FERNANDO CORREIA
(org)

ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

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

FERNANDO CORREIA (Org.)

Estado Mínimo
Escola Mínima

Título
Estado Mínimo - Escola Mínima

Organizador
Fernando Correia

Edição
Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico
Énio Freitas

Impressão e Acabamento
João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem
200 Exemplares

ISBN
978-989-95857-5-1

Depósito Legal
XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

www.uma.pt/cie-uma

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

PEst-OE/CED/UI4083/2014

ÍNDICE

Nota de Apresentação 5

PARTE I CONFERÊNCIAS 7

Estado Mínimo-Escola Mínima: Como Fica o Currículo? 9
Jesus Maria Sousa

O Eduquês para Principiantes 22
Carlos Nogueira Fino

Liberdade, Democracia e Educação 33
Liliana Rodrigues

PARTE II ARTIGOS 49

Democracia e Educação num Estado em "Modo Mínimo" 51
Adelaide Ribeiro

Educação Visual, que Lugar no Quadro Social Instituído com a Crise? 60
Ana Cristina Duarte

Contributos da Expressão Dramática na Formação do Educador Reflexivo e Crítico 71
Ana França

Dilemas e Desafios da Escola (Mínima) Face a um Estado Mínimo: um Estudo Qualitativo com um Grupo de Futuros Professores 82
António V. Bento

As Atividades de Complemento Curricular e o Aproveitamento Escolar: Que Relações? - Estudo de Caso numa Escola Secundária do Funchal 93
João Henriques da Silva & Alice Mendonça

O Currículo Escolar na Encruzilhada das Diferenças 104
Fernanda Gouveia

Formar Professores no Presente para uma Escola do Passado – Gestão de Contradições 114
Fernando Correia

Depois do Leviatã. Modelos de Estado, Currículo e Inovação 122
Luís Timóteo Barros Ferreira

Educação Ambiental em Portugal: Um Caminho Descendente? 135
Hélder Spínola135

Retrato dos Alunos Finalistas do 1º Ciclo na Região Autónoma da Madeira 153
Eva Gouveia

O Dever de Educar. As Vozes das Crianças como Condição para Repensar a Educação de Infância 162
Guida Mendes162

A Ação Participativa e Concertada dos Educadores na Escola Mínima: Possíveis Focos para uma Transformação das Políticas Educativas 174
Nuno Silva Fraga

O Percurso Curricular Alternativo na Escola Atual (Mínima): Das Políticas às Práticas 188
Gorete Pereira

Educação de Infância: (Re)Pensar Políticas, Currículo e Práticas 203
Tânia Pestana

Mercantilização da Educação e Hipercapitalismo 212
Paulo Brazão

NOTA DE APRESENTAÇÃO

A educação foi desde sempre encarada como um processo de preparação para o futuro. Por esta razão, a aposta nesta etapa da vida de cada cidadão foi sempre vista como um investimento que leva, necessariamente, a um futuro melhor.

Até ao momento, a crise que o país atravessa tem tido imensas e graves repercussões na educação que são visíveis no despedimento de professores, no aumento do número de alunos por turma, num currículo de banda cada vez mais estreita que tenta responder à imposição de exames nacionais e que se alargam à educação pré-escolar e a todos os ciclos do ensino básico e secundário.

Este seria o tempo de investir num sector que se considera fundamental para que o país seja capaz de enfrentar esta e outras crises da melhor forma possível, ou seja, proporcionar às gerações futuras ferramentas que as tornem aptas a enfrentar os problemas e encontrar soluções. Pelo contrário, assistimos a um atentado concertado ao Estado Social, ao desinvestimento na educação pública tendo esta se transformado num dos principais alvos dos cortes orçamentais do Governo.

A aposta na educação tem que ser reconquistada uma vez que esta se apresenta como uma fonte de recursos que nos vai permitir preparar o futuro e interpretar a realidade.

Neste contexto impõe-se o debate sobre as políticas públicas de desinvestimento/investimento na educação em Portugal e as suas consequências para a escola e para o futuro do país.

Fernando Correia

Funchal, Novembro de 2014

PARTE I

CONFERÊNCIAS

ESTADO MÍNIMO-ESCOLA MÍNIMA: COMO FICA O CURRÍCULO?

Jesus Maria Sousa
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

Sendo o Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) reconhecido já, no plano nacional e internacional, pela sua visão crítica da escola e do currículo, além de outros elementos diferenciadores que lhe conferem uma identidade própria, como o recurso às abordagens etnográficas nas suas metodologias de investigação, identidade essa que configura, na opinião dos seus avaliadores externos, "*an elaborated Madeira School of Thought*", a proposta de reflexão sobre a temática do Estado mínimo não podia ser mais feliz, para a análise das *driving forces* ideológicas, políticas, económicas e financeiras que marcam o panorama atual do País, com reflexos inevitáveis sobre o currículo.

Proponho-me por isso, com base numa revisão bibliográfica, nomeadamente legislativa e de relatórios publicados, respetivamente correspondente às intenções políticas declaradas e à realidade propriamente dita, verificar se os princípios do Estado mínimo se consubstanciam no currículo que temos nas nossas escolas. Para isso, antes de mais, teremos de começar por clarificar o conceito de Estado mínimo.

Origens do Estado Mínimo

Para entendermos o conceito de Estado mínimo não podemos deixar de referir Adam Smith (1723-1790), que veio marcar a economia moderna, num cenário do século das Luzes. Contestando o mercantilismo então instalado, por considerar que o comércio era uma atividade estéril, de mera troca de riqueza, Adam Smith defendia, tal como outros fisiocratas, que ao invés de troca de riqueza, se devia apostar antes na criação da riqueza. E que essa viria da natureza: da agricultura, da pecuária, da extração de minério, etc.

Considerado por muitos como o pai do liberalismo económico, relevou o papel do interesse pessoal, o "*self-interest*", na (sua) "Riqueza das Nações". O título completo do livro era "*An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*", constituído por 5 volumes.

A sua teoria radicava-se fundamentalmente na ideia de que ninguém é benemérito, ninguém pensa no bem do outro, quando monta um talho, uma padaria, ou uma fábrica de cerveja, pressupondo que desses empreendimentos irá

resultar o bem-estar de uma refeição completa para outrem. Cada um pensa, acima de tudo, no seu interesse pessoal. A existência daquilo que ele chamou de "mão invisível" para promover o equilíbrio entre os interesses de uns e de outros provoca, em seu entender, conflitos desnecessários, uma vez que é o egoísmo o que move a motivação humana.

Por isso, defendia que não devia haver (ou então haver muito pouca) intervenção governamental, deixando a iniciativa privada fluir livremente, pois seria essa livre competição a determinar o abaixamento do preço dos produtos, estimulando ao mesmo tempo o desenvolvimento da tecnologia e a inovação para tornar esses produtos mais baratos. O regime do *laissez faire, laissez passer*, regulado por leis naturais, sintetiza bem a ideia de não intervenção do Estado na economia de uma Nação.

Ora, a Revolução Americana, que culminou com a Declaração da Independência a 4 de julho de 1776 e consequente aprovação da Constituição dos EUA em 1787 (primeira e única Constituição até à data, apesar das diversas-27 Emendas), procurou pôr em prática os princípios iluministas, contra os abusos não só da Igreja como do Estado. Sob a influência da teoria do Estado mínimo de Adam Smith, os fundadores dos EUA, George Washington, John Adams, Thomas Jefferson e James Madison, 1º, 2º, 3º e 4º presidentes, entre outros, pretenderam criar o menor governo até então conhecido. De que forma? Não havendo um exército permanente, não havendo dívida interna, não havendo impostos sobre rendimentos, nem impostos estaduais (não nos esqueçamos da Revolta do chá - *Boston Tea Party*, contra a aplicação de impostos pelos britânicos). Haveria apenas algumas tarifas sobre alguns bens de consumo.

Apenas para relembrar, o conjunto das 10 primeiras Emendas à Constituição Americana ficou comumente conhecido como *Bill of Rights*, por contemplarem os direitos básicos do cidadão face ao poder do Estado. A Constituição, primeira Constituição escrita do mundo moderno, era a única lei suprema a respeitar. O conceito de Estado mínimo tem aqui as suas raízes.

Discussão atual do Estado mínimo

Acompanhemos, entretanto, a discussão sobre o Estado mínimo que se faz hoje em dia, recorrendo a dois renomados filósofos políticos do liberalismo moderno, ambos professores da Universidade de Harvard: John Rawls (1921-2002) e Robert Nozick (1938-2002).

A obra "*A theory of Justice*" (1971) de John Rawls tinha em vista, segundo o autor, "generalizar e elevar a uma ordem mais alta de abstração a teoria tradicional do contrato social representada por Locke, Rousseau e Kant" (Rawls, 2008, p. xxii).

Enquanto o liberalismo clássico admitia a ideia de Estado apenas para garantir a liberdade pessoal e a propriedade privada, o liberalismo moderno de Rawls admite a preocupação do Estado com a pobreza, a doença, as carências educacionais, a falta de habitação, etc. Para este autor, a justiça social que defende, característica de um *Welfare state* (Estado do bem-estar), articula dois princípios fundamentais: por um lado, o princípio de igual liberdade, com todos a terem, do mesmo modo, o direito às liberdades básicas, como a liberdade de expressão, de consciência (de religião), de votar…; por outro lado, o princípio da diferença, ao aceitar que as desigualdades sociais e económicas podem até ser vantajosas para todos, desde que se cuide do bem-estar dos mais desfavorecidos da sociedade.

O Estado, neste caso, tem a função de redistribuição de rendimento e de fornecimento de bens e serviços primários sobretudo aos mais pobres, partindo-se do princípio de que uma sociedade de bem-estar resulta da soma do bem-estar de todos os indivíduos dessa sociedade. Como o próprio Rawls designa, este é um "*left liberalism*".

É contra este Estado providência que se levanta a voz de Robert Nozick, com a sua obra "*Anarchy, State and Utopia*" (1974). Refutando a teoria do colega, este autor coloca no topo da escala de valores a liberdade individual e, no seu prolongamento, o direito de propriedade, como direitos inalienáveis. Qualquer Estado que ouse intervir na esfera privada é, para ele, um Estado totalitário, pois não considera que exista *de per se* uma entidade social, mas apenas indivíduos, que não podem ser usados por outros como meios, ferramentas, instrumentos ou recursos. Esta teoria libertária aceita, todavia, do ponto de vista moral, um Estado que seja mínimo.

> "Um Estado mínimo, limitado às funções restritas de proteção contra a força, o roubo, a fraude, de fiscalização do cumprimento de contratos, etc., é justificável; um Estado mais amplo violará os direitos da pessoa de não ser forçada a fazer certas coisas, e isso não é justificável" (Nozick, Preface, p. ix)..[1]

Segundo este autor, todas as pessoas devem ter os seus direitos individuais assegurados, com a dignidade que isso pressupõe. Cada um tem o direito de escolher o tipo de vida que deseja, e prosseguir nos fins por ele determinados, na medida da sua capacidade, auxiliado, quando muito, pela cooperação voluntária de outros indivíduos detentores da mesma dignidade. Mas essa cooperação deverá ser voluntária, não pode ser obrigada. Já o anarquista norte-americano do século

[1] "A minimal state, limited to the narrow functions of protection against force, theft, fraud, enforcement of contracts, and so on, is justified; any more extensive state will violate person's rights not to be forced to do certain things, and is unjustified" (Preface, p. ix).

XIX Benjamin Tucker dizia no seu "*State Socialism and Anarchy*" (cit. Woodcock, p. 151): "Se o indivíduo tem o direito de governar-se a si mesmo, qualquer governo exterior não passa de tirania".

Seguindo esta mesma linha, diz Nozick, que

> "O Estado não pode usar sua máquina coercitiva para obrigar os cidadãos a ajudarem outros ou para proibir atividades a pessoas que as desejem realizar para seu próprio bem ou proteção" (Id. ibid.)[2].

Daí que, para ele, a tributação dos rendimentos do trabalho seja equiparável a trabalho forçado.

Ao Estado caberia apenas o papel de "guarda-noturno" (*night-watchman state*), isto é, o Estado deveria apenas zelar pela segurança do cidadão e estar atento a eventuais violações de contratos, podendo aí intervir, pois é oficialmente dotado do monopólio do uso da força, para esses efeitos.

Repercussões do Estado mínimo na educação

No cenário atual do País, de que modo é possível verificarmos a implementação dos princípios do Estado mínimo na educação?

Teremos de analisar, em primeiro lugar, se tem havido uma evolução no sentido de uma cada vez menor intervenção governativa na educação, com a óbvia intenção de passar esta responsabilidade para a esfera privada.

Se olharmos para o panorama dos Ministérios, a partir apenas do XV Governo Constitucional da 3ª República, verificamos que, até 2011, tivemos sempre um Ministério da Educação autónomo (de David Justino - abril de 2002 a julho de 2004; de Maria do Carmo Seabra - julho de 2004 a março de 2005; de Maria de Lurdes Rodrigues - março de 2005 a outubro de 2009; e de Isabel Alçada - outubro de 2009 a junho de 2011, relativamente ao Ministério da Ciência e Ensino Superior (de Pedro Lynce - abril de 2002 a outubro de 2003; de Graça Carvalho - outubro de 2003 a julho de 2004; ou relativamente ao Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (de Graça Carvalho - julho de 2004 a março de 2005), ou ainda finalmente em relação ao Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (de Mariano Gago - março de 2005 a junho de 2011). Após este longo período, Nuno Crato assumiu, desde junho de 2011 até à data, uma única pasta conjunta de Educação e Ciência. Em nossa opinião, pode este facto indiciar uma menor importância à intervenção governativa na área da educação, na linha de um Estado mínimo.

[2] "the state may not use its coercive apparatus for the purpose of getting some citizens to aid others, or in order to prohibit activities to people for their *own* good or protection" (Id. Ibid).

Outro elemento justificativo da implementação de um Estado mínimo pode também ser lido a partir de um desinvestimento financeiro na área pública da educação. O Relatório sobre o Estado da Educação 2012, produzido pelo insuspeito Conselho Nacional de Educação, refere corajosamente que

> "É com preocupação que se assiste à diminuição significativa do investimento no sector da educação, traduzida na redução dos meios financeiros (entre 2011 e 2012 o orçamento do Ministério da Educação e Ciência baixou 16pp) e dos seus recursos humanos". (CNE, 2013, p. 11)

A nota de rodapé alerta ainda que:

> "Embora não se tenha conseguido obter dados validados, o relatório de janeiro de 2013 do Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre Portugal refere uma diminuição de 11.065 professores dos ensinos Básico e Secundário em 2012, tendo por fontes os Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência"(id. ibid.).

Se nos centrarmos na Educação de Infância, mais particularmente na Educação pré-escolar (3-6 anos), verificamos no quadro em baixo, construído a partir do Relatório atrás citado (p. 45), uma redução do número de estabelecimentos da rede pública.

Tabela. Evolução do número de estabelecimentos, por NUT e natureza institucional.

Ano	2000	/01	2009	/10	2010	/11
Natureza	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Madeira	131	37	120	58	116	58
Portugal	4454	2170	4525	2454	4379	2433

Fonte: Estatísticas da Educação 2010/2011. DGEEC, 2012

É interessante notar, também a partir do Relatório (ver com mais detalhe na p. 52), que a percentagem de educadores de infância em exercício, em 2010/11 era de 56,3% na rede pública e 43,7% na rede privada. No entanto, se a diminuição de educadores, desde 2000/01, na rede privada, tem acompanhado a redução de crianças inscritas (menos 690 crianças), na rede pública, verifica-se paradoxalmente uma diminuição do número de educadores quando o número de inscritos aumenta (mais 2428 crianças). Qual a explicação para isso?

Outro exemplo de desinvestimento público acontece ao nível da Intervenção Precoce na Infância (IPI), com o apoio das Equipas Locais de Intervenção (ELI), formadas por profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social (ver com mais detalhe na p. 50). Sendo o número de crianças por educador(a) também um indicativo da qualidade dos serviços oferecidos, e sendo nove, o número médio de crianças por educador em IPI, verifica-se que em alguns distritos, como Setúbal

e Beja, os números sobem bastante. Neste último, subiu de 8,8 crianças em 2009/10 para 15,2 em 2010/11.

Passando para os níveis de educação básica e secundária, entre 2000/2001 e 2010/2011, o número de estabelecimentos diminuiu 43,5% no Continente, apesar de a quebra de alunos ter sido de -2,8%. Tal deveu-se à reconfiguração da rede de estabelecimentos, em favor de tipologias agregadoras (fechando escolas em meios isolados). Se o número médio de alunos por estabelecimento era de 142, passou então, em 2010/2011, para 245. (Id., p. 68).

Outro exemplo de desinvestimento público é o do encerramento, entre 2010 e 2012, de 35 Centros Novas Oportunidades. Segundo a ANQEP[3], entidade que tutela o Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências, em novembro de 2012, encontravam-se em processo de extinção, mais 76 Centros. (Id. Ibid.). Como refere o Relatório atrás citado,

> "Depois de um crescimento acentuado da frequência de modalidades de educação e formação dirigidas a adultos, desenha-se uma tendência de decréscimo neste eixo, tanto mais preocupante quanto nefasto o seu impacto: na elevação dos baixíssimos níveis de qualificação da população ativa; no ritmo da recuperação da distância que nos separa da média europeia, quanto à proporção da população com o Ensino Secundário; nas implicações das baixas qualificações das famílias sobre o sucesso dos alunos e o abandono escolar dos jovens sem as qualificações mínimas de referência (Ensino Secundário)" (Id. p. 153).

Ao nível do ensino superior, continuando apenas em dar alguns flashes, e sem falarmos no sufoco por que passam as universidades em termos orçamentais, é notória também uma diminuição no apoio social aos estudantes. Se ao longo de uma década, o número de bolseiros apresentou um crescimento significativo da ordem dos 33,7%,

> "os dados relativos a 2011 mostram uma retração do número de bolseiros, com uma diminuição de 7.085 estudantes abrangidos, o que corresponde a menos 2,4 pp face ao ano transato" (Id. p. 208).

Em suma, nada melhor que transcrever os Destaques do capítulo sobre o "Financiamento da Educação" do Relatório do CNE:

- "Decréscimo das despesas do Estado em educação a partir de 2011.

[3] Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional.

- Em 2009, o custo/aluno em Portugal estava abaixo da média da UE27: menos 29,9 pp no CITE1; menos 9,1 pp nos CITE 2 a 4; menos 22,7 pp nos CITE 5-6.
- Decréscimo das verbas transferidas para as autarquias, entre 2010 e 2012, no âmbito do FSM, destinadas ao financiamento das competências dos municípios no domínio da educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico" (Id. p. 227).

Se estas medidas ao nível do desinvestimento público, com flagrante favorecimento do sector privado, nos parecem estar em consonância com os princípios do Estado mínimo, já o aumento dos impostos e a redução de salários a funcionários públicos, pensionistas e reformados fariam os criadores do Estado mínimo dar voltas no túmulo. A não ser que se pretendesse dar mesmo fim ao sector público. Aí já não se podia acusar a linha política no poder, de incongruente. Pelo contrário, estas medidas fariam parte do processo de "destruição criativa"[4], referido por Manuel Sobrinho Simões na sua entrevista ao Público (22 de novembro de 2013), quando criticava as políticas da FCT.[5]

Como fica o currículo?

Com este panorama educacional, e enquanto responsáveis pela linha de pesquisa do Currículo, no CIE-UMa, não podemos deixar de entrar neste terreno específico, perguntando: Como fica o currículo?

Recuando até ao ano letivo de 2000/01, temos como grandes marcos de referência os Decretos-Leis nº. 6/2001 e nº 7/2001, de 18 de janeiro.

Centrando apenas no Decreto-Lei nº. 6/2001[6], relativo à Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico, e tendo em conta apenas o 1º ciclo do Ensino Básico, desenvolvido no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais", constatamos que, tendo sempre presente a "Educação para a

[4] Joseph Schumpeter, economista austríaco, publicou em 1942, *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, explicando como o processo de inovação se desenvolve, numa economia de mercado: a introdução de novos produtos acaba por destruir velhas empresas e antigos modelos de negócios. A destruição criativa é para Schumpeter a essência do capitalismo.

[5] Eis um pequeno extrato: A grande questão na ciência é quem faz primeiro uma [determinada] pergunta. Não quero que seja feita pela empresa X ou Y e eu só tenha de dar a resposta. Depois, a ciência precisa de tempo. E a indústria, a inovação e a Europa querem resolver coisas no menor intervalo de tempo possível. Uma pessoa não tem tempo para pensar e fazer boas perguntas. Então o que faz? Faz perguntas óbvias de que já sabe a resposta.

[6] Com as alterações introduzidas pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

cidadania" como transversal a todas as áreas, o currículo integrava as seguintes componentes:

1. Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, com Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras;

2. Áreas curriculares não disciplinares, que incluíam Área de projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica;

3. Área curricular disciplinar de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa.

Estas três áreas perfaziam um total de 25 ou 26 horas, por semana. Além disso, também de caráter facultativo, poderia haver atividades de enriquecimento, mais vocacionadas para a iniciação numa língua estrangeira.

À exceção das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, todas as demais componentes integravam um subdomínio de Formação Pessoal e Social.

Esta estrutura curricular orientou o trabalho nas escolas ao longo de uma década.

A 23 de dezembro de 2011, com a entrada do novo Governo Constitucional, foi no entanto publicado um Despacho arrasador deste modelo, nomeadamente do documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais": o Despacho nº 17169/2011, do Gabinete do Ministro. Porquê arrasador?

Vejamos alguns extratos, com negritos da autora:

> "O documento […] continha uma série de **insuficiências** que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que ao longo dos anos, se vieram a revelar **questionáveis** ou mesmo **prejudiciais** na orientação do ensino."
>
> "… o documento **não é suficientemente claro** nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são **demasiado ambíguas** […]. A própria **extensão do texto**, as **repetições de ideias** e a **mistura de orientações gerais com determinações dispersas** tornaram-no num documento curricular **pouco útil**."
>
> "… o documento insere uma série de **recomendações pedagógicas** que se vieram a revelar **prejudiciais**. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de **"competências"** como orientadora de todo o ensino, **menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos**, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, **desprezou** a importância da **aquisição de informação**, do desenvolvimento de **automatismos** e da **memorização**. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros,

precisos e mensuráveis por **objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis**, quando não **impossíveis de aferir**."

"As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba **todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades**."

"… **aderiu a versões extremas** de algumas **orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente**."

"… nem o currículo se deve tornar um veículo para a **imposição do experimentalismo pedagógico**."

"É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os **conteúdos**, e que estes se centrem nos **aspetos fundamentais**."

Estava dado o mote para aquilo que considero **currículo mínimo**, que não tem nada a ver com a filosofia do Estado mínimo. É mínimo no sentido literal do termo, elegendo os objetivos claros, precisos e mensuráveis da, neste caso, datada Pedagogia por Objetivos (PPO), relembrando os ensinamentos de Benjamin Bloom e companhia, dos anos 60 do século XX. Além disso, mesmo da sua taxonomia dos objetivos do domínio cognitivo (quem estudou este autor nos idos anos setenta/oitenta – tudo levava o seu tempo a chegar a Portugal, sabe que ele defendia seis níveis de desenvolvimento mental[7]), o Senhor Ministro elege como primordial o nível mais baixo de operação mental: a aquisição do conhecimento, os automatismos e a memorização. Isto é, fica pelo mínimo. O currículo é mínimo também quando elege os conteúdos (e destes, os aspetos fundamentais), fazendo-nos recuar ainda mais no tempo, quando o que importava era dominar apenas a matéria.

A concretizar este Despacho de suspensão do documento das "Competências Essenciais", é publicado, em julho de 2012, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, para uma nova organização dos currículos dos ensinos básico e secundário[8]. Na sequência do nosso raciocínio do currículo literalmente mínimo, importa salientar as repetidas vezes em que a expressão "**redução da dispersão curricular**" aparece ao longo do texto:

[7] 1. Conhecimento; 2. Compreensão; 3. Aplicação; 4. Análise; 5. Síntese; 6. Avaliação.

[8] "O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário" (Artº. 1, ponto 1).

> "A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos" (Preâmbulo).

A redução da dispersão curricular traduz-se não só no "reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais" (art.º 3º, alínea d), como através da "coadjuvação nas áreas das expressões" (Preâmbulo).

Além disso, a primeira alteração da organização curricular determinada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, ou seja, um ano depois, veio substituir todas as referências a "áreas disciplinares", deixando prevalecer apenas a palavra "disciplina". E continuando a análise no 1º Ciclo do Ensino Básico, se em 2012 se mantinham as áreas de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania (a substituir a anterior designação de formação cívica), esta última com a exigência expressa de ser área transversal, "não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória", em 2013, surge uma designada "Oferta Complementar", que "deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras" (art.º 12º, ponto 3), em adição ao enunciado no art.º 9º: "As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral, no âmbito da Oferta Complementar" (ponto 1). Todavia, é interessante notar que na estrutura curricular anexa, a Oferta Complementar, com 1 hora semanal, tal como o Apoio ao Estudo (designação que veio substituir o Estudo Acompanhado), com 1,5 hora semanal, são explicitados apenas como "Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação". Ou seja, fica-se com a impressão de que as intenções ambiciosas do texto se esvaem quando se passa ao esquema curricular. É de se salientar também que o Apoio ao Estudo visa "prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática" (art.º 13º, ponto 1).

Como se pode ver, as anteriores áreas não disciplinares de frequência obrigatória dão agora lugar a

> "[…] atividades de enriquecimento curricular de **carácter facultativo** e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação" (art.º 14º).

Expectável seria, portanto, que este reducionismo curricular ao nível do Ensino Básico tivesse, mais cedo ou mais tarde, implicações na formação de

professores correspondente. Foi por isso, sem grande surpresa, que, três meses depois, a 28 de outubro de 2013, tivéssemos assistido à chegada às IES, para recolha de parecer, do "Projeto de Decreto-Lei que procede à revisão da habilitação profissional para a docência", visando substituir o Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro, que estabeleceu o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário.

A flutuação dos créditos nas componentes de formação, correspondente a maior ou menor peso que esta nova visão política atribui a cada uma delas, não podia deixar de fazer aumentar os créditos em Português e em Matemática, no âmbito da "formação na área da docência" (com um mínimo de 35 em vez de 30 ECTS para cada), seguindo-se-lhes o conjunto das disciplinas de Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, sem as designar de Estudo do Meio, com os mesmos mínimos de 30 ECTS do prescrito em 2007, e as Expressões também com o mesmo número mínimo de ECTS. Apesar de se manterem os mínimos e os máximos nas restantes componentes de formação, não subsistiriam dúvidas de que a subida dos ECTS da componente de "formação na área da docência", redundaria na diminuição de peso da "formação educacional geral", das "didáticas específicas" ou da "iniciação à prática profissional".

Tal como a sociologia do currículo nos ensinou, somos levados a questionar: Por que teriam umas componentes mais prestígio do que outras? Por que teriam umas, maior número de ECTS do que outras? Que interesses estariam envolvidos neste jogo de poder?

Para terminar esta análise que já vai longa, há que relacionar este reducionismo curricular com a recente proposta da Juventude Popular no 25º congresso do CDS, através da moção designada "Libertar Portugal, Conquistar o Futuro" em Oliveira do Bairro, defendendo o recuo da escolaridade obrigatória do 12º para o 9º ano, uma vez que, de acordo com os seus subscritores, "a liberdade de aprender (…) é um direito fundamental de cada pessoa".

Aí sim, o minimalismo curricular acertava o passo com o minimalismo do Estado. No fundo, e relembrando Ivor Goodson, "o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos[9]" (1990, p. 260).

[9] *"The school curriculum is a social artifact conceived of and made for deliberate human purposes"* (p. 260).

PLANO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

SÍNTESE ILUSTRATIVA

2001	2012	2013
Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras	Áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras	Português: 7 horas Matemática: 7 horas Estudo do Meio: 3 horas Expressões Artísticas e Físico-Motoras: 3 horas Apoio ao Estudo (Port.+Mat.): 1,5 hora Oferta Complementar (Educação para a cidadania e TIC): 1 hora
Áreas curriculares não disciplinares: Área de projeto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.	Áreas não disciplinares: Área de projeto; Estudo Acompanhado; Educação para a cidadania.	
Área curricular disciplinar de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa.	Disciplina de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa.	Disciplina de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa: 1 hora
Atividades de enriquecimento (Língua Estrangeira)	Atividades de enriquecimento curricular (Língua Estrangeira)	Atividades de enriquecimento curricular (lúdico, formativo e cultural, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação): 5 a 7,5 horas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, B. S. (1984). Taxonomy of educational objectives. Book 1 - Cognitive Domain. Michigan: Longman.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). (2013). Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

GOODSON, I. (1990). A research agenda. Subjects for study. *Journal of Curriculum and Supervision, 5* (3), pp. 260-268.

NOZICK, R. (1974). Anarchy, State, and Utopia. New York: Basic Books.

NOZICK, R. (1991). Anarquia, Estado e Utopia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

RAWLS, J. (2008). Uma teoria da Justiça. São Paulo: Martins Editora.

SMITH, A. (2008). A Riqueza das Nações. São Paulo: Hemus Editora.

TUCKER, B. (1987). State Socialism and Anarchy. In G. WOODCOCK (Ed.). The Anarchist Reader. Glasgow: Fontana, pp. 3-18.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei nº. 7/2001, de 18 de janeiro

Despacho nº 17169/2011, do Gabinete do Ministro, de 23 de dezembro

O EDUQUÊS PARA PRINCIPIANTES

Carlos Nogueira Fino
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Consta que a palavra *eduquês* terá sido inventada por Marçal Grilo quando era ministro de educação do XIII Governo Constitucional, cargo que ocupou de outubro de 1995 a outubro de 1999, para designar o jargão alegadamente científico e quase impenetrável, que era partilhado por um grupo de dimensão indeterminada de pessoas, mas presumivelmente grande, ao que parece ligadas às ciências da educação e afins (psicólogos, sociólogos, etc.). Não me irei debruçar sobre o significado porventura mais profundo do uso daquela expressão pelo então ministro, que bem poderia pressupor preconceito ou sobranceria, admitindo que Marçal Grilo talvez apenas pretendesse que todos falassem português, como língua comum, quando tinha interlocutores que insistiam em falar com ele em *eduquês*. Ou seja, dou o benefício da dúvida ao inventor da palavra que se transformaria no pior epíteto alguma vez utilizado nos últimos trinta anos para estigmatizar uma classe socioprofissional, primeiro, e toda a instituição escolar, em seguida, admitindo reta intenção. Eu próprio também não tenho a mínima paciência para expressões como "comunidade educativa" e outras do mesmo género, não pretendendo significar com isso que quem as usa seja perigoso ou impostor.

Gostaria, no entanto, de deixar claro que nada me move contra a existência, que acredito útil e, talvez, até necessária, de um vocabulário técnico específico do campo da educação, à semelhança de vocabulários equivalentes usados em outros campos do saber. O importante é que o discurso não se enrede em si próprio, ao ponto de perder qualquer contacto com a realidade que pretende exprimir. E, já agora, que não se transforme em novilíngua orwelliana, que é o que aconteceu ao discurso político no nosso país, a partir do momento em que a política foi sequestrada pela economia e esta pelo sistema financeiro, com os resultados que todos sentimos no bolso e na pele.

Leitmotiv

Talvez alguém ainda se recorde do deputado e vice-presidente da bancada parlamentar do PSD, e candidato derrotado a presidente da Câmara de Vila Nova

de Gaia, que ficou instantaneamente famoso por ter twitado, na sequência de o F. C. do Porto ter vencido o campeonato nacional de futebol 2012/13, a seguinte pérola: "*Magrebinos: curvem-se perante a glória do grande dragão*". Esse mesmo político, Carlos Abreu Amorim, quando ainda era apenas candidato a futuro deputado, rematava desta maneira um artigo publicado a 6 de abril de 2008, no Correio da Manhã (e replicado no dia seguinte no blogue Blasfémias), intitulado *A utopia do eduquês*:

> "*Hoje muitos suspeitam do sistema público e só lhe confiam os seus filhos porque não têm meios para os colocarem noutros lugares. O Estado ensina mal e não permite que as famílias possam optar (cheque-educação). Com o nível tão alto de impostos que pagamos, o Estado deveria proporcionar a escolha de um bom serviço de educação. Diogo Feio, do CDS-PP, apresentou um projecto de lei sobre autonomia escolar – é um bom princípio mas que não pode ficar por aqui*".

