovens que ali passam grande parte do seu dia-a-dia.

Concomitantemente, a própria organização escolar não permanece indiferente a esta nova realidade social. Ela incita-a à mudança convidando-a a repensar as suas práticas e o modo de se relacionar com o mundo que a rodeia, como nos refere Joaquim Azevedo: “O aprender ao longo da vida não dispensa, nem substitui, a aprendizagem da escola, mas desafia-a, obrigando-a a reinventar-se e a sintonizar-se com a interpelação do mundo que a rodeia” (2004: 26).

No nosso contexto de referência, a dinâmica TCA também coloca à escola a necessidade de concertar esta nova realidade com o seu quotidiano (aulas, avaliações, turmas, disciplinas, programas). Como podemos verificar no Relatório Global TCA de 2006, nela passaram a ter lugar um leque de iniciativas de aprendizagem diversificado, nas áreas e nas modalidades, construído a partir dos interesses e das motivações das pessoas. Com o imprescindível apoio de técnicos e mediadores especializados, são os próprios cidadãos que se organizam e mobilizam os recursos da comunidade (humanos, materiais e infra-estruturas) para a realização de cursos de formação, tertúlias, palestras, colóquios, oficinas, clubes, intercâmbios, exposições, entre muitas outras, e que têm lugar dentro e fora do horário escolar, mediante a disponibilidade dos actores e o carácter das iniciativas (Baptista, 2007a).

A ideia de “comunidade educativa” em antagonismo a “serviço de estado” de que nos fala João Formosinho (1989) encontra aqui um forte sentido na medida em que é um contexto onde todos os actores são invocados a participar e a fazerem parte dela enquanto potenciais

educadores e enquanto aprendentes. Recorrendo desta vez à palavra de Isabel Baptista, a organização escolar naquela comunidade de aprendentes – apelada de *escola TCA* – “é uma escola quotidianamente construída e reinventada pela acção solidariamente articulada de muitas pessoas, professores, alunos, auxiliares da acção educativa, mediadores, voluntários, técnicos, pais, primos, tios, vizinhos, pessoas de dentro e de fora, de longe e de perto” (2006: 13).

Na prática, todas as escolas têm dinâmicas pontuais com a comunidade: festas, convívios, reuniões. A particularidade da *escola TCA* é a construção de laços permanentes na base da proximidade e do dia-a-dia, que geram a cooperação e o compromisso na acção conjunta e solidária em torno da aprendizagem ao longo da vida. Na prática são pais, filhos, professores, tios, vizinhos, primos, participando em diversas dinâmicas de aprendizagem – eventos culturais, formações, convívios, colóquios – estreitando e reforçando os laços que fomentam a acção conjunta e solidária.

Conclusão

A regulação sociocomunitária da educação coloca o conhecimento e a aprendizagem como um elemento impulsionador do desenvolvimento de uma comunidade de cidadãos. Valorizando o seu capital social, assenta na construção participada de um projecto educativo comum que considera o seu contexto social, económico e cultural, construído a partir das necessidades e motivações concretas das pessoas e das suas preocupações.

Fazer face aos obstáculos que a sociedade hoje coloca aos cidadãos e à educação – nomeadamente os ligados à exclusão – requer a acção conjunta de um leque alargado de actores sociais no quotidiano dos cidadãos: família, escola, instituições, local de trabalho. Por si só, a organização escolar é incapaz de responder de forma satisfatória às necessidades de uma sociedade cada vez mais heterogénea e exigente. A crescente desresponsabilização social em matéria de educação tem levado a escola a somar ao longo dos últimos anos múltiplas responsabilidades como a educação ambiental, rodoviária, sexual, saúde, entre outras. Esta excessiva acumulação de encargos tem resultado no que António Nóvoa chama de “transbordamento da

escola” (2005). Não quer isto dizer que ela não tenha responsabilidades naqueles campos. Porque tem. Mas esta acumulação de cargos vem dificultar a sua acção sem desviá-la daquilo que seria a sua principal missão.

Como ele próprio refere, “à escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade” (idem). Ao mesmo tempo que é necessário recentrar a sua missão, é fundamental uma maior responsabilização e participação de outros actores sociais na construção de um projecto educativo colectivo. Referimo-nos a uma participação efectiva e implicada e não apenas à mera execução de programas. Uma participação que mobilize e responsabilize as pessoas, valorizando e potenciando o seu capital social e os recursos locais existentes, recorrendo a modelos governativos desburocratizados baseados no compromisso e na partilha solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Joaquim (2001). Comunidades (de) Aprendentes: um futuro outro para as cidades e para os cidadãos. Porto: Conferência da Quaternaire Portugal *Competências e Novas Dinâmicas Urbanas*.
- AZEVEDO, Joaquim (2004). Comunidade de Aprendentes: o início de um caminho. *Aprender ao longo da vida* (1) 25-26.
- AZEVEDO, Joaquim (2006). *Redes, Territórios e Comunidades de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- AZEVEDO, Joaquim (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social: Aprender na e com a vida – as respostas da pedagogia social* (1) 7-40.
- BAPTISTA, Isabel (2007a). Promoção da capacitação parental e familiar – caso de estudo: iniciativa TCA «Projecto Escola-Família». In *Manual EIS de capacitação para o sucesso escolar*.
- BAPTISTA, Isabel (2007b). Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da pedagogia social. *Cadernos de Pedagogia social: Aprender na e com a vida – as respostas da pedagogia social* (1) 135-151.

BAPTISTA, Isabel (2006). Escola TCA – um projecto feito por pessoas, com as pessoas, para as pessoas. *Inforescola – Jornal do Agrupamento de Escolas de Coronado e Covelas*, p. 13.

DELORS, Jacques *et. al* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (7a ed.) Porto: Edições ASA.

FARIS, Ron & PETERSON, Wayne (2000). *Learning-based community development: lessons learned for British Columbia*. Canadá: Ministério de Desenvolvimento Comunitário, Cooperativo e Voluntário.

FAURE, Edgar (1972). *Aprender a Ser*. Relatório da Comissão Internacional sobre o desenvolvimento da Educação. Lisboa: Bertrand.

FORMOSINHO, João (1989). De serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista portuguesa de educação* (1) 53-86.

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.

TORRES, Rosa Maria (2001). Comunidad de Aprendizaje – Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Barcelona: *Simpósio Internacional sobre Comunidades de Aprendizagem*.

SUBIRATS, Joan (coord.) (2002). *Gobierno Local y Educación*. Barcelona: Ariel Social.

NÃO ESCOLARIZEM A EXPRESSÃO DRAMÁTICA! – UMA REFLEXÃO SOBRE A VIVÊNCIA DESTA FORMA DE EXPRESSÃO ENQUANTO ACTIVIDADE AUTÊNTICA

ANA FRANÇA E PAULO BRAZÃO
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

O Domínio da Expressão Dramática

A palavra expressão deriva do latim *expression* e significa extrair o suco, brotar, fazer sair, está estreitamente ligada à manifestação de emoções, (Sousa, 2003a).

As expressões ocupam um lugar de primazia nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Na Expressão Dramática podemos ler a seguinte definição:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal, (ME, 1997, p. 59)

Podemos constatar que o domínio da expressão dramática apresenta, segundo estas orientações, pontos-chave para a abordagem com as crianças tendo em conta as suas características e vivências. Apresentamos em síntese um esquema elucidativo deste aspecto:

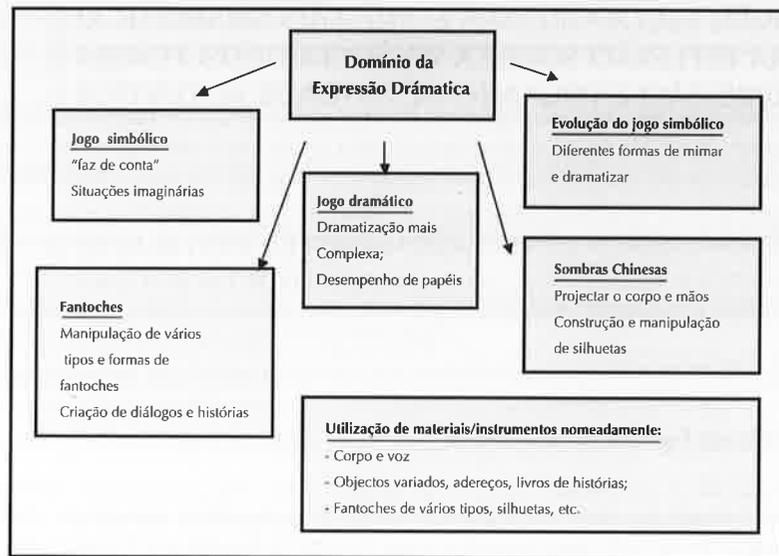


Figura 1 - O domínio da expressão dramática integrado na área de expressão e comunicação. Adaptação do texto, (ME, 1997).

A expressão dramática como actividade autêntica

Define-se a actividade autêntica como a prática habitual das pessoas comuns no interior de uma cultura, decorrendo de situações reais, (J. Lave, 1988).

A actividade lúdica é uma acção real, própria e natural da criança. Por ser uma acção que nasce no real é autêntica, porque parte da percepção da realidade e desenvolve-se pelas condicionantes dos contextos conhecidos da criança.

A expressão dramática enquanto actividade lúdica, permite à criança, expressar livremente os seus sentimentos, dar vazão à imaginação, desenvolver o raciocínio, desempenhar os mais diversos papéis sociais, usando o corpo nas diferentes qualidades de movimento, (Sousa, 2003b).

Ela apresenta-se como um método educacional voltado para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança. O jogo dramático destina-se então a proporcionar uma educação total, ao invés de servir de técnica de reforço de ensino-aprendizagem, para as diferentes matérias do currículo, (Sousa, 2003b).

Como se desenvolve desta forma a expressão dramática?

A expressão dramática apresenta-se então como uma actividade lúdica, própria e natural da criança; Surge espontaneamente; Permite expressar sentimentos, dar ampla vazão à imaginação criativa; Desenvolve o raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta diversos papéis sociais, usar o corpo nas mais diferentes qualidades de movimento.

Como espaço integrador de conhecimento deve libertar-se dos constrangimentos curriculares.

Entendemos a expressão dramática sempre pela abordagem holística do conhecimento, pela construção de identidades, pela consciencialização dos percursos de desenvolvimento dos indivíduos, pela aprendizagem pela prática em grupo.

Podemos reforçar a ideia da expressão dramática enquanto actividade autêntica, por:

- Decorrer de situações da vida real

- Transparecer o mundo das vivências e a cultura das crianças

- Possibilitar a construção de conhecimento, através dos mecanismos de mediação cultural, entre os quais encontramos: artefactos culturais (ferramentas e outros objectos de mediação); a linguagem - os signos; os conceitos sobre o próprio corpo, espaço, objectos, as relações do corpo com o outro.

Um problema emergente:

A escola actual, por vezes utiliza a expressão dramática como disciplina de recreação (reanimação) e apresenta os conteúdos curriculares estanques e desarticulados dos contextos reais.

Isto sucede porque a Escola tende a separar actividade do contexto no qual a aprendizagem decorre, criando um conflito entre actividade autêntica e actividade escolar, fazendo passar a ideia de que o conhecimento é auto-suficiente das situações onde é aprendido.

A actividade escolar resulta na prática descontextualizada do real, embora inserida no contexto escolar, verificando-se um desfasamento entre o contexto social e o contexto social escolar, (Fino, 2006).

O conflito resulta da distância entre o contexto social, dado pela acção dos aprendizes em situações reais e o contexto social escolar resultado da actividade escolar descontextualizada daquele real (ainda que inserida no contexto escolar).

A actividade e o contexto onde ocorre a aprendizagem são encarados úteis do ponto de vista pedagógico mas neutro relativamente ao que se aprende.

Quando ocorre uma transferência da actividade autêntica para a sala de aula, alteram-se os contextos e aquela actividade passa a ser parte da cultura escolar. Os alunos desenvolvem então uma actividade sucedânea.

As aprendizagens e o uso delas permanecem fechados no sistema escolar, contrariamente ao que seria de supor relativamente ao objectivo da escolarização. Por essa razão se verifica uma diferença entre o êxito escolar e êxito real.

A escola falha ao reproduzir situações da vida quotidiana e por isso também falha o objectivo de preparar para a vida, fora do mundo escolar.

Mas para Lave, a aprendizagem é um fenómeno inerente à prática e como tal inseparável desta. Assim, problemas formalmente semelhantes são de facto diferentes em função das actividades e dos contextos onde são desenvolvidos. Essas especificidades situacionais incluem as relações entre as pessoas, actividades, contextos e estão implicadas no fracasso ou sucesso das actuações dos indivíduos, (J. Lave, 1988).