A abrir esse artigo, podia ler-se, o seguinte:

> *"A receita é sempre a mesma – os nossos impostos devem pagar as quimeras de alguns iluminados. E tanto pior para a realidade. A prédica inseria-se num mar de 'eduquês', expressão achada por Marçal Grilo para designar a linguagem indecifrável de alguns teóricos e que se difundiu como símbolo da versão romântica da Escola Moderna – uma série desconcertante de chavões do tipo "aprendizagem ao ritmo dos alunos" ou "ensinar a criança e não a matéria" que redundaram no facilitismo reinante e na crise actual da escola pública".*

Na versão publicada no blogue, o texto tem um título ligeiramente diferente, *A utopia do eduquês * (com adenda)*, apontando a tal adenda para um texto intitulado *What If Public Schools Were Abolished?*, assinado por Llewellyn H. Rockwell Jr., diretor e CEO de um tal Ludwig von Mises Institute, em Auburn, Alabama, de onde respigo o seguinte fragmento, bastante eloquente:

> *In short, if we could abolish public schools and compulsory schooling laws, and replace it all with market-provided education, we would have better schools at half the price, and be freer too. We would also be a more just society, with only the customers of education bearing the costs.*

Refira-se que Rockwell Jr. se assume como discípulo de Murray N. Rothbard, que na sua obra Education Free and Compulsory (1999), afirma o seguinte:

> *The effect of the State's compulsory schooling laws is not only to repress the growth of specialized, partly individualized, private schools for the needs of various types of children. It also prevents the education of the child by the people who, in many respects, are best qualified—his parents. The effect is also to force into schools children who have little or no aptitude for instruction at all. It so happens that among the variety of human ability there is a large number of subnormal children, children who are not receptive to instruction, whose reasoning capacity is not too great (p. 9).*

Ignoro a razão pela qual um licenciado, mestre e doutor em direito, professor auxiliar de uma universidade pública, e deputado por um partido que se autodenomina social-democrata, escolhe como inspiradores sobre questões, chamemos-lhes educacionais para abreviar a questão, pessoas que professam um ideário tão radicalmente liberal, cuja designação é *anarcocapitalismo ou libertarianismo*[10]. Deixo, no entanto, essa questão à consideração do PSD, que é quem se deverá preocupar com a ideologia que os seus militantes professam ou incensam. No que me diz diretamente respeito, o que gostaria era de compreender os motivos, esperando que sejam respeitáveis, que levam um professor de direito a pronunciar-se publicamente e por escrito sobre um tema, o *eduquês*, do qual talvez não saiba mais do que o comum dos mortais, admitindo que um professor de direito talvez não tenha nem o tempo, nem o método, nem domine os apetrechos teóricos que lhe permitam entender o fenómeno da educação um pouco para além do que se vem dizendo nos *mentideros* mediáticos, desde, pelo menos, o célebre movimento do Manifesto para a Educação da República, entregue ao Presidente da República, Jorge Sampaio, em 2002, cujos promotores foram José Dias Urbano e Carlos Fiolhais, professores de Física da Universidade de Coimbra, e Guilherme Valente, editor da Gradiva.

Esse Manifesto, como lamentava Carlos Fiolhais no seu blogue *De Rerum Natura*, em 2 de maio de 2010, "*encheu, quando saiu, as primeiras páginas do "Público" e do "Diário de Noticias" mas foi, infelizmente, ignorado*". No entanto, esse silenciamento já tinha sido vaticinado por Fino & Sousa, em texto publicado ainda em 2002, nestes termos:

[10] Corrente fundada precisamente por Murray N. Rothbard (1926-1995).

> *Seja como for, ao enveredar por onde enveredou, o Manifesto está longe de poder ser considerado um elemento útil para a discussão em redor da avaliação do sistema educativo. Quanto muito, deve ter servido para alimentar o lume brando de um derrotismo iluminado, que encontra no fraseado solene e na assunção mais ou menos ociosa de grandes desígnios que nunca se concretizam, a sua razão de ser. E para fazer coro com a opinião para consumo imediato e imediato esquecimento. É claro que a avaliação do sistema educativo, devendo abrir-se ao contributo da sociedade no seu conjunto, deve abster-se, quer da canga do preconceito, quer do alvoroço do sensacionalismo. Esses lastros pesam demais no Manifesto, que não passa, por isso mesmo, de fugaz episódio, meteoro a sulcar um céu que volta à escuridão como se nada tivesse acontecido.*

De facto, faltava ao referido Manifesto, independentemente de uma inquietação provavelmente legítima, o rigor, o distanciamento e a clareza na análise sem os quais nunca poderia deixar de ser um mero panfleto, que só pela influência dos seus mentores junto dos *media* conseguiu os seus pouco mais do que quinze minutos de fama. Em todo o caso, não deixou de constituir um marco fundador de uma senda, trilhada pelos seus mentores e seguidores, em direção ao que hoje se assiste de desmantelamento da escola pública, desta vez a coberto da alegada necessidade de redução da despesa pública nas funções sociais do Estado, depois de mais de uma década de reiteradas tentativas de a descredibilizar.

Antes da publicação do referido artigo de Carlos Abreu Amorim, que é o mote deste texto, deve ser ainda referido outro momento alto da escalada anti-*eduquês*. Em 2006, a editora Gradiva, cujo responsável tinha sido um dos mentores do Manifesto para a Educação da República, deu à estampa um livro de Nuno Crato, ministro da Educação e Ciência à data em que escrevo estas linhas, intitulado *O 'Eduquês' em Discurso Directo*. Nessa obra de 136 páginas, Crato aborda o *eduquês*, baseando-se em "evidências" comprovadamente descontextualizadas, interpretações abusivas de teorias sobre a génese e o desenvolvimento da cognição, que não logra sequer mostrar ter compreendido, e sobre declarações avulsas prestadas aos *media* por professores e políticos de educação. Nada que tenha impedido a sinopse do livro de informar que Crato "*disseca com rigor e impiedade os lugares comuns em educação. Mostra o vazio dos conceitos que têm dominado a pseudo-pedagogia do laxismo e da irresponsabilidade. Explica a ideologia frouxa que está por detrás da linguagem mole e palavrosa a que se tem chamado eduquês*". Impiedade, sem dúvida, nomeadamente com a seriedade,

cujos vestígios na obra são tão raros quanto a compreensão, por exemplo, da epistemologia genética, de Piaget, que é um dos bombos da festa.

A propósito deste livro, escreveu Desidério Murcho, no suplemento Mil Folhas do jornal Público, a 8 de abril de 2006:

> *"Este livro é urgente, é importante, é fundamental. Enquanto Nuno Crato e outros professores e intelectuais deste calibre não tomarem as rédeas da educação no nosso país, continuaremos um país rasca - bom para poucos, mas à custa de muitos."*

Talvez seja relevante referir que Desidério Murcho é fundador, juntamente com Carlos Fiolhais (um dos mentores do Manifesto para a Educação da República), do blogue *De Rerum Natura*. E que, nesse mesmo blogue, publicou pelo menos um texto sobre o *eduquês*, intitulado *O eduquês desmascarado?*, datado de 2 de abril de 2007, de onde retirei o seguinte excerto :

> *"É esta crença falsa e eticamente inaceitável que explica a ideia querida do "eduquês" nacional: para combater o insucesso escolar, provocado pela massificação do ensino, é preciso baixar os padrões, porque os pobres que invadiram a escola, que era coutada dos ricos, são estúpidos."*

É claro que este excerto só pode ser inteiramente interpretado em contexto, mas também parece evidente que, quem o escreveu, não terá pensado nunca, seriamente, no que será isso de massificação escolar e quais serão os seus efeitos deletérios. É claro que a massificação funciona sempre fazendo baixar o padrão de qualidade e é sempre portadora de aumento de insucesso, mesmo apesar da diminuição das expectativas. Mas não terá sido o *eduquês*, imagino, o responsável pela massificação de que sofreram as escolas públicas portuguesas, nem pelos resultados que são inerentes a essa massificação. A não ser que devamos incluir nesse *eduquês* frouxo e irresponsável de que fala a sinopse da Gradiva, os sucessivos aumentos da escolaridade obrigatória e as recentes diminuições dos rácios alunos-professor, impostos, estes últimos, pelo ministro Crato, considerado pelos seus admiradores como o campeão dos campeões da cruzada pela tal "escola de exigência".

Deduções

Antes de avançar, gostaria de afirmar que, depois de ter lido tantos textos e escutado tantas catilinárias em que o *eduquês* é zurzido, quase sempre com

evidente mau humor e virulenta agressividade, não tenho bem a certeza se as personagens várias que o invocam, sejam candidatos a deputado, físicos, editores, ou filósofos, estarão de acordo sobre o significado que deve ser atribuído a esse neologismo. De facto, umas vezes, parece-me que o termo *eduquês* é usado para designar uma espécie de cartilha ideológica partilhada por políticos da educação de uma determinada área política irresponsável, lírica e despesista; outras, uma maneira de designar o conjunto das ciências da educação e dos que as cultivam; e, outras ainda, o conjunto das duas categorias anteriores. Em todo o caso, e apesar de toda a ambiguidade, de uma coisa não se escapa: todos convergem na certeza de que o *eduquês*, seja lá isso o que for, é o responsável pela degradação da educação em Portugal e, se não for erradicado definitivamente, o país não terá futuro.

E quem o deverá erradicar? A resposta é óbvia: todos os cidadãos capazes de identificar o *eduquês* (independentemente da volatilidade do conceito) e conhecem os seus perigos, nomeadamente, a plêiade de pensadores que, vindos dos lugares mais insuspeitos, se agrupam nas trincheiras dos blogues e dos artigos de opinião, disparando sabiamente em todas as direções, enquanto se vão apoderando do essencial do discurso político sobre a educação.

E como o deverão erradicar? Para começar, reduzindo imediatamente as "gorduras" da escola pública (porque só pode ser ela o habitat natural do essencial do *eduquês*). Essas gorduras são várias, e vão da existência, inconcebível para uma mente que não fale *eduquês*, de áreas não disciplinares no currículo, à ideia peregrina, que só pode ser pseudocientífica e despesista, de que as turmas não devem ter poucos alunos. E passando pelos salários exorbitantes, diria milionários, dos professores, os seus luxuosos horários letivos e as suas férias várias vezes por ano. E colocando verdadeiros gestores (não docentes) à frente de cada escola, como meio de garantir uma gestão eficiente e a necessária ligação entre as escolas e o mercado de trabalho.

Depois, dando substância a esta constatação simples: se é verdade que a Constituição da República determina, no seu Art.º 74.º, que "*Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito*;" e, no Art.º 75.º, n.º 1, que "*O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população*", também afirma, no número seguinte, que "*O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei*."

O *eduquês* vigente, pasme-se, tem interpretado estas normas constitucionais em claro prejuízo do ensino privado, uma vez que tem afetado rios de dinheiro dos contribuintes à manutenção da rede pública, gratuita, o que impede as famílias de poderem escolher enviar os seus filhos às escolas privadas, que têm preços de mercado, uma vez que não existem almoços grátis. Urge, portanto, o momento de acabar com esta situação discriminatória, típica de uma interpretação ideológica e de esquerda da Constituição. O que o Estado deveria fazer era dar cheques-ensino às famílias, para as ajudar a optar entre escolas públicas (a cair aos pedaços, com turmas enormes, impedidas de selecionar os alunos e recrutar os seus professores diretamente e que estão nos últimos lugares dos rankings que se publicam nos jornais) e as escolas privadas (que estão à frente nos rankings, têm turmas reduzidas, selecionam os alunos e não admitem os que não lhes interessam, recrutam diretamente os professores, têm boas instalações e equipamentos e, ainda por cima, têm todas um projeto pedagógico baseado em exigência, trabalho árduo, motivação e excelência).

Em alternativa, ou enquanto tal não for possível, o Estado deve celebrar mais e mais contratos de associação com escolas privadas, cujas turmas financiará (garantindo que o financiamento por aluno, no privado, nunca seja inferior ao do público), e tendo o cuidado de que essas escolas fiquem o mais próximo possível das escolas públicas, mesmo que estas funcionem longe da sua capacidade máxima, para ser garantida a liberdade de ensinar e a escolha do local onde aprender. Se, por causa disso, as escolas públicas tenderem a ficar desertas, é mais uma prova de que os pais também são claramente contra o *eduquês*, e a prova derradeira de que a sociedade portuguesa cada vez precisa menos de escolas públicas. Encerrá-las definitivamente levaria a poupanças (como agora se diz) de vários milhares de milhões de euros de dinheiro dos contribuintes em cada ano.

Evidências

Gostaria de recordar aqueça parte da afirmação de Rockwell Jr., em que que ele diz que seríamos uma sociedade mais justa se apenas os clientes da educação pagassem os seus custos. Em Portugal, os defensores da "liberdade de escolha" dos pais sobre a melhor escola (privada, evidentemente) para a educação dos seus filhos, ainda não chegaram tão longe, a ponto de proporem que sigamos à risca a totalidade do pensamento Rockwell Jr., sendo a insistência no cheque-ensino uma evidência disso mesmo. Com efeito, em Portugal, a coberto dessa tal "liberdade" das famílias, o Estado tem vindo a financiar o ensino privado através de contratos de associação. Segundo uma auditoria levada a cabo pelo Tribunal de Contas, só

em 2009/2010, o Estado gastou o montante de € 239.156.823,00 em contratos de associação com 93 estabelecimentos particulares e cooperativos, abrangendo 52.882 alunos, com um custo médio por aluno na ordem dos € 4.522,00. Montantes equivalentes, e para o mesmo efeito, tinham sido gastos nos anos anteriores e nos seguintes.

Como se sabe, a atribuição dos apoios estatais ao ensino privado inclui o financiamento de instituições de tipo empresarial, cujo objetivo é o lucro. Por exemplo, tem sido abundantemente divulgada na imprensa a polémica à volta do apoio estatal a uma holding denominada GPS (gerida pelo ex-deputado socialista António Calvete, que integrou a comissão parlamentar de Educação), que, além de possuir imobiliárias e supermercados, é também proprietária de treze dos 93 colégios com contrato de associação com o Estado, tendo recebido deste, em 2010, 33 milhões de euros a fundo perdido, pelo menos a fazer fé num artigo publicado no Diário de Notícias, edição online, a 1 de fevereiro de 2014.

Segundo a Pordata, estudavam em Portugal, em 2012, 1.788.121 alunos em escolas públicas e 453.635 em escolas privadas, representando este número 20,2 % do total e sendo equivalente a pouco mais do que um quarto (25,4%) do número de alunos a frequentarem escolas públicas. Em 1982, vinte anos antes, o existiam 1.719.004 em escolas públicas e apenas 126.869 no privado. Quer isto dizer que, ao longo de vinte anos, diminuiu apenas ligeiramente (9.117), o número total de alunos frequentando escolas públicas e aumentaram em 325.766 (357,57%) os alunos frequentando escolas privadas. E atualmente, segundo informação do Eurostat, Portugal já ocupa a quarta posição, apenas atrás da Bélgica, da Espanha e do Reino Unido, entre os países europeus com maior percentagem de alunos no ensino privado em relação ao número total de alunos.

Ou seja, enquanto proliferam os arautos da necessidade do direito de escolha e aumenta a agressividade do seu discurso contra o *eduquês* e contra a escola pública, há muito que se está a concretizar, efetivamente, esse direito, ainda que, em grande medida, muito à custa de dinheiro dos contribuintes, e não dos clientes das escolas privadas, como preferiria Rockwell Jr..

Recentemente, Nuno Crato, verdadeiro campeão do discurso e pivot da ação anti-*eduquês*, uma vez ministro, promoveu e fez aprovar o Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, que define um novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, cujo preâmbulo reafirma com toda a clareza que "*Os contratos de associação, a regular por portaria, integram a rede de oferta pública de ensino,*

fazendo parte das opções oferecidas às famílias no âmbito da sua liberdade de escolha no ensino do seu educando".

Em artigo publicado no jornal Público, no dia seguinte à publicação do Decreto-Lei n.º 152/2013, o jornalista Samuel Silva sintetiza os seus objetivos da seguinte forma:

> *"O Estado vai ter maior facilidade em estabelecer contratos de associação para financiar a frequência de escolas privadas pelos estudantes. O novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, que entra hoje em vigor, flexibiliza as regras para este tipo de acordos, que deixam de estar dependentes da oferta pública existente na mesma região, por exemplo".*

Ou seja, está pronto o aparelho propagandístico, ideológico e legislativo que poderá transformar, se convenientemente utilizado, e a médio prazo, uma "gordura" despesista, a educação pública, num negócio altamente rentável para os seus promotores privados, que contarão com o habitual lugarzinho reservado à mesa do Orçamento, a título de incentivo.

Honni soit qui mal y pense

Além da desonestidade intrínseca, da sobranceria, do atrevimento arrogante e da flagrante ignorância sobre educação como campo de pensamento e de ação, que sempre permeou o essencial do discurso anti-*eduquês*, existem ainda fundadas razões, como se constata, para duvidarmos da inocência das motivações desse discurso. Essas motivações não têm nada a ver com o desejo de separação de águas entre as "verdadeiras" e as "falsas" ciências, nem com nenhum nobre, ainda que preconceituoso e atabalhoado, desejo de recuperação de uma escola longínqua, que tenham vivido ou imaginado. Essas motivações vão, certamente, muito para além da discussão sobre quem, como e com que fundamento deve decidir o que será uma boa instituição escolar, encaixando-se perfeitamente no plano mais geral de redução do Estado à sua expressão mais anémica.

E nem mesmo o que apregoam das escolas privadas, e da sua excelência comprovada pelos resultados, nomeadamente nas provas nacionais de acesso ao ensino superior, expressos em rankings sempre muito festejados, pode ser considerado de confiança. No site do Conselho dos Reitores da Universidades

Portuguesas (CRUP), pode encontrar-se um recorte de imprensa (no caso, do jornal Público, de 18 Janeiro 2013) contendo o resultado de um estudo levado a cabo na Universidade do Porto, analisando o percurso académico de 4.280 estudantes admitidos no ano letivo 2008/09, o qual concluiu que, dos 2.226 estudantes que concluíram com êxito pelo menos 75% das disciplinas das licenciaturas, os melhores resultados foram obtidos por estudantes provenientes de escolas públicas. Esse estudo sugere que as escolas privadas se "especializaram" em preparar os seus alunos para os exames nacionais de acesso, mas não os preparam tão bem como as públicas no que se refere ao desempenho que terão na universidade. E os responsáveis pelo estudo consideram-no ainda mais relevante pelo facto de as escolas privadas de maior prestígio, que são as mais bem colocadas nos rankings, fazerem uma seleção social dos seus estudantes.

Em síntese, além de ser terra de ninguém onde cabe todo o oportunismo, o *anti-eduquês* não tem nada a ver com nenhuma querela sobre o que será ou não será ciência. Não coloca nenhuma questão epistemológica que paire, nem que seja um palmo, acima da pura presunção bacoca, que bem se poderia exprimir em termos de "*espelho meu, espelho meu, haverá por aí alguém mais cientista do que eu?*". E, acima de tudo, não contribui em nada para a melhoria de educação, seja pública, seja privada. Pelo contrário, inquina o relacionamento entre os especialistas e os diletantes, com a agravante de que a educação diz respeito a todos. E tem, para cúmulo, um derradeiro efeito perverso: leva ao cerrar de fileiras dos alegados cultores do *eduquês*, todos tomados por igual, o que torna muito mais difícil a separação do trigo e do joio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2002). O Manifesto para a Educação da República: avaliar o sistema educativo no "tribunal" da praça pública?, in *Avaliação de Organizações Educativas* (Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar) (pp 93-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rothbard, M. (1999) Education Free and Compulsory. Auburn, Alabama: Ludwig von Mises Institute.

Tribunal de Contas (2011). Relatório n.º 31/2012. Proc.º n.º 39/2011 – Apuramento do Custo Médio por Aluno. Lisboa: Edição em PDF. (http://www.tcontas.pt/pt/actos/rel_auditoria/2012/2s/audit-dgtc-rel031-2012-2s.pdf obtido em 4/2/2014).

http://blasfemias.net/2008/04/07/a-utopia-do-eduques/ (acedido a 4/2/2014).

http://mises.org/daily/2937/What-If-Public-Schools-Were-Abolished, (acedido a 4 de fevereiro de 2014).

http://dererummundi.blogspot.pt/2010/05/manifetso-para-educacao-da-republica.html, (acedido a 4 de fevereiro de 2014).

http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx, (acedida a 7/2/2014).

http://www.publico.pt/portugal/jornal/contratos-com-escolas-privadas-nao-estarao-dependentes-da-oferta-publica-27353209. (acedida a 7/2/2014).

http://www.crup.pt/pt/imprensa-e-comunicacao/recortes-de-imprensa/4404-escolas-publicas-preparam-melhor-os-alunos-para-terem-sucesso-no-superior. (acedida a 7/2/2014).

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database. (acedida a 7/2/2014).

http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+no+Sistema+de+Ensino-79, (acedida a 10/2/2014).

http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1772319 (acedido a 10/2/2014).

LIBERDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Liliana Rodrigues
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira
liliana@uma.pt | www.uma.pt/liliana

A República é uma sociedade política que se assume como uma coisa pública: o Estado. A democracia, no Estado de Direito, é o exercício livre e crítico pela representação. Ou seja, o governo é eleito pelos seus cidadãos por uma duração limitada. Em geral, ao fim do mandato de um governo corresponde o fim de um projecto que se quer social. Nos últimos tempos ambos os conceitos desapareceram: projecto político e Estado Social.

E esta ausência de projecto político, no verdadeiro sentido que esta expressão tem: projectar, planear, lançar, progredir, desenvolver a pólis impede o começar constantemente a democracia. A democracia tem o seu sustento na liberdade e esta só é possível pela educação.

Assim, este artigo pretende mostrar que só o homem educado é livre e que a tarefa do educador é garantir o uso de uma liberdade razoável, segundo a perspectiva weiliana da educação. Acrescentamos a esta missão o dever da educação para a democracia e o papel do educador na assunção política do acto educativo.

Liberdade, Justiça e Educação

Pensei sobre o que seria importante, para mim, partilhar convosco a propósito do Estado Mínimo, Escola Mínima. E só me ocorria falar de liberdade. Esta é uma íntima necessidade de quem se sente e ao seu país refém de políticas que nos atiram para a desesperança. De quem sente que *res public*a, a República de Cícero, perdeu um dos seus pilares: a voz do povo, a liberdade. Com isso também outro pilar caiu: o amor paternal dos soberanos, dos que nos governam. Daqui decorre a queda da Justiça. São estes os três pilares que sustentam a ideia de República: liberdade, soberania e justiça.

A República é uma sociedade política que se assume como uma coisa pública: o Estado. A democracia, no Estado de Direito, é o exercício livre e crítico pela representação. Ou seja, o governo é eleito pelos seus cidadãos por uma duração limitada. Em geral, ao fim do mandato de um governo corresponde o fim de um projecto que se quer social. Nos últimos tempos ambos os conceitos desapareceram: projecto político e Estado Social. Ora, não se pode fazer da política

um jogo que acaba antes que tivesse tido tempo para começar. E esta ausência de projecto político, no verdadeiro sentido que esta expressão tem: projectar, planear, lançar, progredir, desenvolver a pólis impede o começar constantemente a democracia. Provavelmente porque os governantes ainda não se aperceberam o que significa este começo. Ele é a liberdade. A liberdade do recomeço. "Recomeçamos. Não nos renderemos" (Gustaffson, L., 1992: p.133). Neste sentido, a liberdade não espera. Ela avança mesmo que os homens ainda não estejam politizados, no sentido mais amplo que esta palavra tem: intervenção na pólis, no Estado, no país, na região, no local. Na terra. Na sua terra. "Amas a terra és terra" (St. Agostinho, 1990). E quem não se sente terra da sua terra não deve chamar a si os destinos seja de uma região, seja de um país.

Ela, liberdade, adianta-se mesmo que a vida passe, mesmo que os governos passem. O desejo e o respeito pela liberdade foram substituídos, lentamente, pela actual comédia trágica governamental que ora faz, ora desfaz objectivos que, mais recentemente, se apelidam de "externos". E somos escravos de um senhor que ninguém vê mas que todos sentem. É este o "mundo novo" onde, em silêncio, somos livres na escravidão. Vivemos uma altura em que o modelo espartano se esconde nas vestes da democracia ateniense. Mas até os guerreiros mais hábeis de Esparta serviram de entretenimento aos romanos.

Também é na democracia que se denota, ou deveria denotar o interesse geral de todos os cidadãos. Isto quer dizer que a possibilidade das ideias, das nossas ideias, não pode ser actualizada pelos simples facto de que não há disposição para a paciência e para o recomeço. Aí não há remédio que não se transforme em estratégia demagógica onde a educação política e a preconização da sedução pelo discurso prescrevem a indulgência. Não podemos ser Alcibíades, constantemente envolvido em intrigas, na vida política. Esta, a política, nada deve ao aliciamento. Ela traz em si a mais nobre das missões: servir a causa pública. Ser o exercício de uma moral viva que garanta o contínuo exame crítico aos valores que nos orientam como seres humanos.

Parece-me que a persistência das instituições do Estado, em conjunto com o declínio dos ideais políticos contemporâneos, atira para a causa/ coisa pública espíritos que lá não cabem. Espíritos que já não acreditam. Espíritos que já não mudam.

É, por isso, preciso formar os cidadãos para a reflexão política. As instituições de ensino devem ser o lugar de debates e de intervenções políticas e devem se assumir, também, como centros de formação política. Devem ser um lugar de debate, de divergência, de diálogo e de discussão, um lugar de acolhimento do outro, do diferente, da militância para com a democracia, para com a liberdade.

Acima de tudo, devem ser um lugar de abertura, de discussão e de diálogo e garantir uma porta, nunca fechada, a todos aqueles que desejam ser ouvidos.

Todas as vozes devem ser ouvidas. Todas, sem excepção. Todas as diferenças devem respeitadas e incluídas. Quem acredita na democracia, como modelo político, sabe que não é possível o consenso sem a divergência. Se o mundo falasse a uma só voz teríamos a ditadura das ideias. O mundo seria mais pobre e o próprio conceito de ideologia teria como base a miséria intelectual e a acção neutra. Isto é, a acção política seria desprovida de valores. Isto, por si só, contradiz a essência da política: o de ser uma acção valorativa, de combate à injustiça, de recusa da desigualdade e da unanimidade cega. Todos sabemos os custos de um espírito único. Sabemos também que, muitas vezes, e a história está cheia de exemplos, esse espírito escravizou em vez de emancipar. A emancipação crítica é a única que nos permitirá o alcance da tão desejada autonomia, aquela que de mais profunda temos em nós, esse direito de dizer "Não". Isto é, também somos um poder.

> "Sei que o mundo é mais forte que eu.
> E para resistir ao seu poder
> Só me tenho a mim.
> O que já não é pouco.
> Se o número não me esmagar, sou,
> Também eu, um poder." (Dagerman, S., 2000, pp. 30-31)

Há que combater a miséria e a desesperança. Essa decisão foi e será sempre uma escolha. E o que temos a combater?

Comecemos por fazer, nas palavras de António Barreto, um retrato de Portugal:

Quadro 1. "BI de Portugal".

	1960	1981	2001	2011	2012
População (milhares)	8.865,0	9.851,3	10.362,7	10.557,6	10.514,8
Idosos por cada 100 jovens	27,3	45,4	101,6	125,8	129,4
Famílias	2.356.982	2.924.443	3.650.757	4.043.726	-
Alojamentos familiares	-	-	5.357.900	5.882.130	5.910.006
Taxa de analfabetismo (%)	-	18,6	9,0	5,2	-
% população com ensino secundário	-	-	11,7	16,8	17,8
Taxa de desemprego (%)	-	-	4,0	12,7	15,7
Pensionistas da Seg. Social e CGA em % da população	-	25,1	34,0	39,4	40,1
PIB per capita (preços constantes 2006)	3.133,3	8.157,1	14.973,0	15.202,7	14.748,4

Fonte: PorData + Censos 2011

Somos um país que, lentamente, envelheceu e temos 100 idosos para cada 129 jovens. Somos um país onde ainda há analfabetismo e onde pouco mais de

17% da população tem o ensino secundário completo. O mesmo país que tem, dentro da sua população, 40% de pensionistas da Segurança Social e da Caixa Geral de Aposentações e que tem mais de 15% da população desempregada.

Também somos um país que interiorizou que é pequeno. Temos pouco mais de 10 milhões de habitantes. Mas atente-se à distribuição dos deputados europeus que no total, em 2014, perfazem 751 deputados.

Numa Europa a vinte e oito, União Europeia, Portugal ocupa o décimo primeiro lugar no que diz respeito ao número de habitantes, de representantes no Parlamento Europeu e faz parte desta união desde 1986.

Quadro 2. Estados-Membros da União Europeia.

País	População (milhões)	Deputados	Superfície km²	Adesão à UE
Alemanha	82	96	356 854	1952
França	64,3	74	550 000	1952
Reino Unido	61,7	73	244 820	1973
Itália	60	73	301 263	1952
Espanha	45,8	54	504 782	1986
Polónia	38,1	51	312 679	2004
Roménia	21,5	32	237 500	2007
Países Baixos	16,4	26	41 526	1952
Grécia	11,2	21	131 957	1981
Bélgica	10,7	21	30 528	1952
Portugal	10,6	21	92 072	1986
República Checa	10,5	21	78 866	2004
Hungria	10	21	93 000	2004
Suécia	9,2	20	449 964	1995
Áustria	8,3	18	83 870	1995
Bulgária	7,6	17	111 910	2007
Dinamarca	5,5	13	43 094	1973
República Eslovaca	5,4	13	48 845	2004
Finlândia	5,3	13	338 000	1995
Croácia	4,5	11	56 494	2013
Lituânia	3,3	11	65 000	2004
Irlanda	4,5	11	70 000	1973
Letónia	2,3	8	65 000	2004
Eslovénia	2	8	20 273	2004
Estónia	1,3	6	45 000	2004
Chipre	0,8	6	9 250	2004
Luxemburgo	0,5	6	2 586	1952
Malta	0,4	6	316	2004
Europa (a 28)	503,7	751	4 284 730	----------

Fonte: Parlamento Europeu in http://www.elections2014.eu/pt/in-the-member-states

No dia em que preparei este trabalho nasceram 166 crianças e morreram 201 pessoas. O balanço é francamente negativo. Onde a diferença do saldo migratório era de menos 83 casos. Nesse dia, às 17:00, Portugal gastou mais com a saúde do que a educação. Muito bem. Mas seria interessante saber quanto se gastou, nesse mesmo dia, com as parcerias público/ privadas.

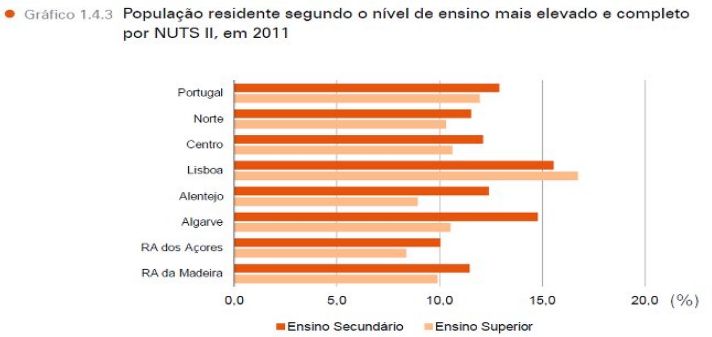
Quadro 3. Nacimentos e óbitos.

População portuguesa *Actual*	Nascimentos *Hoje*
10.478.744	166
Óbitos *Hoje*	Saldo migratório *Hoje*
201	-83
Despesa pública com educação *Hoje*	Despesa pública com saúde *Hoje*
14.677.310 €	18.312.648 €

Fonte: PorData

Neste "retrato de Portugal" apercebemo-nos que a qualificação dos cidadãos é pobre. Muito pobre no quadro europeu. Percebemos que o caso da Região Autónoma da Madeira (RAM) que não é muito diferente do resto do país. Pouco mais de 9% da população, na RAM, tem formação superior e apenas com cerca de mais 5 pontos percentuais tem ensino secundário. Numa terra que investiu milhões no betão descuidando do maior bem público que temos: a educação.