A construção do conhecimento é um fenómeno situado, sendo função da actividade, do contexto e da cultura no interior da qual ocorre.

As implicações da disciplinarização da expressão dramática

A ênfase da especialização disciplinar tem reflexos no trabalho descontextualizado em detrimento de uma perspectiva holística da aprendizagem, e em específico, na expressão dramática.

Em alguns casos, esta lógica dita a pluridocência na Educação Pré-Escolar e reforça as estruturas estereotipadas da cultura escolar, como a definição de objectivos, estratégias, programas, e mecanismos formais de avaliação.



Figura 2 - Abordagem da Expressão Dramática na sala de aula, (Tonucci, 1988, p. 87)

Nesta perspectiva e comentando a figura anterior, pensamos que a expressão dramática não pode ser:

- Uma acção limitada da prática da expressão, com imposição, sem liberdade de expressão, sem implicação, sem participação activa;
- Uma acção descontextualizada do real, sem a produção de artefactos com sentido intrínseco;
- Uma acção, em última análise, que não tenha em conta o sistema de referência cultural das crianças.

A expressão dramática e o papel do educador

É de grande importância reflectir a intervenção do educador enquanto elemento facilitador da aprendizagem e criador de oportunidades, de experimentação por parte das crianças no âmbito Expressão Dramática.

Segundo Câmara, (1998) as crianças que frequentam a educação pré-escolar estão numa fase caracterizada por rápidas transformações a nível de crescimento, desenvolvimento e múltiplas aprendizagens. É neste período que a criança vai reconstruir, com maior profundidade e clareza, a percepção de si e do outro. Daí que o educador tenha um papel marcante enquanto referência organizadora de diferentes interacções, devendo por isso estar atento aos aspectos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, (Câmara, 1998).

A intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integram, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências, histórias, e ainda possibilitar o desenvolvimento da imaginação e construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças.

Como tal, os educadores devem reconhecer e valorizar as vivências das crianças – elementos culturais de referência - como uma importante fonte de conhecimento para trabalharem a partir daquilo que eles realmente são e têm. Assim, desenvolvem uma pedagogia que vincula o conhecimento da escola com as diferentes relações de sujeito e ajudam a constituir as vidas quotidianas dos alunos, (Giroux, 1999).

Uma pedagogia crítica onde as relações pedagógicas sejam vistas como relações estruturadas de poder, sempre contestadas e negociadas com as crianças.

A expressão dramática deve então assumir as vivências das aprendizagens emergentes e reflectir assim a cultura dos seus participantes.

Nesta linha de pensamento podemos considerá-la uma área potencial para o desenvolvimento de actividade autêntica. Fazemos o alerta para que não a escolarizem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Câmara, M. (1998). A identidade e a diferença: marcas impressas pelo educador em cada criança. Porto: Porto Editora.

Fino, C. N. (2006). Inovação e invariante (cultural). Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Giroux, H. (1999). Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Porto alegre: Artmed.

Lave, J. (1988). Cognition in practice. Cambridge: Cambridge University Press.

ME (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar Available from http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes_portugal.pdf

Sousa, A. (2003a). Educação pela arte e artes na educação - bases psicopedagógicas (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). Educação pela arte e artes na educação - drama e dança (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Tonucci, F. (1988). Com olhos de criança. Lisboa: Instituto Piaget.

A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR JUNTO DAS CRIANÇAS MALTRATADAS

DÉBORA FERNANDES

A Problemática dos Maus-Tratos Infantis: As suas Consequências nas Crianças

Os maus-tratos infantis envolvem todas as acções infligidas pelos adultos que atentem contra o desenvolvimento integral das crianças a vários níveis, quer ao nível físico, psicológico, emocional, comportamental, cognitivo, social e/ou cultural (Martins, 2002). Esta problemática adquire, nos dias de hoje, uma visibilidade crescente, uma vez que fazemos corresponder à infância um período de desenvolvimento específico com necessidades e problemas próprios que reclama uma maior preocupação e atenção aos/às adultos/as. O aprofundamento desta responsabilidade parental e social, associado ao desenvolvimento da concepção do que é a infância e dos esforços e especificidades por parte dos/as adultos/as que ela implica, originou um progressivo questionamento (ao nível político, social e científico) acerca da qualidade dos cuidados que os pais prestam às suas crianças (Ibidem).

Azevedo e Maia (2006) referem que os maus-tratos infantis, perpetrados no seio da família, poderão acarretar graves consequências para as crianças, quer a curto quer a longo prazo, ao nível físico, ao nível sócio-emocional, ao nível comportamental e ao nível cognitivo. No entanto, por um lado, não é fácil estabelecermos uma correlação entre as várias formas de mau-trato e as suas consequências a longo prazo, dada a possibilidade da co-ocorrência dos mesmos (Magalhães, 2005). Por exemplo, uma criança que apresente perturbações emocionais, devido aos maus-tratos de que é vítima, apresentará, simultaneamente,

problemas de desenvolvimento cognitivo e de comportamento, o que trará consequências ao nível da sua realização académica (Azevedo e Maia, 2006).

Os Maus-Tratos Perpretados à Infância: Inferências a Nível Académico

A diversidade de consequências que os maus-tratos acarretam a nível sócio-emocional e comportamental para as crianças influenciam, normalmente, o seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, o seu desempenho e rendimento escolar. Contudo, não podemos reduzir as causas do baixo rendimento escolar das crianças, única e exclusivamente, aos problemas intrafamiliares, já que existem outros factores que estão também na base deste fenómeno, tais como: o baixo QI (quociente de inteligência) da criança, o próprio funcionamento e organização da escola, a deficiente articulação entre escola e família, o sistema educativo vigente, a sociedade, a cultura, entre outros (Azevedo e Maia, 2006). Mais ainda, não é possível estabelecermos uma relação linear de causa-efeito entre cada uma das tipologias de maus-tratos e os seus efeitos no aproveitamento e rendimento escolar das crianças, uma vez que estes caracterizam-se pela sua co-ocorrência, ou seja, as crianças nunca sofrem apenas de um tipo isolado de abuso (Ibidem). Neste sentido, é possível que as crianças maltratadas apresentem várias dificuldades de adaptação académica, independentemente do tipo de mau-trato de que são vítimas.

No que concerne às crianças vítimas de maus-tratos, os estudos demonstram que estas apresentam como principais dificuldades cognitivas problemas de atenção e de concentração, desmotivação e sentimentos de ineficácia, o que influencia, geralmente, de forma negativa, o seu desempenho na escola e as suas aprendizagens (Ossandón et al, 1998). Por sua vez, também o estado depressivo que é frequente nas crianças maltratadas, interfere nos seus processos de atenção e de motivação, que são «factores indispensáveis ao bom desempenho académico, uma vez que a dificuldade de pensar, de ficar atento ao trabalho e de se concentrar provoca, com frequência, uma fuga, um evitamento ou uma recusa ao trabalho facilmente chamada de “preguiça”, (...), o que leva ao fracasso escolar» (Azevedo e Maia, 2006: 109).

As crianças vítimas de maus-tratos, devido ao sofrimento a que são sujeitas, podem apresentar como consequência destes alterações de comportamento, por exemplo, atitudes mais agressivas para com os seus colegas e/ou professores. Ora, isso poderá fazer com que, na escola, sejam rotuladas como as “crianças problemáticas” pelos professores e pelos colegas e que estejam expostas cada vez mais a situações conflituosas o que, conseqüentemente, poderá ter efeitos no seu aproveitamento e desempenho académico (Ibidem). Para além destas consequências visíveis, algumas crianças podem ficar apáticas, sem acção. No entanto, é importante ressaltarmos que, muitas vezes, logo que a situação de abuso e/ou violência é modificada, por exemplo, quando o/a maltratante é obrigado/a a abandonar a casa, na escola as capacidades de concentração, de atenção, assim como as de memorização regressam progressivamente. Desta forma, a detecção e intervenção precoce nas situações de maus-tratos em crianças são cruciais, a fim de serem evitadas situações irreversíveis.

Por outro lado, os estudos também demonstram que as crianças vítimas de maus-tratos tendem a apresentar défices ao nível da linguagem e ao nível da comunicação, já que normalmente se caracterizam por serem detentoras de um vocabulário menos elaborado e por terem alguma dificuldade em expressar conceitos mais abstractos (Azevedo e Maia, 2006). Neste sentido, se uma criança maltratada manifestar dificuldades de linguagem e/ou de comunicação isso poderá limitar a sua participação em situações de interacção e de aprendizagem o que, conseqüentemente, contribuirá para perpetuar o seu fracasso tanto ao nível da linguagem, como ao nível das aprendizagens académicas.

Mas, será que existem diferenças nas consequências a nível cognitivo mediante o tipo de mau-trato que é sofrido pela criança? Moreira (2007) refere que as crianças vítimas de maus-tratos físicos tendem a ter problemas escolares significativos em quase todos os domínios académicos, mas mais especificamente ao nível da aprendizagem da linguagem e da matemática. Azevedo e Maia (2005), num estudo que realizaram sobre os impactos dos maus-tratos no rendimento académico das crianças, referem que as crianças que sofrem maus-tratos físicos graves têm maiores probabilidades de ter um aproveitamento escolar insuficiente. A longo prazo, estas crianças vítimas de maus-tratos

físicos poderão ter problemas escolares significativos e, até mesmo, estar em risco de abandonar a escola (Moreira, 2007).

Já as crianças vítimas de maus-tratos psicológicos, ao nível do desempenho escolar, devido às ofensas à sua auto-estima e auto-conceito de que possam ter sido vítimas, são as que acabam por necessitar de uma maior supervisão por parte dos/as professores/as para completarem as duas tarefas e as que têm mais défices de criatividade e de entusiasmo para a aprendizagem (Ibidem). Por sua vez, as crianças vítimas de abuso sexual, devido à grande carga emocional inerente a este, são as que possivelmente estarão mais sujeitas a sentir dificuldades de adaptação ao ambiente escolar; uma avultada perda de interesse pelas actividades que lhes eram aprazíveis anteriormente ao abuso; dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, uma quebra repentina no aproveitamento escolar (Azevedo e Maia, 2006 e Moreira, 2007).

Por fim, as crianças negligenciadas são aquelas que poderão apresentar problemas mais graves ao nível das suas aprendizagens e do rendimento académico, pois, como sofrem em casa uma grande falta de estimulação devido às condições caóticas em que vivem, poderá ser visível nestas crianças dificuldades de concentração; baixas expectativas educacionais e falta de reforço e encorajamento na aprendizagem (Moreira, 2007). Relativamente a esta questão, Azevedo e Maia (2005) aferiram no seu estudo que as crianças vítimas de negligência são as mais ansiosas, as mais desatentas e as que, concludentemente, apresentam maiores dificuldades escolares. Neste sentido, a negligência é a tipologia de maus-tratos infantis que parece estar mais associada ao menor desempenho escolar das crianças, uma vez que parece ter mais efeitos a longo prazo no êxito escolar do que as outras formas de abuso (Azevedo e Maia, 2005 e 2006 e Moreira, 2007).

De forma geral, em contexto escolar as crianças maltratadas são consideradas mais «impulsivas, menos flexíveis, menos motivadas, com maior necessidade da disciplina e com mais dificuldades em aprender» (Moreira, 2007: 62). Em comparação com crianças não maltratadas, as maltratadas são as que apresentam piores resultados

escolares, as que têm maior propensão para repetirem o ano escolar, as que têm um maior número de faltas disciplinares, as que são mais dependentes dos seus professores e as que apresentam maiores distúrbios na sala de aula (Azevedo e Maia, 2005).

As Possibilidades de Acção na Promoção do Sucesso Escolar Junto das Crianças Vítimas de Maus-Tratos

Ante os aspectos mencionados anteriormente, podemos aferir que os maus-tratos podem acarretar conseqüências graves para as crianças, nas múltiplas faces do seu desenvolvimento pessoal e social. Porém, será que podemos considerar a imutabilidade dos efeitos dos maus-tratos infantis acima referidos no desempenho académico? Será que não existe uma possibilidade de atenuação e/ou eliminação destas conseqüências?

Neste âmbito, a escola assume um papel central, não só porque é um local fulcral de socialização e de desenvolvimento para as crianças, mas também porque o contexto de sala de aula poderá contribuir para o desenvolvimento destas competências essenciais a uma criança resiliente sendo, de igual modo, uma ajuda singular para que esta aprenda e consiga lidar com as possíveis conseqüências adversas acarretadas pelos maus-tratos (Moreira, 2007). De facto, segundo Azevedo e Maia (2006: 134), «a escola deverá preocupar-se com a implementação de actividades onde se privilegie o desenvolvimento de competências pessoais e sociais-chave: tais como: promoção de uma boa auto-estima; desenvolvimento de competências de comunicação intra e interpessoal; desenvolvimento nas crianças da criatividade e espírito crítico; promoção da cooperação, etc.». De igual modo, também o Ministério da Educação (2001) defende que, à saída da educação básica, os/as alunos/as deverão ser capazes de, entre outras coisas, adoptarem estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; de terem uma consciência da sua identidade pessoal e social; e de relacionarem «harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida» (Ibidem: 15). Em suma, cada vez mais a escola «terá de se consciencializar de que a sua tarefa não se pode limitar à transmissão de conhecimentos mas deverá proporcionar,

paralelamente, uma educação estimuladora de todas as capacidades dos/as alunos/as. Para além da dimensão cognitiva, (...) a escola deverá valorizar as dimensões afectivas, sociais e éticas» (Azevedo e Maia, 2006: 132), já que os alunos não são somente receptáculos de conhecimentos, mas também seres holísticos, portadores de sentimentos.

Assim, é fundamental que, na sala de aula, os/as docentes estabeleçam um contexto seguro e previsível, para que se propicie um ambiente estruturado e seja possível uma regulação dos comportamentos; procurem que as necessidades das crianças, ao nível da alimentação, higiene e vestuário, sejam satisfeitas; sejam emocionalmente estáveis, já que as crianças vítimas de maus-tratos provavelmente estão imersas em casa num ambiente de instabilidade afectiva; estar atentos/as ao estado emocional das crianças, procurando ajudá-las no que necessitem, valorizando as suas qualidades e aceitando-as incondicionalmente; proporcionar, através de várias actividades, o treino de competências sociais, a identificação, diferenciação, expressão e gestão de emoções, o treino de resolução de problemas, a tomada de decisão e a promoção da auto-estima e da auto-eficácia; entre outros aspectos (Trudel et al, 2002 e Moreira, 2007).

Do mesmo modo, Wolchik et al (1997) defendem que, se forem criadas condições para que as crianças maltratadas possam interagir e/ou estabelecer relações interpessoais positivas e significativas com pessoas pertencentes ao contexto extra-familiar, estas poderão desenvolver uma imagem mais positiva acerca de si; uma maior capacidade para lidarem com as situações de maus-tratos; encontrar novas formas para lidarem com os problemas e/ou obstáculos que lhes vão surgindo e, naturalmente, fazer com que o seu desenvolvimento pessoal e social se desenrole de forma saudável e com que sejam resilientes. Contudo, estas competências poderão ser, de igual modo, promovidas por outras instituições educativas frequentadas pelas crianças (associações de solidariedade social, desportivas, entre outras) e não só pela escola, uma vez que consideramos que os indivíduos se desenvolvem mediante uma perspectiva ecológica, na qual o desenvolvimento é encarado como um envolvimento dinâmico entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia (Cecconelo et al, 2000).

Seguindo a linha do mesmo autor é imprescindível, no âmbito dos maus-tratos infantis, que todos/as os/as profissionais de educação (professores/as, educólogos/as, educadores/as sociais, auxiliares de acção educativa, entre outros/as) participem em acções de formação, de modo a que desenvolvam competências de prevenção, detecção e intervenção nestes. De facto, também Doudin et al (2000) referem que, como os maus-tratos podem acarretar para as crianças consequências graves ao nível intelectual, comportamental e relacional, se os/as profissionais que trabalham com elas não estiverem sensibilizados/as e/ou consciencializados/as para lidarem com esta problemática, acabarão por interpretar as suas atitudes e comportamentos de forma errónea, "etiquetando-os" como delinquentes, violentas, pouco inteligentes, etc. Ora, isto poderá contribuir para reforçar a imagem negativa que as crianças poderão ter de si próprias e afectar o desenvolvimento da sua personalidade e auto-confiança, já que os/as profissionais acabariam por adoptar uma posição idêntica à família maltratante, no sentido em que perpetuariam a ideia de que estas eram mal-amadas e, de igual modo, excluídas do grupo e/ou comunidade (Ibidem).

Também Fernandes (2008), refere que os/as profissionais de educação, embora estejam muito sensibilizados/as para a problemática dos maus-tratos infantis, não estão nem se sentem suficientemente preparados/as para detectar ou intervir em situações deste cariz. Assim, torna-se pertinente e premente o desenvolvimento de acções de formação acerca dos maus-tratos infantis junto dos/as profissionais de educação, para que estes desenvolvam a sua intervenção tendo como finalidade última o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento saudável e, naturalmente, de modo a fazer-se cumprir a Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

De facto, os/as profissionais de educação deverão apostar na sua formação nesta área, de modo a que possam fomentar a sua acção no sentido de serem capazes de desenvolver, em rede e/ou equipas multidisciplinares, programas específicos de intervenção social que contribuam, efectivamente, para a melhoria da qualidade de vida das crianças em risco e/ou vítimas de maus-tratos (Azevedo e Maia, 2006; Moreira, 2007). Isto porque, «acreditamos que se todos/as

nós, enquanto responsáveis pela educação de um país, colaborarmos com o nosso sistema educativo e procurarmos definir estratégias e encontrar respostas, conseguiremos melhorar as condições de vida das nossas gerações vindouras» (Santos, 2007: 198).

Por sua vez, é importante que se desenvolva junto com as crianças maltratadas um projecto de vida. Mas o que é que isto implica? O incremento de um projecto de vida junto destas crianças implica, essencialmente, o desenvolvimento de programas de atendimento e de apoio, continuados no tempo e personalizados para crianças vítimas de violência, já que todas elas têm características, potencialidades e aspirações diferentes; uma dinamização e uma articulação com todos/as os/as profissionais envolvidos na situação das crianças, estabelecendo redes e parcerias para o tratamento e desenvolvimento no caso. De facto, é fundamental que os/as profissionais percebam e apreendam a complexidade do fenómeno dos maus-tratos infantis e que procurem desenvolver «uma abordagem interdisciplinar, sistémica e global, quer no domínio do estudo do fenómeno quer no das acções para o prevenir ou no das respostas aos casos (...). Esta interdisciplinaridade não implica a perda de identidade dos diversos profissionais mas antes uma conjugação de esforços que, numa interligação, só poderá valorizar ao papéis e funções de cada um» (Azevedo e Maia, 2006: 23). Moreira (2007) refere mesmo que é importante que os/as profissionais da educação, principalmente os que contactam e/ou trabalham directamente com as crianças, percebam que assumem um papel fundamental no seu desenvolvimento e, inevitavelmente, uma responsabilidade acrescida na prevenção, na denúncia de casos de maus-tratos e na ajuda prestada a estas para que superem os traumas e dificuldades a que foram sujeitas. Por outro lado, é pertinente que no estabelecimento destas redes de apoio os profissionais tenham consciência de que estas serão uma forma de efectivar a ideia de que o desenvolvimento humano é indissociável do contexto ecológico em que decorre, daí estes ao fazerem parte dos vários sistemas que interferem no desenvolvimento das crianças se constituírem em figuras fundamentais no seu desenvolvimento e terem o poder de prevenir, detectar e intervir em casos de maus-tratos infantis (Menezes, 1999 e Azevedo e Maia, 2006).

Todas as possibilidades de acção junto das crianças maltratadas que têm vindo a ser sugeridas poderão ser perspectivadas como factores de protecção que atenuam os factores de risco, ou seja, como factores que permitem o potenciamento de um desenvolvimento pessoal e social saudável, bem como a resiliência junto destas crianças, em todos os domínios afectados por toda a conjuntura de violência que vivenciam, incluindo o académico.

Por sua vez, é, de igual modo, essencial salientarmos que «acreditamos que se todos[as] nós, enquanto responsáveis pela educação de um país, colaborarmos com o nosso sistema educativo e procurarmos definir estratégias e encontrar respostas, conseguiremos melhorar as condições de vida das nossas gerações vindouras» (Santos, 2007: 198). Neste sentido, assume-se fundamental o desenvolvimento de investigações que se dediquem à compreensão do fenómeno dos maus-tratos infantis, ao nível da sua prevenção, detecção e intervenção, do seu impacto social e das suas consequências nas crianças, para que os/as profissionais e a sociedade em geral fiquem mais sensibilizados/alertas para esta realidade cruel que assombra cada vez mais crianças. Como disse Helen Keller: «embora o mundo esteja cheio de sofrimento, também está cheio de formas de o superar»¹.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Maria do Céu e MAIA, Ângela da Costa (2005) "Maus-Tratos e Rendimento Académico num Meio Socioeconómico Desfavorecido". In *Infância e Juventude*, pp.27-57.
- AZEVEDO, Maria do Céu e MAIA, Ângela da Costa (2006) *Maus-tratos à Criança*. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- BELSKY, Jay (1980) "Child Maltreatment: An Ecological Integration". In *American Psychologist*, 35, n.º4, pp.320-335.
- CECCONELLO, Alessandra Marques e KOLLER (2000) "Competência Social e Empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza", *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93.

¹ Citação retirada do site: <http://forum.valinor.com.br/showthread.php?t=2231&page=7>

DOUDIN, Pierre-André e ERKOHEN-MARKÜS, Miriam (2000) "Elèves Violents: Quels Risques Pour L'école?". [On-line] <http://www.relationsansviolence.ch/documents/doudin-erkohen.htm>, 19/11/2007.

FERNANDES, Débora Fabiana Nunes (2008) "O Papel dos/as Profissionais de Educação na Prevenção, Detecção e Intervenção nos Maus-Tratos Infantis: A Pertinência e a Premência da Formação". Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCE-UP.

FIGUEIREDO, Bárbara (1998) "Maus-Tratos à Criança e ao Adolescente (II): Considerações a Respeito do Impacto Desenvolvimental". In *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, pp. 197-216. Braga: Universidade do Minho.

MAGALHÃES, Teresa (2005) *Maus-Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.

MARTINS, Paula Cristina (2002) *Maus-Tratos a Crianças: O Perfil de um Problema*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

MENEZES, Isabel (1999) *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

MOREIRA, Paulo (2007) *Guia do Educador Face aos Maus-Tratos: Para crianças dos 0 aos 14 anos*. Porto: Porto Editora.

OSSANDÓN, Valera Arredondo; DONOSO, Marianne Knaak; MENDIGUREN, Gonzalo Lira; SILVA, Ana Silva e ZAPATA, Ivan Zamora (1998) *Maltrato Infantil: Elementos Básicos Para su Comprensión*. Chile: Centro de Promoción y Apoyo a la Infancia. [On-line] http://www.derechosdelainfancia.cl/ficha_documento.php?id_doc=77.

SANTOS, Sandra Marisa da Costa (2007) *Infância Confiscada: contributos para o estudo da educação das crianças em situação de risco de exclusão escolar e social no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Área da Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

TRUDEL, Marcel; PUENTES-NEUMAN, Guadalupe e NTEBUTSE, Jean Gabin (2002) "Les Conceptions Contemporaines de l'enfant à risque et la Valeur Heuristique de Construit de Résilience en Éducation", *Revue Canadienne de L'Éducation*, 27 (2/3), 153-173.

WOLCHIK, Sharlene e SANDLER, Irwin N. (1997) *Handbook of Children's Coping: Linking Theory and Intervention*. New York: Plenum Press.

DOUDIN, Pierre-André e ERKOHEN-MARKÜS, Miriam (2000) "Elèves Violents: Quels Risques Pour L'école?". [On-line] <http://www.relationsansviolence.ch/documents/doudin-erkohen.htm>, 19/11/2007.

FERNANDES, Débora Fabiana Nunes (2008) "O Papel dos/as Profissionais de Educação na Prevenção, Detecção e Intervenção nos Maus-Tratos Infantis: A Pertinência e a Premência da Formação". Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCE-UP.

FIGUEIREDO, Bárbara (1998) "Maus-Tratos à Criança e ao Adolescente (II): Considerações a Respeito do Impacto Desenvolvimental". In *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, pp. 197-216. Braga: Universidade do Minho.

MAGALHÃES, Teresa (2005) *Maus-Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.

MARTINS, Paula Cristina (2002) *Maus-Tratos a Crianças: O Perfil de um Problema*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

MENEZES, Isabel (1999) *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

MOREIRA, Paulo (2007) *Guia do Educador Face aos Maus-Tratos: Para crianças dos 0 aos 14 anos*. Porto: Porto Editora.