Quadro 4. Ensinos Secundário e Superior.



Fonte: Censos 2011

Em 2008 o Estado investia (porque recuso-me a usar a expressão "despesa"), *per capita*, 696 euros na Educação. Quatro anos depois o investimento era de 629 euros. São menos 67 euros em cada cidadão. Foi e é esta a resposta que este governo deu e continua a dar às graves lacunas na formação e qualificação dos portugueses.

Quadro 5. Despesas do Estado em educação per capita.

Anos	Despesas do Estado em educação per capita/ Euros
2008	696,0
2009	805,0
2010	809,5
2011	746,2
2012 (R)	629,8

Fontes/Entidades: DGO/MF, INE, PORDATA

Última actualização: 2014-01-09

Em relação à saúde houve mais investimento. Admitimos que sim olhando para os números. No entanto, o descontentamento nesta área é generalizado em todo o país. A falta de tudo, nos hospitais e nos centros de saúde, demonstra que este investimento não foi, com certeza, aplicado nos doentes.

Quadro 6. Despesas do Estado em saúde: execução orçamental per capita.

	Euros
Anos	**Despesas do Estado em saúde per capita**
2008	888,8
2012	(R)989,4

Fontes: INE–DGS/MS - Estatísticas dos Partos; Inquérito aos Hospitais e Inquérito aos Centros de Saúde; PorData

Última actualização: 2013-12-27

Estamos, de facto, a ficar mais velhos. Em 2008 tivemos 103 mil e quinhentos nascimentos. Em 2012, quatro anos depois, nasceram menos 17 mil e quinhentas crianças. Provavelmente, se olharmos para o quadro seguinte, percebemos porquê: desemprego.

Quadro 7. Partos - total e em estabelecimentos de saúde.

Anos	PARTOS
	Total
2008	Pro 103.541
2012	Pro 88.969

Fontes: INE–DGS/MS - Estatísticas dos Partos; Inquérito aos Hospitais e Inquérito aos Centros de Saúde / PORDATA

Em 2008 a taxa total de desemprego era de 7,6%. Quatro anos depois sobe 8 pontos percentuais, para 15,6. Entre os jovens com menos de 25 anos sobe 21,2% e nos outros grupos etários, da população activa, temos, praticamente, a duplicação das taxas de desemprego. Estes recordes de desemprego em Portugal, com o vivo conselho do 1º ministro à emigração[11], levaram à duplicação da emigração permanente.

Quadro 8. Taxa de desemprego: total e por grupo etário (%).

Taxa - %

Anos	**Grupos etários**			
	Total	**<25**	**25-54**	**55-64**
2008	7,6	16,5	7,3	6,6
2012	15,6	37,7	14,8	12,8

Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego/ PORDATA

Última actualização: 2013-06-17

«"Na Madeira, em 2012, 65% dos desempregados já o eram há mais de 12 meses". Isto significa que a maior taxa de desemprego de longa duração situa-se numa que é, agora, das zonas mais pobres do país. Pode-se ler no Diário de Notícias da Madeira, a 17 de Fevereiro de 2014:

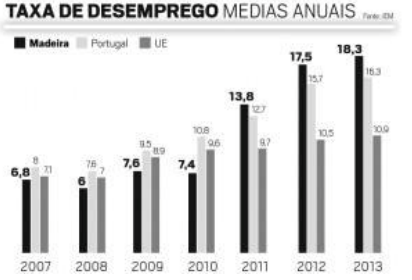
"A Madeira tem a mais elevada taxa de desemprego de longa duração do (pessoas que se encontram sem emprego há mais de 12 meses) do país. Os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) revelam que no ano passado, a taxa de desemprego de longa duração na Madeira fixou-se nos 12,8%. A taxa média nacional foi de 10,1%, enquanto que em Portugal continental o valor foi de 10% e nos Açores uma taxa média de 10,6%.

[11] In http://www.dn.pt/politica/interior.aspx?content_id=2999901&page=-1

Os dados do INE demonstram que já em 2012, a taxa de desemprego de longa duração foi de 11,4% na Região (8,4% em Portugal Continental e nos Açores), e o mesmo acontecera em 2011, quando a taxa regional fixou-se nos 8,8% (6,7% em Portugal continental e 5,8% nos Açores). Em dois anos apenas a taxa regional de desemprego de longa duração aumentou em 4%.

De acordo com o Anuário Estatístico de 2012, recentemente disponibilizado pelo INE, "nesse ano proporção de trabalhadores/as desempregados/as há mais de um ano registou um novo máximo em 2012, depois da atenuação observada em 2011, "fixando-se em 54,2%, o que corresponde aproximadamente 466 mil indivíduos". Porém, se a análise for feita por região do país, é possível verificar que, além da proporção de desempregados de longa duração na Madeira ser, em 2012, mais alta do que a proporção média ao nível nacional, é mesmo a mais elevada do país, atingindo os 65% nesse ano (ainda não está disponível o valor relativo a 2013)».

Quadro 9. Taxa de desemprego - médias anuais.



Fonte: DN-Madeira/ Relatório "As Pessoas", INE[12]

A Madeira também tem a taxa mais alta de desemprego da União Europeia, segundo o Anuário Estatístico de 2012: "Nos últimos três anos, a taxa média anual de desemprego na Madeira tem se mantido acima da taxa média nacional e até mesmo da taxa média registada na União Europeia. Até 2010, a taxa de desemprego na Região ficou sempre abaixo dos valores registados no todo nacional ou ao nível europeu (como se pode verificar no quadro publicado ao lado), mas a partir de 2011 com o aumento substancial dos números do desemprego na Madeira e Porto Santo, (de uma taxa anual de 7,4% em 2010 para os 13,8% no ano seguinte), nunca mais os valores conseguiram baixar."

[12]http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=212612095&PUBLICACOEStema=55445&PUBLICACOESmodo=2

Com o desemprego temos emigração, miséria e abandono escolar. Em 2011, Pedro Mota Soares, Ministro da Solidariedade e Segurança Social, mostrava-se preocupado com os números da pobreza avanaçados pelo Eurostat que apontavam 2,6 milhões de portugueses em risco de pobreza e de exclusão social. Estamos a falar de 24,4% da população portuguesa[13]. Na Madeira, com chamada dupla austeridade, Plano de Ajustamento Económico e Financeiro assinado em 2011 entre o Governo da República e o Governo Regional da Madeira, acentuaram-se os níveis de dificuldades económicas dos madeirenses lançando cerca de 25% da população para a "fome, desemprego e solidão"[14]. "A pobreza está a atingir um nível nunca visto na RAM e já está a chegar à classe média. Esta conclusão resulta do número crescente de famílias, nalguns casos em desespero, que pedem ajuda às Instituições de Solidariedade Social"[15]. Com vinte mil desempregados em 2013, é caso para relembrar o estudo do ISCTE que, em 2005, alertava para 83 mil pobres e um grau de risco de pobreza monetária na ordem dos 34%. Na altura por ocasião de uma visita à região, a 1ª Dama de Portugal, Maria Cavaco Silva, falava do "sol lindo" da Madeira e, sobre o estudo, comentou o seguinte: «(…) honestamente não acredito nisso. Não li o relatório, nem vou lê-lo! A (…) probreza na Madeira "não tem significado".[16]»

Juntamos a isto outros dados, nomeadamente a morte por suícidio que, no caso português, foi a terceira taxa que mais cresceu nos últimos 15 anos. Os dados constam do OSPI-Europe[17] e revelam que anualmente em Portugal suicidam-se cerca de duas mil pessoas (5 suicídios por dia) e na Europa são cerca de 60 mil pessoas que anualmente morrem por suicídio[18]. De referir que, Segundo a Aliança Europeia Contra a Depressão, Portugal é o país com o maior índice de de depressões da Europa e o segundo maior do mundo[19]. A Madeira, em 2012, era indicada, segundo o organismo acima referido, como a região onde mais se verificavam suicídios[20].

Não serve, não basta e não é útil a recusa destes dados. Também não serve a vontade de fazer de conta. Temos de garantir políticas de inclusão daqueles que mais sofrem com a crise despoletada em 2008. Para isso temos de poder contar

[13] http://www.dn.pt/politica/interior.aspx?content_id=2924221&page=-1

[14] http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=25&did=54215

[15] http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=534982&layout=122&tm=8&visual=61

[16] http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=998008&page=2

[17] http://www.ospi-europe.com/en/9378.php

[18] http://expresso.sapo.pt/mais-de-cinco-portugueses-suicidam-se-todos-os-dias=f793449

[19] http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2027915&page=-1

[20] http://www.dnoticias.pt/actualidade/pais/343598-madeira-e-a-regiao-do-pais-onde-se-verificam-mais-suicidios

com todos, cá dentro, e o caso da emigração portugesa assume proporções também preocupantes:

Quadro 10. Emigrantes permanentes: total e por grupo etário.

Anos	Grupos etários												
	Total	**<15**	**15-19**	**20-24**	**25-29**	**30-34**	**35-39**	**40-44**	**45-49**	**50-54**	**55-59**	**60-64**	**65+**
2008	20.357	3.588	1.251	4.393	5.377	3.124	1.512	868	237	7	0	0	0
2012	1.958	2.843	4.378	10.563	11.022	7.184	5.383	3.753	3.505	1.579	990	248	510

Fontes: INE - Estimativas Anuais de Emigração/ PORDATA

Última actualização: 2013-06-19

Olhe-se para este quadro e façamos uma reflexão sobre a saída dos portugueses deste país num espaço de quatro anos. O total mostra-nos que emigraram o dobro dos portugueses em 2012 se tivermos 2008 como referência. Não são apenas os jovens e os menos jovens a emigrarem. Cidadãos com mais de 65 anos desistiram de viver em Portugal.

Claro que podemos argumentar que em 2008 era o início da crise e 2012 o seu auge. Mas também teremos que admitir que nenhum país abandona os seus filhos. Nenhum país incita à emigração, à miséria e ao desespero. Nenhum país convida os seus quadros superiores, um investimento de uma nação, a procurarem a sorte fora da família, fora de Portugal. Nenhum país diz aos jovens e aos seus idosos que não há lugar para eles. Nenhum governo corta até retalhar totalmente as empresas e o serviço público. Nenhum país e nenhuma família recusa a protecção dos seus.

"Num país onde não se sonha, emigrar é natural"[21].

João Peixoto, sociólogo, do Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade Técnica de Lisboa, num trabalho europeu sobre as migrações realizado, através de inquérito, que em Portugal esteve disponível no Jornal O Público e em várias redes sociais entre 20 de Maio e 15 de Agosto de 2013, refere que "51,9% das 3322 pessoas que responderam ao que acabou por ser um "inquérito à emigração qualificada portuguesa" digam ter saído por "não ver futuro" para si em Portugal. Muitos invocam má inserção no mercado laboral: 20,6% estavam desempregados, 27,9% empregados sem vislumbre de progressão, 19,2% empregados com salário baixo." Dos respondentes 87,7% tinham formação superior e desses 39,1% tinham mestrado e 9,4% um doutoramento. O mesmo investigador fala de uma séria "fuga de cérebros de Portugal."

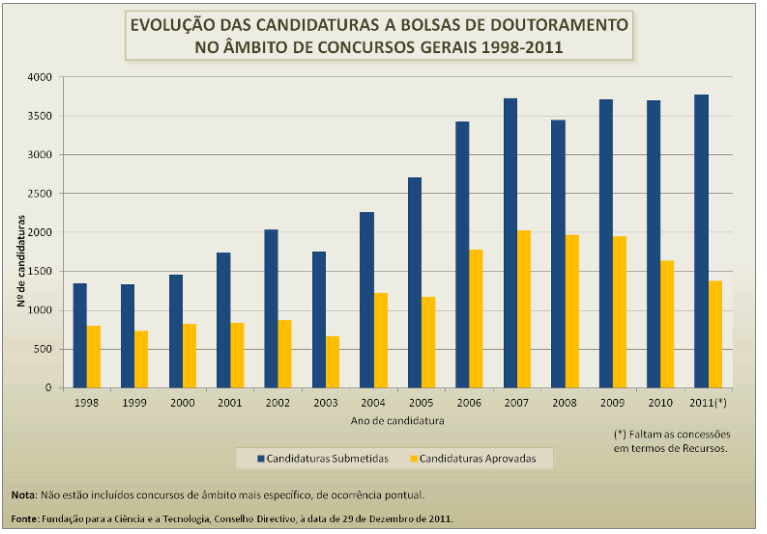
[21] http://www.publico.pt/sociedade/noticia/num-pais-onde-nao-se-sonha-emigrar-e-natural-1617870#/0

Posição diferente tem o economista Sérgio Rebelo pois "acredita que a emigração de pessoas altamente qualificadas é "um bom investimento" para Portugal porque liga o país a outros mercados"[22].

Com alguma dificuldade me revejo nesta posição pois o investimento de um país, neste caso na qualificação superior dos seus quadros que no 1º ciclo têm um custo de cerca de quarto mil euros é oferecido a custo zero a outro país e por força de más políticas de integração profissional de jovens qualificados. Vale a pena ler o artigo "Indignados estão a partir" escrito por Emmanuel Faure no PressEurop[23], onde se diz: "Os que se tornaram obsoletos na Europa – engenheiros, arquitetos, operários da construção civil – são recebidos de braços abertos em África e na América do Sul."

É também visível o desinvestimento no financiamento da ciência em Portugal. No caso das bolsas de doutoramento, em 2011, mais de metade das candidaturas não foram aprovadas. Das mais de 1500 candidaturas, pouco mais de de 600 foram aprovadas em 2011.

Quadro 11. Evolução das candidaturas a bolsas PhD.



Fonte: FCT

[22] http://expresso.sapo.pt/emigracao-qualificada-e-bom-investimento-para-portugal-sergio-rebelo=f790132

[23] http://www.presseurop.eu/pt/content/article/1832871-indignados-estao-partir

Não é difícil perceber, a partir dos diversos dados já expostos, que Portugal não é o lugar mais feliz, neste momento, para se viver. O Estado Social ruiu e com a anuência explicíta de um governo sem ideias e sem imaginação. Este é um país onde as escolas matam a fome das crianças[24], um país onde a Escola tem uma nova urgência: garantir que os seus alunos têm pelo menos uma refeição quente[25].

A falta de investimento, de sentido e o desepero tomaram proporções nunca vistas no país e na região. Isto significa que as políticas estão erradas e que mudá-las depende da intervenção de cada um de nós. E nenhum cidadão deve se furtar às suas responsabilidades cívicas. O quadro seguinte mostra o tipo de cidadania participativa que temos na região, no país e na Europa.

Quadro 12. Participação eleitoral.

Tipo de eleição	Abstenção %
Assembleia da República	41,9
Assembleia Legislativa da RAM	42,6
Autarquias Locais	47,4
Parlamento Europeu	63,2
Presidência da República	53,3

Fonte: PorData

Isto significa que o instrumento mais fundamental da democracia, o voto, é declinado pelos cidadãos. Isto significa que a abstenção é a conivência com estas políticas que estrangulam a Europa, o país, as famílias e os cidadãos enquanto indivíduos lançando-os numa vida de incerteza.

Este é o tempo de dizermos basta. De dizermos "Não". É o tempo em que o local deve fazer a diferença. Por isso mesmo, parece-me elementar que o poder local se compreenda como fundamental naquilo que será essencial nos próximos meses: a mudança das políticas europeias. Curiosamente, na mitologia grega, Europa, uma princesa Fenícia de uma beleza invulgar, foi raptada por Zeus que a levou para Creta de onde nasceram as pólis gregas e de uma delas a primeira democracia do mundo. Se hoje somos Europa, o velho continente do humanismo e da cultura, devemos à Grécia tão ostracizada nos últimos tempos.

É nossa obrigação resgatar os pilares do Estado Social mostrando que os seus actuais alicerces levantam-se "desagregados, e que o seu edifício ergue-se torto e

[24] http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/ensino/escolas-matam-fome

[25] http://rr.sapo.pt/informacao_prog_detalhe.aspx?fid=167&did=87953

inseguro" pois a "sua base é argilosa" (Nietzsche, 1979: p.122). Este é o tempo de compreendermos que somos seres datados e situados. E as nossas visões, inclusive esta, sofrem as marcas da nossa história, dos nossos interesses, das nossas ideias e dos nossos sentimentos. Somos arquitectos da realidade. Somos instrumentos de mudança. E esta mudança só é possível com o diálogo e com tolerância.

A intolerância é, muitas vezes, uma extensão invisível do corpo. A neutralização do diferente, da crítica reflexiva e do consenso argumentado é a morte da democracia. O mundo é o lugar do discurso político. Também é o lugar das consequências desse discurso. E quem, tal como Cronos, mata os seus filhos não é digno de governar ninguém.

Na realidade do mundo, *a nossa realidade*, os problemas internacionais, nacionais e locais continuarão a existir. A resolução (ou não) e a discussão de tais problemas são solucionados em função de determinações tomadas por cada um dos interessados. Mas, "este mundo não é só o dos Estados históricos; é também o da sociedade moderna, mundial por seu princípio e em princípio" (Weil, E., 1990: p.200).

Por isso mesmo o papel do educador é fundamental na criação de uma sociedade mais justa, mais equitativa e livre. E, também por isso mesmo, o educador não pode, ou antes, não deve deixar de medir as consequências dos seus actos, pois as próprias máximas têm as suas implicações no nosso mundo. Não basta a reflexão das máximas, não é suficiente reflectir sobre o Bem, ou sobre o Mal, não basta um pensamento que quer transformar o mundo para se tornar um ser moralmente razoável e livre. É urgente a decisão pela acção real neste mundo, para se deixar de ser um ser que vive de *intenções*.

A liberdade é liberdade no e pelo pensamento na categoria do Absoluto. Isto é, o homem é um ser pensante e pelo pensamento ele é livre e satisfeito. É no mundo, no seu mundo, que o homem encontra a sua liberdade e o seu pensamento. Mas, é também neste mundo que o indivíduo está sujeito à violência. A superação da violência, da negação da liberdade, pode ser concebida pela compreensão e aí o sofrimento será forçosamente parte do homem, com o qual ele aprende a se apaziguar. O que é importante que se compreenda é que a liberdade, enquanto exigência universal não é apenas a liberdade de homens livres *pensada* pelo filósofo-educador. Ser livre *em pensamento* é uma tarefa fácil. O que é premente é que a liberdade seja real.

É porque o homem ainda não encontrou a liberdade que a noção de dever se torna importante. O dever é o dever da procura da felicidade, é o dever de ser feliz. Mas o dever ser feliz é também o dever para com o (s) outro (s). Aliás, a felicidade de cada um só tem sentido com os outros. Podemos afirmar que a procura da felicidade é a procura do sentido.

Pela acção moral encontramos o universal, mas ela não realiza esse universal na sua totalidade. A acção moral remete para a acção política. É a política que concebe as condições que possibilitam a procura da felicidade. A felicidade é o fim do homem. É este o sentido da vida do homem *neste* mundo. O sentido da existência não é dado como uma busca que se deixa ficar no plano teórico. Isto é, o sentido da vida, a saber, a felicidade, é possibilitado pela acção, pela acção que se reconhece como dever não só da felicidade individual, mas da felicidade com e para os outros. É a procura de "(...) uma vida una e de acordo com ela própria (...)" (WEIL, E., 1981: p. 106).

Pela reflexão a consciência aspira à realização da acção. Esta, precisamente por se situar *fora deste mundo,* vê-se reduzida à intenção. A intenção no entanto, transfigura-se em acção, em moral de acção, pela noção de dever.

A realidade viva (se é que podemos falar de *outra* realidade) opõe-se às pretensões daqueles que acreditam em categorias não imediatas. O voto de confiança a essas categorias não é suficiente para a realização disso que elas propõem. Eles não vivem *isso mesmo* que pensam, isto é, pensam categorias não imediatas e vivem de acordo com a imediatez. É, como observou Kirkegaard, viver poeticamente. A *condição* humana é a oposição a esta compreensão poética. Isto não quer dizer que viver e compreender poeticamente seja uma forma de compreensão desleal, significa sim que o indivíduo não executa o sentido disso mesmo em que acredita.

"A procura de uma acção no mundo (...)" (WEIL, E., idem, op.cit.: p. 396) nasceu porque a consciência de si e para si (formal) se reconheceu como vazia de conteúdo. Mais, a consciência sabe que é a acção que dá sentido à vida do indivíduo. O homem da acção procura sempre um fim na realidade, que é também o fim da sua própria existência, a saber, a felicidade. "O homem não espera encontrar um fim na realidade, mas encontrar um fim sobre a realidade" (Idem, op. cit.: p. 397). É o desejo de ser feliz que lança o homem na busca da felicidade prometida ao homem.

O homem da reflexão - o educador - compreende a acção como a actualização do discurso coerente, da liberdade tal como ela é pensada no Absoluto. O Absoluto é a presença de verdade no discurso. Convém salientar que a Verdade é o que está presente em qualquer discurso e como tal não corresponde a nada, isto é, ela é a categoria mais indeterminada.

O educador enquanto cidadão, tem o direito moral de *falar*, de pela palavra expressar-se em favor de um sistema mais justo, mais próximo e conforme com o princípio da universalidade. O Educador, enquanto homem que saiu do vivido para o pensado e que no regresso ao vivido transformou o seu ponto de vista, emudece e procura agir como se um direito positivo (sobre o qual ele reflectiu) mais justo e verdadeiro moralmente, fosse já uma realidade. Ele sofre com a injustiça e não se

aproveita dela. É aquele que faz do discurso uma arma, que quando censurado por uma lei positiva se vê impedido de lutar. Ele encontra na positividade do direito a coisificação do homem na história.

O que nunca se permitirá, em Educação, é o assentimento a uma ordem que torne o educador sujeito de uma acção oposta à realização de verdadeiro universal. Alguns optaram pelo sacrifício da sua vida a tal atitude[26].

"(...) talvez penseis, Atenienses, que fui condenado por não ter recorrido àqueles discursos que vos podia ter persuadido, se eu achasse que me era lícito fazer e dizer tudo para escapar a uma condenação. Grande engano! Se fui condenado, não foi por falta de discursos, mas de audácia e impudência, foi por não ter usado aquela linguagem que gostaríeis de ouvir, por não ter chorado, gemido, feito e dito aquelas coisas indignas de mim (...). Mas entendi que não devia, por causa do perigo, proceder de maneira indigna de um homem livre e, por isso, não me arrependo da defesa que apresentei.

Prefiro morrer depois de semelhante apologia a viver por um preço desses! Nem no tribunal nem na guerra é lícito a alguém (...) recorrer a todos os meios para escapar à morte" (Platão, 1972: p. 102).

O silêncio terá o seu lugar se for necessário mas, a mentira não habita na alma dos que amam o conhecimento seja qual for o caso. A mentira apenas subtrai o bem no mundo histórico. Bem que se caracteriza no mundo do discurso universal, do diálogo razoável entre os indivíduos que respeitam e confiam na razão humana. A reconciliação do homem com o seu mundo faz com que aqueles que *pensam*, vejam o homem como que abandonado no mundo. Eles não negam a racionalidade da realidade, eles simplesmente a recusam. É aqui que a acção se transfigura em Revolução. Ela é o reapossar-se deste mundo pela acção dos homens e é a "negação do seu sentimento de liberdade e de dignidade" (CANIVEZ, P., 1989:, p. 19).

A acção é o conteúdo e a realização da Educação, ela é a realização do discurso coerente, é a coincidência da liberdade e da realidade. Mas a acção não produz a liberdade, ela age sobre condições que negam a liberdade. A acção consciente é consciente porque existe a necessidade de impor uma consciência e uma vontade ao "mecanismo cego do trabalho social" (idem, ibidem). Esta imposição parte de uma minoria que age no mundo. Através do homem da reflexão compreendemos que este é o tempo da acção e que a Acção passa pelos homens que agem para então ser acção sobre as massas.

[26] Sócrates, filósofo ateniense (469 – 399 a.C)

O que se postula pela Acção é um sentido, um sentido "presente em toda a parte na comunidade, passe do inconsciente do descontentamento para a consciência da vontade política" (idem, op. cit.: p. 20). É pela condição do indivíduo que nasce o desejo, senão exigência, de liberdade e este é um sentimento moral de uma vontade livre. O desejo de liberdade não é mais do que a exigência universal de valor e dignidade. Pelo conceito de *Justiça Social* a acção compreende-se de igual modo como uma exigência universal.

A Liberdade exige de nós a Acção. Uma Acção que não se furta ao conflito quando o diálogo já não é possível. E esta reflexão deve e tem que ser feita nas instituições de ensino. É dever de todos e de cada um de nós perceber que a Educação mínima não se resume a falta de investimento. O problema é muito maior: é a não assunção da liberdade que há em nós e a não percepção que só o homem educado pode ser livre. Este é o tempo da Resistência (GADOTTI, M., 1985). É o lugar da parcialidade. É o momento da escolha.

Não há maiores beneficiários do Estado que não sejam os defensores das políticas de centro-direita: a banca é o melhor exemplo disso (Judt, T. 2010). E os que defendem os serviços públicos são os que menos Estado têm tido presente: a Educação, a saúde, os pensionistas e os trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, ST. (1990). Confissões. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa. 12ª ed.

Canivez, P. (1989). A Revolução, o Estado e a Discussão in Revista Síntese, n.º 46. S.Paulo: Nova Fase

Dagerman, S. (2000). A Nossa Necessidade de Consolo é impossível de Satisfazer. Lisboa: Fenda. 4ª ed.

Gadotti, M.(1985). Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito. S. Paulo: Cortez Ed.

Gustafsson, L. (1992). A Morte de um Apicultor. Porto: Ed. ASA

Judt, T. (2010). Uma grande ilusão – um ensaio sobre a Europa. Lisboa. Ed. 70

Nietzsche, F. (1979). O Futuro das Instituições de Ensino. Lisboa: Via Ed.

Orwell, G. (1991). 1984. Lisboa: Ed. Antígona

Platão. (1972). Apologia de Sócrates. Lisboa: Ed. Verbo

Weil, E. (1981). Philosophie Morale. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 3ª ed.

Weil, E. (1990). Filosofia Política. S. Paulo: Ed. Loyola

PARTE II

ARTIGOS

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NUM ESTADO EM "MODO MÍNIMO"

Adelaide Ribeiro
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo que nos obriga a rever e a repensar a democracia que efetivamente praticamos, a democracia do dia a dia, a democracia vivida em cada espaço e em cada (in)ação humana, em contraponto com a democracia que apregoamos, a democracia do direito/dever, da participação e implicação dos cidadãos. Porque a democracia, enquanto prática social e cultural, não é, nem pode ser, um dado adquirido ou um facto consumado. A democracia constrói-se, desconstrói-se, vive-se, pratica-se, cultiva-se.

À implementação da escola de massas subjaz a ideia de democratização da educação formal, como condição para a salvaguarda do direito de todos ao acesso dos bens sociais e culturais e, portanto, como possibilidade de realização pessoal e social. Mas a Educação deve instituir-se também, como refere Lundgren (1992), como "um meio essencial de cumprir os fins políticos e de mudar a sociedade" (p. 87).

Considerando-se a educação como um direito e como condição para uma verdadeira democracia, somos convocados a refletir sobre as conceções de Estado que orientam e determinam a relação entre educação e democracia. Numa conjuntura sociopolítica marcada por um afunilamento do denominado Estado Social, esta relação reveste-se de particular relevância.

Conceções de Estado que Orientam a Relação - Educação e Democracia

Goodhart (2005) propõe uma *democracia emancipatória*, entendida como "compromisso político com a emancipação universal através do assegurar igual fruição dos direitos humanos fundamentais para todos" (p. 135). Para o autor, esta emancipação implica a eliminação de todas as formas de sujeição e exclusão.

Partindo desta conceção de democracia, *Democracia como Direitos Humanos* (Goodhart, 2005; Estêvão, 2011), e abordando a educação no quadro das políticas públicas de âmbito social, somos chamados a

desconstruir as conceções de Estado que orientam e determinam a relação entre democracia e educação.

Estêvão (2011) estabelece uma relação entre os direitos humanos e o Estado, referindo que:

> Os direitos humanos têm sido pensados quase sempre em articulação com os Estados, como se fossem direitos estatais ou deles decorressem naturalmente. Todavia, a relação do Estado com os direitos humanos é mais complexa, feita de proteções, de apoios, mas também de traições, de infidelidades, de exclusões" (*ibidem*, p.12).

De entre as possíveis tipificações de Estado, destaco as três conceções referenciadas por Estêvão (2004; 2011):

1). **Estado liberal** - preocupação com o privilégio da liberdade individual; tendência para a defesa das políticas que dão primazia ao privado - *Estado mínimo*.

Esta conceção de Estado privilegia o "contrato social baseado numa teoria minimalista de direitos, em que [predomina] a liberdade individual e os direitos à vida, à liberdade e à propriedade" (Estevão, 2011, p.12).

2). **Estado social** - visa assegurar sobretudo os direitos sociais, compensar as desigualdades, um Estado baseado na ideia de uma justa distribuição dos benefícios sociais – *Estado forte.*

Nesta conceção de Estado, as relações entre este e os direitos humanos sustentam-se "no contrato social baseado numa teoria mais alargada dos direitos e no intervencionismo estatal para fornecer serviços sociais" (*op. cit*).

3). **Estado neoliberal** - onde assistimos ao primado do mercado, o livre jogo dos mercados internacionais, o mercado como locus da cidadania e da justiça.

Numa conceção neoliberal do Estado "os direitos tendem a ser obedientes aos desígnios do mercado, prevalecendo agora os desejos e a vontade individuais; ou seja, os direitos individuais passam a ter prioridade absoluta como questão da justiça" (ibidem, p. 13).

Estêvão sintetiza estas conceções de Estado, na sua relação com os direitos humanos, com base em duas orientações distintas:

- Orientação *mercantil*: na qual o mercado dita as regras, impondo-se como um mecanismo que visa a eficiência económica, na qual os direitos humanos são entendidos "sobretudo como direitos do proprietário, … direitos que se estendem não apenas às pessoas individuais mas também às pessoas jurídicas e colectivas, sobretudo privadas" (*op. cit*).

  As questões relacionadas com a igualdade e equidade social, o direito ou os direitos de "todos", são, à luz desta orientação, subalternizadas. Primazia do *individualismo*.

- Orientação *igualitária*: reforça o papel interventivo do Estado na defesa e promoção dos direitos humanos e da justiça, com base no princípio da igualdade ententendida, neste contexto, não apenas como igualdade formal de direitos mas, sobretudo, como *igualdade de cidadania.*

  Primazia do coletivo e da cooperação.

A existência ou coexistência destas conceções de Estado, bem como a primazia ou o enfoque que se dá a cada uma delas, influencia, inevitavelmente a Educação.

No relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, subscrito por Jacques Delors (1996), podia ler-se: "As sociedades democráticas do séc. XXI elegem a educação como prioridade civilizacional". *Educação - um tesouro a descobrir* era o lema que Jacques Delors e a sua Comissão assumiam já em 1996. A Educação passa então a ser encarada como um bem comum de referência global (Baptista, 2011). Ora, assim entendida, a educação é um direito (iminentemente humano) crucial para a realização do bem comum.

Numa aceção de democracia comprometida com os direitos fundamentais, as instituições educativas devem garantir que os cidadãos tenham acesso aos instrumentos necessários à sua emancipação, ou seja, à sua realização pessoal e social, de modo a exercerem, consciente e responsavelmente, a sua cidadania.

Se não dispomos de um determinado conjunto de conhecimentos e de competências, como poderemos exercer, de forma consciente e responsável, a nossa cidadania? Como podemos intervir na sociedade em que vivemos se não tivermos os instrumentos que nos capacitem para tal?

A Educação como Bem Comum

Que aceções pode abarcar uma conceção de *educação como bem comum*?

Partindo do pressuposto de que o bem comum não se restringe à soma dos bens ou dos interesses individuais, que aceções deve abarcar o lema da educação como bem comum?