OSSANDÓN, Valera Arredondo; DONOSO, Marianne Knaak; MENDIGUREN, Gonzalo Lira; SILVA, Ana Silva e ZAPATA, Ivan Zamora (1998) *Maltrato Infantil: Elementos Básicos Para su Comprensión*. Chile: Centro de Promoción y Apoyo a la Infancia. [On-line] http://www.derechosdelainfancia.cl/ficha_documento.php?id_doc=77.

SANTOS, Sandra Marisa da Costa (2007) *Infância Confiscada: contributos para o estudo da educação das crianças em situação de risco de exclusão escolar e social no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Área da Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

TRUDEL, Marcel; PUENTES-NEUMAN, Guadalupe e NTEBUTSE, Jean Gabin (2002) "Les Conceptions Contemporaines de l'enfant à risque et la Valeur Heuristique de Construit de Résilience en Éducation", *Revue Canadienne de L'Éducation*, 27 (2/3), 153-173.

WOLCHIK, Sharlene e SANDLER, Irwin N. (1997) *Handbook of Children's Coping: Linking Theory and Intervention*. New York: Plenum Press.

OS AVÓS COMO FACTOR DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

MÉCIA MELO E GUIDA MENDES
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

O tema que nós nos propusemos investigar enquadra-se na temática da Promoção do Sucesso Escolar (uma das oficinas deste Colóquio) e mais especificamente na análise dos factores que, de uma forma integrada, poderão potenciar ou atrasar o sucesso escolar da criança.

Vários são os autores (Brofenbrenner, 1979, 1995) que referem a importância, no processo de aprendizagem do indivíduo, dos contextos sociais onde ele se envolve e, em particular, à qualidade das respectivas interacções.

Incidimos a nossa investigação no estudo do contexto familiar, na análise das interacções que aí se estabelecem e que constituem as primeiras e básicas referências comportamentais e culturais que, de certo modo, irão estruturar a interacção noutros contextos nomeadamente no contexto escolar.

A questão da relação avós-netos despertou-nos curiosidade, atendendo a que só recentemente, constitui objecto de investigação no âmbito do estudo da importância das relações familiares e intergeracionais.

Com efeito a pesquisa científica nesta matéria tem dado mais relevância à discussão sobre a parentalidade ou à competência de ser pai ou mãe. Esta focalização era, talvez, justificada pelo modelo de estrutura familiar tradicional que, como sabemos, baseava-se na hierarquia e no autoritarismo, ou seja, as relações familiares eram

estabelecidas segundo um elo vertical ocupando o pai e a mãe a "figura" de topo do processo de interação; pai e mãe determinavam, de certa maneira, o comportamento da criança.

Com as mudanças sociais, liberais e democráticas, enquadradas no paradigma do pós modernismo, promoveu-se um novo modelo de estrutura familiar caracterizado por relações de reciprocidade entre os seus membros, incluindo os avós que, entretanto, se apresentaram progressivamente, com mais longevidade, autonomia e independência. Este modelo ganha cada vez mais sustentabilidade nos países desenvolvidos e democráticos, onde se pode incluir a Região Autónoma da Madeira (RAM). Regra geral, são estes avós que estão em "condições" de prestar mais apoio aos pais, que cada vez mais os solicitam, atendendo a que pai e mãe desempenham uma profissão.

É assim, que se torna evidente a importância das "solidariedades familiares intergeracionais" (Vasconcelos, 2002) e daí o interesse científico por esta área de investigação: a relação dos avós-netos.

O nosso estudo que intitulámos "os avós como factor de promoção do sucesso escolar" é um estudo exploratório e, com ele, procurámos investigar quais as actividades que os avós que frequentam uma instituição vocacionada para o desenvolvimento de actividades físico e culturais para a 3ª Idade, na cidade do Funchal, realizam regularmente com os seus netos e quais as suas representações acerca da implicação da sua relação no sucesso escolar dos netos. Obviamente, que a natureza exploratória do nosso estudo esteve evidente já na 1ª parte (enquadramento teórico) onde desocultámos alguma literatura científica sobre esta problemática. Analisámos pesquisas muito "curiosas", em particular, aquelas relacionadas com o papel educativo dos avós que, a título de exemplo, Osuna (2006) define como "rol sin rol" e Sampaio (2008) atribui-lhes o papel relevante de "mediadores da família". Estes e outros papéis serão descritos seguidamente.

"Ser avós hoje" foi a expressão que, no nosso entender, constituiu o denominador comum das várias dimensões de análise que "explorámos" na pesquisa teórica, a saber:

1º- aspectos sócio-históricos e culturais do conceito de "ser avós";

2º -papel educativo dos avós;

3º- estilo de ser avós;

4º- tipo de actividades que desempenham, normalmente, com os netos;

5º- acompanhamento nos trabalhos escolares.

Na 2ª parte deste trabalho apresentaremos a descrição da parte empírica do estudo onde faremos referência à metodologia aplicada, à amostra, aos instrumentos de recolha de dados tendo em conta a principal questão de partida, ou seja: Há relação entre o acompanhamento dos avós e o sucesso escolar dos netos?

Ainda nesta parte, explicitaremos os procedimentos, o tratamento estatístico e a análise e interpretação que atribuímos aos resultados do questionário. Finalizaremos com notas conclusivas, sendo a última, a expressão do nosso entusiasmo em prosseguir pesquisas nesta área de investigação

APONTAMENTOS PARA UM QUADRO TEÓRICO

Alguns aspectos sócio-históricos e culturais de "ser avós hoje".

Nesta 1ª dimensão remontámos ao "choque" do modernismo e pós-modernismo cujo paradigma, na acepção do sociólogo Anthony Giddens, é caracterizado essencialmente pelo questionamento e

reflexividade e colocou em causa todas as culturas e instituições sociais tradicionais "a reflexividade da vida social moderna consiste no facto de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz da informação sobre estas mesmas práticas" (Giddens, 1991, p.45).

Este paradigma ainda é dominante na vida sócio-cultural dos países desenvolvidos e democráticos, e, naturalmente, reflecte-se na vivência dos avós no "seio" da família. Esta vivência caracteriza-se, a título de exemplo, por relações de reciprocidade com os outros membros da família. Sampaio (2008) define este tipo de relação como um "elo horizontal" em oposição à determinação vertical do "elo vertical" que estruturava as relações familiares e sociais das culturas tradicionais.

No contexto da sociedade portuguesa, talvez possamos afirmar que os avós de hoje são os protagonistas do novo modelo de estrutura familiar. Foram eles que, enquanto filhos, "questionaram" a hierarquia familiar e autoritária em que viviam, e daí abriram portas à reciprocidade horizontal, referida anteriormente.

Por outro lado, também são os avós de hoje, aqueles que testemunharam a revolução digital e das comunicações, que, como constatamos, "derrubou" as fronteiras das culturas, à escala planetária. O Mundo tornou-se, de certo modo, mais pequeno, pois a distância geográfica já não constituiu impedimento para a comunicação e o conhecimento. Curiosamente, (Tofler, 1980) definiu o Mundo como "aldeia global", uma mudança colossal que o mesmo autor caracteriza por "aceleração da mudança".

Decorrendo desta sumária abordagem histórica, formulámos outra questão que define a 2ª dimensão do nosso trabalho que analisaremos em seguida.

O papel educativo dos "avós hoje"

Osuna (2004) afirma que, regra geral, tem sido atribuído aos avós um papel que ele designa de "rol sin rol", porque se trata de um papel que não está estruturado e não é regido por direitos e obrigações, como, por exemplo, o papel de pai ou mãe.

Sampaio (2008), a este respeito, refere que os avós educam por prazer, não por dever ou missão e desempenham um papel de grande relevância pois contribuem para a formação do sentimento de pertença dos netos e bem assim para a construção dos seus processos de identidade.

Outro aspecto, também referido por Sampaio (2008), relaciona-se com o papel que ele define de "mediadores da família", principalmente em situações de conflito e de separação. Este papel é muito importante na vivência das famílias actuais pois são cada vez mais frequentes as situações de conflito, separação e divórcio. Como mediadores poderão, com a sua influência, evitar comportamentos desviantes dos seus netos.

Estilos de ser avós

Curiosamente a este respeito Nergartem & Weinstein (1968 citado por Osuna, 2006), diferenciam cinco estilos de ser avós. Um, o mais formal "abuelos formales", que marcam a diferença em relação ao papel de ser pai e mãe. Outro que designam "busqueda de diversión", ou seja, divertido. Incluem aqui aqueles avós que mantêm uma atitude informal e lúdica com os seus netos. Um outro estilo de "abuelos cuidadores" quando assumem todas as responsabilidades educativas dos netos. O estilo distante, denominado por Osuna (idem) "abuelos distantes", para referirem aqueles que só se relacionam com os netos em situações especiais e pontuais. E por fim, o "reserva de sabedoria", para referir-se àqueles que desempenham o principal papel de guardiães da sabedoria e raízes familiares.

Outra dimensão de análise que tivemos em conta procurou dar resposta à seguinte questão orientadora:

Quais os tipos de actividades que os avós realizam em conjunto com os netos?

Encontrámos muitos autores que estudam esta questão. Seleccionámos a pesquisa de Kennedy (1992), referida por Osuna (2006), porque considerámos que se tratava daquela que mais se adequa à nossa realidade.

Kennedy (1992, idem) divide as actividades que os avós realizam com os netos em cinco grupos:

-“Sociabilidade”, referindo-se às conversas, ao diálogo, às reuniões familiares, ao ver televisão em conjunto...;

-“Companheirismo” tratando-se do contar histórias, jogar, praticar desporto...;

-“Ajuda doméstica” relacionada com as actividades de acompanhamento dos trabalhos escolares, do cozinhar, do arrumar e limpar a casa, de ir às compras...;

-“Ócio dos abuelos” quando partilham os seus passeios, vão comer fora, vão aos museus, ao cinema...;

-“Ajuda exterior” referindo-se à ajuda nos negócios, na jardinagem ...;

“No classificados” incluindo aqui outras actividades.

Este autor e muitos outros (Neugarten & Weisnstein, 1968; Vasconcelos, 2002, Gonzaga & Cruz, 2000) concluíram que a realização de actividades comuns favorece a criação de laços mais estáveis e

duradouros entre os avós e os netos, aumentando a cumplicidade e promovendo a auto estima de ambos.

Finalmente dimensionaremos neste estudo:

Acompanhamento nos trabalhos escolares

Relativamente a esta dimensão, que é nuclear no nosso estudo, constatámos que muitos autores, incluindo (Kivnik, 1982, citado por Demik, et al. 1993) são unânimes em defenderem que os avós constituem uma fonte de transmissão de importantes saberes e além do mais ensinam por prazer.

No que concerne ao modo como os avós realizam a actividade de acompanhamento nos trabalhos escolares, Sampaio (2008) refere que:

- Os avós ajudam ou acompanham de uma forma mais “serena” do que os pais;

- Os avós não sofrem, como os pais, a pressão da necessidade do sucesso escolar;

-Os avós têm mais disponibilidade, o que favorece a aprendizagem;

-Os avós trocam e partilham aprendizagens.

Foi com estes pressupostos teóricos que estruturámos a parte empírica do nosso estudo, nomeadamente, o processo de construção do instrumento de recolha de dados, o questionário, que, como veremos na 2ª parte, permitiu-nos “explorar” quais as actividades que os avós, que seleccionámos para a nossa amostra, realizam com os seus netos e quais as suas representações acerca da implicação da sua relação no sucesso escolar dos netos.

METODOLOGIA

Tratando-se de um estudo exploratório, considerámos que a utilização de um questionário de respostas fechadas seria o mais indicado para recolher os dados junto da nossa amostra intencional de 35 avós que frequentam um Ginásio da cidade do Funchal. Importa dizer que é uma instituição pública dependente da Câmara Municipal do Funchal (CMF), que além de ter a função de promover a actividade física para os munícipes seniores também dinamiza acções de cariz cultural, nomeadamente "minuto de cultura", "tertúlias", "conferências temáticas" e "recolha etnográfica". É uma instituição com a qual a Universidade da Madeira tem um protocolo de formação, constituindo-se como núcleo de estágio para os alunos finalistas da Licenciatura em Educação Sénior.

Tratando-se de um estudo descritivo, insere-se no quadro de uma metodologia de investigação de natureza qualitativa cujas duas principais dimensões de análise são, por um lado, a caracterização sociodemográfica, socioeducativa e socioprofissional dos avós, por outro a relação com os netos quanto à frequência com que os avós inquiridos convivem com os netos, o tipo de actividades e frequência com que as realizam e as representações dos avós acerca das implicações da sua relação no sucesso escolar dos netos.

Assim aplicamos os inquéritos anónimos com garantia de confidencialidade aos utentes - avós de um ginásio do Funchal. Os questionários foram distribuídos e preenchidos na presença dos investigadores para, se necessário, o esclarecimento de alguma dúvida que pudesse surgir por parte dos inquiridos, na interpretação das perguntas.

A informação daí decorrente foi objecto de informatização para tratamento estatístico e posterior análise descritiva

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Foi possível verificar que: quanto à idade dos inquiridos a média é de 67.09 anos. Relativamente ao género dos inquiridos o feminino está maioritariamente representado com 94.3% (quadro 1).

Quadro 1: Frequência e percentagem de inquiridos por género

Género		
	Freq.	%
Masculino	2	5,7
Feminino	33	94,3
Total	35	100,0

Quanto aos graus académicos atingidos (quadro 2), o maior número dos inquiridos possui o 1º Ciclo do ensino básico, ou seja, a antiga 4ª classe. Apenas 5,7 % atingiram o grau académico mais elevado (licenciatura).

Quadro 2 : Frequência e percentagem de inquiridos por níveis de escolaridade

Escolaridade		
Níveis de escolaridade	Freq.	%
Frequentou a escola mas não completou o 1º ciclo (antiga 4ª classe)	7	20,0
Ensino básico - 1º ciclo (antiga 4ª classe)	15	42,9
Ensino básico - 2º ciclo (6º ano)	3	8,6
Ensino básico - 3º ciclo (9º ano)	7	20,0
Ensino secundário (12º ano)	1	2,9
Ensino superior - Licenciatura ou mais	2	5,7
Total	35	100,0

No que se refere à condição dos inquiridos perante o trabalho, a condição de doméstica representa 48,6% da condição dos inquiridos perante o trabalho (quadro 3). Não é de todo estranho que esta percentagem seja tão elevada, uma vez que, à época, a maioria das mulheres desempenhavam naturalmente esta função.

Quadro 3: Frequência e percentagem dos inquiridos por condição perante o trabalho

Condição perante o trabalho ¹		
	Freq.	%
Exerce profissão	8	22,9
Doméstica	17	48,6
Reformado	9	25,7
NR	1	2,9
Total	35	100,0

Quanto à dimensão de análise “relação com os netos” (ver quadro 4), constatamos que, relativamente à categoria “tipo de actividades que realizam em conjunto”, a larga maioria diz que é “brincar” (42.9%), seguindo-se o “levar e trazer à escola” (28.6%), “contar contos, tradições e histórias de família” (22.9%) e, por fim, (20.0%) “acompanhar os trabalhos escolares”. No que diz respeito à frequência com que realizam estas actividades constata-se que a maior percentagem de convívio, situa-se em torno do contacto “diário” (45,7%), seguido do “ao fim-de-semana” (28.6%).

Com efeito tendo na sua grande maioria a condição de reformados e domésticos, e atendendo à proximidade da habitação dos pais e avós,

são factos que justificam, no nosso entender, a maior disponibilidade para conviver com os netos diariamente referida pelos nossos inquiridos.

Quadro 4: Percentagem do tipo e número de vezes com que os inquiridos realizam actividades com os netos

Tipo e número de vezes de actividades conjuntas (%)				
Tipo/frequência	muitas vezes	às vezes	raramente	nunca
Brincar	42.9	28.6	20.0	8.6
Passear	22.9	40.0	28.6	0.6
Acompanhar nos trabalhos escolares	20.0	22.9	17.1	40.0
Levar e trazer a locais de actividades extracurriculares	11.4	14.3	22.9	51.4
Levar e trazer da escola	28.6	22.9	8.6	40.0
Contar contos, tradições e histórias de família	22.9	34.3	17.1	25.7

Finalmente, no que se refere à opinião dos inquiridos sobre a dimensão " a relação com os netos contribui positivamente para o sucesso escolar?", podemos constatar que, como se pode observar na figura nº 1, 85,7% dos avós indicou que sim que contribui, 11,4% indicou que não, e 2,9% não sabe, ou não respondeu à questão.

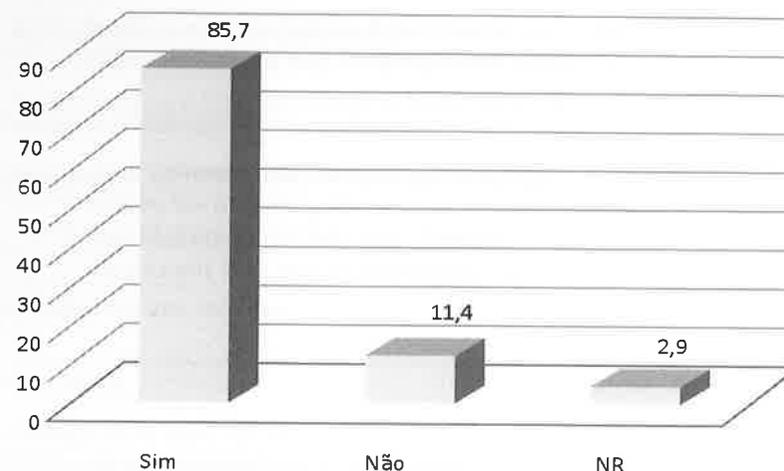


Figura 1: Opinião dos avós acerca da implicação positiva da sua relação no sucesso escolar dos netos

NOTAS CONCLUSIVAS

A partir da análise descritiva dos dados obtidos no nosso estudo exploratório, verificou-se que:

- os avós inquiridos convivem frequentemente com os netos;
- as actividades mais realizadas em conjunto são: brincar, contar contos e acompanhar os trabalhos escolares;
- os avós inquiridos têm uma representação muito positiva acerca das implicações da sua relação no sucesso escolar dos respectivos netos.

Por fim deduzimos que estes avós relevam a importância do seu papel educativo no sucesso escolar dos netos e, nesse sentido, estamos em consonância com os autores por nós referenciados anteriormente. Dito de outro modo, confirmamos que os avós constituem um dos factores de promoção de sucesso escolar, ainda que não directamente

na realização dos trabalhos escolares. Na certeza porém que não é alheio o facto já comprovado cientificamente que a qualidade dos contextos familiares é determinante nesta matéria.

Acresce dizer que a natureza exploratória deste trabalho permitiu ficar, para já, por uma descrição superficial e ainda pouco aprofundada desta problemática. Assim, pensando em dar continuidade em futuros trabalhos neste domínio, consideramos que será importante o seguinte:

-Alargar a amostra estudada.

-Analisar as questões de género relativamente às actividades conjuntas.

-Estudar a relação entre os níveis socioeducativos e socioprofissionais dos avós e o tipo de actividades realizadas em conjunto com os netos.

- Estudar a correlação entre o tipo e a frequência de actividades e o sucesso escolar dos netos.

- Estudar a relação entre a tipologia de se ser avô e o sucesso escolar dos respectivos netos.

- Finalmente, perceber na dimensão dos netos, o que pensam e dizem sobre a influência da relação avós-netos no seu rendimento escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Brofenbrenner, U. (1995). Uma Família e um Mundo para o Bebê XXI. In J. Pedro-Gomes & M. Patrício (Eds.), *Bebé XXI, Criança e Família na Viragem do Século*. (pp. 115-125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Demik, J. ;Bursik, C. & DiBiane, R. (1993). *Parental development*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Publicers.

Costa, A. (1999). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas sociais da identidade cultural*. Oeiras: Celta Editora.

Gonzaga, A. & Cruz, O. (2000). A percepção dos avós acerca das suas relações intergeracionais. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, (1). Porto: GEDEI, Porto editora.

Guiddens, A. (1991). *Consequencias da Modernidade*. Oeiras: Celta editora.

Neugarten, J. & Weisnstein, K. (1964). The Changing american grandparent. *Journal of marriage and the family* (26), pp199-204.

Machado, F. & Costa, A. (1998). Processos de Modernidade Inacabada. In J. M. Viegas & A. F. Costa (Orgs.), *Portugal, que Modernidade?*. (pp. 17-44). Oeiras: Celta.

Machado, F., Costa, A., Mauritti, R. & Cruz Martins, S. (Outubro, 2003). Classes sociais e estudantes universitários. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (66), 45-80.

Vasconcelos, P. (2002). Redes de apoio familiar e desigualdade social: estratégias de classe. In *Análise Social – Famílias – Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, (163), Vol. XXXVII, pp. 507- 545.

Osuna, M. (2006). Relaciones familiares en la vejez: vínculos de los abuelos y de las abuelas com sus nietos y nietas en la infância. In *Revista Multidisciplinar de Gerontologia*, 16 (1) pp 16-25. Retirado de http://www.nexusediciones.com/pdf/gero2006_1/g-16-1-004.pdf a 14 de Novembro de 2008.

Sampaio, D. (2008). *A razão dos avós*. Lisboa: Editorial Caminho.

Tofler, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

PROJECTOS EM ACÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM PERCURSO DE PRÁTICAS CONVERGENTES COM O MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

CONCEIÇÃO SOUSA E PAULO BRAZÃO
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

O imperativo de Bolonha

A alteração do sistema universitário português foi definida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior para o Processo de Bolonha e consignada no Dec. Lei nº 74/2006, de 24/03.

“ O programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objectivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação no espaço europeu, concretizado o Processo de Bolonha, oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos alunos e diplomados e a internacionalização das nossas formações (...)”

Transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências (...)

Adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos alunos.”

A nova visão reequaciona a função do ensino superior, o papel conferido aos docentes e devolve aos alunos a responsabilização pelos processos de aprendizagem e pelo desenvolvimento de competências.

Bolonha e a aprendizagem por projectos

A noção de projecto parte do princípio de que a vida é acção e é na interacção entre acção e o pensamento que o indivíduo aprende e se forma.

Um projecto é uma acção humana concertada, com finalidades claramente definida e com uma duração determinada, (Boutinet, 1996).

Este autor ao fazer uma abordagem transversal e antropológica sobre projecto enquanto prática incontornável nos múltiplos sectores da vida sócia l... fazer advir, considera quatro dimensões que exprimem quatro preocupações dominantes na acção humana:

- Uma dimensão de inspiração vital;
- Uma dimensão com conotação cultural;
- Uma dimensão mais psicológica e existencial;
- Uma dimensão metodológica de referência pragmática.

Em relação à primeira dimensão podemos salientar que projecto é uma antecipação da vida e conduz os indivíduos para acções com um fim (interno/externo). Podemos dizer ainda que implica falar em aprendizagem significativa, contexto, relação sociocultural, motivação e uma personalidade pró-activa onde o indivíduo tem de ser actor e não só espectador.

No que diz respeito à dimensão de projecto com conotação cultural refere que este é um instrumento que desenvolve nomeadamente o tecnológico e o social além de ser uma oportunidade de melhoria do domínio do ambiente sociotécnico e cultural em geral. Vemos o projecto como mecanismo de antecipação, previsão e vontade, de dominação do próprio futuro.

Quanto à situação existencial do projecto define-se através de cinco termos: projecto, sujeito, objecto, rejeição e trajecto. Assim, ele adquire o seu significado e racionalidade.

Uma dimensão metodológica de referência pragmática do projecto, numa interacção da teoria/acção, antecipação/realização, imaginação/criação.

A palavra Projecto e Educação são duas faces de um mesmo processo com vista à formação das pessoas.

Pensamos que no campo que nos propusemos estudar, o trabalho de projecto é fundamental, pois a sua metodologia é centrada na resolução de problemas e constitui uma estratégia que implica um método de acção participado e solidário, tendo em vista atingir-se um cruzamento de saberes interdisciplinares, conteúdos e reflexões dentro e fora da sala de aula. A mudança no Ensino Superior torna-se desejável, e acontece, após a compreensão dos processos e práticas de decisão.

A formação de professores à luz do "processo de Bolonha" valoriza mais a metodologia de trabalho de projecto e os contextos de formação, dando oportunidade à construção de experiências significativas.

A Estrutura organizativa e lógicas de abordagem do programa de Estudo do Meio

O Estudo do Meio afirma-se como área curricular de abertura para o Mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza

de conhecimentos e experiências que possam fazer “crescer” no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence.

Os Estudos Sociais e Ciências do 1º ciclo, e os Meios Físico e Social apontam para três vertentes, (Roldão, 1995), sendo elas:

- Como 1ª vertente, a exploração do meio próximo, tais como: a casa, a rua, o bairro, a comunidade local, escola, num alargamento gradual à vila ou cidade, permitindo uma visão mais ampla acerca do estudo do meio físico e naturais idênticas na região e no país.