Encarar a educação como bem remete para as questões da justiça em Educação e as várias conceções de justiça, por sua vez, invocam uma determinada conceção de bem. "A justiça na educação tende a ser relacionada fundamentalmente com o princípio da igualdade de oportunidades, com o mérito, com o respeito e até, mais recentemente, com a eficiência, a qualidade e a competição" (Estêvão, 2004, p. 36). É neste contexto que o autor faz referância ao conceito de *justiça complexa ou geografias da justiça,* para expressar a ideia de que o conceito, no singular, não abarca as diferentes aceções que lhe são atribuídas e que incorpora racionalidades completamente distintas e díspares.

A justiça em educação tem sido fundamentalmente abordada apenas numa das suas dimensões - a igualdade de oportunidades. A questão que devemos colocar é a de saber a que tipo de igualdade de oportunidades conduziu a massificação[27] escolar. Que tipo de democratização se joga na aplicação do direito de todos à educação? Reconhecendo que a democracia não se esgota na igualdade de oportunidades, esta é condição para a sua consolidação. E de que igualdade(s) falamos: igualdade de acesso à educação? Igualdade de resultados[28]? Igualdade *de condição*[29]?

A história da universalização escolar mostra-nos que a igualdade de acesso, apesar de constituir um marco extremamente relevante (permitindo o acesso de todos à educação), não só não conduziu à redução das desigualdades, como as perpetuou (Bourdieu & Passeron, 1970; Boudon, 1973; Coleman, 1990, entre outros). Por outro lado, também não garantiu a igualdade de sucesso e, como tal, não resolveu a questão da igualdade de condição.

E é neste contexto que Estêvão introduz o conceito de *igualdade complexa* (2004) como reforço da ideia de uma "cidadania igual", e como

[27] Conceito que começa a ser recorrente, em Portugal, sobretudo a partir dos anos 60 do século XX, como sinónimo de *universalização*.

[28] Nas palavras de Gewirtz a igualdade de resultados "procura assegurar taxas iguais de sucesso para diferentes grupos na sociedade através de uma intervenção directa para superar as desvantagens" (1998, p. 472).

[29] Que se prende com a igualização da riqueza, do poder e dos privilégios (Lynch, 1995).

reforço da democratização da sociedade e da escola, sem nunca se desvincular da ideia da igualdade de condição dos seus atores.

Conceber a Educação como bem comum implica reconhecer que:

- A educação corresponde a uma intervenção intencional nos processos de realização humana;
- A educação constitui um direito humano fundamental;
- A educação constitui um direito humano potenciador do acesso a outros direitos (Baptista, 2011, p. 18).

Assim concebida, enquanto direito humano potenciador do acesso a outros direitos, a Educação é, ou deve ser, o locus da democracia, um instrumento vital para uma efetiva *igualdade de cidadania*.

E isto implica olhar para a educação como um ato coparticipado e compartilhado, cujas responsabilidades devem ser repartidas pelos vários atores sociais (Fernandes, 2011; Azevedo, 2011). A questão que se coloca, neste contexto, é a de saber qual deve ser o grau de participação desses mesmos atores[30].

A Emergência de uma Efetiva Democratização de Processos, Procedimentos e Decisões

Azevedo (2011) sustenta que é urgente uma mudança de paradigma no âmbito da política pública de Educação, referindo que "a insistência neste modelo [demasiado centralizado, uniformizante e controlador] de formulação da política pública da educação continuará a ser fatal para a (não) qualidade da educação" (2011, p. 78). E acrescenta que a coparticipação dos atores sociais e das escolas se resume à aplicação das normas e diretrizes do Ministério da Educação.

> Ano após ano, década após década, o modelo da acção política no campo da educação escolar persiste em deixar na periferia da melhoria do nosso sistema escolar exactamente as escolas, os profissionais de ensino e educação, as experiências institucionais acumuladas, os actores sociais que vão apoiando o desenvolvimento da educação escolar nas suas comunidades (Azevedo, 2011, p. 82).

[30] Os atores aqui considerados são: o conjunto dos profissionais de educação e ensino, os encarregados de educação, as famílias, os autarcas e as instituições sociocomunitárias.

E como reagem as escolas e os profissionais de educação a esta realidade?

Azevedo (*idem*) refere-se às escolas como "organizações inconsistentes e hipócritas", na medida em que, sem uma efetiva autonomia e apanhadas numa amálgama de políticas educativas ambíguas e contraditórias entre si, tendem a adotar estratégias de sobrevivência. "Como estas escolas são crescentemente pressionadas em ordem à eficácia, não podendo deixar de reflectir os conflitos em presença, em cada contexto, adoptam uma postura muito centrada em torno da legitimação e da sobrevivência" (*ibidem*, p. 84).

Neste sentido, a autonomia das escolas não pode ser vista como uma mera questão técnica (decretada) mas tem de ser assumida, acima de tudo, como uma questão política, ou seja, como condição para uma verdadeira democratização de processos, de procedimentos e de decisões, resultantes do exercício de cidadania, num verdadeiro Estado de Direito.

Jurjo Torres (2004) acrescenta que as políticas educativas não podem ignorar questões fundamentais, tais como a diversidade de alunos na sala de aula, as caraterísticas sócio-culturais das famílias, entre outras. Neste contexto, o autor sustenta que:

> Uma política educativa democrática deveria propor princípios de procedimento que servissem para estimular o debate na sociedade sobre as questões escolares e que facilitassem também a tomada de decisões oportunas para melhorar a qualidade dos recursos didácticos e os processos de ensino-aprendizagem (*ibidem*, p. 34).

Conceber a educação como *bem comum* implica que a assumamos como um *bem público*, assente em princípios de justiça (Estevão, 2004), capaz de assegurar, simultaneamente, o "bem" das pessoas, das famílias e das comunidades locais (Azevedo, 2011).

E isto só será possível se a educação for capaz de cumprir "os seus fundamentos antropológicos e éticos" (Azevedo, 2011) e se os diferentes atores sociais a assumirem, de facto, como *bem comum*, um bem de todos e para todos.

Em que Ponto nos Encontramos?

Como denominar um Estado que tem vindo, sucessivamente, a desinvestir na Educação[31]? Um desinvestimento consolidado através de cortes nos salários dos professores[32], do aumento do número de alunos por turma, de uma revisão curricular redutora e simplista, do retrocesso no apoio especializado para as crianças com necessidades educativas especiais[33], do desinvestimento na Ciência, de uma ênfase cada vez maior nos mercados e na liberdade de escolha (orientação *mercantil*), de uma regulação tecnológica cada vez mais radicalizada através de metas curriculares precisas e mensuráveis, de standards nacionais, de provas e testes nacionais, introduzidas cada vez mais precocemente (a partir do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico).

Podemos dizer que um Estado assim concebido, "em modo mínimo", em termos de distribuição de bens educativos a todos os cidadãos, e, "em modo forte", em termos de controlo e regulação, é um Estado verdadeiramente democrático? É a democracia representaviva verdadeiramente democrática? Que margem é dada pelo Estado à participação social no âmbito da educação?

Azevedo (2011) refere que esta participação social não se cultiva em Portugal, bem pelo contrário, tende a evitar-se. Segundo o autor, o facto de se ter reduzido a política de educação a uma mera questão técnica, tem servido como "autojustificação social e política", que acaba por ser naturalmente apropriada e aceite pelos diversos atores sociais e dirigentes políticos que se sucedem.

---

[31] Orçamento de Estado de 2014: corte de 370 milhões de euros no Ministério da Educação (*Expresso*, 15 de outubro de 2013, in http://expresso.sapo.pt/ministerio-da-educacao-e-ciencia-com-corte-de-370-milhoes-de-euros=f835909).

[32] Orçamentos de Estado 2013 e 2014 (o Governo alarga, em 2014, o agravamento fiscal verificado em 2013, com uma elevada tributação dos rendimentos do trabalho). Com o Orçamento de Estado de 2014, todos os docentes são abrangidos pelos cortes salariais: os docentes posicionados no índice remuneratório 151 passam a ter uma redução no valor ilíquido do seu salário de 7, 51% (como os cortes se iniciaram a partir dos 675, 00 euros, os docentes posicionados neste índice vêem, pela primeira vez, um corte no seu salário mensal. Os restantes vêem esses cortes agravados (na maioria dos casos o equivalente ao corte de mais de um salário).

[33] "Nas notas explicativas dos Ministérios da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSESS) e da Educação e Ciência (MEC), disponíveis no site da Assembleia da República, é possível constatar que a educação especial perde um total de 17.302.607 euros entre o definido no Orçamento do Estado para 2013 (OE13) e a verba prevista no Orçamento do Estado para 2014 (OE14)" (*Jornal de Notícias*, 13 de novembro de 2013, in http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=3531520).

> A participação social na educação é, regra geral, letra de lei, na prática pouco ou nada se incentiva e se aceita. Por alguns políticos e tecnocratas a participação social é vista, ainda por cima, como algo que só vem atrapalhar. Como haveria de ser de outro modo, se aquilo que as escolas devem fazer, em primeiro lugar, é assegurar o cumprimento da norma? Fomos reduzindo a política de educação a uma questão técnica de muito difícil entendimento, tal a quantidade de "tralha técnica" que envolve a sua conceção, execução e avaliação *(ibidem*, pp. 95-96)!

Falar da relação entre democracia e educação implica considerar dois tipos de democratização:

1). A democratização do acesso de todos os alunos aos "bens educativos", a qual implica a criação de condições para a sua emancipação (de acordo com a diversidade e as necessidades particulares dos alunos);

2). A democratização dos processos, procedimentos e decisões que implica a coparticipação dos vários atores sociais.

A democracia exige participação, abertura, implicação, autonomia e responsabilidade por parte dos diversos atores, desde o contexto de decisão ao contexto de prática.

Entendida como *emancipação universal* e como *garantia dos direitos humanos,* no contexto desta abordagem*,* a democracia, tal como a vivemos hoje (ou como não a vivemos), carece de uma profunda e séria reflexão.

Precisamos de reinventar a democracia, de lhe dar novas formas e novos sentidos. Precisamos de uma democracia verdadeiramente democrática!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. (2ª ed.). Nova Iorque & Londres: Routledge.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2012). Educação Profissional, democracia e emancipação: avanços além das utopias. In *Revista Educ. Prof*. v. 38, nº1, jan/abr. Rio de Janeiro.

Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação de desempenho docente.* Cadernos do CCAP – 3. Ministério da Educação.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: A. Colin.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. Minuit.

Coleman, J. C.(1990). Equality, of Educational Opportunity. In J. S. Coleman, *Equality and achievement in education*, Boulder, Westview Press.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XX. Porto: Edições ASA.

Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e democracia*. S. Paulo: Cortez Editora.

Estêvão, C. (2011). Democracia, Direitos Humanos e Educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. In *Revista Lusófona da Educação*, nº 17, pp. 11-30. (ISSN 1645-7250).

Estêvão, C. (2012). *Políticas & valores em Educação*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Fernandes, P. (2011). O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios. Porto: Porto Editora.

Fisk, M. (1989). *The State and Justice: na Essay in Political Theory*. New York: Cambridge University Press.

Giddens, A. (2000). Capitalismo e Moderna Teoria Social. Lisboa: Editorial Presença.

Goodhart, M. (2005). Democracy as human rights. Freedom and equality in the age of globalization. London: Routledge.

Lundgren, U. (1992). *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (2004). Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, vol.4, nº 1, jan/jun, pp. 22-34.

EDUCAÇÃO VISUAL, QUE LUGAR NO QUADRO SOCIAL INSTITUÍDO COM A CRISE?

Ana Cristina Duarte
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira
a_cristinaduarte@sapo.pt

A educação artística não é um tema de abordagem simples na conjuntura nacional. A visão de ensino artístico tem estado subordinada a diferentes modos de ver a complexa relação entre a arte e a educação, sempre ao sabor da vontade política mais ou menos esclarecida, não sendo consensualmente aceite como um domínio relevante na formação do indivíduo.

Nos últimos anos temos vindo a assistir a um conjunto de graves alterações no sistema educativo que redundaram numa crescente ênfase nas ditas disciplinas nucleares, agora sujeitas a exames nacionais, em claro prejuízo de tudo o mais.

Na atual conjuntura de crise, em que os cortes na cultura e nas artes têm sido significativos, questionamo-nos sobre o lugar que é reservado à educação visual na escola portuguesa.

INTRODUÇÃO

A fim de contextualizarmos a situação e fomentarmos uma melhor compreensão do assunto em debate, começaremos por introduzir uma perspetiva global que nos leve a uma melhor perceção da envolvente.

É notório que o mundo, a nossa sociedade e mesmo a nossa vida privada têm, ao longo das últimas décadas, sofrido profundas alterações. São disso exemplo a globalização, a aceleração crescente, assim como as profundas mudanças que as tecnologias trouxeram ao nosso quotidiano, a nós mesmos enquanto pessoas, e à sociedade em geral.

Nas Artes Plásticas as transformações ao longo do séc. XX foram imensas. A par com as técnicas tradicionais de expressão, que se transformaram designadamente através de múltiplas explorações, emergiu uma série de novos modos de "fazer" através dos meios digitais de som e imagem, que nos trouxeram, inclusive, novas formas de arte. Sardinha

(2006) afirma que "...ao longo da segunda metade do século XX, as artes ditas visuais transformaram-se gradual mas seguramente, face a cenários civilizacionais e humanos (políticos, económicos, sociais, científicos e culturais) totalmente inesperados e, por vezes, desconcertantes..." (p. 1). Hoje, desfrutamos "...de formas artísticas que, sendo verdadeiramente deslocalizadas, pura energia, remetem para "novas formas de fruir" e criar, e que se caracterizam essencialmente por formas subjectivas, indeterminadas, de estar na vida e no mundo." (p. 2).

Todavia, a área da comunicação visual não se restringe ao mundo das artes, é muito mais abrangente. A imagem inunda e domina o nosso quotidiano. A nossa cultura é, hoje, tal como afirma o professor Paul Duncum (2010), "*uma cultura visual*". Nela as imagens são tão abundantes e bombardeiam-nos com tal frequência que nos alheamos, prestamos-lhes pouca atenção, olhamos para elas "de relance", em vez de as analisarmos cuidadosamente. Situação que se pode configurar algo perigosa porquanto deixamos que nos influenciem acriticamente. As imagens estão por todo o lado, em todo o tipo de suportes e formatos. A preocupação com a imagem ou com a estética impregnou o quotidiano de todos nós, na casa, no carro, nos inúmeros "gadgets" que exibimos, na roupa, na requerida eterna juventude, e por aí fora.

De acordo com Paul Duncun (2010), presentemente, não podemos ignorar a relevância da imagem, ela inunda e domina o nosso quotidiano; não podemos olvidar que as imagens "...são poderosas tanto na formação como na informação das consciências…" e têm "…um enorme impacto na sociedade".

Esta profusão de imagens é, manifestamente, consequência do incontornável uso crescente das tecnologias que invadem o nosso quotidiano, determinando-o cada vez em maior escala. A este propósito, Ken Robinson (2010) lembra que a tecnologia, designadamente a tecnologia digital, estando a desenvolver-se a uma velocidade que muitos têm dificuldade em acompanhar, e constituindo-se como uma das grandes tendências que indiciam mudanças, tal como previra Alvin Toffler, tem vindo a causar nas últimas décadas, e continuará gerando, profundas alterações imprevisíveis, nas economias globais, acrescentando, cada vez mais, diversidade e complexidade ao nosso modo de ver e estar no mundo.

A educação artística em Portugal

Em Portugal, devido às contingências políticas, as Artes foram durante muito tempo condicionadas por desígnios algo obscuros e,

consequentemente, a educação artística foi descurada. Com a mudança de regime político, no pós 25 de Abril, os governos democráticos adotaram algumas medidas para promover o acesso e desenvolvimento das artes, mas estas andaram ao sabor das vontades dos decisores e dos recursos do momento, não se conhecendo nenhum plano de fundo para o seu incremento.

No que concerne à educação artística também não se conhece nenhum plano de fundo anterior ao 25 de Abril; registaram-se apenas algumas pequenas iniciativas isoladas e a existência, no plano de estudos formal, de disciplinas como o Desenho e os Trabalhos Manuais, que vingaram lecionadas por professores que, ressalve-se o caso dos oriundos das escolas de belas artes, muitas vezes, tinham apenas formação técnica.

Natália Pais (2000) sintetiza aquilo que considerava ser a educação artística em Portugal antes do 25 de Abril, de um modo muito breve e contundente; atente-se nas palavras:

> "Até os anos 50 a iniciação artística da criança restringia-se à prática dos lavores femininos, e do desenho geométrico ou à vista.
>
> A década de 60 reconheceu a criança como um ser criador e dotado de formas próprias de expressão cujas manifestações surpreendiam e ensinavam os adultos já esquecidos da sua própria infância. A partir daí facilitava-se à criança o acesso a materiais, iniciava-se no domínio de técnicas e favorecia-se, segundo alguns, o desenvolvimento da sua criatividade e a revelação das suas eventuais potencialidades artísticas.
>
> O contacto com a obra de arte, a sua observação, leitura e crítica, quando feita por crianças era impensável, injustificada e para alguns até indesejável." (Pais, 2000, p. 13).

Foi já, nos anos oitenta, mais precisamente em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se anunciou uma intenção mais profunda de promover a Educação Artística. Porém, com a massificação do ensino, e a necessidade premente de docentes habilitados, assistiu-se a um *boom* na formação de professores, desta feita, com alguma preparação, embora talvez não a necessária. A grande maioria era portadora de uma formação de base científica desenvolvida nos cursos de Belas Artes e afins (com maior ou menor qualidade), complementada por uma profissionalização em serviço, generalista, concebida para abranger professores oriundos de todas as áreas. Situação que deixou na formação da

maioria um fosso aberto entre as especificidades tão particulares desta área e as aprendizagens feitas na profissionalização, infelizmente raras vezes conciliadas.

Com a abertura para a educação artística introduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, surge a Educação Visual consagrada como disciplina. Um corpo que se quereria fundado, destinado a um trabalho de fundo continuamente aprofundado, mas que, ao invés, tem sofrido um conjunto de alterações que caminham no sentido inverso, tanto no que concerne à carga horária semanal atribuída como no que se refere às orientações curriculares. Na década de noventa a disciplina auferia de uma carga horária semanal de três tempos de 50m (150m); porém, em 2001, com a reestruturação trazida pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, a carga horária foi reduzida para 90m semanais nos sétimo e oitavo anos e 135m no nono ano (com a agravante de, no nono ano, esta ser uma disciplina de opção, a competir com a Educação Tecnológica). Verificando-se que, no segundo ciclo do ensino básico, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (ministrada por um par pedagógico), que substituiu as anteriores disciplinas de trabalhos manuais e de educação visual, foi, também, vendo ao longo destas transformações a sua carga horária reduzida. Redução que voltou a ocorrer com a recente divisão desta em duas disciplinas - Educação Visual e Educação Tecnológica, as quais passaram a ser ministradas apenas por um professor e não por um par pedagógico, como acontecera até à data.

A orientar as práticas, desde 2001 coexistiam dois documentos, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), datado de 2001, e o programa da disciplina de Educação Visual do terceiro ciclo (anterior a este e apenas reestruturado com a sua publicação). Ambos, CNEB e programa da disciplina, embora construídos à luz dos conhecimentos da época, padecendo de inúmeros males, eram, todavia, passíveis de serem trabalhados de acordo com os pressupostos construtivistas, se os professores para isso estivessem formados. Privilegiavam a experimentação, o desenvolvimento da criatividade e o desenvolvimento de projetos, assim como a fruição e a análise crítica da imagem e da Obra de Arte.

No CNEB, a componente de Educação Artística integra as áreas da Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança, disciplinas independentes, com "...linguagens, sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos) e compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos..." (2001, p. 149), e prevê que a "literacia em artes", que implica um conjunto de

competências comuns a todas estas disciplinas, assente em quatro eixos interdependentes que as determinam: Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade; Compreensão das artes no contexto (p.152).

No que concerne mais especificamente à Educação Visual, surge estruturada em torno da ideia de que as Artes Visuais, sendo "...uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva, comunicativa" (p.155), são relevantes no sistema educativo porquanto promovem o desenvolvimento do sujeito através das relações: fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação.

Sabemos, porém, que as práticas de muitos professores da área radicam num modelo *ritualizado* com profundas influências do modelo desenvolvido na Bauhaus, em que se estudam sectorialmente os elementos da gramática visual, assim como algumas técnicas, geralmente as ditas mais "simples e limpas" - os riscadores sobre o suporte de papel - devido, diz-se, às dificuldades logísticas. Tal modelo é implementado com jovens de terceiro ciclo acriticamente, sem uma visão do todo, nem uma busca de levar os alunos à compreensão do que é a obra de arte e da sua fruição crítica, descurando igualmente uma perspetivação crítica da envolvente quotidiana impregnada de inúmeros elementos da comunicação visual. Modelo que teve o seu lugar, mas que é manifestamente insuficiente para o necessário enquadramento da complexidade da presente Cultura Visual e das Artes Visuais na atualidade.

Teorias para a Educação Visual

> "As Imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade. O que nos leva a crer que a educação visual deveria estar no centro do currículo e não na periferia."
>
> (Duncum, 2010, p. 6).

De acordo com uma crescente consciencialização de que a conjuntura atual é cada vez mais uma Cultura Visual, o que seria expetável era que estivéssemos a envidar esforços para reequacionar o currículo e as práticas à luz de novos preceitos. Para tal, poderíamos ir sorver ensinamentos aos estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Zero nos Estados Unidos, aos estudos de Michael Parsons, Howard Gardner e Abigail Housen ou aos de Paul Duncum, entre outros, que se têm dedicado à busca da melhoria da

educação para a literacia visual. Autores que entendem que a Educação Artística deve buscar a apreensão de contatos profundos com a imagem e com a obra de arte, em qualquer idade, através do incentivo à reflexão acerca da Obra, da sua mensagem explícita e implícita e da linguagem que veicula.

Podíamos, igualmente, inspirarmo-nos no trabalho de investigação-ação na área da educação estética desenvolvido entre nós pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, no projeto de Investigação em Desenvolvimento Estético (IDE), cuja face mais visível é, talvez, o projeto "Primeiro Olhar" – programa integrado de artes visuais, desenvolvido por uma equipa de colaboradores, coordenada por João Pedro Fróis, com assessoria de Rui Mário Gonçalves e Elisa Marques.

O projeto funda-se, de acordo com Natália Pais (2000), nos preceitos de cariz pedagógico, cultural, estético, social e político que regem o trabalho da Fundação. Preconizam, entre outros preceitos igualmente importantes, a "...valorização de um modelo radicado nos princípios de uma pedagogia libertadora, criativa e divergente, exercida através de métodos activos, participação directa, relação dialéctica entre o educador e o educando." (p.14); a inserção da educação num contexto cultural, "...dinâmico, facilitador de vivências pessoais e significativas, sem preconceitos quanto ao carácter elitista dos lugares de acesso à fruição e à criação artísticas", sabendo que qualquer espaço - seja o museu, a escola ou o banco de jardim - podem ser espaços para aprender e ensinar; e o contato com a obra de arte não apenas como objeto de contemplação, mas, sim, valorizando a sua

> "relação dinâmica com o observador, a sua capacidade de descoberta, informação e análise , a tomada de consciência da sua dimensão participativa e crítica, a capacidade de se sentir «Sujeito», de se exprimir através de uma linguagem adequada às questões da arte e de avaliar em função de parâmetros adequados à perspectiva das suas apreciações estéticas." (p.14)

Lembremos que, embora, tal como afirma Parsons (2000), os estudos em teoria da arte e em psicologia da arte tenham vindo a incidir mais sobre o fazer arte do que sobre a sua compreensão, tal como a própria educação, é fundamental que caminhemos no sentido de também promovermos o desenvolvimento da compreensão artística centrada na ideia de que a arte é uma forma de comunicação; de que "... Se a arte contém significado, então a nossa apreensão da arte é uma forma de compreensão" (Parsons, 2000, p. 174).

Maxine Greene (2005), defensora de que é fundamental o desenvolvimento de uma educação artística profunda, lembra que as

verdadeiras experiências estéticas exigem uma participação consciente na obra, a emissão de energia e a capacidade de apreciar o que haja para apreciar na obra, motivo pelo qual o saber académico formal de outrora é manifestamente insuficiente, uma vez que não é o mesmo que construir imaginativamente um mundo fictício e introduzir-se nele percetiva, afetiva e cognitivamente. Hoje, o que é fundamental é levar os alunos a esta ordem de implicação; é estabelecer um equilíbrio delicado entre ajudá-los a prestar atenção – às formas, pautas, sons, ritmos, recursos estilísticos, contornos e linhas – e ajudá-los a libertar-se para que tornem as obras de arte significativas para si mesmos.

Paul Duncum (2010) salienta que, no âmbito da educação visual, é fundamental que o professor perceba e leve os discentes a perceberem que as imagens, todas as imagens, são poderosas, tanto na formação como na informação das consciências; que, assumindo que vivemos no seio de uma cultura marcadamente visual, o professor reconheça e leve os alunos a reconhecerem que é necessário analisá-la para a conhecer.

Duncum (2010) realça que, como todas as imagens se relacionam com ideologias, é essencial desvelar o modo pelo qual o fazem; e que a interpretação das mensagens estéticas desvenda as ideologias e os incitamentos ao prazer que estejam por detrás. Todavia, também salienta que uma análise desta monta não é passível de ser feita numa comunicação *top/down*, do professor que informa para o aluno que recebe, tem que decorrer de uma construção do discente, a qual ocorre quando se a faz assentar inicialmente na conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas, para, posteriormente, a alargar para imagens de outra ordem e/ou origem.

De acordo com Duncum (2010) a análise de imagens, tanto do ponto de vista da produção como da interpretação, ao invés de se fixar no modelo modernista que vigorou por muito tempo, deve assentar num modelo que vai muito para além da apreciação dos aspetos formais relativos aos elementos da linguagem plástica. Deve, igualmente, ter em conta:

1) Os elementos definidores de significados oriundos das linguagens da fotografia e cinema, designadamente no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação;

2) E privilegiar parâmetros como: A estética – sabendo que as qualidades estéticas, sejam quais forem, pelas suas qualidades sensoriais intrínsecas, apelam aos sentimentos, tornando-se apelativas e embrulhando, por isso mesmo, as ideologias; O olhar (do observador) – introduz o observador e o seu contexto na análise, carregado com todas as suas ideologias que informam igualmente a leitura em causa; E a

intertextualidade – na consideração da relação da imagem com outros textos culturais (livros, poemas, músicas, imagens).

Lembremos que, em conformidade com Abigail Housen (2000), a educação estética deve assentar num modelo construtivista, no qual os aprendizes sejam levados a expressar sucessivamente as suas leituras da obra de arte sem que essas leituras estejam sujeitas a juízos de valor, partilhando-as com o seu grupo de pares. Esta é uma prática que cria uma conjuntura que vai provocando a crescente (re)construção do sistema interno de observador e gerando leituras cada vez mais sofisticadas. O professor deve abster-se de apresentar leituras suas ou de outrem e limitar-se a colocar questões que provoquem um olhar atento adequado. E criar o ambiente necessário para que os discentes olhem a arte de um modo mais rico e, consequentemente, vejam estimulada a sua expressão.

Martine Joly (2008) salienta que a expressão verbal da análise do mundo visual é um processo difícil e complexo de extrema relevância para a construção de conhecimento, tal como o processo cultural inverso, o de passar do verbal ao visual. Ambos são processos relevantes para o aprofundamento do conhecimento da análise de sentido no universo da produção e interpretação da imagem.

A este propósito, relativamente às estreitas relações estabelecidas entre a verbalização e o desenho, lembremos Vigotsky, que fazia referência à ocorrência, na mais tenra idade, de um contínuo deslocamento do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar num processo recursivo que é simultaneamente decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho. E evoquemos o preconizado no projeto Primeiro Olhar, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, relativamente à necessidade da simultaneidade de estímulos oriundos das explorações inerentes à produção artística e das experiências de proximidade às obras de arte e consequente interpretação. No decurso desse processo, as crianças aumentam os seus conhecimentos sobre arte, sendo estimuladas a fluidez de pensamento, a sensibilidade estética e a vontade de comunicar expressivamente.

Aliás, já Rudolf Arnheim (2006) salientara a necessidade de o desenvolvimento das capacidades expressivas decorrer em simultâneo e, de algum modo, em consequência do aprofundamento ativo, concentrado, dirigido para a melhoria da qualidade dessa expressão através de um crescente aprofundamento dos conhecimentos do campo. O aprofundamento da expressão é concomitante ao aprofundamento dos conhecimentos dos meios através dos quais comunica. Ideia convergente com a defendida por Howard Gardner (1999; 2005) e Mihaly

Csikszentmihalyi (2002; 2006) de que, em qualquer campo, a capacidade criativa se desenvolve em simultâneo com o aprofundamento dos conhecimentos científicos inerentes ao mesmo.

Recordemos que, de acordo com Torre (2005), não é possível desenvolver a criatividade (e é impensável pensar em educação artística sem pensar no desenvolvimento da criatividade) se não se fizer uso de metodologias que assentem essencialmente em estratégias baseadas na aprendizagem relevante, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e numa atitude transformadora. O que pressupõe a organização de atividades inovadoras, flexíveis e motivantes; e uma mediação atenta à experiência, colaboração e implicação do aluno.

Uma educação que, de acordo com Torre (2005), deve patentear como características mais marcantes: a natureza flexível; o uso preferencial de metodologias indiretas; um enfoque preferencial no desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas; ser imaginativo e motivante; estimular a combinação de materiais e de ideias; assentar numa relação favorável entre o docente e os discentes; cuidar em simultâneo dos processos e dos resultados; instigar a indagação e a autoaprendizagem, o caráter integrador e a autoavaliação.

Convém, ainda, referir aqui sucintamente um conjunto de outros aspetos de que nos fala Torre, que influem no trabalho de sala de aula, e importa serem repensados, designadamente: A adequação do tempo às características e necessidades de cada indivíduo e de um projeto, condição para o seu desenvolvimento profundo e para o fomento de aprendizagens significativas. A qualidade e organização do espaço físico. O modelo de comunicação utilizado: vertical professor/alunos ou horizontal estimulador da comunicação do aluno com o professor e interpares. A atmosfera criada, que se quer aberta e tolerante, consagrando os valores de respeito e aceitação, pelo professor e alunos, pelas ideias e produções dos alunos e pela expressão das suas diferenças individuais.

O lugar da Educação Visual na escola, hoje

A realidade vivida na escola, todavia, é bem diversa da de um caminho inovador aberto, construtivista, é a de uma crescente arregimentação. Por ordem ministerial abandonou-se o propalado no CNEB, sem que, contudo, tenham sido publicadas outras orientações a não ser as Metas Curriculares, quais "objetivos" reducionistas que fecham a visão do professor e podem levar a práticas cada vez mais segmentadas, sem visão do todo, impedindo um desenvolvimento global.

A avaliação externa imposta aos alunos em algumas disciplinas coloca obrigatoriamente o enfoque na preparação para essa avaliação, deslocaliza as atenções dos professores e dos órgãos da escola da problemática das aprendizagens significativas para a falsa importância dos rankings, em claro prejuízo de tudo o mais, gerando indireta, mas notoriamente, uma cada vez maior hierarquização das disciplinas. E, consequentemente, a crescente desvalorização da Educação Visual – o descrédito, o desinvestimento, tanto por parte dos órgãos de gestão quanto por parte dos próprios professores da disciplina, cansados da "luta inglória" pela afirmação dentro e fora da escola; e de um número enorme de turmas e alunos, com quem têm dificuldade em desenvolver um trabalho coerente (devido à carga horária semanal reduzida).

Acrescem a tais medidas as referentes a um claro desinvestimento generalizado na educação, de que salientamos os cortes orçamentais; os cortes no pessoal docente (por vezes sem critério aparente) e não docente; e o descuro da formação docente inicial e contínua, esta última deixada estritamente a expensas do professor (cujo salário tem vindo a ser sistematicamente reduzido), em horário pós-laboral, e ao sabor do que vai "aparecendo", seja ou não da área.

Perante este quadro, a pergunta que se impõe é: Será possível a transformação necessária? Haverá esperança?