- Como 2ª vertente, o plano temporal, partindo do presente e progredindo lentamente para o passado próximo, individual e familiar, só recuando ao passado mais distante a propósito de monumentos ou vestígios locais, ou a respeito de alguns marcos fundamentais da história do país. Saliente-se que o passado é mais inacessível que o presente como conteúdo de aprendizagem.

O Estudo do passado limita-se ao conhecimento de factos históricos associados aos feriados nacionais.

- Como 3ª vertente a progressão do eu para os outros e para a comunidade. Aqui o aluno inicia a maioria dos temas por uma análise de si próprio (o seu corpo, a sua segurança, as características pessoais). Assim, este tem como objectivo conhecer a sua própria pessoa e respectivas experiências, distanciando-se de si próprio para se auto-analisar e posteriormente reflectir esses conhecimentos para os outros e para a humanidade.

1.2.4 - Resumo do Programa da unidade curricular Estudo do Meio I no Curso de Licenciatura em Educação Básica

Esta unidade curricular visa conhecer e valorizar o Património Cultural; Compreender o património como memória histórica e cultural; Conhecer e promover a história local e regional; Contribuir

para o desenvolvimento e afirmação da identidade cultural; Promover atitudes de cidadania face ao Património Cultural; Compreender fenómenos de multiculturalismo e interculturalidade.

Através da metodologia de trabalho de projecto vamos dar oportunidade aos alunos de construírem os seus saberes analisando e interagindo em contextos diversificados, oriundos da comunidade envolvente. Pretende-se deste modo contribuir para práticas educativas inovadoras, assentes em novas formas de ver a realidade educativa, tendo como eixos orientadores a aprendizagem e diversidade cultural dos indivíduos. Vamos dar relevo aos trabalhos de Maria do Céu Roldão sobre o Estudo do Meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias.

1.2.5 – Observação sobre a unidade curricular Ensino / Aprendizagem do Meio Físico e Social I nos Cursos de Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico e Licenciatura em Educação de Infância

Concomitantemente com a unidade curricular precedente, o Ensino / Aprendizagem do Meio Físico e Social I visa conhecer e valorizar o Património Cultural; Compreender o património como memória histórica e cultural; Conhecer e promover a história local e regional; Contribuir para o desenvolvimento e afirmação da identidade cultural; Promover atitudes de cidadania face ao Património Cultural; Compreender fenómenos de multiculturalismo e interculturalidade.

Na sua especificidade esta unidade curricular contempla a didactização de alguns dos conteúdos anteriormente expressos.

O trabalho em projectos dá oportunidade aos alunos de construírem os seus saberes analisando e interagindo em contextos diversificados, oriundos da comunidade envolvente.

Os princípios do Modelo da Escola Moderna, subjacente à organização social do trabalho de aprendizagem escolar

Este modelo assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, transferindo por analogia para um modelo de cooperação educativa nas escolas. É um modelo sociocentrado, defendendo uma prática democrática e cooperada na gestão de conteúdos, actividades, materiais, tempos e espaços, (Grave-Resendes, 2002).

No aperfeiçoamento do modelo pedagógico são reconhecidas as influências conceptuais e teóricas da pedagogia institucional, do auto-governo - referências a António Sérgio - bem como à aprendizagem social e interactiva, inspirada em Vygotsky, (Niza, 2002).

O modelo preconiza metodologias activas e diferenciadas de trabalho escolar, fomentando a participação democrática dos alunos, na vivência em cooperação na sala de aula, bem como nos diversos contextos da vida escolar e comunitária. Parte das necessidades e dos interesses dos alunos para uma partilha de forma contratual e dialógica, em processos de negociação continuada de tempos recursos e conteúdos escolares. Tem como finalidade o envolvimento e a co-responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, numa perspectiva de educação inclusiva.

Com a convicção de que os fins democráticos da educação devem ser veiculados pelos meios pedagógicos, Niza sintetiza um conjunto de pressupostos do Modelo do Movimento da Escola Moderna, para o processo educativo nas escolas, (Niza, 1998):

- Uma acção educativa centrada no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos em oposição ao ensino simultâneo dos professores;
- Um desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas, que passa pela acção e pela experiência efectiva dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa;

- Uma convicção de que o conhecimento se constrói pela consciência de percurso da sua própria construção. Dos processos de produção integrados, (em projectos de estudo, de investigação ou de intervenção) para a compreensão dos conceitos e das suas relações;

- Um sentido social do trabalho conferido pela tensão organizadora e estruturante do conhecimento adquirido ao longo da participação em projectos. Os alunos partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos envolvidos, para a sua comunicação.

- Uma organização contratada da acção educativa que evolui por acordos negociados entre as partes envolventes e que resulta numa cooperação formativa e reguladora da gestão dos conteúdos programáticos, da organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços;

- Uma realização do trabalho escolar fora da sala apenas decorrendo do plano individual de trabalho, autoproposto, complemento de actividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos;

- Uma organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, através de estruturas de cooperação assentes num conjunto de mapas de registo. Este sistema sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma;

- Uma prática democrática da organização, partilhada por todos, formalmente instituída em Conselho de Cooperação Educativa, que efectiva a regulação social da vida escolar; processos de trabalho escolar reproduzindo processos sociais autênticos, da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana. Estratégias de aprendizagem orientadas por estratégias metodológicas de cada área científica e não por transposições didácticas;

- Uma cultura produzida e partilhada pelos alunos, assente em circuitos sistemáticos de comunicação como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem;

- Um desenvolvimento curricular acompanhado de um sentido sócio-moral, dado pela cooperação e a entreaduda dos alunos na construção das aprendizagens;

- Uma intervenção dos alunos no meio, na comunidade, bem como uma integração de actores da comunidade educativa como fontes de conhecimento dos projectos de estudo dos alunos.

A sintaxe do modelo pedagógico do MEM pode ser observada no seguinte esquema:

Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM

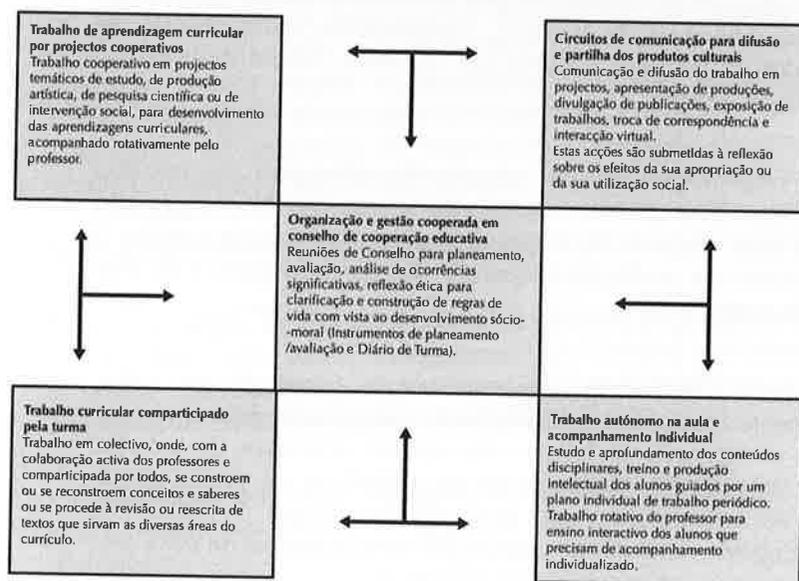


Figura 1 - A sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM

Para a realização do nosso trabalho centrámo-nos essencialmente num dos núcleos de acção: O trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos.

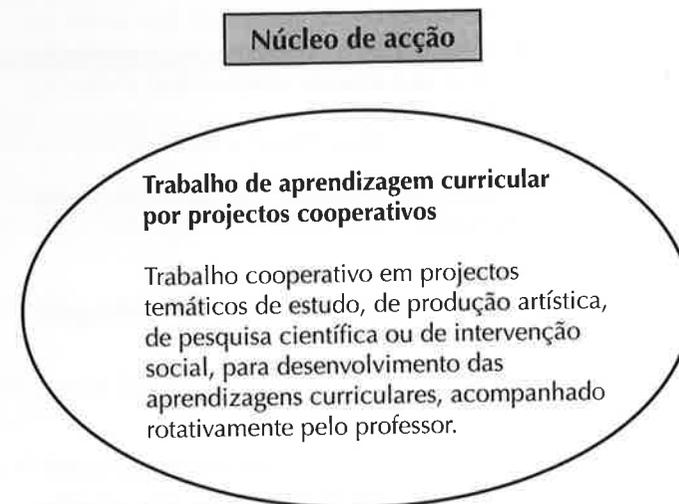


Figura 2 - Núcleo da Acção - Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos

Indicadores para uma apreciação do trabalho realizado no âmbito do tempo de trabalho em projectos:

Foram consideradas questões orientadoras da reflexão do nosso trabalho que passamos a descrever:

- 1 - O projecto visa a construção de um produto cultural relevante?
- 2 - O percurso implica a realização de uma cadeia de actividades indispensáveis à construção desse produto cultural?
- 3 - Parte-se do que os alunos são e sabem, perspectivando a (re) construção de saberes e experiências de aprendizagem?

4 - Os alunos antecipam o percurso de trabalho a realizar, tomando decisões ? (por oposição ao cumprimento de um guião)

5 - É dada aos alunos a possibilidade de passarem por todas as etapas do processo de trabalho, desde a programação à avaliação dos processos experimentados e dos saberes construídos? ("Não há projecto sem antecipação" Sérgio Niza.)

6 - O projecto visa a apropriação do currículo? (Por oposição a uma mera aplicação de conhecimentos?)

7 - A pesquisa de informação é perspectivada como uma aprendizagem a fazer com a orientação do professor?

O processo de trabalho

Em Outubro de 2007 iniciámos o desenvolvimento de um trabalho de projecto, com os alunos de duas turmas dos cursos de Licenciatura Educação Básica, Licenciatura em Educação de Infância e Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico. A unidade curricular escolhida foi o Estudo do Meio I e Ensino / Aprendizagem do Meio Físico Social I respectivamente.

Assim, propusemos aos alunos a abordagem dos conteúdos programáticos da disciplina a partir de uma metodologia de trabalho de projecto.

A análise conjunta dos conteúdos programa das unidades curriculares Estudo do Meio I e Aprendizagem do Meio Físico Social I resultou na seguinte proposta apresentada pelos alunos:

- Arqueologia na Madeira
- Calendário festivo na RAM

- Feriados Nacionais e Regionais

- Fruição do património cultural de Machico

- Fruição do património cultural do Funchal

- Gastronomia tradicional madeirense

- Património cultural e bens Imateriais

- Património cultural madeirense – música dança teatro arquitectura

- Símbolos da Região Autónoma da Madeira

- Da 1ª República ao Estado Novo

Apresentámos ainda os instrumentos para a pilotagem das aprendizagens, construídos a partir da nossa percepção da organização do trabalho de projecto e do auxílio do manual de apoio à oficina de formação – Introdução ao Modelo Pedagógico da Escola Moderna, conforme se pode ver no anexo 1

– Roteiro para o trabalho

- Pesquisa autónoma e responsabilização pelo trabalho de grupo

A gestão do tempo em sala de aula teve como primeira preocupação a orientação / supervisão dos grupos de trabalho. Na calendarização das aulas fazia parte dois momentos de troca de vivências entre grupos sobre o processo. Embora tivéssemos organizado visitas de estudo a locais e a monumentos de interesse demarcado, a maior parte do tempo de investigação dos alunos decorreu fora das aulas, em primeiro lugar porque o equipamento informático de acesso à Internet

não proliferava, e em segundo, porque muita pesquisa requeria visitas e observações directas aos locais de estudo.

O acompanhamento dos trabalhos e a avaliação do processo tinha os seguintes instrumentos reguladores:

- Pesquisa autónoma e responsabilização pelo trabalho de grupo (anexo 1)
- Guião do trabalho de grupo (anexo 2).

Ao longo do semestre os alunos apresentaram à turma os trabalhos desenvolvidos.

A avaliação dos produtos finais foi efectuada seguindo:

- A avaliação dos produtos escritos (anexo 3)
- Avaliação da apresentação oral (anexo 3)

Os produtos obtidos

Os trabalhos realizados e apresentados ao longo da unidade curricular seguiram as temáticas definidas anteriormente. A título de exemplo fazemos referência a um trabalho sobre Gastronomia Tradicional Madeirense, também publicado pelas alunas em weblog no seguinte endereço:

<http://gastronomiamadeirense.blogspot.com/>

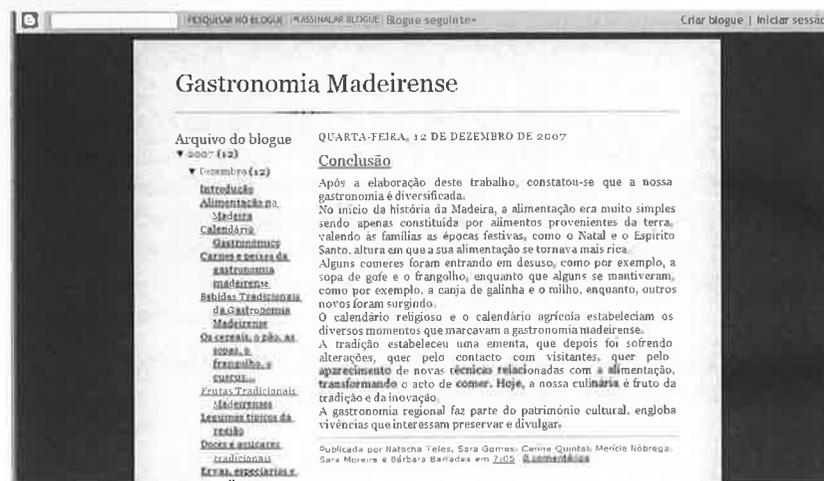


Figura 3 – Imagem do weblog Gastronomia Madeirense

1.3 - Reflexão sobre o trabalho que pretendemos continuar

Na tentativa de analisar melhor a experiência desenvolvida respondemos a algumas questões indicadas pelos formadores, tendo sempre em conta que esta experiência e esta reflexão são apenas os primeiros contributos para um percurso que pretendemos continuar.

1– O projecto visa a construção de um produto cultural relevante?

Consideramos positivos os produtos resultantes dos projectos dos alunos.

No exemplo anterior, é visível e reconhecida a utilidade da temática. Esta página tem sido alvo de uma consulta considerável. Acresce o facto de serem raras as abordagens à gastronomia na perspectiva histórica.

Nas outras temáticas - Arqueologia na Madeira; Calendário festivo na RAM; Feriados Nacionais e Regionais; Fruição do património cultural de Machico; Fruição do património cultural do Funchal; Gastronomia tradicional madeirense; Património cultural e bens Imateriais; Património cultural madeirense, música dança teatro arquitectura; Símbolos da Região Autónoma da Madeira; Da 1ª República ao Estado Novo - a procura das raízes identitárias frequentemente de carácter oral estiveram sempre presentes. Os alunos desenvolveram um intenso trabalho de pesquisa no meio social onde estavam inseridos. Algumas destas pesquisas foram cruzadas, comparadas com outras, ou com literatura existente.

2- O percurso implica a realização de uma cadeia de actividades indispensáveis à construção desse produto cultural?

A liberdade conferida aos alunos para a realização das suas pesquisas bem como a forma autónoma de construção do percurso de pesquisa, conferiu significado próprio e permitiu ainda aos mesmos apropriarem-se dos conhecimentos em contexto real.

A construção do significado das aprendizagens partiu do conhecimento real dos alunos e perspectivou a construção de saberes e experiências de aprendizagem.

3 - Parte-se do que os alunos são e sabem, perspectivando a (re) construção de saberes e experiências de aprendizagem?

Desde a escolha das temáticas a desenvolver aos produtos a apresentar, os grupos manifestaram grande consciência no desenvolvimento do conhecimento situado. Alguns trabalhos exemplificativos:

- Arqueologia na Madeira

- Calendário festivo na RAM

- Fruição do património cultural de Machico

- Gastronomia tradicional madeirense

4 - Os alunos antecipam o percurso de trabalho a realizar, tomando decisões ? (por oposição ao cumprimento de um guião)

Os alunos tiveram um grau de liberdade grande para a realização dos trabalhos, em tempo de trabalho autónomo. Esse grau de liberdade permitiu aos grupos desenvolver percursos de trabalho diferenciado.

5 – É dada aos alunos a possibilidade de passarem por todas as etapas do processo de trabalho, desde a programação à avaliação dos processos experimentados e dos saberes construídos? (“Não há projecto sem antecipação” Sérgio Niza.)

O trabalho autónomo permitiu aos grupos reflectirem diferenciadamente os processos desenvolvidos. Exemplo: houve grupos que atribuíram mais ênfase à dinâmica de trabalho inter-pares, quando outros concentraram-se mais nos produtos;

- O projecto visa a apropriação do currículo? (Por oposição a uma mera aplicação de conhecimentos?)

A apropriação do currículo foi conseguida com envolvimento dos alunos e professores;

A negociação do trabalho esteve sempre presente, dando a oportunidade de cada grupo trabalhar os conteúdos mais motivadores para os mesmos;

Os conhecimentos foram adquiridos à medida que os alunos aprofundavam as temáticas seleccionadas por eles. A aplicação e construção de conhecimentos foi feita concomitantemente.

7 - O projecto visa a apropriação do currículo?

Os alunos apropriaram-se do programa pensando também na forma de o operacionalizar. Assim, o convite à participação nas diferentes dimensões do currículo foi efectuado e conseguido desde o primeiro momento do trabalho.

Isso pareceu-nos conseguido ao longo do trabalho quanto aos papéis de aluno (construtor de competências) e do professor, (orientador de percursos de aprendizagem).

A reflexão / avaliação do trabalho, guiada pelos instrumentos previamente construídos por nós pareceu-nos pouco adequada (excessiva burocratização dos processos) e pouco rica, face à envolvimento dos alunos no trabalho. Não previa a observação dos percursos mais significativos efectuados pelos alunos. Sendo assim, deveriam estes ter colaborado na construção de instrumentos de avaliação que se lhes adequasse melhor ao trabalho desenvolvido.

Conclusão

A nossa experiência permitiu-nos pensar / analisar a prática pedagógica a partir de um relato de práticas socioculturais. Quisemos fazer uma aproximação a um dos elementos da sintaxe do modelo pedagógico MEM. Tendo consciência que esse trabalho está ainda no início, sabemos que é necessário dar continuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manual da Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM - Ensino por Disciplinas

Outras referências

Boutinet, J.-P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brazão, P. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: um estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Câmara, M. (1998). *A identidade e a diferença: marcas impressas pelo educador em cada criança*. Porto: Porto Editora.

Estalella, A. (2006 a). Anatomia de los blogs. La jerarquía de lo visible. *TELOS Abril-Junio 2006 N° 67 Segunda Época* Retrieved 18 Junho, 2006, from <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=65#top>

Fino, C. N. (2006). *Inovação e invariante (cultural)*. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fortunato, M. (2003). *Autoria sob a materialidade do discurso*. Unpublished Mestrado, Faculdade de Educação (FE) USP, São Paulo.

Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto alegre: Artmed.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

ME (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar Available from http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes_portugal.pdf

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação, n°11*, 77-98.

Niza, S. (2002). Posfácio. In I. Nunes (Ed.), *A. Freinet - actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.

Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1º ciclo - fundamentos e estratégias*. Porto: Texto Editora.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação - bases psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Tonucci, F. (1988). *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wolton, D. (2000). *E depois da internet?* Lisboa: Difel.

COMPUTADORES NA ESCOLA: FERRAMENTA PARA A MUDANÇA OU “MAIS DO MESMO” COM MÁSCARA TECNOLÓGICA?!

FERNANDO CORREIA
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Computadores na Escola. Uma estória...

Os grandes projectos nacionais de implementação das TIC nas escolas, que se iniciaram em meados dos anos oitenta com o Projecto Minerva' (um acrónimo para Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Actualização) e que vigorou entre 1985 e 1994; o programa Nónio-Século XXI que teve início em 4 de Outubro de 1996 e terminou em finais de 2002; o Uarte - Internet na Escola que foi iniciado em 1997 e foi concluído em 2003; o EDUTIC e o CRIE, não tiveram grande impacto na RAM, fundamentalmente por razões de ordem política, pois a região goza de autonomia política e administrativa, o que obriga a que o investimento de suporte a esses projectos seja da responsabilidade do orçamento regional.

O que de mais significativo se fez, no que diz respeito à utilização das TIC na educação, no final dos anos 80, foi um projecto de utilização de linguagem LOGO no 1º ciclo do ensino básico, na escola da Pena, no Funchal. Este projecto iniciou-se em 1987/1988 e envolveu alguns professores e alunos da referida escola.

Por essa altura, iniciou-se, também, uma experiência de utilização de TIC's na Educação Especial. Esta experiência efectuou-se numa sala de aula do Serviço Técnico de Educação de Deficientes Motores, e tinha como objectivos:

- promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas gerais;
- aumentar a comunicação intencional.

Utilizou-se aqui uma versão do "LogoWriter", que permitiu, à posteriori, a construção de um conjunto de símbolos BLISS (sistema pictórico utilizado como facilitador da comunicação para pessoas com paralisia cerebral sem linguagem oral) que proporcionava, pela sua combinação, alguma comunicação intencional entre crianças e jovens com paralisia cerebral e a restante comunidade escolar. Mais tarde, esta experiência cresceu dando origem a uma sala de comunicação alternativa e aumentativa, baseada na utilização de recursos informáticos adaptados.

Enquanto decorriam estas experiências, a ESE-Madeira incluía nos seus cursos de formação de professores do primeiro ciclo e educação de infância a disciplina de Aplicações Informáticas na Educação onde, entre outros conteúdos, se abordavam aspectos relacionados com a linguagem LOGO.

No início dos anos noventa, o número de computadores por escola cresceu significativamente. Já não era possível ignorar a importância que estes vinham conquistando junto dos alunos e da comunidade em geral. Os responsáveis políticos da RAM iniciaram um investimento mais significativo na aquisição de computadores para as escolas. Na altura, contaram com o apoio da Fundação Berardo, que iniciou um processo de oferta de equipamentos informáticos.

As escolas da RAM começaram por constituir as suas salas de informática, que no Primeiro Ciclo do Ensino Básico eram pouco ou nada utilizadas, quer por falta de formação dos professores e do "medo de arriscar", quer por falta de software adequado.

A Secretaria Regional da Educação (SRE) constitui, então, um grupo de trabalho coordenado pelo professor Carlos Fino, com o objectivo de formar professores do Primeiro Ciclo na utilização dos computadores. Inicia-se, assim, em 1994, um conjunto de "Cursos de Linguagem

Logo" que se prolongam até 1996, abrangendo várias escolas do Primeiro Ciclo da Madeira e do Porto Santo.

Mais tarde, surge o "Projecto CEB-1 – Computadores no Ensino Básico – 1º Ciclo", promovido pela SRE e coordenado pelas mesmas pessoas que trabalhavam na formação acima referida, com a missão de seguir a implementação da linguagem LOGO, dando apoio aos projectos que iam surgindo nas escolas. O acompanhamento era feito a cinco escolas, que entretanto tinham sido equipadas com dez computadores cada uma: duas no Funchal – Pena, Lombo-Segundo e S. Roque e mais três distribuídas pela Ilha - Caniço, Caniçal e Estreito da Calheta. Mais tarde, a Secretaria da Educação equipou uma escola no Porto Santo que se anexou ao projecto.

Foi estabelecido um plano de formação para as escolas envolvidas e foi adquirida uma licença de utilização do LogoWriter 2.01, para as referidas escolas. Do programa estabelecido constavam os seguintes objectivos:

- desenvolver uma metodologia de formação na área da exploração educativa de computadores;
- avaliar e desenvolver software educativo;
- apoiar a formação em serviço de docentes, no que diz respeito à utilização educativa de computadores;
- investigar as implicações da utilização educativa de computadores no desenvolvimento do currículo;
- incentivar, coordenar e promover o intercâmbio entre as várias escolas;
- procurar respostas operacionais adequadas às necessidades dos professores envolvidos na experiência;
- organizar encontros de reflexão entre os professores intervenientes;

- generalizar a experiência a todas as escolas da região;
- avaliar o desenvolvimento do Projecto.

O programa decorreu nos anos lectivos 1995/96 e 1996/97. Durante estes dois anos, os professores, representantes de cada escola, reuniam-se com a equipa coordenadora na escola da Pena, com o objectivo de reflectir sobre o trabalho realizado no terreno e para debater aspectos específicos da linguagem LOGO. Havia um acompanhamento efectivo do projecto com regularidade. O trabalho desenvolvido nas escolas era supervisionado colaborando na procura de soluções para problemas que os professores apresentavam. Este projecto extinguiu-se. A SRE deixou de investir, os professores deixaram de ser destacados e nunca foram avaliados os seus resultados.