Sabemos que há exceções, que há escolas que buscam trilhar outros caminhos, valorizando as artes. No nosso meio, vemos alguns professores dedicados buscando novos caminhos, vemos escolas com eventos e projetos dedicados às artes. Porém, são caminhos solitários e, quiçá, até pouco consistentes, não nas ideias em que se fundam, mas nos apoios que reúnem. São escolas em que um grupo de docentes, nunca todos, comunga dessa vontade de fazer melhor, de proporcionar aos alunos um contato mais profundo com a arte, nas suas dimensões de criação e fruição crítica. São escolas em que os dirigentes, por uma qualquer força do destino, a rumar contra o sistema, são sensíveis à ideia da importância de uma formação abrangente, holística, que inclua todas as dimensões do Ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnheim, R. (2006). *Arte e percepção visual.* São Paulo: Thomson.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir.* Lisboa: Relógio D'Água.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité.* Paris: Robert Laffont.

Duncum, P. (2010). Conceitos chave da educação para a cultura visual. *Imaginar nº52* , pp. 6-13. Consultado a 26 de Janeiro de 2011 através de: http://www.apecv.pt/index.php?option=com_ content&task=blogcategory&id=13&Itemid=26.

Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1999). Os padrões dos criadores. In M. Boden, *Dimensões da criatividade* (pp. 149-163). Porto Alegre: Artmed.

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro.* Barcelona: Paidós.

Greene, M. (2005). *Liberal la imaginacion.* Barcelona: Editorial Graó.

Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem.* Lisboa: Edições 70.

Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministerio da Educação, Departamento da Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Consultado a 26 de Outubro de 2010 através de: http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (s.d.). *Programa de Educação Visual - Ajustamento*. Consultado a 02 de Novembro de 2011 através de: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=52&ppid=3.

Pais, N. (2000). Introdução. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento.* Porto: Porto Editora.

Sardinha, I. (2006). *Arte e pedagogia.* Oeiras: Celta.

Torre, S. d. (2005). *Dialogando com a Criatividade.* São Paulo: Madras.

Vigotski, L. S. (2007). *A Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

CONTRIBUTOS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR REFLEXIVO E CRÍTICO

Ana França
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

NOTA INTRODUTÓRIA

Para formar educadores autónomos inovadores e criativos, as expressões artísticas são o melhor campo de realização. Na atividade de expressão dramática as situações, decorrentes das vivências socioculturais dos estudantes, são imaginadas e representadas, por personagens que geralmente projetam os conflitos, as preocupações, o pensamento das pessoas que as encarnam. Este processo de criação e transformação de personagens, através de dramatizações, fantoches, teatro de sombras, leva a uma reflexão de discussão sociocultural. Neste contexto de cooperação em grupo, de liberdade de expressão, de imaginação e criatividade, desenvolve-se um sentido crítico sobre, o conhecimento de si, o conhecimento do outro e a educação ao longo da vida.

Ao educador do século XXI é requerida a particularidade da imaginação e criatividade para enfrentar novas situações, para resolver dilemas, para redimensionar com flexibilidade a realidade contextual. Esta capacidade implica a práxis e o dinamismo de idealizar e enunciar pressupostos suscetíveis de conduzir a escolhas e alternativas, a partir do pensamento divergente. Assim, o educador criativo precisa de acreditar na potencialidade do desenvolvimento desta dimensão junto das crianças. Na medida em que a base das vivências da conceção artística e dramática se alicerça na deliberação criadora de problemas, esta poderá constituir-se em contributo significativo para a formação de professores reflexivos, inovadores e acolhedores da mudança transformadora de que a educação tanto precisa (Lopes, 2011).

A Educação pela Arte – Teatro e Expressão Dramática

Herbert Read, através do seu pensamento, apela aos educadores, enquanto construtores de currículo e de práticas pedagógicas que "a arte deve ser a base da educação" (Read, 2007, p. 13).

A citação anterior surge num contexto histórico da 2ª Guerra Mundial da criação do "método educação pela arte" que teve como autor principal

Herbert Read, que publica, em 1943, um livro denominado *Education Trough Art*, traduzido para português como *Educação Pela Arte*. Este "promove a ideia de que a Arte transcende a política e o nacionalismo dizendo que *Educar pela Arte é Educar para a Paz*" (Reis, 2003, p. 13). Imaginamos que nesta época, o horror e a destruição provocados pela guerra era uma constante nos diferentes contextos sociais. Portanto, o surgimento de uma obra que recria e promove a essência humana através da Arte e da Educação foi fundamental. Partiu-se do princípio de que a educação deveria encorajar a construção da componente individual em cada ser humano, "harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence" (Read, 2007, p. 21). Esta obra é, ainda hoje, alvo de reflexão e desencadeou gradualmente processos de valorização das expressões artísticas nos diferentes contextos educativos, enquanto fonte de criatividade, imaginação e educação pela arte.

Hoje, a educação pela arte é parte integrante dos currículos em diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, nomeadamente na formação de professores e educadores, e ocupa um papel importante na educação. Isto é, a educação artística é reconhecida como componente essencial ao processo educacional do indivíduo enquanto produtor de artefactos culturais.

> Pode afirmar-se que a justificação da necessidade dos projetos de educação artística se construírem como projetos curricularmente autónomos baseia-se, fundamentalmente, na crença de que é importante valorizar a educação artística como um tipo de atividade que, dada a sua importância educativa, vale por si própria, o que significa que os projetos de educação artística terão de ser valorizados pelas propriedades intrínsecas das experiências pessoais e sociais que proporcionam. (Cosme, 2011, p. 163).

Integrar efetivamente as expressões na educação dos indivíduos de uma comunidade é um desafio que requer profundos conhecimentos em diferentes domínios de "Psicologia, Arte, Educação, Ciência, e em particular, do meio circundante" (Reis, 2003, p. 41). Acrescentaríamos a este grupo de conhecimentos as Teorias do Currículo, enquanto saber importante para a compreensão e construção de projetos curriculares integrados em contextos culturais desafiadores.

> Esperemos, pois, que o nosso empenho em educar para a arte, para além de conduzir a um recentrar da experiência artística na vida das sociedades, nos torne cidadãos mais humanos e por isso mais criativos, mais críticos, mais comprometidos (Brilhante, 2007, p. 4).

De forma a melhor compreender a dimensão do Teatro e da Expressão Dramática no contexto de educação artística, pretendemos definir conceitos e âmbitos do Teatro e da Expressão Dramática.

As raízes do teatro estão, em parte, na expressão dramática enquanto forma de comunicação e representação. O mistério que envolve o teatro alicerça-se numa indubitável contradição. "Como uma vela, o teatro consome a si mesmo no próprio ato de criar luz" (Berthold, 2010, p. XI). Ao compararmos um espetáculo de teatro, enquanto obra de arte, com um quadro ou uma escultura, estas últimas formas de criação possuem uma presença concreta ao longo dos tempos. A representação de um espetáculo de teatro, quando termina desaparece do nosso mundo real presente:

> Embora o teatro não seja um museu, as múltiplas formas contemporâneas de teatro constituem algo como um *musée imaginaire*: um *musée imaginaire* capaz de ser transformado em experiência imediata. Todas as noites oferecem-se ao homem moderno dramas, encenações e métodos de direção que foram desenvolvidos ao longo dos séculos (Berthold, 2010, p. XI).

Ao mesmo tempo que o teatro palpita numa existência fulgurante, permanece e revela-se, frequentemente, indefeso face às moléstias e investidas da vida. Acreditamos, no entanto, que enquanto o teatro for analisado, combatido e criticado conservará a sua razão de ser e de existir. Um teatro de "não-controvérsia" poderia transformar-se num organismo estático e repetitivo. "Mas um teatro que movimenta a mente é uma membrana sensível, propensa ao calor, é um organismo vivo. É assim que ele deve ser" (Berthold, 2010, p. XII).

O percurso do teatro advém das origens da humanidade, expresso em formas primitivas de expressão e comunicação, na evidência da mímica nas cenas de caça dos povos primitivos até à multiplicidade de arte dramática da contemporaneidade. Podemos dizer, numa perspetiva de evolução cultural, que o que distingue uma e outra são os meios disponíveis, nas diferentes épocas históricas, colocados aos atores e outros artistas de teatro, para a

criação de acessórios cénicos e de espaços de representação para expressar mensagens. O processo de criação e transformação de pessoas em personagens é um dos mais antigos da comunicação e expressão humana (Berthold, 2010). Como nos diz Ariene Mnouckine:

> Nous avons passe beaucoup de temps à chercher nos sources…
>
> Qui sont nos richesses. Rien ne s'invente, rien ne se crée, tout se transforme. C'est vrai en art aussi. Il y a come un grand fleuve originel sur lequel naviguent dês milliers d'acteurs qui ont, chaques fois inventé le théâtre: j'ai toujours envie de nager dans les courants de ce fleuve-là (Dusigne, 2013, p. 5, citando Mnouckine 2013).

As diversificadas formas de expressão da arte dramática não precisam cingir-se ao "funcionalismo teatral", desfigurado pela necessidade de o "comercializar". Podemos afirmar que a arte dramática é uma realidade fora do teatro. Ela está presente em todas as condutas da vida social, na medida em que os contextos vivenciais e relacionais são dinâmicos, renovam-se, robustecem-se. Podemos encontrá-la nos atos de religiosidade, cerimoniais, formalidades, entretenimentos, solenidades, festas, mas também nas rotinas laborais e familiares. Em suma: "Conversar, celebrar, festejar, agir coletivamente, é o verdadeiro domínio da arte dramática, da real arte dramática, da arte dramática da realidade." (Sousa, 2003, p. 26).

A palavra "expressão" representa a multiplicidade de movimentos concebidos e protagonizados pelo corpo, desencadeados a partir de impulsos externos e internos. A "expressão" constitui-se, também, num poderoso potencial canal de comunicação, a que o ser humano recorre para se relacionar com os outros. A criação através da expressão dramática, enquanto atividade projetiva, contribui para o desenvolvimento de diferentes consciências: de si, do outro, de si e do outro em situação de cooperação e dinâmica de grupo. A expressão dramática é um aspeto fundamental no percurso educacional dos indivíduos. É considerada uma atividade complexa e rica porque consegue compreender e integrar diferentes formas de Educação e de Arte (Sousa, 2003).

> A expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permite uma

> aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética). Neste sentido, ela partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade da criança (Landier, 1999, pp. 12,13).

Nesta citação Jean-Claude Landier e Gisèle Barret, demonstram a relação da expressão dramática com a educação, o currículo e a prática pedagógica. Esta contribui para o desenvolvimento integral da criança.

> A Expressão Dramática / Teatro não é, assim pensamos, um corpo de conhecimentos distante, mas algo que se constrói numa dialética criadora entre o Eu e o Outro, numa ligação estreita entre agir e o pensar… Uma aprendizagem ativa, em que a movimentação dos corpos é sinónimo de envolvimento em projectos com sentido, sem cadeiras que os apresionem (…) (Lopes, 2011, p. 21).

O jogo dramático, e consequente representação de ideias dele advindo, constitui-se em pilares de estimulação a privilegiar junto das crianças, na medida em que, por intermédio do faz-de-conta, elas apreendem o mundo envolvente, ensaiam competências, relações e pensamentos.

A Aprendizagem Significativa na atividade de Expressão Dramática

Aprender de forma significativa implica um cruzamento de saberes e conceitos que refletidos de forma integrada espelham a complexidade de uma teoria que está subjacente à expressão "aprendizagem significativa" e aos princípios teóricos e metodológicos que lhes estão associados, referencial para todas as áreas de conhecimento, na formação da criança enquanto ser humano.

Na fundamentação epistemológica da teoria da aprendizagem significativa, o "construtivismo humano", designado por Joseph Novak, é um suporte teórico de destaque, pois dá-nos uma visão para a compreensão da construção do conhecimento. Assim sendo, podemos afirmar que "a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista" (Valadares, 2009, p. 10), neste entendimento constitui a construção do significado, integrando

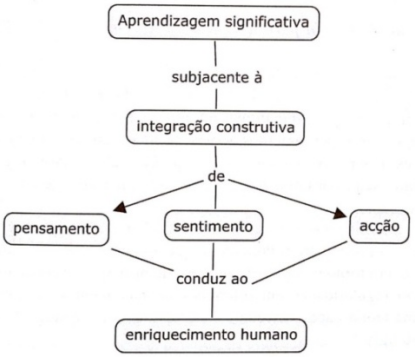
uma teoria da aprendizagem e uma epistemologia do conhecimento (Mintzes, 2000).

Foi Ausubel (1980), na obra *Teoria da Aprendizagem Significativa*, quem concebeu a importância da estrutura cognitiva do indivíduo no processo de aprendizagem, pois para que aconteça uma aprendizagem significativa é essencial, segundo Jorge Valadares, reunir duas condições importantes:

> A confrontação do aprendente com o *conteúdo potencialmente significativo*, o que requere que:
>
> - esse conteúdo tenha significado lógico, isto é, que seja conceptualmente coerente, plausível, suscetível de ser logicamente relacionável com qualquer estrutura cognitiva apropriada, portanto seja não arbitrário; é uma característica do próprio conteúdo;
>
> - que existam *subsunçores adequados* na estrutura cognitiva do aprendente que permitam a assimilação significativa desse novo conteúdo;
>
> Que o aprendente tenha uma atitude de aprendizagem potencialmente significativa, ou seja uma predisposição para aprender de maneira significativa (Valadares, 2009, p. 38).

Novak (1977;1981,1992) contribuiu para a teoria da aprendizagem significativa realçando o "caráter transdimensional do ser humano" (Valadares, 2009, p. 44), relativamente ao pensar, ao sentir e ao agir. Na figura seguinte podemos observar que a aprendizagem significativa implica uma integração construtiva do pensamento, do sentimento e da ação do indivíduo que, por sua vez, conduz ao seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Figura 1. Contributo de Novak para a teoria da aprendizagem significativa.



Fonte: Valadares, G., & Moreira, M. (2009). A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação. Coimbra: Almedina, p. 45.

Na perspetiva desta teoria toda a situação de natureza educativa deve ser vista como "uma acção para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendente e professor" (Valadares, 2009, p. 46). Destaca-se, assim de novo, a consciencialização de que no âmbito da expressão dramática a criança deve aprender de forma significativa, pois para a criança a expressão dramática, enquanto atividade, é uma forma de brincar, de jogar, que decorre de situações da vida real, onde, nomeadamente, transparece o mundo das suas vivências e a sua cultura. Daí ser um dos recursos mais valiosos, completos e complexos da educação, uma vez que é através desta que a criança cria um mundo todo seu, num contexto de imaginação, criatividade e fantasia, identificando-se com a personagem ou situação a que brinca (Sousa, 2003). Assim, a expressão dramática é um espaço onde múltiplas linguagens confluem, de forma intencional, para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias, crenças, no contexto educacional. Esta abordagem valoriza como aspetos principais o desenvolvimento, a aprendizagem e a competência do indivíduo, onde transversalmente com a expressão dramática, é convocada a expressão musical, a expressão plástica e a dança (Melo, 2005).

A Expressão Dramática na formação do educador reflexivo

O teatro e a expressão dramática permitem, através da reflexão e questionamento para a resolução de problemas, o desenvolvimento de um pensamento crítico, a descoberta de caminhos e soluções, predominantemente num contexto de trabalho coletivo. Na sequência desta reflexão consideramos que as artes devem ser parte integrante do currículo,

não devendo ser pensadas apenas como uma atividade extra curricular. Depreende-se que um dos caminhos para a formação de pessoas autónomas e inovadoras passará pela vivência de atividades de cariz artístico, nomeadamente a expressão dramática, pois autonomia e inovação implicam reflexividade e criatividade (Taylor, 2000).

Quadro 1. Características do professor reflexivo e a sua relação com os princípios de Drama Praxis.

Características do professor reflexivo	**Explicação**	**Princípios de Drama Práxis – no contexto da abordagem ao currículo)**
Pensamento crítico	Sensíveis aos contextos, histórico e político do currículo, aceitam os projetos curriculares refletidos.	Motivados pelo levantamento de questões e problemas
Produção de conhecimento	Duvidam acerca de ideias, valores e atitudes dos outros, através do processo de reflexão. Reconhecem que a sala de aula é um espaço de produção ativa de conhecimento e artefactos relevantes contextualizados.	Co-artistas, facilitadores, mediadores, interrogadores
Resposta a desafios: arriscar	Reconhecem a complexidade em tornar as suas salas de aula em locais de pensamento crítico e de participação, em vez de espaços típicos, que respeitam as pressões e a autoridade que existem fora da sala. "Following the crowed can be easier than standing alone".	Ganham poder através do confronto com os desafios
Criação de teorias	Baseiam-se na observação e reflexão da prática fundamentada para desenvolvem as suas próprias ideias. As suas teorias são constantemente transformadas em prática.	Mais construção de conhecimento, menos transmissão de conhecimento
Antevisão do erro ou insucesso	Muitas vezes ao experimentar uma nova metodologia ou responder a situações imediatas (no momento), podemos errar. Compreendem que o sucesso pode ser atingido pela reflexão sobre o erro ou insucesso.	Ganham poder através do confronto com os desafios e argumentação
Mente aberta e flexível	Desenvolvem múltiplas perspetivas a partir de um acontecimento particular de sala de aula. São sensíveis a diferentes vozes e capazes de repensar ideias aceites.	
Colaboração	Reconhecem que não trabalham sozinhos. Envolvem os colegas, alunos e a vasta comunidade educativa na criação de ambientes de aprendizagem significativa.	
Revisão de procedimentos de ensino e aprendizagem	Têm consciência que as estratégias e conteúdos adequados a um contexto podem não ser apropriados para um outro. O capital cultural de cada turma/grupo é diferente.	Desmontam estereótipos
Criação de histórias; escuta de histórias	Ouvem e reagem às diferentes histórias (as suas, as dos seus alunos e as dos diferentes atores da comunidade educativa). A sala de aula é um "espaço de conto" onde se escuta, reage e cria histórias.	Apostam no enriquecimento da criatividade

Nota: adaptado de Taylor, P., 2000, *The classroom drama: Action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer, pp. 84,85.

A expressão dramática e o teatro, como todas as artes, são caracterizados por linguagens não convencionais que implicam uma interpretação própria. Consequentemente, Taylor sugere que a prática reflexiva por parte do professor ou educador poderá conduzir a uma melhor potencialização do quotidiano da sala de aula, com todas as suas particularidades. Assim, são identificadas no quadro abaixo nove características essenciais para um professor reflexivo, de forma a aliar a experiência ativa do teatro e o desenvolvimento de competências reflexivas quer nos professores quer nos alunos (Taylor, 2000).

Na perspetiva da aprendizagem pela descoberta/autodescoberta, a expressão dramática e o teatro deveriam ser mais valorizados como parte integrante do currículo e não surgirem apenas como ocupação dos tempos livres deixados no horário dos alunos pelas outras áreas curriculares uma vez que promovem espaço de aprendizagem ao utilizarem metodologias de autodescoberta que permitem melhorar as competências dos indivíduos, tais como as de:

1. Perceção do uso dos sentidos, que permite uma maior compreensão do "eu" nas relações com os "outros";
2. Consciencialização de ambientes, relacionamentos e correções pela descoberta de padrões de vida, da relação entre o jogo e a realidade, do conhecimento do "eu" em relação aos outros e da avaliação sobre os sentimentos e atitudes;
3. Concentração, que resulta de uma maior motivação e da prática de atividade dramática;
4. Desenvolvimento de um estilo próprio de pensamento, através da projeção do "eu" no uso de várias formas de pensamento e reação, na emergência em simultâneo dos pensamentos cognitivos, afetivos e estéticos, no âmbito da ação dramática, no maior conhecimento sobre as formas de pensar dos outros e, logo, na adequação das suas reações aos outros;
5. Capacidade de expressão, pela adequação por parte do indivíduo de uma variedade de modos de expressão, pela oportunidade de partilha de trabalho e de utilização da representação realizada pelos outros (fornecimento de modelos de expressão);
6. Capacidade criativa e de resolução de problemas, que lhes permite sentir que podem escolher e dirigir a sua própria aprendizagem;

7. Autoconfiança e autoestima, fruto do reforço positivo da aprendizagem, que deve ocorrer em múltiplas formas e da tomada de responsabilização acerca das suas opiniões e críticas;
8. Motivação para a aprendizagem, que surge do entusiasmo natural das crianças e dos professores pela atividade, da sua autodisciplina face ao trabalho a realizar, da relação especial criada entre o professor e a turma, que levam a uma melhor gestão da turma e do facto dos professores partirem das experiências e interesses das crianças;
9. Transferência de aprendizagem, que desencadeia uma predisposição para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, da vida, da escola, da sala de aula, da disciplina e da cidadania (Lopes, 2011,citando Courtney, 1995).

As artes promovem nos alunos o sentimento de compromisso, proporcionando a todos os participantes, professores e alunos, a possibilidade de refletirem sobre si próprios e sobre o seu mundo. A crítica surge pela ação dos indivíduos através da participação, da comunicação, da transformação e contextualização da educação, numa determinada comunidade.

> Urgente é, também, a noção de desafio… que nos pode fazer percorrer caminhos ainda não existentes e construí-los; que pode fazer da imaginação um aliado da inquietude; que pode fazer da Arte uma presença mais humana e simbólica da existência…(Lopes, 2011, p. 405).

Assim cada indivíduo interpreta a realidade, da sociedade a que pertence, com base nas suas representações e transformações internas. Estas poderão favorecer o desenvolvimento de competências, dos futuros educadores, facilitando a emergência de um sentido democrático direcionado para a liberdade e dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berthold, M. (2010). *História Mundial do Teatro* (4ª edição ed.). São Paulo: Editora Perspetiva S.A.

Brilhante, M. (2007). *A educação artística em Portugal: algumas evidências*. Paper presented at the Conferência Nacional sobre Educação Artística, Porto. http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/MariaJoaoBrilhnate.pdf

Cosme, A. (2011). Arte e educação nas escolas: contributos para uma reflexão. In C. Leite, Pacheco, J., Moreira, A. & Mouraz, A. (Ed.), *Políticas fundamentos e práticas do currículo* (pp. 162-173). Porto: Porto Editora.

Dusigne, J. (2013). Les passeurs d'expérience - ARTA , école internationele de l' acteur. Montreuil: éditions théâtrales.

Landier, J., & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.

Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.

Melo, M. (2005). *E expressão dramática: à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizontes.

Mintzes, J., & Wanderesee, J. (2000). Reforma e inovação no ensino da ciência: uma visão construtivista. In J. Mintzes, J. Wanderesee, & J. Novak, (Ed.), *Ensinando ciência para a compreensão - uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Taylor, P. (2000). The classroom drama: Action, reflection, transformation. London: Routledge Falmer.

Valadares, G., & Moreira, M. (2009). A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação. Coimbra: Almedina.

DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLA (MÍNIMA) FACE A UM ESTADO MÍNIMO: UM ESTUDO QUALITATIVO COM UM GRUPO DE FUTUROS PROFESSORES

António V. Bento
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

NOTA INTRODUTÓRIA

A escola e a educação, no nosso País, estão a atravessar um período bastante conturbado. São desafios e dilemas que impedem o seu normal funcionamento, obstruem a concretização da sua missão essencial, provocam a concorrência com as escolas privadas e, claramente, com as suas congéneres. Apesar de tudo, os últimos resultados do PISA (2012) indicam que Portugal tem evoluído desde 2003 nas áreas da Ciências, Matemática e Leitura. Mas será que as reformas e políticas de educação dum Estado (mínimo) permitem manter esta tendência?

No relatório da UE sobre a educação (2011), (onde se afirma que se verificaram bons progressos mas que são necessários mais esforços para atingir metas), a Comissária responsável pelo pelouro da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude (Andorulla Vassiliou) declarava que "*a boa notícia é que os níveis de ensino na europa aumentaram consideravelmente. Mais jovens completam o ensino Secundário e obtêm graduação do ensino superior em comparação com há dez anos atrás. Porém, o abandono escolar precoce continua a ser um problema que afeta um em cada sete jovens da União Europeia e um em cada cinco alunos ainda têm, aos 15 anos, fracas competências no domínio da leitura. É por isso que a educação e a formação estão entre os objetivos centrais da estratégia Europa 2020."* Daí que apelasse aos Estados membros para não fazerem cortes nos orçamentos para a educação, apesar da crise económica: "*O gasto com a educação é um investimento para o emprego e o crescimento económico, que a longo prazo, acaba por se pagar a si próprio…".* Todavia, as despesas do Estado Português em educação em % do PIB tem diminuído desde 2000: 2000 – 4.9%; 2005 – 4,7%; 2008 – 4,3% e 2013 – 4%.

Neste contexto, este estudo de investigação, de carater qualitativo, pretende analisar as perspetivas de um grupo de futuros professores sobre os desafios e dilemas da escola pública face a um Estado neoliberal que desinveste na educação, que secundariza a escola pública e que negligencia, descredibiliza e depaupera a classe docente.

Resultados escolares dos alunos Portugueses e discursos educativos

O PISA (Programme for International Student Assessment) visa avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos de idade no uso dos seus conhecimentos, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, especificamente nos domínios da Leitura, Matemática e Ciências.

Foi lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico) em 1997, e tem sido realizado de três em três anos desde 2000.

Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, e de uma forma regular, os sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos, em contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente.

Desde 2003, os alunos Portugueses aumentaram o seu desempenho em Matemática (de 466 para 487) sendo a média da OCDE de 494 pontos (em 2012), em Ciências (de 474 para 489) sendo a média da OCDE de 501 pontos (em 2012) e na Leitura (de 470 para 488) sendo a media da OCDE de 496 pontos (em 2012).

Portugal evoluiu muito nos últimos 40 anos em termos de educação. Afirmava-se no relatório do CNE em 2010:

> De facto, bastará comparar a qualificação da população portuguesa com mais de 25 anos com a de dois outros países europeus no início da década de 60 do século XX: Em 1960, com o 1º grau (4 a 7 anos de escolaridade), Portugal registava 50,4% de indivíduos, enquanto em França e na Finlândia essa população correspondia a 67,7% e 90%, respetivamente. Mas o atraso mais dramático residia sobretudo numa elevadíssima proporção de cerca de 45% de pessoas sem nenhum nível de escolaridade, em contraste com a França, que apresentava cerca de 2% e a Finlândia 0% (CNE, 2010).

Por outro lado, na atualidade, têm endurecido os discursos contra a instituição escolar, esquecendo-se a capacidade libertadora e socialmente mobilizadora da escola. Já no passado, houve críticas extremas à escola: a dúvida da sua relevância social e o apelo á sua descolarização (Illich, 1985) e as teorias de reprodução (Bourdieu e Passeron, 1970) evidenciam a diferenciação social, induzindo o insucesso e o abandono escolar nas

camadas mais desfavorecidas da sociedade. Diz-nos Maria Formosinho que na última década, "a sociedade que se tornou ávida de credenciação, contrariando as profecias de descolarização, vê colapsar o otimismo em torno do poder socialmente transformador da instituição escolar" (Formosinho, 2013, p. 102).

É muito comum tentar justificar os muitos dos problema da escola com a globalização, contudo,

> A precaridade crescente que atingiu a generalidade dos setores profissionais, mesmo os mais especializados e prestigiados, vieram solapar certos pressupostos que haviam inspirado as políticas de expansão escolar, alavancadas numa esperança de mobilidade social, através da educação, que se defrauda (Formosinho, 2013, p.102).

Deste modo, elevam-se as credenciações no mercado de trabalho e o abandono escolar é visto como um problema de inadaptação das nossas sociedades de informação. A mesma autora, diz-nos ainda que "Sem dúvida que, na atual sociedade de informação, a escola vê-se cometida a funções cada vez mais complexas e com uma exigência imperativa de formar profissionais adaptados a um mercado laboral cada vez mais instável e com uma menor amplitude integrativa" (p.120).

Se por um lado, se elevam as qualificações no mundo do trabalho e se procura cada vez mais mão-de-obra qualificada mais barata, por outro, a mundialização e a pressão dos organismos internacionais têm vindo a padronizar as disciplinas e conteúdos curriculares (Teodoro, 2003).

A necessidade de uma mudança revitalizadora da escola

Torna-se urgente uma mudança revitalizadora na Escola para desenvolver o capital humano necessário para o sucesso numa economia global.

A maior invenção social das maiores economias mundiais foi a educação de massas e o compromisso para educar todos os cidadãos à custa do erário público. Contudo, ironicamente, a área mais vital da sociedade – educação pública – não teve ainda um verdadeiro processo de mudança revitalizadora. Em muitos aspetos, a sala de aula de hoje é indistinta das salas de aula de nossos pais e avós: um professor à frente de 25/30 alunos durante sete horas por dia transmitindo uma versão repetida de conhecimento contida em manuais escolares e fichas de trabalho e um

Diretor/Presidente do Conselho Executivo com pouca autoridade dirige a escola como uma pequena parte dum largo sistema hierarquizado e centralizado.

As escolas parecem-se muito com as unidades industriais (fábricas) duns tempos que já passaram. Um viajante no tempo do ano de 1950 ou mesmo do ano de 1900 facilmente reconheceria as tradições de ontem nas escolas de hoje. Como nos diz Fino (2008):

> Hoje, como sempre, apesar deste modelo de escola que nos acompanha desde os inícios de séc. XIX e está à beira de esgotar o prazo de validade, o mundo é o *locus* de informação, e a vida, incluindo obrigatoriamente a interacção social, é um projeto de adaptação permanente" (p.3)

Contudo, uma pequena análise sociológica de Portugal nas últimas 5 décadas revela mudanças dramáticas: Televisão e jogos de vídeo dominam agora a atenção e o tempo das crianças de hoje; epidemia do uso de drogas tornou-se numa rotina nas escolas secundárias; o número de imigrantes que entraram no nosso país e nas nossas escolas aumentou; a grande maioria das mães trabalha fora de casa; os computadores e os *tablets* revolucionaram a acumulação de informação e as comunicações sociais (cerca de 50% da população Portuguesa tem conta numa rede social), etc.

Perante estas drásticas mudanças na demografia, condições sociais, tecnologia e economia, as escolas permaneceram basicamente na mesma. Diz-nos Carlos Fino,

> Depois da grande crise curricular que abalou os Estados Unidos, em 1957, têm-se multiplicado por todo o lado sinais de senilidade do paradigma fabril… E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade (Fino, 2001, p. 3).

Poucas pessoas e instituições desejam a mudança a não ser que se torne necessária e até urgente. Hoje, nas nossas escolas públicas, é certamente necessária e urgente.

Por que é que a mudança é assim tão urgente? Precisamente devido aos desafios críticos com que a escola se confronta: insucesso escolar, abandono escolar precoce, classe docente desmotivada, número de alunos por turma, resultados dos alunos, número de alunos que que recebem ação social, assimetrias geográficas, etc. Especialmente, a conclusão da escolaridade básica é um desafio que coloca Portugal muito abaixo da média em comparação com os países da EU:

> Considerando o Ensino Secundário como habilitação mínima de referência – atual escolaridade obrigatória -, temos ainda, na população residente entre os 25 e os 44 anos, mais de 1,5 milhões de indivíduos que não atingiram esse nível de escolaridade, ou seja, mais de 53% da população desse nível etário (CNE, 2012, p. 9).

Dos países da UE, Portugal ocupa a 3ª posição contar do fim no abandono escolar precoce; média de alunos que não terminam o ensino secundário (20,8% em 2012) enquanto a média Europeia se situa nos 12,8%. Portugal está apenas acima de Espanha e Malta.

Será que a sociedade e a economia moderna estão a exigir mais da escola? Enquanto as técnicas de ensino, os currículos e o desempenho geral educativo não mudaram muito nas últimas 5 décadas, os requisitos para a entrada no mercado de trabalho tornaram-se paulatinamente mais exigentes.

Perguntemos aos líderes de negócios que competem numa economia global o que é estar contra uma força de trabalho bem-educada? Na minha perspetiva, e nos próximos anos, a economia Portuguesa não produzirá trabalhos para os que não tiverem competências básicas. Hoje é necessário mais capital humano para ganhar uma vida decente, dar uma grande contribuição a um negócio ou a uma fábrica e para criar um produto competitivo no mundo globalizado.

As competências do passado não são adequadas para o presente contrariamente ao acontecia no inicio da revolução industrial. Como nos diz Fino (2001, p. 2):

> 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.

A revolução industrial original tornou o trabalho simples e exigia poucos conhecimentos dos trabalhadores. “Two centuries ago, industrial genius invented factory modeled schools, and the model quickly turned into mass education paradigm. During this long period of time, schools have paid society much more than society has spent to maintain schools” (Fino 2003, p. 3).