Hoje a situação é bastante diferente. O fim das pequenas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e a criação das chamadas “Escolas a Tempo Inteiro”¹ (ETI’s) veio aglutinar os professores e as alunos em grandes escolas, e tornar mais fácil e mais barato o seu equipamento com meios informáticos.

Tínhamos em 1996/97, segundo dados obtidos por fax do Gabinete de Estudos e Planeamento da SRE referidos por Fino (2000), 525 computadores em 24 escolas do segundo e terceiro ciclos e secundário para um total de 32.215 alunos matriculados e 192 nas 140 escolas do primeiro ciclo para um total de 15.422 alunos.

Mais recentemente e segundo o relatório de execução do PIDDAR (Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira) para 2007, as principais actividades desenvolvidas foram, por projecto, e no diz respeito à implementação de Novas Tecnologias, as seguintes:

¹ As Escolas a Tempo Inteiro (ETI’s) são uma modalidade educativa existente na Madeira. Estas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar, funcionam entre as 8:30h e as 18:30h. Nestas escolas, as actividades curriculares desenrolam-se num dos turnos, manhã ou tarde, sendo o turno oposto ocupado com actividades de enriquecimento curricular (Educação Musical, Expressão Plástica, Informática, Inglês entre outras).

- “Escola Virtual – Estou na Escola com os meus amigos” – desenvolvimento da configuração de um sistema de telecomunicações que permitirá apoiar os alunos temporariamente impossibilitados de frequentar a escola;
- “REI XXI – Rede Escolar Integrada” – criação e manutenção da Rede com tecnologia de alto débito;
- “Acesso à Internet em Banda Larga” – execução, até Março de 2007, de um contrato de serviços de acesso à internet com a PT Comunicações, no sentido de reduzir o respectivo custo em 50%;
- “Uma Família – Um Computador” – promoção da info-inclusão através da entrega de 400 unidades de hardware, sendo que, desde o início do projecto até final de 2007, foram entregues 6.346 unidades das 10 mil previstas;

No que se refere ao acesso à Internet, tínhamos, em 2000, 15 escolas públicas, todas do segundo e terceiro ciclos e secundário, hoje temos todas as escolas providas de acesso, incluindo o 1º ciclo do ensino básico.

Importância das tecnologias

Hoje não se discute a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas actividades escolares. Os professores habituaram-se a solicitar aos alunos trabalhos escritos no computador e a construção de suportes multimédia que ajudem a uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos são cada vez mais comuns nas práticas docentes e discentes.

Esta realidade vem obrigando a escola e os professores a reflectir sobre a necessidade de promover nos alunos aquilo a que Papert (1997) chama de “fluência tecnológica”. Para Papert, “fluência” está para além da aquisição do conhecimento propriamente dito, mas encontra-se também nas formas como o adquirimos e utilizamos, obrigando a uma adaptação constante à mudança que caracteriza as Novas

Tecnologias. Esta “fluência” pode ser comparada à aprendizagem de uma língua estrangeira, onde encontramos pessoas com um bom conhecimento, mas pouco fluentes na sua utilização.

Segundo Papert, o que realmente interessa quando alguém termina uma formação em informática é utilizar os computadores para servir os seus próprios objectivos, coisa que raramente acontece. A culpa, como todos sabemos, não é dos estudantes. A crença enraizada de que cursos de informática ajudam na obtenção de emprego fez com que a escola incluisse no seu currículo, a todo o custo, esta área de formação sem reflectir na orientação que esta deveria ter. “...os currículos de literacia informática não são suficientemente bons” e “...foram concebidos precisamente na direcção errada”(Papert, 1997: 53).

A formação preocupa-se muito em fornecer inúmeras informações sobre o computador e de como utilizá-lo, mas em situações inesperadas os formandos são pouco “fluentes” na procura de soluções. Ainda citando Papert (1997: 54), “A fluência vem com a utilização.”

Estas questões, devido à sua importância, devem ser motivo de reflexão dadas as nossas responsabilidades na formação de professores. Enquanto docente de disciplinas relacionadas com a utilização de meios informáticos na educação no Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira tenho sido obrigado a realizar esta reflexão com alguma acuidade. Achei sempre do máximo interesse definir o que seria mais útil nesta formação: reflectir sobre a importância da utilização das novas tecnologias de informação – enquanto factor de inovação nas práticas dos futuros docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da planificação e construção de ferramentas multimédia que sirvam de suporte ao seu estágio pedagógico e que, posteriormente, possam fazer sentido na sua prática profissional – ou estudar aprofundadamente os computadores e os seus componentes de hardware e software. Enfim, criar informáticos com muitas competências técnicas e pouca “fluência informática”.

“Além disso, ser fluente com computadores não significa que se saiba tudo. De facto, uma boa prova da fluência tecnológica será a reacção a algo que não se sabe como funciona – pessoas pouco fluentes ficam embaraçadas, ou correm a pedir ajuda. Quem for tecnologicamente fluente carregará nalgumas teclas até que alguma coisa aconteça...” (Papert, 1997: 55)

Este tipo de afirmação pode parecer bastante perigosa. Papert valoriza um tipo de conhecimento que não é muito aceite, fazendo a apologia do conhecimento impreciso.

“Só nas provas escolares o conhecimento é caracterizado como algo que deve chegar à resposta correcta na primeira tentativa. Na maioria das situações da vida, conhecer o bastante para se saber que se consegue chegar à resposta é tudo o que é necessário” (Papert, 1997: 56).

Penso que não é possível esperar pelo domínio total da técnica, até porque este se apresenta muito difícil devido ao seu avanço vertiginoso, mas que é necessário valorizar a sua utilização. Os computadores precisam de ser urgentemente rentabilizados e apostar, como nos alerta Papert, no conhecimento suficiente para permitir atingir as respostas necessárias. Um conhecimento que se consolida com a utilização e a procura de soluções para os problemas que possam surgir.

A evolução vertiginosa da tecnologia não deixa muito espaço para um domínio completo desta por parte da escola. As entidades responsáveis pela manutenção das estruturas escolares, ainda não se habituaram a perceber as necessidades que estas apresentam até em questões tão visíveis como a questão dos equipamentos. A administração raramente ouve os professores e a verdade é que a maioria das escolas tem equipamentos informáticos obsoletos, incapazes de concorrer com o avanço tecnológico que se verifica fora desta. Provavelmente até uma grande parte dos alunos possuem nas suas casas melhores e mais capazes equipamentos informáticos. No entanto, os responsáveis continuam a usar o discurso do “domínio” da tecnologia que, na maioria das vezes, se apresenta ridículo.

A instituição escola habituou-se a achar que comandava e a utilizar o discurso do “domínio” de todo o conhecimento, incluindo o conhecimento tecnológico. Assim como noutros domínios, a escola precisa de aprender a humildade e a perceber que se continuar com esta postura o conhecimento e a informação, que são às catadupas, vão continuar à porta da sala de aula. O discurso tem de passar a ser o da partilha, da colaboração.

Segundo Ponte (2000: 98):

“O professor, em suma, tem de ser um explorador, capaz de perceber o que lhe pode interessar, e de aprender, por si só em conjunto com os colegas mais próximos, a tirar partido das respectivas potencialidades. Tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos. Deixa de ser a autoridade incontestada do saber, para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe – o que está longe de constituir uma modificação menor do seu papel profissional.”

A aprendizagem é algo muito complexo, que ao longo dos tempos tem preocupado muito as Ciências da Educação. Várias são as correntes, várias são as opiniões. Aqui defendemos a importância da aprendizagem que decorre da partilha do conhecimento, que se constrói, que não se ensina.

A escola, se se quer competitiva, precisa pensar mais na tecnologia como uma ferramenta transdisciplinar encarada como um auxiliar, facilitador e promotor da aprendizagem. A tecnologia precisa tornar-se transparente aos olhos dos utilizadores. A visão da utilização altamente técnica da informática distanciou o cidadão comum da sua utilização, dando-lhe alguma opacidade.

Quando aparecerem os primeiros computadores pessoais, nos anos oitenta do século vinte, surgiram várias empresas de formação que pretendiam preparar o cidadão comum para a utilização dos computadores. Quase sempre esta formação era muito densa e

centrava-se mais sobre questões de hardware do que sobre como fazer rentabilizar uma máquina que já se apresentava tão potente. Ainda hoje, se olharmos para os manuais escolares da disciplina de informática do ensino secundário, podemos verificar que a orientação continua a ser altamente técnica. Uma das ideias que até há bem pouco tempo ainda estava presente no cidadão comum era a de que só seria possível utilizar o computador se tivéssemos um domínio quase perfeito da técnica. Como se os nossos pais ou avós para ligarem o rádio ou o televisor para ouvirem o relato de futebol ou assistirem ao seu programa preferido tivessem que primeiro fazer uma formação exaustiva sobre como estes eram construídos, de quantas válvulas disponham....

Tem sido este, em muitos casos, o percurso da tecnologia na educação. Os computadores não só foram encarados desta forma complicada, como também foram quase sempre sequestrados em espaços muito fechados e a sua utilização circunscrita, em termos curriculares.

“From an administrator’s point of view, it made more sense to put the computers together in one room – misleadingly named “computer lab” – under the control of a specialized computer teacher. Now all the children could come together and study computers for an hour a week. By an inexorable logic the next step was to introduce a curriculum for the computer.

What had started as a subversive instrument of change was neutralized by the system and converted into an instrument of consolidation.” (Papert, 1993:39)

O cenário aqui descrito por Papert parece-nos muito familiar. As nossas escolas realizaram o mesmo percurso, e continuamos a considerar bastante mais confortável que os computadores se mantenham nos “computer lab”, entregando a tarefa da sua utilização a um professor “especializado”, do que ter que gerir uma nova tecnologia na sala de aula.

A aposta que a tecnologia traz para a escola é outra: é a da mudança da relação com o saber, um novo tipo de relacionamento entre professores e alunos. Segundo Ponte, as responsabilidades dos professores foram aumentadas. A sua área de intervenção que até aqui estava bem definida em termos de conhecimento disciplinar alarga-se a outras competências.

“...de retransmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros actores educativos e com elementos da comunidade em geral”. Estamos perante uma mudança “da ênfase essencial da actividade educativa – da transmissão de saberes para a (co)aprendizagem permanente”. (Ponte, 2000: 99)

A mudança de ênfase a que se refere Ponte traz consigo a mudança de paradigma. Um paradigma mais centrado nas aprendizagens. As novas tecnologias permitem a criação de situações de aprendizagem diversificadas, que não passam todas necessariamente pelo professor. O que nos falta saber é se os professores estão interessados em passar a ser os gestores e reguladores das situações de aprendizagem ou em continuar a utilizar as novas tecnologias para reforçar e auxiliar o ensino com aulas bem ilustradas por apresentações multimédia.

Reconhece-se, nos professores, algum receio por algo desconhecido que se tentou ignorar enquanto possível e que de repente nos invade a sala de aula. Alguns tentaram gerir esta ferramenta transformando-a, na maioria das vezes, num auxiliar de ensino que reforçava a sua forma de transmitir conhecimentos. Outros libertaram-se de preconceitos em relação à máquina e dispuseram-se para aprender em conjunto com os seus alunos. A maioria não resistiu ao medo e não descansou enquanto não assegurou a existência de espaços bem fechados, pois estes objectos são caros e, por isso, convém que estejam bem guardados e protegidos com capas plásticas contra poeiras e outras coisas nocivas que possam destruir um património tão importante que a escola conseguiu obter. Tiveram o cuidado de colocar na porta uma tira de papel feita no computador onde se pode ler “Sala de Informática”.

O computador não é passível de ser armazenado em locais chamados pomposamente de “laboratórios” ou “Salas de Informática”. Contrariamente a algumas ferramentas escolares, como o quadro de ardósia, por exemplo, que pertence exclusivamente à escola, o computador não lhe pertence. Como nos diz Perrenoud (2000), ninguém pensa que utilizando o quadro negro em aula se preparam os alunos para utilizá-lo na vida.

Com o computador é diferente. Não é um instrumento próprio da escola. Ele ultrapassa os seus muros e transporta-nos para o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PAPERT, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'água.

PONTE, J. (2000). «Tecnologias de Informação e Comunicação e na formação de professores: que desafios para a comunidade educativa?». In *Tecnologias em Educação: estudos e investigações – Actas do X Colóquio*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. pp. 89-108.

PAPERT, S. (1993). *The Children's Machine – Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.