A Revolução industrial moderna, tornou o trabalho mais complexo e exige mais conhecimentos dos trabalhadores. A solução é mais e melhor educação uma vez que como afirma Fino (2003) “Schools no longer can prepare for life” (p.4).

Como é que a escola pública pode providenciar mais e melhor educação? Para revitalizar as nossas escolas, necessitamos de definir com clareza por que estão a falhar e o que podemos fazer para remediar a situação?

Na verdade, parece evidente que, às nossas escolas, falta-lhes a capacidade e os mecanismos para a auto-renovação.

Ao contrário do que se passa no mundo empresarial onde os negócios são forçados periodicamente a responder às novas tecnologias, às novas exigências dos seus mercados, ou à ancianidade dos produtos, não há forças externas à escola que lhe exijam a mudança.

Efetivamente, as escolas têm ignorado as possibilidades revolucionárias da tecnologia, mantendo a mesma estrutura organizacional hierárquica, preservando as regras tradicionais para manter o número de alunos por turma e tipo de escola, voltando ao currículo tradicional e aos métodos de ensino usados desde o século passado. As escolas não ficaram piores, elas simplesmente não mudaram para melhor.

A renovação da escola e a mudança na educação exigem a necessidade de formação do indivíduo e da sociedade sendo, aquela, um fator indispensável para a competitividade neste mundo global.

> Sabemos que a educação e formação são setores decisivos na evolução dos países e fatores importantes de coesão social, consideradas como fonte de renovação das pessoas e das comunidades. Daí que face aos desafios colocados pela globalização da economia, pela emergência da

> sociedade de informação e pelo desenvolvimento acelerado do conhecimento científico e tecnológico, a educação de todos e ao longo de toda da vida impõe-se a cada indivíduo como necessária ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, á sua adaptação ao mercado de trabalho e, em última análise, à sobrevivência com qualidade num mundo em constante mudança, dominado pela incerteza quanto ao futuro. (CNE, 2011, p. 6).

METODOLOGIA

Este estudo de investigação, de carater qualitativo, pretende responder ao objetivo fundamental de analisar as perspetivas de um grupo de futuros professores sobre os desafios e dilemas da escola face a um Estado neoliberal que desinveste na educação, secundariza a escola pública e negligencia e descredibiliza os professores. Neste sentido foram realizadas 10 entrevistas escritas a futuros professores dos quais se pretendia extrair as suas perspetivas sobre as seguintes questões fundamentais:

a) Nas avaliações internacionais (PISA 2012) Portugal tem-se aproximado das médias dos países da OCDE nas áreas da Leitura, Matemática e Ciências. Na sua perspetiva a que se devem estes resultados positivos?
b) O orçamento para a educação tem diminuído nos últimos anos (2000 – 4.9%; 2013 – 4%). Que comentário faz a este facto?
c) Como vê a qualidade do ensino em Portugal?
d) Como perspetiva o futuro da escola e educação no nosso País?
e) Na sua opinião, quais os maiores problemas com que a escola hoje se confronta?

Para a análise das entrevistas foram delineadas as seguintes categorias de análise: Desempenho dos alunos Portugueses em testes internacionais; (des)investimento na educação; problemas que mais afetam as escolas/educação em Portugal e perspetivas do futuro da educação.

Os participantes neste estudo tinham idades compreendidas entre 22 e os 38 anos, com uma média d idade de 27,8 anos. As modas estatísticas são de 22, 23 e 34 anos. A grande maioria dos participantes era estudante a tempo inteiro a frequentar um programa avançado de formação para professores.

ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÃO

Na perspetiva dos entrevistados, os bons resultados dos alunos Portugueses nos testes internacionais, nos últimos anos, deve-se ao investimento que tem sido feito a nível da Leitura, Matemática e Ciências e à valorização académica destas áreas. Afirmava um participante (P5):

"*Penso que grande parte destes resultados se devem ao investimento que tem sido feito em termos de programas específicos nestas áreas, como o projeto Ler+ onde se procura que os alunos desde o 1º ciclo sejam incentivados à leitura. Relativamente à matemática e às ciências penso que também pelos projetos que são desenvolvidos nas escolas nestas áreas, ajudam nestas melhorias das médias*".

Os participantes veem com preocupação a tendência dos últimos anos na diminuição do investimento orçamental atribuído à educação o que pode ter consequências muito negativas para o futuro do nosso País. Na perspetiva do (P2):

"*A educação é um dos suportes estruturais de qualquer sociedade. Este desinvestimento educacional terá reflexos negativos a médio, longo prazo. Este desinvestimento poderá levar a uma menor qualidade do próprio sistema de ensino e por conseguinte menor qualidade dos profissionais formados em Portugal*".

Referia o (P4):

"*Infelizmente o poder político procede a cortes orçamentais na área da educação. Enquanto que países mais desenvolvidos economicamente "apostam" na educação, no futuro, no conhecimento, em Portugal invertem-se estes "papéis". Bem, por outro lado, investir na educação e depois os estudantes irem trabalhar para o estrangeiro…*"

Afirmava um outro participante (P5):

"*…o facto de se vir a diminuir o orçamento para a educação poderá colocar em risco alguns projetos que irão ter impacto no futuro em termos de resultados. Penso que ao diminuírem o orçamento para a educação está a haver um desinvestimento numa das áreas de maior importância para um país, que é a educação da população*".

Como afirmava a Comissária responsável pelo pelouro da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude da EU em 2011 quando apelava aos estados membros que não reduzissem os seus investimentos na educação apesar da crise económica que temos estado a atravessar: "O gasto com a educação é um investimento para o emprego e o crescimento económico, que a longo prazo, acaba por se pagar a si próprio…"

Do mesmo modo, o Conselho Nacional de Educação em 2013, transmitia a sua preocupação:

> É com preocupação que se assiste á diminuição significativa do investimento no setor da educação, traduzida na redução dos meios financeiros (entre 2011 e 2012 o orçamento do Ministério da Educação e Ciência baixou 16pp) e dos seus recursos humanos (diminuição de 11 065 professores do Ensino Básico e secundário em 2012)… (CNE, 2013, p. 11).

A grande maioria dos participantes concorda que a qualidade do ensino em Portugal é boa e *"…tem vindo a melhorar bastante, pois houve um grande investimento para que tal ocorresse."* (P 5) e, adicionalmente, "*se investiu mais na formação* [P8 e P 9] *e respetiva qualidade dos professores"* (P.8). No entanto, refere um participante que a qualidade está a ser afetada negativamente, pois *"Na minha opinião a qualidade do ensino em Portugal tem vindo a baixar. As escolas começam a não corresponder às necessidades dos alunos, porque cada vez mais aumentam as turmas e um professor não consegue dar atenção a todos os alunos"* (P 7).

Os nossos participantes deste estudo, perspetivam o futuro com muita apreensão e incerteza e identificam alguns dos problemas com que a escola se confronta hodiernamente tais como a desmotivação dos professores e o desinteresse dos alunos, a falta de condições de trabalho, a desvalorização da escola pública, etc.

Refere um participante (P 9): "*Devido aos cortes orçamentais e consequente desmotivação dos professores, a escola vai baixar a sua qualidade na educação. No futuro a escola, como já referi anteriormente, terá cada vez menos alunos em especial nos ensinos secundário e superior por dificuldades financeiras*".

Afirma um outro participante (P 8): "*Perspetivo uma valorização da escola privada. O atual governo da República está a enfraquecer a escola pública. Os cortes orçamentais e a carga [horária], bem como os currículos que são muito extensos. Na escola primária já são dadas equações do segundo grau (no 2º ano), parece que se quer chegar ao topo sem haver uma boa base. Temo que o futuro da educação seja um bem para aqueles que têm posses económicas*".

Refere o (P 5) "*A escola neste momento começa a se debater com problemas como turmas grandes para reduzir os custos com os professores.*

O rendimento dos alunos não é o mesmo se a turma for mais pequena. Problemas de falta de professores no 1º ciclo (principalmente) para auxiliar nas aulas. Falta de material (fotocópias, papel, etc.) Começarão a surgir outros problemas que a escola não terá capacidade de responder."

Apesar de tudo, é claro que a reforma e a mudança são uma necessidade vital em qualquer instituição social, especialmente na instituição que está responsabilizada por tantas vidas e tem um impacto direto na sociedade e na economia.

A questão para os reformistas é *o que é que precisa de ser reformado urgentemente? Como é que a reforma precisa de ser feita e por quem?*

"As soluções para os problemas da escola são complexas pelo muito que lhe é pedido em matéria de transmissão de conhecimentos em constante evolução, de organização das aprendizagens e trabalho dos alunos e de acompanhamento do seu desenvolvimento" (CNE, 2013, p. 7).

Como afirma Maria Formosinho, a crise da escola deve-se à incapacidade de educação de massas e também à crise de valores e à incerteza:

> "… a "crise educativa" advém da incapacidade do sistema institucional para responder adequadamente a uma educação de massas (tratar-se-á, neste caso, de uma incapacidade intrínseca ao próprio sistema) mas relaciona-se igualmente com a desorientação axiológica e a hiperbolização da incerteza que são marcas vivenciais da contemporaneidade" (Formosinho, 2013, p. 103).

Para concluir, diremos que o Estado necessita de dar prioridade á educação de (todos) os Portugueses e facultar à escola pública os meios necessários e tranquilidade desejável para que possa desempenhar a sua missão fundamental. Como se afirma no Relatório "Estado da Educação 2010":

> Na situação atual, em que a crise económica e o aumento do desemprego são muito graves, a aposta na educação e qualificação deveria constituir uma prioridade, um modo de quebrar o isolamento e dar mais atenção às pessoas e ao desenvolvimento e valorização dos seus saberes. Contribuiria seguramente para combater o desânimo,

> sobretudo onde existam situações dramáticas do ponto de vista individual, familiar ou comunitário (CNE, 2010, p. 10).

No ano de 2013, o mesmo CNE insiste em problemas fulcrais derivados das políticas governativas:

> Não podemos deixar de assinalar, designadamente, as dificuldades de alunos e famílias, a insegurança vivida pelos professores e técnicos da educação, a diminuição dos recursos financeiros, a dificuldade de integração, num tempo muito curto, de um número significativo de mudanças que foram sendo introduzidas (CNE, 2013, p.6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du system d´enseignment. Paris: Editions de Minuit.

CNE (2010). *Estado da Educação 2010: Percursos escolares*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CNE (2011). *Estado da Educação 2011: A qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CNE (2013). *Estado da educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Fino, C. (2001). Um novo paradigma para a escola: precisa-se. FORUMa – Jornal do grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1,2.

Fino, C. (2003). Walls to be demolished: Moving from a closed teaching factory towards an open learning place. *Proceedings of the 28th ATEE Annual Conference* (publicação em CD ROM). Malta: Malta University.

Fino, C. (2008).Inovação Pedagógica: Significado e campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em tempo de mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp. 277-287.

Formosinho, M., Boavida, J. & Damião, M. (2013). *Educação: Perspetivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Teodoro, A. (2003). Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento.

AS ATIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR E O APROVEITAMENTO ESCOLAR: QUE RELAÇÕES? - ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DO FUNCHAL

João Henriques da Silva
Mestre em Liderança e Administração Educacional

Alice Mendonça
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Conscientes da importância que a educação formal tem na nossa sociedade, propusemo-nos refletir sobre as aprendizagens que decorrem à margem dos saberes dominantes e obrigatórios, e que para alguns alunos constituem a "fuga" da eterna insatisfação gerada pela rigidez do currículo. Neste sentido, propusemo-nos determinar se existe alguma relação entre as atividades de complemento curricular (ACC) e o aproveitamento escolar dos alunos que as frequentam, bem como conhecer a percepção que os agentes educativos envolvidos têm acerca destas actividades.

Enquadramento Teórico

Muitas das críticas que hoje são feitas à Escola relacionam-se com a falta de ligação entre a intenção e a ação. A informação e os conhecimentos estão desligados da vida; vive isolada da comunidade e do mundo; privilegia conteúdos que na sua maioria são inúteis e não funcionais; gera exclusão apesar de se dizer obrigatória. Porém, é também sabido que o que se quer da Escola de hoje é diferente do que se pretendia que fosse no passado. Espera-se que os saberes se construam; que seja mais inclusiva do que seletiva; que adote um modelo curricular que proporcione visões globais e integradas do conhecimento; que não viva isolada da sociedade e que os professores se revejam na sua dimensão social; que haja lugar para um efetivo desenvolvimento das competências atitudinais e cívicas de intervenção (Leite, 2003).

Tyler (1969) marca um ponto de viragem ao delimitar as experiências educativas a que o currículo diz respeito. Deixa de se falar apenas em conhecimento e dimensão cognitiva, para se valorizarem as experiências educativas que a Escola proporciona. É a partir daqui que surgem

expressões como atividades "co-curriculares" anexas e informais, cuja influência sobre a vida escolar dos alunos é reconhecidamente positiva, ainda que entendidas como "satélites das atividades académicas". Porém, "o conhecimento que as atividades de complemento curricular veiculam começa a emergir ainda que de uma forma ténue e hesitante, no universo do conhecimento curricular" (Vilhena, 1999, p. 44).

Nos anos 70, a germinação da "Nova Sociologia da Educação" na Grã-Bretanha, constituiu-se como um movimento crítico aos conteúdos curriculares facultados pelas escolas que não percebiam que o insucesso escolar não se prendia com fatores cognitivos mas antes com fatores de diferenciação escolar inerentes à própria natureza do currículo (Forquin, 1996). Para Vilhena (1999), este movimento surge contra a "estruturação social" dos currículos, o que terá dado origem a disciplinas de primeira e disciplinas de segunda, ainda hoje patentes na nossa Escola, como é o caso da posição de subalternidade inerente às Atividades de Complemento Curricular.

Atualmente, a conceção de currículo compreende outras atividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas obrigatórias e que pretendem desenvolver outro tipo de saberes e de competências. É a partir daqui que surge a relação entre currículo e projecto, implicando que se conceba e se transforme o currículo prescrito a nível nacional num projeto contextualizado a cada situação, reconstruído localmente, e simultaneamente orientado por uma intencionalidade própria. Estas contextualizações e reconstruções deverão ser orientadas pelas intenções educativas e prioridades definidas no Projeto Educativo de Escola e devem ser o núcleo agregador das intervenções dos diversos atores de educação local (Leite, 2003).

Ainda que não lhe seja conferido o estatuto de teoria, o conceito de "currículo oculto" está inerente às perspectivas críticas sobre o currículo. Este "currículo oculto" diz respeito a todos os aspectos do ambiente escolar que, distanciados do currículo oficial, contribuem de forma implícita para as aprendizagens sociais relevantes. Assim, importa perceber se as atividades de complemento curricular conseguem de alguma forma contrariar a lógica de subalternidade que ainda hoje lhes é imputada nas nossas escolas.

A consagração legal das atividades de complemento curricular surge no artigo 48º da LBSE. Reconhece-se que "as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino deverão ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres" e que têm como objetivo primordial "o enriquecimento cultural e cívico, a educação

física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade" (ponto 2 do artigo supracitado); refere-se ainda, no ponto 4, que estas atividades devem "valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação".

No artigo 51º da versão consolidada da LBSE (Lei n.º49/2005 de 30 de agosto), acrescenta-se que estas actividades "podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas". Assim, na Região Autónoma da Madeira (RAM), a Direção Regional de Educação e Cultura (DREC) sugere, a partir de oficio circular, um conjunto de projetos de formação pessoal e social, susceptíveis de dinamizar ao nível das ACC. Ressalva-se contudo, que cada escola tem autonomia para criar os seus próprios projetos/clubes tendo em conta o seu próprio projeto educativo.

METODOLOGIA

De modo a avaliar a relevância que as atividades de complemento curricular têm (ou tiveram) no percurso escolar dos alunos que actualmente frequentam o 12º ano, é necessário conhecer sua percepção face a esta temática. A sua opinião reveste-se de particular importância, na medida em que ao logo do percurso escolar experienciaram diferentes contextos, reformas curriculares e exames nacionais e provavelmente terão ainda participado em diferentes projetos e atividades extracurriculares.

Esta pesquisa teve lugar numa escola secundária pública da Região Autónoma da Madeira e envolveu metodologias quantitativas e qualitativas. A pesquisa bibliográfica, a consulta de legislação referente às actividades de complemento curricular e a apreciação dos documentos internos da escola, constituíram a primeira etapa desta pesquisa, que se complementou com a realização de entrevistas e inquéritos por questionário, aplicados a responsáveis da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC), aos gestores escolares, aos professores que coordenam as ACC na escola em estudo, bem como aos alunos.

A escola seleccionada para este estudo é a maior da RAM, com uma população discente de aproximadamente 2300 alunos distribuídos por cursos Cientifico-Humanísticos (CCH), Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Tecnológicos (CT) e Cursos Profissionais (CP). No ano letivo em estudo (2012/2013) os alunos do 12º ano representavam, aproximadamente, 30% da população discente, num total de 744 alunos (378 rapazes e 366 raparigas), inscritos nos cursos Cientifico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, nomeadamente, Artes Visuais, Ciências

Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Informática, Desporto, Administração e Ordenamento do Território e Ambiente. Destacam-se ainda os alunos dos Cursos de Educação e Formação, vulgo CEF, de Técnico de Informática, Técnico de Multimédia e Técnico de Secretariado. Como a discrepância de géneros era notória consoante o teor de cada curso, seleccionamos para este estudo uma amostra constituída por 20% dos alunos, representativos de cada género e área de estudos.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir das entrevistas realizadas ao presidente do Conselho Executivo e aos Coordenadores de Atividades de Complemento Curricular percebemos que não existe qualquer estudo estatístico sobre os alunos que participam nas ACC. Ou seja, desconhece-se o número, o género e o curso frequentado. Apenas foi reconhecido, que estes alunos são muito "empenhados".

A escola também não possui dados objetivos que sustentem a possível relação entre ACC e sucesso escolar. Assim, apenas salientaram que os alunos que integram estas atividades "[…] sentem-se melhor na escola", "valorizam a escola, sentem-se entusiasmados, honram a escola", o que constitui "meio caminho andado para o sucesso".

Em termos de avaliação, o presidente do órgão de gestão da escola entende o sucesso escolar como "um processo holístico que integra todos os pontos de um ser humano" e portanto considera que a ponderação relativa a "atitudes e valores" (que constitui 10% da avaliação) já é uma forma de avaliar objetivamente a participação em ACC. Isto é, a avaliação interna do aluno não corresponde na totalidade à parte curricular, pelo que as competências sociais, atitudinais e humanas desenvolvidas em ACC serão valorizadas na avaliação final.

As ACC recebem um "total apoio" do conselho executivo, que por sua vez, estabelece parcerias com as Secretarias Regionais; da Educação e Cultura, do Turismo, da Juventude e particularmente com a Secretaria Regional do Ambiente.

No que concerne aos tipos de ACC promovidas, são múltiplas as áreas de abrangência. Existem projetos na área da multimédia, das línguas, das ciências, do ambiente, da expressão artística, entre outros. Porém, a sua efectivação, carece da aprovação do conselho pedagógico, com base no pressuposto de que "se for uma coisa para encher horas não se aceita".

Relativamente à relevância das ACC, o presidente do conselho executivo considera que "a escola, na sua autonomia pode, a esse nível,

fazer a diferença", reconhecendo que as atividades são fundamentais no complemento ao currículo obrigatório particularmente no enriquecimento do jovem na sua dimensão de cidadania. Considera ainda que as ACC constituem um ponto forte da instituição; são um reflexo da autonomia da escola; patenteiam-se no PEE, " [são fundamentais na preparação do] jovem para que possa ser um cidadão de corpo inteiro na sociedade" e constituem uma forma de integração dos alunos, bem como de identidade e de valorização da escola.

As ACC assumem um papel primordial no cumprimento da missão da escola sendo referenciadas com grande enfoque nos documentos orientadores daquela (PEE, PAE e RI). São definidas no PEE como "pilares estratégicos da escola" e têm como objetivo principal "orientar os jovens para uma formação integral" por se constituirem como um factor essencial na realização pessoal dos alunos, nomeadamente por lhes fomentarem um espírito democrático e pluralista, tornando-os cidadãos críticos e criativos, solidários e voluntários. As ACC são também especificadas como estratégia de cumprimento dos principais objetivos previstos no PAE no que diz respeito à educação para a cidadania. Outro aspeto fundamental, consiste em sensibilizar e envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem envolvendo-os nas várias ACC que estão disponíveis na escola. Sobre este último aspeto, de ressalvar, que o espectro de envolvência das ACC ganha diferentes contornos ao longo do ano letivo. Ou seja, num primeiro momento, a dinamização das ACC confina-se aos alunos e professores envolvidos mas, num segundo momento, são orientadas para fomentar a articulação entre as diversas estruturas de coordenação pedagógica e entre estas e a comunidade.

É impossível, a partir dos documentos internos à escola definir o perfil do aluno que participa em ACC. Para além dos dados que se reportam a sucesso escolar/aproveitamento escolar, a escola não possui dados estatísticos sobre quem são os alunos que participam em ACC, pelo que generalizam, avançando com a informação de que são oriundos de todos os cursos.

Os dados obtidos através dos inquéritos demostram que há mais rapazes do que raparigas a participar em ACC e que os alunos procedem dos diferentes cursos que existem na escola, ainda que a maioria frequente os cursos Cientifico-Humanísticos.

No âmbito do PEE e do PAE, não existe qualquer especificidade, recomendação ou regra na inscrição/participação nas ACC, pelo que qualquer aluno de qualquer curso pode frequentar a ACC que pretende.

Sobre a importância das ACC, a própria DREC destaca aspetos como o "desenvolvimento pessoal e social dos alunos", incentivando práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas, visto que a escola "tem que ser mais do que o programa de uma disciplina" sendo capaz de proporcionar as mais variadas experiências a partir do desenvolvimento de ACC assente numa lógica de transdisciplinaridade. Dos obstáculos que se colocam à implementação e dinamização de ACC, destacam-se sobretudo, aqueles que se prendem com a situação económica, social e financeira que afetam o País e a Região neste momento. É mais dificil conseguir apoios para o desenvolvimento de atividades que careçam, por exemplo, da presença de convidados exteriores à escola, ou até da aquisição de materiais. Ressalta-se ainda, que as sucessivas reestruturações curriculares e as consequentes alterações dos espaços físicos, também dificultam o desenvolvimento de projetos.

Em virtude da cultura escolar estar voltada para a dinamização de ACC, no início do ano letivo incentivam-se e sensibilizam-se os alunos para as várias ofertas que existem na escola. As parcerias (escola/empresas), constituem também uma forma de incentivar a implementação de ACC, até porque se imputa ao sector empresarial uma responsabilidade social.

Dos alunos inquiridos, 74,5% declarou que não costuma participar nas ACC. Questionados sobre os motivos da sua "não participação", os cincos motivos que, por ordem decrescente, se destacaram foram: "falta de tempo" (65,8%); "horários incompatíveis das ACC com o horário letivo" (43,6%); "as ACC que existem não são do meu agrado" (41,6%); "não considero importante participar em ACC" (39,6%); "os meus amigos não participam em ACC" (30,9%) (Cf. Tabela 1).

Tabela 1. Motivos da não participação dos alunos em ACC.

Motivos	Percentagem
Falta de tempo	65,8%
O horário de funcionamento das ACC é incompatível com o meu horário letivo	43,6%
As ACC que existem na escola não são do meu agrado	41,6%
Não considero a participação em ACC importante no meu percurso escolar	39,6%
Os meus amigos não participam em ACC	30,9%
Não tenho conhecimento das ACC	28,2%
As ACC não são valorizadas pela escola	26,8%
As participações são limitadas a alunos com boas notas	3,4%

Tabela 2. ACC frequentadas.

Atividades de Complemento Curricular	Percentagem
Desporto Escolar	30,1%
Baú de Leitura	9,1%
Prevenção (Rodoviária, ou similar)	9,1%
Clube de Ciências (Ambiente, Matemática ou similar)	8,1%
Clube de Teatro	6,1%
Clube Musical (ou similar)	6,1%
Clube Europeu (ou similar)	6,1%
Projeto Parlamento Jovem	6,1%
Clube de Dança (ou similar)	6,1%
Projeto Eco-Escolas	5,1%
Clube de Cinema (ou similar)	2,0%
Clube de Ginástica (ou similar)	2,0%
RS4E	1,0%
Projeto CEL	1,0%
Projeto Atlante	1,0%
Clube de Línguas (ou similar)	1,0%

Uma vez que a maior percentagem de alunos elege o desporto como área privilegiada de complemento ao currículo, o Desporto Escolar destaca-se como a ACC mais frequentada (Cf. Tabela 2). Por outro lado, a participação numa ACC idêntica, em mais do que dois anos consecutivos, foi ainda referida por 62,2% dos alunos.

Tabela 3. Razões da participação em ACC.

Razões da participação em ACC	Percentagem
Iniciativa própria	26,5%
Serem uma forma de passar tempo	15,7%
Pretender aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas	14,7%
Melhorarem competências que desenvolvo nas disciplinas	13,7%
Permitem aplicar conhecimento adquirido nas disciplinas	5,9%
Desenvolver competências que não existem no âmbito do curso	5,9%
Indicação dos professores	4,9%
Serem valorizadas pela escola	4,9%
Têm impacto social	3,9%
Indicação dos familiares	2,9%
Afinidade com o professor responsável pela atividade	1,0%

Pela análise da Tabela 3, verificamos que existem quatro razões principais para a participação dos alunos em ACC: “iniciativa própria” (26,5%), “ser uma forma de passar o tempo” (15,7%), “pretender aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas” (14,7%) e “melhorar

competências desenvolvidas nas disciplinas curriculares" (13,7%). Nas quatro razões mais apontadas, é importante reconhecer que duas delas vão ao encontro do principal objetivo deste tipo de atividades, que é constituir-se como um complemento ao currículo seja no domínio conceptual das disciplinas que integram o currículo obrigatório, seja no aperfeiçoamento de competências que integram esse mesmo currículo. De salientar ainda, que a quinta razão mais assinalada (5,9%) se prende com a mobilização do conhecimento adquirido nas diversas disciplinas, aspeto também relevado nos objetivos fundamentais das ACC.

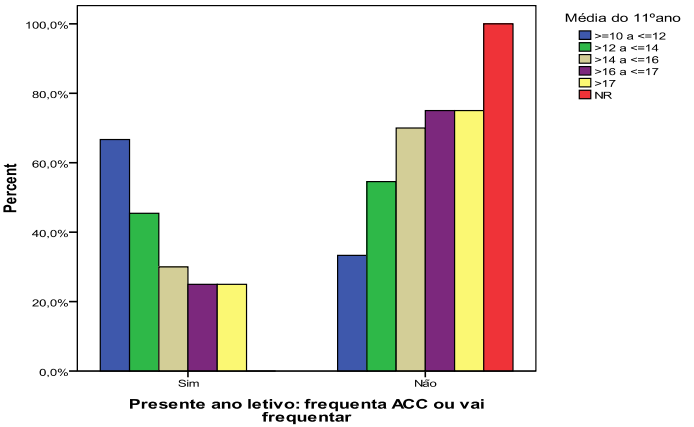


Gráfico 1. Média obtida no final do 11º ano versus participação em ACC no 12º ano.

A partir do Gráfico 1, verificamos que no 12º ano, a maioria dos alunos que participa em ACC obteve no 11º ano, médias que oscilaram entre os 10 e os 14 valores. Por seu turno, os alunos cujas médias foram superiores a 14 valores representam a menor percentagem.

Uma vez que temos vindo a associar o sucesso escolar às classificações obtidas nas áreas curriculares disciplinares, selecionamos para análise as razões que vão ao encontro desse critério.

A Tabela 4 permite verificar que cerca de 75 % dos alunos com média superior a 14 valores justifica a sua participação em ACC com o facto de "aumentar conhecimentos" e "melhorar competências". Por seu turno, 50% dos alunos que têm média superior a 17 valores aponta como motivo a possibilidade de "aplicar conhecimentos adquiridos nas disciplinas".

Tabela 4. Relação entre as razões de participação em ACC e a média obtida no final do 11º ano (valores percentuais).

Razões da participação em ACC	Média obtida no final do 11º ano				
	≥10 a ≤12	>12 a ≤14	>14 a ≤16	>16 a ≤17	>17
Aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas	0	26,7%	33,3%	13,3%	26,7%
Melhorar competências que desenvolvo nas disciplinas	7,1%	21,4%	35,7%	7,1%	28,6%
Desenvolver competências que no âmbito do curso não é possível	0	0	33,3%	33,3%	33,3%
Aplicar conhecimentos adquiridos nas disciplinas	0	0	33,3%	16,7%	50%

Quando questionados acerca do seu grau de concordância com a afirmação "se as ACC tivessem influência nas minhas notas participava", a maioria dos alunos com média superior a 14 valores, não vê neste critério um incentivo à participação em ACC. Ao invés, a maioria dos alunos com médias entre os 10 e os 12 valores (66,7%), admite que participaria se as ACC tivessem influência nas suas classificações.

Porém, no contexto atual, é difícil admitir a possibilidade das ACC serem tidas em consideração na avaliação interna dos alunos. Por um lado, pelo facto de a participação nas ACC ser facultativa e por outro, porque nem todos os projetos têm a duração de um ano letivo. Porém, a DREC considera interessante a possibilidade de futuramente se enformarem as ACC nessa perspetiva.

No entanto, os alunos que participam nas ACC, assinalaram que estas influenciam positivamente a convivência, o espírito de iniciativa, o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho de grupo, passando pelo desenvolvimento de competências que não são trabalhadas em contexto de sala de aula.

Das informações recolhidas e tendo em conta a totalidade dos estudantes que costumam participar em ACC, foi possível depreender que estas atividades são maioritariamente frequentadas por aqueles que têm melhores classificações. Os resultados dos inquéritos consolidaram ainda o pressuposto de que os melhores alunos são simultaneamente os que mais valorizam as ACC e que, até ao 11º ano, mais tempo semanal lhes dedicaram. Contudo, no 12º ano, verifica-se um decréscimo numérico na sua participação nas ACC.

CONCLUSÃO

Depreendemos que a relação entre a participação dos alunos em ACC e a melhoria do aproveitamento escolar constituem os objetivos quer do poder central quer das escolas, que tudo fazem para alavancar o sucesso, seja qual for o seu significado e que aqui associamos a resultados escolares.

A opinião do total de alunos que fizeram parte deste estudo, não foi consensual. Se por um lado houve alunos que admitiram que participar em ACC pode contribuir para o sucesso escolar e ressalvaram que essa participação beneficia o seu desempenho nas atividades letivas, outros consideraram estes aspetos irrelevantes.

Neste contexto, consideramos que, ainda que valorizadas em muitas escolas e com uma reconhecida importância, as ACC ainda são um trabalho de bastidores. Estas atividades espontânea e naturalmente, passam para segundo plano como de resto acontece, frequentemente, com as componentes curriculares das disciplinas associadas às expressões. Este cenário eterniza o culto da definição limitada da inteligência associada às ciências puras, às letras ou às ciências sociais e humanas, desprezando e desvalorizando a multiplicidade e dimensão cósmica das nossas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação - uma perpectiva integrada.* Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70, LDA.

Barroso. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, L. C. Lima, P. Laderriére, J. Derouet, R. Gomes, F. S. Sierra, et al., *O estudo da escola* (pp. 169-170). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar.* Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos (Vol. 12). Porto: Porto Editora.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação - Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-90). Porto: ASA Editores, S.A.

Fontoura, M. (2006). Do Projecto educativo de escola aos projectos curriculares - fundamentos, processos e procedimentos. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lóegicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: ASA Editores, S.A.

Forquin, J.-C. (1996). *Escola e Cultura.* Bruxelles: De Boeck.

Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário.* Lisboa: Edições Sílabo.

Leite C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: ASA.

Leite, C. (2000). Projecto curricular de escola. Projecto curricular de escola. Projecto curricular de turma. O que têm em comum? O que os distingue? Obtido em 26 de Abril de 2011, de NETPROF: http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf

ME. (9 de Agosto de 2006). *Orientações: Área de Projecto dos Cursos Científico Humanísticos.* Obtido em 1 de Junho de 2011, de dgidc.min-edu.pt: www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/data/.../ap_pt_homolog.pdf

Mendonça, A. (2009). O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o curriculo, nada mais que o currículo! *10º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec - ACSQ* (pp. 9-27). Québec: Cadernos de Pesquisa, n.º119.

Roldão, M. C. (2003). Gestão do curriculo e avaliação de competências - as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Silva, T. T. (2000). Teorias do currículo - uma introdução crítica. Porto: Porto Editora.

Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instuction.* Illianois: The University of Chicago Press.

Vilhena, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular.* Porto: Edições ASA.

Yin, R. K. (1994). Pesquisa Estudo de Caso - Desenhos e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro)

DOCUMENTOS INTERNOS DA ESCOLA

Regulamento Interno

Projeto Educativo de Escola

Plano Anual de Atividades

O CURRÍCULO ESCOLAR NA ENCRUZILHADA DAS DIFERENÇAS

Fernanda Gouveia
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

O currículo "enquanto medula de todo o processo de escolarização" Paraskeva, 2005, p. 322) tem sido um alvo prioritário e significativo das políticas educativas, cuja abordagem se reveste de complexidade, de polémicas, de desafios, mas também de incertezas, não sendo de "fácil consenso" (Pacheco, 2007, p. 46).

A perspetiva sociológica admite que o conhecimento materializado no currículo não pode ser estudado fora da sua constituição histórica e social, tendo em conta que este currículo está comprometido na produção de relações assimétricas de poder no interior das escolas e da sociedade. Por conseguinte, não será possível argumentar qualquer inocência no que ao conhecimento organizado diz respeito, pois o currículo está indubitavelmente associado a uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da cultura (Silva, 2000; Sousa, 2004; Apple, 2001, 1999), não escapando aos constrangimentos impostos por um estado mínimo.

A emergência do campo curricular, enquanto área do conhecimento, surgiu para dar resposta às pressões exercidas à escola pela sociedade industrial, emergindo assim uma escolarização de massas baseada na homogeneização dos públicos escolares, bastando para tal que o professor desempenhasse o papel de um mero técnico de ensino.

A escola pública emerge no auge da revolução industrial, tendo movimentado a migração de grandes massas da população para as cidades, e é neste contexto que Taylor (1985) sugere um modelo de "administração científica" do currículo, respondendo assim às necessidades decorrentes de uma escolarização de massas. O currículo atinge um caráter instrumental, no contexto de um modelo fabril, já que o principal objetivo consistia em maximizar a eficácia e reduzir os custos no processamento do aluno (matéria-prima).

Tyler (1949) viria a cimentar esta teoria tecnicista do currículo demonstrada no seu livro: "Basic Pinciples of Curriculum and instruction", no qual define quatro etapas sequenciais da construção curricular a partir da definição de objetivos, mantendo, "no entanto, o professor distante da responsabilidade de os formular. O seu papel consistiria fundamentalmente

na seleção de experiências de aprendizagem e sua organização, segundo critérios de continuidade, sequência e integração" (Sousa, 2002, p. 3).

É nesta fase que o currículo se torna objeto de estudo, mediante o desenvolvimento de uma teoria de instrução preponderantemente linear e prescritiva denominada de "Rationale Tyler". A perspetiva enfatizada consistia numa organização criteriosa do ensino e partia do pressuposto que o ensino produz indubitavelmente aprendizagem numa relação de causa-efeito, transparecendo a ideia de uma teoria curricular meramente tecnicista e administrativa.

Durante um largo período de tempo, o currículo resumia-se a uma coleção organizada de conteúdos, objetivos e formas de avaliação impregnados de uma racionalidade técnica, à semelhança do mundo do trabalho no contexto da revolução industrial. Contudo, nos finais dos anos sessenta, as teorias educacionais de intelectuais, filósofos e sociólogos inspiradas pela Escola de Frankfurt, relacionam os saberes transmitidos pela escola com os interesses de determinada classe social, refutando a neutralidade do currículo.

Assiste-se a um movimento de reconceptualização curricular conduzido por vários autores, que questionam a neutralidade do currículo e enfatizam a seleção dos saberes, assim como a reprodução de desigualdades sociais. Entre estes, encontramos Apple (2001), que coloca o currículo no centro das teorias críticas e o analisa em termos estruturais e relacionais no contexto dos sistemas sociais e económicos mais amplos, assumindo como fato inquestionável o facto de o currículo não ser um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Antes pelo contrário, na sua opinião, traduz uma seleção configurada historicamente que se consolidou num determinado contexto cultural, político, social e escolar, carregado de valores e pressuposições que é necessário descodificar. O currículo resulta então de uma relação de poder, questão essencial da sua análise política. Acusa a escola por se encontrar ao serviço da *cultura hegemónica* das classes opressoras, prejudicando as minorias étnicas, fato que tanto mais se agrava quando se assiste a ações desencadeadas por parte do Estado, que visam oferecer o mínimo de condições, verificando-se, cada vez mais, a (re)construção de uma escola mínima com as implicações discriminatórias inerentes.

Na conceção de Apple (Ibid.), o único tipo de coesão possível é aquele que permite o reconhecimento das diferenças e das desigualdades, motivo pelo qual, o currículo deveria *subjetivar-se* constantemente, ou seja, deveria garantir as suas próprias raízes oriundas da cultura, da história, e dos interesses sociais que o determinaram. Assevera que um currículo e uma

pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos *"*diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles*"* (Apple, 1999, p. 63).

Assiste-se, então, ao desenvolvimento de uma reação veiculada por uma pedagogia de esperança e de possibilidade defendidas por Freire (1992), Giroux e McLaren (2002), censurando o papel da escola e do currículo na reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Sugerem uma pedagogia de possibilidade contra a supremacia rígida das estruturas económicas e sociais dinamizadas pelo núcleo duro das teorias críticas da reprodução, afirmando que deve haver espaço para a oposição e para resistência, para a revolta e a insubordinação, através da utilização de mediações e ações desencadeadas ao nível da escola e do currículo contra as deliberações do poder e do controlo (Giroux, 1997).

Giroux (2002, 1998, 1997) outorga ao currículo possibilidades libertadoras conducentes a novos modos de vida, a partir do desenvolvimento de uma linguagem de possibilidade e de crítica, entendendo as salas de aula como espaços, onde emergem novas formas de culturas, práticas sociais inovadoras, novos modos de comunicação e condições materiais mais adequadas.

Embora o autor (2002) não faça uma referência explícita à diferenciação pedagógica, é possível depreender das suas palavras a desaprovação de práticas alicerçadas numa racionalidade técnica ou no positivismo das perspetivas dominantes do currículo fundamentadas em critérios de eficiência e de racionalidade burocrática, por não considerarem o caráter histórico, ético e político do conhecimento e das ações humanas e sociais, para além de concorrerem para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Nesta ordem de ideias, segundo Giroux e McLaren (2002, p. 144), a escola e o currículo devem atuar como "esferas públicas democráticas", constituindo um espaço onde é importante "dar voz" aos estudantes e transformar os professores em "intelectuais transformadores" (Giroux, 1997, p.163), a quem compete interpretar os contextos educativos, proceder ao diagnóstico inerente a cada situação para articular um conjunto de fatores propícios às aprendizagens, objetivo último da gestão diferenciada do currículo (Flores e Flores, 1998).

É nesta ordem de ideias que Freire (1975, 1976) negou a educação bancária, advogando uma educação problematizadora, subentendendo a educação como um ato político, já que apela à participação dos indivíduos na vida política com o propósito de a transformarem a partir da tomada de consciência da realidade. Assim, quando as consciências passam a ser

críticas, o homem passa a assumir uma posição verdadeiramente epistemológica na procura de conhecimento, numa perspetiva fenomenológica do objeto que pretende analisar. Com efeito, o currículo enquanto ato político

> " (…) não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-lo de maneira abstrata e formal, quando ele se realiza num mundo profundamente diverso" (Sousa, 2007, p. 240).

Por este motivo Sousa (2002) sugere uma "leitura urgente" do mesmo, não apenas com o intuito de organizar o conhecimento escolar e procurar os melhores métodos de ensino, mas, também, de desenvolver uma consciência da dimensão política do currículo, sendo fundamental substituir os métodos universais de ensino pela diversidade curricular.

A autora analisa o currículo sob duas perspetivas, a primeira das quais diz respeito a uma proposta político-pedagógica que manifesta intenções consubstanciadas pela legislação, a partir dos discursos políticos e das subsequentes decisões emanadas. A outra perspetiva propõe uma "prática de construção social de identidades, uma ação coletivamente construída e diferenciada de escola para escola no seu comprometimento com os seus sujeitos, a sua história, a sociedade e a cultura", a partir de uma abordagem micro do currículo.

O estado utiliza o currículo para propagar determinados valores e crenças, como confirma Sousa (2007, pp. 239-240), quando realça que este, "enquanto núcleo central do ensino, não é de forma alguma politicamente descomprometido", acabando por constituir "um mecanismo de normalização, padronização e homogeneização da diversidade".

Contudo, o desenvolvimento político, económico e social desencadeou inúmeras transformações com repercussões diretas no paradigma curricular, que passou duma lógica centralizadora de natureza nacional para uma nova conceção de aprendizagem e de currículo, traduzindo uma assunção de poder pelas escolas que assumem a responsabilidade de organizar os percursos educativos dos alunos, para além das aprendizagens comuns que devem ser asseguradas a todos (Morgado, 2005), pressupondo respostas educativas e curriculares diferenciadas.

> "Aposta-se, deste modo, numa conceção abrangente de currículo e num modelo processual e flexível para o seu desenvolvimento onde o professor, enquanto principal

> intérprete do texto curricular e agente fundamental na sua realização, e o aluno, enquanto seu destinatário prioritário, adquirem um estatuto mais ativo" (Flores e Flores, 1998, p. 93).

Não obstante a emergência de um novo paradigma, Sousa (2004, p. 143) afirma que o currículo e os programas tendem a manter-se "irremediavelmente alheios às diversas gramáticas identitárias", acrescentando que "quando a escola recusa e silencia as identidades sócio-culturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos (…) está a contribuir, afinal, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão".

Com efeito, foram as exigências de um ensino simultâneo que originaram processos uniformes de ensino e acentuaram a homogeneidade interna da instituição escol*ar*, que teima em perdurar nas nossas escolas. Instituiu-se um tipo de organização segundo classes ou turmas, nas quais os alunos são agrupados, de acordo com a idade e o nível de conhecimentos, tratando-se todos os alunos como se de apenas um se tratasse (Leite, 2001), correspondendo a ações de caráter economicista, que visam abranger o máximo de alunos com o mínimo de custos, prevalecendo assim, um estado mínimo que conduz à edificação de uma escola mínima.

E é exatamente por este motivo que "as salas de aula e as escolas raramente estão organizadas para responderem eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos" (Tomlinson e Allan, 2002, p.12), o que nos leva a acreditar que, efetivamente "a questão da diversidade dos públicos escolares constitui-se assim como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade e as dificuldades com que se confronta no desempenho educativo e curricular" (Roldão, 2003, p.7), pois uma escola para todos não pode traduzir-se na mera inserção dos alunos, mas pressupõe que todos aprendam.

A teorização do currículo resulta da interseção de diversas matrizes científicas, já que se entrecruzam áreas tão distintas relacionadas com as dinâmicas científicas, sociais, económicas e políticas, organizacionais e pedagógicas, destacando-se a natureza inerente aos processos cognitivos desenvolvidos pelos aprendentes no ato da aprendizagem e às estruturas organizacionais referentes aos diferentes níveis de decisão e operacionalização dos currículos, que se situam numa encruzilhada, entre a centralização programática e a flexibilização curricular, ou seja, entre a homogeneidade e a diversidade, entre um ensino igual para todos e um ensino diferenciado, entre um estado que oferece as condições necessárias

para proporcionar a construção das melhores respostas educativas e um estado que tem por objetivo gastar o mínimo possível e exigir, em contrapartida, uma educação de rigor e de qualidade.

Entre os múltiplos fatores que podem condicionar as aprendizagens, alguns dos quais são determinados pela ação docente, convido-os a focalizarem a vossa atenção sobre a pedagogia diferenciada. E porquê?

"Inevitavelmente, um tipo de ensino «pronto-a-vestir tamanho único» não irá servir" (Tomlinson, 2008, p. 9). Por outras palavras, "tentar esticar uma peça de roupa que é demasiado pequena ou tentar «entalar» e arranjar uma peça que é demasiado grande terá menos probabilidades de ser tão eficaz como arranjar peças de roupa de tamanho exato num dado momento" (Ibid., p. 16).

Tomlinson e Allan (2002, p. 55) dizem-nos que "diferenciamos as estratégias de ensino e de aprendizagem porque não podemos fazer o contrário. Sabemos demasiado sobre a diversidade dos alunos para fingir que esta não existe ou não é importante. Sabemos demasiado sobre a arte de ensinar para pressupormos que esta pode acontecer eficazmente sobre um modelo padronizado".

Com efeito, não podemos negar as evidências. "Os alunos aprendem de maneiras diferentes – uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão. Por outro lado, também nos apercebemos (…) que a curiosidade e a inspiração são catalisadores poderosos no processo de aprendizagem. O bom ensino advém da capacidade de lidar com todos estes factores" (Tomlinson, 2008, p.7).

Porque sabemos que os trilhos da diferenciação pedagógica rumo a aprendizagens significativas não constitui tarefa fácil impõe-se uma outra questão pertinente: Como colocar em prática uma pedagogia diferenciada?

Em primeiro lugar importa construir uma nova cultura escolar, que aposte na diversidade em vez da homogeneidade, na implicação em substituição da subordinação, na participação em oposição ao isolamento, numa autonomia coletiva que substitua uma autonomia individual, numa atitude de acordo e comprometimento em vez da excessiva valorização no cumprimento das normas. Torna-se ainda fundamental repensar a gestão do trabalho pedagógico na sala de aula, adotando uma pedagogia diferenciada, sem sobrevalorizar as componentes minimalistas que o estado procura impor. Mas, para tal é necessário desaprender práticas tradicionais desajustadas aos contextos escolares, desconstruir para possibilitar a mudança e romper com práticas ditadas por um estado mínimo e redutor.

Para alcançar este desiderato é fundamental que os professores reconheçam as especificidades de cada aluno e lhes deem voz, desenvolvendo estratégias de ação individualizadas ou diferenciadas, sendo que a "diferenciação não pode nem deve ter como consequência um ensino totalmente individualizado. O desafio consiste em individualizar os percursos de formação" (Perrenoud, 2000, p.151), promovendo agrupamentos flexíveis, variando entre os grupos cooperativos, o trabalho individual, o trabalho em pares e o grupo – turma, pois na realidade, "o ensino diferenciado é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado"(Tomlinson, 2008, p.18).

Nas palavras de Perrenoud (2000, p.9) "diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem." Neste sentido, urge re(equacionar) o papel da escola e dos professores num cenário de rutura paradigmática, assente em novos processos de transformação da gramática escolar.

Segundo Fino (2008, p.178), o objetivo consiste em desenvolver nos alunos autonomia, ao mesmo tempo que se exige do professor um papel periférico que vá muito além da transmissão. "Dizendo de outra maneira, este professor inovador, se estivesse a correr para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prémio de melhor ator secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural de melhor ator principal"

Então, que desafios se impõem aos docentes que pretendem conciliar as exigências de uma realidade escolar complexa e heterogénea com uma pedagogia diferenciada em prospetiva?

Os professores precisam de apoio e cooperação de outros colegas, sendo fundamental construir a profissionalidade docente de forma colegial e participada. Interessa "criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas" (Nóvoa, 2009, p.9).

Flexibilizar a estrutura rígida e prescritiva, tão bem conhecida do ensino, será um passo fundamental assim como negar a existência de um "aluno mediano e abstrato". Torna-se fundamental que os professores abandonem *"o paradigma da transmissão",* cujo modelo deverá dar lugar a um outro: o "paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva" (Fernandes, 2011, p.36), o que pressupõe uma inquestionável redefinição dos papéis assumidos quer pelo professor, quer pelos alunos. Trata-se de o professor guiar "o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas refletidas e autónomas" e por conseguinte, baseadas em "regulações dinâmicas e interativas de formação,

não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa" (Alves e Machado, 2011, pp.65-66).

Perrenoud (2000, p.10) questiona com legitimidade: "Como explicar a persistência de uma pedagogia que permanece indiferente às diferenças ou que, na melhor das hipóteses, não as leva em conta senão de modo marginal em proporções irrisórias em relação à amplitude das variações"?

Ignorar as diferenças entre os alunos beneficia aqueles que já dispõem de recursos que lhes permitem tirar mais partido da escola e serem bem-sucedidos, e em contrapartida, fomenta o fracasso dos que não são favorecidos por essas condições, levando-os a pensar que as suas dificuldades devem-se mais às suas fragilidades pessoais do que à inadequação do sistema escolar

A diferenciação situa-se exatamente na perspetiva de uma recusa da indiferença às diferenças, pressuposto inquestionável que parte da simples evidência de que somos todos diferentes. Por conseguinte, não bastará respeitar essas diferenças, ou por outras palavras tolerá-las. Importa assumi-las e é exatamente com o intuito de sublinhar esta posição que concluímos com um excerto de um poema de António Gedeão:

> Não há, não
> duas folhas iguais em toda a criação.
> Ou nervura a menos, ou célula a mais,
> não há, de certeza, duas folhas iguais.
>
> (…)
>
> Nas formas presentes,
> nos actos distantes,
> mesmo semelhantes
> são sempre diferentes.
>
> Umas vão e caem no charco cinzento,
> e lançam apelos nas ondas que fazem;
> outras vão e jazem
> sem mais movimento.
>
> Mas outras não jazem,
> nem caem, nem gritam,
> apenas volitam
> nas dobras do vento.
>
> É dessas que eu sou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.

APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

APPLE, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

FINO, C. (2008) Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação). In A. Mendonça; A. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança.* (pp. 277-287). Madeira-CIE: Grafimadeira.

FLORES, M. A.; FLORES, M. (1998). Diversificação curricular: Que implicações? In L. S. Almeida; M. J. Gomes; P. B. de Albuquerque; S. G. Caires. *IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 92-95). Braga: Universidade do Minho.

FREIRE, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, P. (1976). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992). Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIROUX, H. (1997). Os Professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIROUX, H. (1998). A Disneyzação da Cultura Infantil. In T.T. da Silva e A. F. Moreira (Orgs.). *Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. (pp. 49-81). Petrópolis: Vozes.

GIROUX, H. e MCLAREN, P. (2002). Formação do Professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 125-154). São Paulo: Cortez.

LEITE, C. (2001). Monodocência - Coadjuvação. In DEB-ME. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência- Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. *Viseu 2000.* (p. 45-51). Lisboa: DEB-ME.

MORGADO, J. C. (2005). Mudança das Práticas Curriculares: Realidades e Perspetivas. In J. C. Morgado e M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares… e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 265 - 280). Braga: Universidade do Minho.

NÓVOA, A. (2009). Os Professores - Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa.

PACHECO, J. A. (2007). Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. In M. J. Sousa; C. N. Fino (Orgs.) *A Escola sob suspeita* (pp.45-72). Porto: Edições Asa.

PARASKEVA, J. M. (2005). Subversão e normalização do discurso. Epicentro (s) das políticas sociais do centro radical. In J. C. Morgado e M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares… e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 303-327). Braga: Universidade do Minho.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1996). La pédagogie à L'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris: ESF.

PERRENOUD, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes:Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 85-102.

PERRENOUD, P. (1998a). L'Évaluation des Éleves. De la Fabrication de l'Excellence à la Régulation des Apprendissages. Bruxelles: De Boeck.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

ROLDÃO; M. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.

SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, J. M. (2002). *A Dimensão Política do Currículo*. Sumário da Lição Síntese para efeitos de obtenção do título de agregação na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Funchal: UMa.

SOUSA, J. M. (2002). *A Dimensão Política do Currículo*. Sumário da Lição Síntese para efeitos de obtenção do título de agregação na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Funchal: UMa.

SOUSA, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal.

SOUSA, J. M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In J. A. PACHECO *et al.* (Org.). *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. (pp. 237-246). Porto: Porto Editora.

TAYLOR, F. (1985). Principles of Scientific Management. Easton: Hive.

TOMLINSON, C. A. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora.

TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica.* Porto: Edições Asa.

TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

FORMAR PROFESSORES NO PRESENTE PARA UMA ESCOLA DO PASSADO – GESTÃO DE CONTRADIÇÕES

Fernando Correia
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

A Universidade da Madeira através do Departamento de Ciências da Educação é a entidade científica na região com responsabilidade na formação de professores. Essa formação abarca várias áreas do conhecimento que se conjugam para a formação integral do futuro professor mas com uma grande aposta em disciplinas com uma forte ligação à Prática Profissional proporcionando aos seus alunos, futuros professores um contacto, desde o 1º ano dos cursos com a prática em jardins-de-infância e escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

As disciplinas de Iniciação à Prática Profissional (IPP´s), que se estendem da I à VI, apresentam, desde a última alteração do plano de estudos do curso de Educação Básica a preocupação em responder à versatilidade da educação básica. Assim a IPP I centra-se na creche, a IPP II na educação pré-escolar, a IPP III nos 1º e 2º anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, a IPP IV nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico, a IPP V no 2º ciclo do ensino básico e a IPP VI apresenta quatro opções (Creche, Pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo) proporcionando aos alunos escolher a valência onde pretendem futuramente se profissionalizar.

Mas talvez isto não seja o que de mais importante acontece nas disciplinas de Iniciação à Prática Profissional. Aqui oferecemos aos alunos o contacto com novas metodologias de ensino/aprendizagem que lhes permitem encarar a prática pedagógica como algo que deve ser centrada nos interesses daqueles que justificam a sua existência, as crianças da Educação pré-escolar e os alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Formar professores hoje implica fundamentalmente aproveitar os fatores que se apresentam como favoráveis ao desenvolvimento duma praxis reflexiva que assente em fatores externos e fatores internos. Ao nível dos fatores internos é fundamental que o futuro professor resgate o valor social da educação, valorizando a chamada sociedade do conhecimento e a necessidade de produção de sentido que decorre da profunda crise de valores a que se assiste. A ampliação da produção teórica crítica que passa também por encontros, seminários e congressos e luta por melhores condições de trabalho.

> As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência. No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente (Apple, 1989). (Sacristán, 1991: 68)

Quando nos debruçamos sobre a realidade educativa e social fica óbvia a necessidade dos professores bem como o significado e a importância do seu trabalho. No entanto, também fica evidente a imensa complexidade da sua ação, pois esta está diretamente relacionada com a formação do caráter, da consciência, da personalidade e da cidadania da criança/aluno, tendo por mediador o conhecimento mais importante construído ao longo dos tempos.

Se tivermos em linha de conta que esta tarefa se realiza com grupos de vinte, trinta os mais alunos, simultaneamente, e tivermos como suporte as contribuições de Vigotsky (2000) perceberemos rapidamente que a intervenção do professor não se poderá se situar num nível inferior de desenvolvimento real do aluno sob risco de provocar o seu desinteresse por já dominar esse conhecimento, nem muito acima do seu potencial pois este poderá não entender o que se pretende. Isto demonstra que aos professores se entrega uma tarefa imensa que é a de serem capazes de reconhecer a zona de desenvolvimento proximal de cada um dos seus alunos.

O papel do professor revela-se assim duma importância fundamental pois a sua ação desenvolve-se em torno de dois aspetos de maior relevância para a espécie: as novas gerações e o conhecimento.

Estamos perante uma realidade que precisa ser transformada: a prática dos docentes, as escolas, o sistema educativo e a sociedade. Esta mudança deverá ser construída de forma articulada com todos os envolvidos no processo educativo.

Os professores e as escolas devem ser vistos como agentes de mudança. Não numa perspetiva ingénua, mas como uma questão ontológica (existencial).

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (Freire, 2004: 98)

Em relação à Pedagogia existem propostas concretas e significativas no que diz respeito ao que deve ser feito. No entanto, quando olhamos atentamente para o terreno onde ocorre a prática pedagógica encontramos muito pouco em termos de análise de processos de mudança e de gestão destas intervenções, quando existem. Aos educadores cabe a tarefa de refletir sobre estas questões para que não fiquem reféns no conflito entre o desejável e o realizado.

É importante refletir sobre como acontece o processo de mudança, esta é uma questão extremamente relevante pois vai permitir não só integrar a mudança mas tentar entender qual o seu papel o que vai possibilitar o aumento da sua autonomia e da sua condição enquanto sujeito.

O conhecimento teórico implica uma íntima relação com a prática, criando um conhecimento prático que deve ser acompanhado de uma reflexão sobre a ação, com vista a desenvolver uma identidade reflexiva e reformuladora da prática pedagógica. A atitude reflexiva do educador só surgirá se existir reflexão e este sentir necessidade de pesquisar sobre a sua intervenção na prática pedagógica.

A necessidade de uma reflexão constante que gere a capacidade de tomar decisões e de propor mudanças no meio onde atua, ou seja, que o educador pela reflexão ganhe a capacidade de ajustar e implementar novas estratégias de intervenção na promoção do sucesso educativo e social dos alunos. Citando Sacristán o educador deverá ter a "capacidade de reflectir sobre as suas práticas de trabalho/ensino, questionando-se sobre a mesma

de modo a poder fazer alguns reparos que o poderá beneficiar no desempenho da sua prática". (in Roldão, 1998: p. 83)

A reflexão tem como suporte uma ação indispensável e implícita à intencionalidade educativa e que permite mudanças fundamentais nas metodologias e estratégias com o objetivo de garantir a aprendizagem. Alarcão (2003) acrescenta ainda que para que a reflexão seja útil deve ser "sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes delas resultantes".(p.)

O processo de mudança e transformação da prática pedagógica acarreta uma outra mudança, a mudança da postura do educador.

Quando falamos de postura falamos de uma pré-disposição para sentir/perceber, pensar, valorizar e transformar a sua ação. Acreditamos que aquilo que vai permitir que a mudança aconteça passa pelo conjunto de valores e compromissos que os educadores assumam quer pessoal quer coletivamente em cada escola.

A mudança tem de ser efetiva

> A Gata e Afrodite
>
> Uma gata que se apaixonara por um fino rapaz pediu a Afrodite para transformá-la em mulher. Comovida por tal paixão, a deusa transformou o animal numa bela jovem. O rapaz viu-a, apaixonou-se por ela e desposou-a. Para ver se a gata se havia transformado completamente em mulher, Afrodite colocou um rato no quarto nupcial. Esquecendo onde estava, a bela criatura foi logo saltando do leito e pôs-se a correr atrás do rato para comê-lo. Indignada, a deusa fê-la voltar ao que era.
>
> Moral da estória: O perverso pode mudar de aparência, mas não de hábitos.
>
> Esopo, Fábulas

A mudança tem de ser radical. Não se espera uma mera alteração do comportamento do educador, mas sim uma alteração profunda que implique uma mudança de atitude frente ao mundo. Não basta a mudança no discurso é preciso também mudar os conceitos. É preciso agir refletindo, é preciso mudar as práticas.

Segundo Huberman (1973: 9)

> Os processos de assimilação (adoção de novas ideias ou práticas) e de acomodação (adaptação de estruturas anteriores a essas novas ideias ou práticas) são, por sua natureza lentos e graduais. O próprio conceito de inovação é, de certo modo, conservador, pois a função primordial da inovação é tornar familiar o que não o era, é enxertar o novo no velho. Na educação temos de haver-nos com instituições sociais e com adultos que nelas trabalham, o que reforça ainda mais a resistência intrínseca à mudança. Inevitavelmente, ao que parece, a busca da novidade deve subordinar-se ao desejo de estabilidade.

Para mudar as práticas é necessário mudar a conceção e para mudar a conceção é necessário mudar a prática. " A subjetividade muda no processo de mudança da objetividade. Eu me transformo ao transformar. Eu sou feito pela história, ao fazê-la." (Freire, s/d: 4)

A situação dos professores hoje

> A situação dos professores perante a mudança social, é comprável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. (…) A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens … (…) Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? (…) O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (Esteve, 1991:97).

Esta passagem de Esteve retrata de alguma forma a situação dos professores perante as mudanças que a cada momento se atropelam nas escolas e no sistema educativo transformando o trabalho do professor num processo cada vez mais burocrático. As mudanças acontecem sempre numa direção *top-down*, onde os professores não são ouvidos bem como as entidades reconhecidos no domínio da educação como as Universidades e os seus departamentos que se encontram diretamente relacionados com as ciências da educação e a formação de professores.

Seguramente podemos afirmar, nos tempos que correm, que um professor que não tenha uma dose considerável de angústia, em relação ao seu trabalho, certamente não será um professor deste tempo.

Apesar de reconhecermos que esta situação não é exclusiva dos professores, é com eles que nos preocupamos agora pois exercem uma profissão que nos últimos anos quase desmoronou em termos de prestígio social. O professor é visto como o grande e único responsável por tudo o que vai mal na educação. A relação escola-família que em tempos se exercia com alguma cumplicidade transformou-se numa relação de desconfiança onde os filhos são defendidos incondicionalmente pelos pais quando existem conflitos entre estes e o professor. Se os filhos têm sucesso é mérito próprio se o insucesso vinga a culpa é do professor.

O nível de formação académica das famílias elevou-se nos últimos anos originando o acesso a mais informação que também é visível nas questões relacionadas coma a educação. Dificilmente encontramos hoje acordo em relação às metodologias adotadas pelos educadores. Não existe uma opção metodológica que seja consensual, as escolhas dos professores estão sempre sujeitas a críticas.

A desvalorização social do professor está na ordem do dia.

Esta situação tem vindo a provocar um profundo mal-estar, como refere Esteve, podemos considerar que estamos perante uma crise de identidade profissional. Temos vindo a assistir a transformações no seu trabalho, na sua imagem social e no valor que a sociedade lhes atribui. Estamos perante um sistema centralizado, centralizador e burocrático que produz um conjunto de normas e regras a que os professores têm de obedecer que diminui a sua autonomia e das escolas. Muitos professores perderem a confiança nas suas crenças e convicções, e os que podem e têm idade para isso abandonam a profissão o mais precocemente possível por vezes à custa de uma reforma antecipada e altamente desvalorizada em termos financeiros. Os que ficam no sistema porque acreditam na mudança ou porque não têm outra alternativa convivem com uma:

> "*nova agenda de prestação de contas*" no mundo ocidental, de que nos fala Day(2007), que afeta a educação pública, privilegiando-se um ensino direcionado para os resultados, sustentado numa panóplia de competências e recompensas, e que está sobre o controlo do poder central. (Matiz e Lopes, 2014: 1)[34]

Sob pretexto da melhoria da educação os professores vêm as suas práticas serem controladas pelo Estado. Ainda citando Matiz e Lopes "Estabeleceram-se critérios específicos para medir a qualidade das escolas, que devem conduzir a determinados resultados, os quais visam elevar os standards do ensino." (2014:1)

Os resultados escolares ganham cada vez mais supremacia à prática pedagógica que ocorre durante cada ciclo escolar em sala de aula, ganhando a avaliação externa um significado cada vez maior. Hoje os professores preparam os seus alunos para os exames e não para a "vida".

Suportada por uma política economicista extrema as escolas recebem ordens para aumentar o número de alunos por turma e recebem cada vez menos dinheiro para garantir o seu funcionamento proporcionando o mínimo no que se refere a garantia de condições de trabalho. Esta política gera instabilidade de emprego, podemos afirmar que hoje os professores são dos mais afetados pelas políticas de cortes na função pública representado um dos grupos profissionais onde o desemprego s sente com mais relevância.

E os novos professores, os nossos recém-formados educadores e professores, quais são as suas perspetivas de futuro enquanto docentes?

Aqui ficam as palavras duma aluna na fase final da sua formação:

O percurso académico chega ao fim! Em breve farei parte do grupo de professores formados em Portugal. Entrarei e viverei na pele a crise vigente e, se eventualmente houver um lugar para mim no mundo educativo deparar-me-ei na Escola com a incerteza e reflexo da sociedade atual. Não me sinto orgulhosa do país onde vivo, embora adore a minha Região. Sinto-me frustrada pelas oportunidades que Portugal não dá às suas gentes, às pessoas que estudam e que querem contribuir para o crescimento do país. Estamos a formar pessoas para entrar no incerto, a tal incerteza de que

[34] In http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71136/2/81699.pdf, acedido a 20 de fevereiro de 2014.

falava no início do relatório aquando a base teórica da Escola da atualidade. A questão é que não é só na Escola que as problemáticas se encontram, afinal a Escola é o espelho da sociedade! (Aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Uma, 2014)

Neste país à beira mar plantado que despreza a cultura, a educação e a arte e do qual já dizia Camões:

> Enfim, não houve forte Capitão
> Que não fosse também douto e ciente,
> Da Lácia, Grega ou Bárbara nação,
> Senão da Portuguesa tão-somente.
> Sem vergonha o não digo: que a razão
> De algum não ser por versos excelente
> É não se ver prezado o verso e rima,
> Porque quem não sabe arte, não na estima.
>
> (in Os Lusíadas, canto V estrofe 97)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Camões, L. (1974). *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora, Lda.

Esteve, J. (1991). Mudanças sociais e função docente, in Nóvoa (Org.) (1991) *Profissão Professor*. (pp.93-124) Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (s/d). *Virtudes do educador*. São Paulo: Vereda.

http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71136/2/81699.pdf, acedido a 20 de fevereiro de 2014.

Huberman, A. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação Subsídios para o estudo do problema da inovação*. São Paulo: Editora Cultrix.

Matiz, L. e Lopes, A. (2014). *Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional*.

Roldão, M., (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 81- 83.

Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores, in Nóvoa (Org.) (1991) *Profissão Professor*. (pp.61-92) Porto: Porto Editora.

Vigostsky, L. (2000). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

DEPOIS DO LEVIATÃ. MODELOS DE ESTADO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO

Luís Timóteo Barros Ferreira
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

RESUMO

Neste texto pretendo discutir, com brevidade, as relações complexas entre a concretização histórica de modelos de Estado, da instituição escolar e os discursos curriculares que valorizam a mudança e a inovação. A constituição de sistemas educativos complexos é indissociável do processo de formação e de racionalização dos estados-nação. No entanto, a despeito da quase universalidade e grande estabilidade de um paradigma escolar ocidental, os Estados estabelecem diferentes modelos de relacionamento com a educação e formação, desde o financiamento ao controle sobre o currículo. O Tratado da União Europeia colocou o princípio da subsidiariedade no centro do projecto europeu, resultando implicações complexas para o papel do Estado que emerge da construção europeia e que transportam para dentro dos países a relação que a União estabelece com aqueles. O problema (educacional, curricular e pedagógico) que importa perspectivar pode ser assim formulado: Como promover e apoiar a inovação sem que a regulação do Estado impeça a liberdade indispensável àquela mesma inovação?

After Leviathan. State models, curriculum and innovation

In this paper I will try to stress, synthetically, the complex relationships between the historic formations of state models and schooling and the curricular discourses about change and innovation. The construction of complex educational systems is indissociable of the formation process and rationalization of nation states across Westerns societies. However, despite the universality and great stability of this schooling paradigm, national states establish different relationship models with public education in a broad sense, from funding to control over the curriculum. The European Union Treaty placed the subsidiarity principle at the heart of the European political project, resulting complex implications for the role of the state model that emerges from European construction and also implications for the relationship between national states and civil society. The problem that I

would like to stress could be formulated as such: How could be possible promote and support innovation without a level of state regulation which prevents the essential freedom that is fundamental to this same innovation?

INTRODUÇÃO

A ideia de um Estado mínimo, se mais ou menos tributária das ideias de Robert Nozick (2001 [1974]) ou de John Rawls (1999 [1971]) ou apenas fruto de uma conjuntura de quase incumprimento das contas públicas na realidade portuguesa actual, revela-se de facto um empobrecimento da ideia de Estado, desde a sua formulação mais teórica até à sua disseminação pelo senso comum. A ideia de um Estado mínimo se confunde com a redução hodierna da ideia de Estado a governo. "Ultimamente, esta posição tem vindo a granjear uma aceitação tão generalizada que em linguagem corrente as palavras *estado* e *governo* se tornaram praticamente sinónimas." (Skinner, 2011, p. 10). Uma história intelectual da noção de Estado, como a fez Quentin Skinner, deixa entrever que há uma relação entre o proselitismo da redução do papel do Estado e o seu empobrecimento conceptual. Ainda que não seja o escopo deste texto a análise da teoria política, algo deve ser dito a respeito para que se possa dimensionar as relações entre o Estado, o currículo e a inovação. A constituição complexa dos modernos sistemas educativos nacionais foi indissociável do processo de formação e de racionalização dos estados-nação. Embora exista uma quase universalidade e grande estabilidade deste paradigma escolar ocidental, os Estados estabeleceram diferentes modelos de relacionamento com a educação e a formação, desde o seu financiamento ao controle sobre o currículo. Acrescem ainda relações complexas entre a concretização histórica dos modelos de Estado e da instituição escolar e os discursos curriculares que valorizam a mudança e a inovação. O anelo de inovação que parece perpassar a sociedade ocidental, desde a economia à educação, passando pela ciência e pela técnica, coloca o problema de se perspectivar o âmbito da regulação por parte do Estado das questões pedagógicas, curriculares e educacionais que se tornaram coordenadas civilizacionais. A questão com que me deparo possui o incómodo de uma aporia: Como promover e apoiar a inovação sem que a regulação do Estado impeça a liberdade indispensável àquela mesma inovação? No contexto específico da construção da União Europeia, o Tratado da União colocou o princípio da subsidiariedade no centro do próprio projecto europeu, resultando implicações complexas para o papel do Estado que emerge da construção europeia e que transportam para

dentro dos países a relação que a União estabelece com aqueles. Sem querer dar uma resposta definitiva ou superficial à pergunta, julgo que se impõe uma problematização maior de questões que, talvez, pela urgência das conjunturas, também carreguem a superficialidade das evidências. Este texto procurará fazer esta problematização sem fugir às dificuldades que parecem advir do carácter aporético de alguma da sua formulação.

Conceitos de Estado na teoria política

Costuma-se identificar a obra *Leviathan, or the Matter, Forme, and ower of a Common-Wealth Ecclesiastical and Civil* (1651), de Thomas Hobbes, como a grande teorização do Estado moderno, como se pouco ou nada existisse antes ou depois. Hobbes antropomorfizou a sociedade simbolizando-a como o monstro bíblico marinho do Livro de Job, representando-o de uma imensidade de seres humanos com uma cidade debaixo dos pés. O Leviatã tem sobre a cabeça a inscrição *non est potestas super terram quae comparetur ei* (não existe poder sobre a terra que se lhe compare) e segura uma espada, o símbolo do poder civil, e um báculo, o símbolo do poder religioso. A obra transmite a ideia de que os homens criaram uma entidade artificial, uma *persona ficta* que passou a representá-los a todos, cedendo-lhe o seu poder, pois antes disto a vida se desenrolava num clima de insegurança, no estado de natureza, onde os homens viviam em guerra constante (*bellum omnium contra omnes*, a guerra de todos contra todos), perseguindo os seus semelhantes (*homo homini lupus*, o homem lobo do homem).

Fazendo a genealogia do conceito de Estado, Quentin Skinner (2011) revela como a noção foi evoluindo da metáfora do corpo físico para uma noção mais abstracta, primeiro ligada à ideia de *condição* que os príncipes deveriam manter – Maquiavel (2001) dera conselhos aos príncipes sobre como deveriam *mantenere lo stato* –, depois ligada à ideia de *representação* – mais do que representantes de Deus na Terra os soberanos representariam o Estado. A teorização hobbesiana, que foi influenciada por "um conjunto de tratados continentais sobre corporações enquanto *personae fictae*" (Skinner, 2011, p. 32), só pode ser compreendida no seu contexto específico, onde reagiu quer ao parlamentarismo medieval inglês, que via o *corpo* da sociedade como auto-organizado e bastando-se a si próprio (teoria populista), quer ao absolutismo nascente que preconizava a necessidade absoluta de uma *cabeça* que coroasse um corpo incapaz de agir em conjunto (teoria absolutista). A partir do final do séc. XVII a chamada teoria ficcional do Estado de Hobbes ganha popularidade e disseminação por toda a Europa, na teoria política e no direito internacional, onde a noção

de Estado é cada vez mais entendida como possuindo uma personalidade moral, alcançando uma posição quase hegemónica durante o Iluminismo. No entanto, fora sempre alvo de contestação, e será sobremaneira contestada pelo utilitarismo clássico inglês que, a partir de finais do séc. XVIII, com a filosofia do direito de Jeremy Bentham, procurará fundamentar os argumentos jurídicos "em factos observáveis acerca de indivíduos reais" (Skinner, 2011, p. 39), ou seja, negando qualquer fundamento a abstracções como *estado de natureza* ou *contrato social.* O pensamento de Bentham, verdadeiramente iconoclasta para a teoria ficcional do Estado, exerceu grande influência no pensamento utilitarista e acabou por reduzir a noção de Estado às pessoas investidas de poderes delegados por outras, ou seja, a chamada teoria reducionista aproximou ou reduziu o Estado ao governo.

Esta breve e incompleta introdução acerca da genealogia do conceito de Estado serve para destacar que, se as concepções absolutista e populista de Estado são hoje questões históricas, o mesmo não se pode dizer da teoria ficcional e reducionista, com clara preponderância para a última. Esta foi sendo reactualizada à medida das transformações do liberalismo político, desde os primórdios até às formulações chamadas neo-liberais (Harvey, 2005), não sem que se perceba uma certa incongruência na actuação dos Estados, sobretudo os mais marcadamente liberais que, por vezes, actuam mais em consonância com a teoria ficcional, como ficou patente desde a crise financeira de 2008 num país como os EUA (Skinner, 2011).

Modelos de Estado e a educação

A matriz europeia de Estado, na sua dimensão de promotor e regulador do ensino público, é bastante influenciada pelo modelo estatista prussiano e austríaco. Como se sabe, Wilhelm von Humboldt foi o grande mentor do modelo prussiano de escolarização e de ensino universitário no início do séc. XIX (Glenn, 2011; Herbst, 2006). No entanto, mesmo no contexto germânico há toda uma tradição liberal que remonta à própria obra de Wilhelm von Humboldt (2004), *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (*Ideias para uma tentativa de definir os limites da eficácia do Estado*), de 1792, que é contemporânea e mesmo anterior às grandes obras do liberalismo político anglo-saxão e que muito influenciou utilitaristas ingleses como John Stuart Mill, continuadores de Jeremy Bentham. Na verdade, na obra de Wilhelm von Humboldt é manifesta a preocupação com a protecção da educação em relação à acção do Estado. De facto, a imagem do contexto prussiano de escolarização dominada e controlada pela iniciativa do Estado não corresponde ao que os

historiadores revelam acerca do grande papel reservado às igrejas católica e protestantes.

> "Through most of the nineteenth century the public elementary school in Prussia was de jure an institution of the state but de facto an institution of the church through the clergy's virtual monopoly of school inspection offices and the precedence given to confessional religious instruction in the curriculum. (…) The General Civil Code of 1794 defined the *Volksschule* as an institution of the state but did not consistently carry out this principle." (Lamberti, 1989, p. 13).

A forma como se estruturou a relação entre o Estado e as igrejas em alguns países europeus é significativa da forma como o fenómeno da secularização se desenvolveu. Inglaterra e Dinamarca, monarquias constitucionais, são sociedades altamente secularizadas, mas que não são Estados laicos. Bélgica e Holanda apoiam e subsidiam as religiões, como também a Alemanha, e não podem ser considerados Estados confessionais. Aliás, é na Bélgica de língua flamenga e sobretudo na Holanda onde se encontra o sistema educativo mais pluralista do mundo, com uma ampla liberdade de iniciativa da sociedade para criar escolas, apoiadas pelo Estado (Glenn, 2011). Em países como Portugal, Espanha e Itália, sociedades culturalmente muito marcadas pelo catolicismo e pela religiosidade, o Estado é laico mas celebrou diversos tratados concordatários que privilegiam o grupo religioso maioritário. São sociedades pouco secularizadas, porém o Estado, do ponto de vista jurídico e constitucional, é laico (Catroga, 2010).

A escola pública laica, criação da República, em França como em Portugal, só foi possível no quadro de separação das igrejas do Estado. No nosso país esta separação resistiu mesmo ao fascismo de fundo católico de Salazar e foi mantida pelo Estado Novo, apesar da Concordata de 1940. Os republicanos portugueses, à semelhança dos seus homólogos franceses, objectivaram a ideia de um Estado laico, logo neutro em matéria religiosa, onde a escola formaria o cidadão na moralidade cívica do amor à pátria, entendendo a liberdade das opções religiosas como algo do foro privado de cada um. Auguste Comte e os positivistas em geral, bem como o nosso Teófilo Braga, eram a favor do respeito pela liberdade de ensino, sendo contra o monopólio estatal nesta matéria (Catroga, 1991). Porém, a maior parte dos republicanos, franceses e portugueses, não alinharam na mesma atitude. Fiéis aos princípios do liberalismo político e económico, adoptaram no entanto uma solução mais estatista, ainda que rejeitando formalmente o

monopólio estatal e permitindo a existência de escolas privadas e da liberdade de ensinar.

Na Europa, ainda que a liberdade de ensino tenha sido preservada ao longo do século XX a despeito de um crescente estatismo – atente-se no significado do movimento da Escola Nova e na natureza privada das suas escolas – o fenómeno da massificação e da democratização da escolaridade fez do Estado o maior investidor em educação e o maior proprietário de escolas, para além de uma crescente função reguladora e prescritiva em termos curriculares. Nos últimos vinte anos, nas agendas das políticas educativas de muitos países, o problema da liberdade de escolha parental andou a par com a questão do financiamento das escolas (Whitty, 2005). De facto, a questão actual da liberdade de escolha parental e o financiamento das escolas está directamente ligada a concepções de Estado, do seu papel na economia, do que é o bem público e de como e em que medida cabe ao Estado ou à sociedade a prossecução da educação pública (Borman, Danzig, & Garcia, 2012; Feinberg, 2012; Feinberg & Lubienski, 2008). O tema de um recente número da prestigiada publicação *Review of Research in Education* da AERA (*American Educational Research Association*), *Education, Democracy, and the Public Good* (2012) não deixa dúvidas sobre a importância e a actualidade destas questões.

Glenn (2011) sustenta ainda que as diferenças recentes entre Estados, sobretudo entre os EUA e a Europa, que devido às suas longas tradições históricas vêem a educação como uma função mais dependente do Estado ou da sociedade civil, estão relacionadas à incorporação do princípio da subsidiariedade no direito europeu e nas relações entre a União Europeia e os Estados e entre estes e a sociedade civil. Uma recente e enciclopédica obra em quatro volumes, com a participação de vários académicos mundiais, foi editada por Charles L. Green, especialista americano em educação comparada, e Jan de Groof, historiador belga da educação: *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education* (2012). A obra está alicerçada na premissa de que existem três dimensões fundamentais da gestão educativa pelos Estados: a liberdade de escolha dos pais, podendo escolher entre escolas ou o ensino doméstico; a autonomia dos actores educativos (professores e directores); a avaliação (*accountability*) e as responsabilidades do Estado como garante dos interesses da sociedade e das crianças e jovens no sentido de que estas recebam uma efectiva e adequada educação e formação.

O contexto europeu, o princípio da subsidiariedade e os católicos

O princípio da subsidiariedade foi introduzido no direito europeu com o Tratado de Maastricht em Fevereiro de 2012 curiosamente a partir do direito canónico e da encíclica *Centesimus Annus* de 1991. Em termos gerais, como é mais amplamente consensual, consiste na definição de níveis de competência ou autoridade em sistemas federais de governação (Jover, 2002). À altura da sua introdução no Tratado de Maastricht, e em face dos enormes desafios colocados à sociedade europeia desde a queda do Muro de Berlim à guerra na antiga Jugoslávia, houve uma clara preocupação em lançar mão deste princípio como uma forma de redução de um incómodo *déficit* democrático, para fazer com que os cidadãos europeus se vissem realmente representados nos centros de decisão. "Resolvidos a continuar o processo de criação de uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa, em que as decisões sejam tomadas ao nível mais próximo possível dos cidadãos, de acordo com o princípio da subsidiariedade" (Tratado da União Europeia, 1992, p. 4). A educação seguiu este desiderato e o Art.º 149.1 consagrou o princípio da subsidiariedade para as questões educativas, limitando a intervenção da União ao encorajamento, suporte e cooperação entre Estados membros, ao respeito pela diversidade linguística e cultural, "turning down any pretensions at harmonizing educational systems in terms of content and organization." (Jover, 2002, p. 4).

No entanto, e sem entrar num campo pertencente ao direito e para o qual não estou habilitado a formular considerações, é preciso referir que uma das fragilidades e ambiguidades do princípio de subsidiariedade reside no facto de ser um princípio político cujo critério de aplicação legal é de difícil concretização. Um outro aspecto da sua fragilidade e ambiguidade advém exactamente da sua ubiquidade: foi glosado de tal forma que ora perde a sua significação, ora serve para justificar qualquer posição ou ideia política sobre a Europa.

> "There are staunch defenders of the States who have time for neither Europe nor regions; those who foretell the death of the State in favor of the idea of Europe, or of sub-state levels of government, or, more usually, both at the same time; those who hold individual initiative above all and advocate minimum public intervention regardless of on which level; those who huddle together against a Europe seen as an enormous bureaucratic power bent on thrusting its regulatory tentacles hither and yon; those who look to Europe because they know it will mean

> greater liberalization... And everyone seems to think the principle of subsidiarity is on their side." (Jover, 2002, p. 7).

Acresce que, se o princípio da subsidiariedade está presente nas relações entre a União e os Estados, agindo segundo uma linha descentralizadora das decisões e opções, não é tácito que não possa ser também aplicado no interior dos Estados, no sentido de regular as suas atribuições e prerrogativas com as da sociedade civil. Na verdade, creio que reside aí a tentativa levada a cabo por grupos católicos para afirmarem a liberdade de escolha parental que tem sido a sua bandeira.

As posições de Fernando Adão da Fonseca, presidente do Fórum para a Liberdade de Educação (www.fle.pt), uma associação criada em Setembro de 2002 para ser um espaço de reflexão e divulgação de ideias sobre a liberdade de educação e outros temas correlatos coincidem bastante com as da Igreja, através da Associação de Escolas Católicas[35], da Agência Ecclesia[36] e mesmo da Universidade Católica Portuguesa[37]; propostas que articulam a liberdade de escolha parental com a redução da presença do Estado na educação. Estas posições procuram garantir a liberdade de um ensino privado, em geral, e confessional, em particular, e a sua legitimidade como ensino público, através dos contratos de associação, fundamentando-as numa proposta de teoria política plasmada no conceito de *Estado Garantia*. Este conceito foi sendo amadurecido desde a iniciativa *Compromisso Portugal* (www.compromissoportugal.pt) lançada a 10 de Fevereiro de 2004, na chamada *Convenção do Beato*, onde cerca de 550 empresários, gestores e académicos debateram um novo modelo económico e de desenvolvimento para Portugal. Uma 2ª *Convenção do Beato* realizou-se em 21 de Setembro de 2006. A Proposta 12 do *Relatório do Beato*, da 1ª Convenção, onde Adão da Fonseca foi um dos promotores, resume bem as ideias e o programa.

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

[35] http://www.educris.com/v2/54-associacao-de-escolas-catolicas-apec
[36] http://www.agencia.ecclesia.pt
[37] http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=83925

> aos cidadãos em geral a liberdade e a responsabilidade de criarem escolas com projectos educativos em que acreditem, e aos cidadãos (e suas famílias, no caso dos menores) a liberdade de escolha do seu projecto educativo e da sua escola, suportando o Estado os custos do ensino que os cidadãos escolherem, No caso de famílias com menores recursos.».

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

Os católicos e liberais, através do conceito de *Estado Garantia*, pretendem desenvolver um modelo que garanta a liberdade de escolha parental num quadro de ampla liberdade da iniciativa privada em educação e de financiamento pelo Estado. Este modelo implica a limitação do Estado a árbitro e regulador em matéria de ensino e, tendencialmente, não mais a proprietário e investidor. Adão da Fonseca, em vários escritos e conferências[38], sustenta, de forma puramente abstracta, que a liberdade de educação implica a autonomia das escolas. Esta autonomia seria pedagógica, de adaptação dos currículos, dos horários e das actividades extracurriculares consoante as necessidades dos alunos, da escolha dos melhores e mais capazes professores. A liberdade de educação, implicando uma autonomia total e responsável, estaria nos antípodas da ideia de neutralidade, essa sim inimiga da liberdade. Ou seja, a neutralidade da escola laica é um mito; e uma escola confessional que abertamente recuse a ilusão de neutralidade é a única que poderá criar pessoas verdadeiramente livres[39].

Em resumo, a posição dos católicos quanto ao papel do Estado e da sociedade em relação à educação reside na chamada doutrina social da Igreja que desde a encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, passando pelo Concílio Vaticano II e a opção preferencial pelos pobres, até à encíclica *Centesimus Annus*, de João Paulo II, procura na aplicação do princípio da subsidiariedade o espaço de liberdade que um Estado laico lhe tem negado, de formas distintas, um pouco por todo o mundo. De uma forma política e legalmente complexa, aquele princípio penetrou no direito e na organização

[38] http://youtu.be/eBcaVu9GP6Y
[39] http://youtu.be/2CX5EfMjY8U

europeia com o Tratado de Maastricht e, desde então, tem sido usado indiscriminadamente para regular relações de soberania e autoridade, porém com aplicações legais práticas insuficientes e por vezes incongruentes.

Currículo e inovação

A despeito da evolução específica da regulação da educação em cada Estado-nação ao longo dos últimos dois séculos, é bastante consensual a perspectiva de que a instituição e organização escolares apresentam uma uniformidade mundial relevante e que esta uniformidade é acompanhada por uma grande inércia, ou seja, não foi muito permeável a mudanças, sobretudo nos últimos cem anos (Benavot, Cha, Kamens, Meyer, & Wong, 1991; Fullan, 2007 ; Hargreaves & Shirley, 2009; Jones et al., 2008). Há pouco tempo, um ex-ministro da educação, Eduardo Marçal Grilo, exprimia-se assim num jornal de grande circulação: "Repare: se pegar num médico do séc. XIX e o trouxer de repente para um hospital, ele será incapaz de fazer cirurgia, nem sequer perceberá onde está. Com a educação não é bem assim. O meu avô que foi professor primário no final do século XIX, seguramente reconheceria numa sala de aula muito do que viveu há cem anos nas suas classes."[40].

Poder-se-á falar de um paradigma comum de escola (Fino, 2009) que inclui diversas categorias que se encontram no universo da instituição escolar: a sua arquitectura e o seu espaço fechado e apartado do resto da comunidade onde pertence; a existência de salas de aula fisicamente fechadas e não comunicantes; a disposição característica das pessoas e do mobiliário no interior das salas; a organização do currículo por disciplinas especializadas e a não existência de áreas interdisciplinares; um horário que organiza estas disciplinas em sequência e até em hierarquia; uma certa concepção do conhecimento e da inteligência e das faculdades que os mobilizam; a função cognitiva, afectiva e moral dos professores; uma noção de classe pautada por idades e uma ritualização dos meios de progressão de classe; toda a sorte de prescrições de conduta, explicita ou implicitamente formuladas.

De certa forma, pode-se falar também de um paradoxo da objectivação da escola pública num certo modelo de Estado liberal, que é acentuado pela questão curricular subjacente, ou seja, pela função reguladora e de garantia

[40] http://www.publico.pt/portugal/noticia/eduardo-marcal-griloo-pais-nao-resiste-a-este-pin gue pongue-1623561

de uma educação como bem público. A questão poderia ser assim colocada: este Estado regulador e garante das liberdades e do bem público, não tenderá a exercer um certo despotismo curricular? Este despotismo, para além de curricular, não será também pedagógico, organizacional, arquitectónico? Que liberdade pedagógica e curricular este Estado admitirá à sociedade tendo em conta o princípio da subsidiariedade?

Em 2004, numa das suas últimas conferências, em Dublin, Seymour Papert vaticinava que este sistema educativo mundial "is about to collapse." (Papert, 2004). Mas parece que o colapso tem tardado, que os ambientes informais não conseguem fazer a revolução e o moribundo com quase dois séculos de idade – o paradigma fabril de escola – tem demorado a morrer. Donde retirará as suas forças? Evidentemente, sendo uma construção da modernidade, moldada a partir do projecto iluminista, revolucionário e liberal, de educação universal, que se foi estruturando no contexto da afirmação dos estados-nação e do modelo económico liberal-capitalista, é deste *paradigma social* que o *paradigma fabril* retira a sua força. A meu ver, a ideia de Fino (2000, 2001, 2004, 2009, 2010) de inovação pedagógica como ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais e com o paradigma fabril necessita de um aprofundamento quanto à sua dimensão de história e quanto ao seu fundamento numa teoria da mudança social. Julgo não ser possível, a partir do conceito de paradigma, compreender as relações dinâmicas entre o paradigma fabril, o paradigma social, económico e político que o sustenta e os paradigmas da ciência cognitiva. Na verdade, tenho muitas dúvidas acerca da capacidade heurística do uso do conceito de paradigma nestes contextos. Que relações entre paradigmas? Um contém ou está contido no outro? Ou o intercepta? É possível que um se transforme e o outro permaneça? A natureza das ciências sociais e humanas torna mais difícil a capacidade heurística da noção de paradigma e da sua hegemonia, ao contrário da sua aplicação às ciências físicas, como foi o escopo de Kuhn (Hoyningen-Huene, 1998; Kuhn, 2000, 2009; Nola, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review, 56* (February), 85-100.

Borman, K. M., Danzig, A. B., & Garcia, D. R. (2012). Education, Democracy, and the Public Good. *Review of Research in Education, 36*(1), vii-xxi.

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

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

Tratado da União Europeia (1992).

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

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

Fino, C. N. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Fino, C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1(2).

Fino, C. N. (2004). *Inovação: exorcizar o invariante cultural.* (Provas de Agregação em Tecnologia e Inovação Pedagógica), Universidade da Madeira, Funchal.

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

Fino, C. N. (2010). Investigação e inovação (em educação). In C. N. Fino & J. M. Sousa (Eds.), *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4ª ed.). New York: Teachers College.

Glenn, C. L. (2011). Contrasting Models of State and School. A Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control. New York: Continuum

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin.

Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.

Herbst, J. (2006). School choice and school governance: a historical study of the United States and Germany. New York: Palgrave Macmillian.

Hoyningen-Huene, P. (1998). On Thomas Kuhn's Philosophical Significance. *Configurations*(6), 1-14.

Humboldt, W. v. (2004). *Essai sur les Limites de l'Action de l'État*. Paris: Société d'édition Les Belles Lettres.

Jones, K., Cunchillos, C., Richard Hatcher, Hirtt, N., Innes, R., Johsua, S., & Klausenitzer, J. (2008). *Schooling in Western Europe. The New Order and Its Adversaries*. New York: Palgrave Macmillan.

Jover, G. (2002). Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union. In J. A. lbañez-Martin & G. Jover (Eds.), *Education in Europe: Policies and Politics* (pp. 3-22). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.

Kuhn, T. S. (2000). *The road since structure: philosophical essays, 1970-1993*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.

Lamberti, M. (1989). State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany. New York: Oxford University Press.

Maquiavel, N. (2001). *O Príncipe*. São Paulo: Martins Fontes.

Nola, R. (2000). Saving Kuhn from the Sociologists of Science. *Science & Education*(9), 77-90.

Nozick, R. (2001 [1974]). *Anarchy, State, and Utopia*. Oxford: Blackwell.

Papert, S. (2004). *Will Going Digital Improve or Transform Education?* Paper presented at the New Futures for Learning in the Digital Age, Dublin, Ireland. http://fundamentalchange.carolstrohecker.info/documents/ImproveOrTransform.pdf.

Rawls, J. (1999 [1971]). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Skinner, Q. (2011). *Uma Genealogia do Estado Moderno*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Whitty, G. (2005). Making Sense of Education Policy. Studies in the Sociology and Politics of Education (4 ed.). London: Paul Chapman Publishing.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PORTUGAL: UM CAMINHO DESCENDENTE?

Hélder Spínola
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira
hspinola@uma.pt

RESUMO

Já desde a década de 1970, a educação é reconhecida internacionalmente como o caminho principal para debelar a crise ambiental que se tem vindo a evidenciar. Embora, em Portugal, desde 1986, com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, a Escola Pública integre objetivos de educação ambiental, a força motriz que mais impulsionou o caminho percorrido é exterior ao sistema educativo e mais dependente do envolvimento individual do professor que da instituição escola.

Num momento em que a Escola Pública em Portugal é profundamente afetada por um processo em curso que visa o emagrecimento do Estado, interessa perceber o percurso que tem vindo a tomar a Educação Ambiental e refletir sobre as consequências da atual conjuntura nesta área do ensino público.

Que resultados foram alcançados depois de quase 3 décadas de Educação Ambiental nas escolas portuguesas? Que evolução tem sofrido a Educação Ambiental na última década? Que integração educativa tem sido feita dos resultados da investigação nesta área? Face à "minimização" da instituição Escola, a Educação Ambiental em Portugal está a marcar passo, a evoluir ou a regredir? Que papel pode assumir a Educação Ambiental num país necessitado de sustentabilidade e de um novo equilíbrio?

INTRODUÇÃO

Embora intimamente associada à revolução industrial, iniciada no fim século XVIII em Inglaterra, a atual crise ambiental possui raízes que se estendem desde o século XVI, altura em que nasce uma economia mundial capitalista que globaliza os problemas ambientais locais europeus originados no seio do sistema feudal (Moore, 2000). Nos séculos XV e XVI, Portugal abriu novas rotas marítimas ao longo da costa africana, estabelecendo ligações à India e ao Brasil, e assumiu-se como um país pioneiro no processo de globalização (Rodrigues e Devezas, 2009). Apesar desde pioneirismo no

caminho que nos conduziu à atual crise ecológica planetária, Portugal nunca foi líder na industrialização, limitando-se a seguir de longe a sua esteira. No entanto, tal como outros países mais periféricos à economia global, Portugal não ficou imune aos problemas ecológicos e, tão cedo ou tão tarde quanto os seus vizinhos europeus, as questões ambientais ganharam importância. Uma das marcas mais precoces da tendência ambientalista em Portugal foi a criação, em 1948, do primeiro movimento social de conservação da natureza, a Liga para a Proteção da Natureza (LPN), um passo que já indiciava o domínio da conservação da natureza sobre todas as restantes preocupações ambientais, situação que perdurou até à década de 1990 (Ramos Pinto, 2004). Ainda sob a forte influência da corrente conservacionista, surge em 1985 a Quercus- Associação Nacional de Conservação da Natureza, uma organização não-governamental de ambiente que depressa deixará de se dedicar apenas à proteção da biodiversidade para diversificar a sua ação em temas tão diversos como a poluição atmosférica, a gestão de resíduos, a eficiência energética ou a proteção dos recursos hídricos, acompanhando a expansão da temática ambiental no decorrer da década de 1990 (Spínola, 2005).

Foi a partir do fim da Ditadura e com a instauração de um sistema Democrático, em sequência da Revolução dos Cravos a 25 de Abril de 1974, que as preocupações ambientais na sociedade portuguesa começaram a ganhar expressão, acentuando-se de forma evidente com a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, em 1986. Portugal foi um dos raros países a nível mundial que tão cedo quanto o ano de 1976 inscreveu na sua Constituição o direito a um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, assim como o dever de o defender (Artigo 66º da Constituição da República Portuguesa publicada no Diário da República nº86, Série I, de 10 de Abril de 1976) (Sharma, 2010). No entanto, foi só em 1987 que, em cumprimento do disposto no artigo 66º da Constituição da República Portuguesa e impulsionado pela adesão à comunidade europeia, publicou a sua Lei de Bases do Ambiente (Lei nº11/87, de 7 de Abril), embora já em 1975 tivesse sido criada, no âmbito do Ministério do Equipamento Social e Ambiente, a Secretaria de Estado do Ambiente (decreto-Lei nº 550/75, de 30 de Setembro), tendo mais tarde, em 1990, evoluído para um ministério próprio, o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais (Ramos Pinto, 2004).

No decorrer desta crescente preocupação para com o equilíbrio ecológico e com o impulso das conferências internacionais que estabeleceram a educação como a principal via para a resolução dos problemas ambientais, Portugal iniciou a partir da década de 1970 um percurso em que a Educação Ambiental, primeiro timidamente e depois de

forma mais expressiva, foi sendo integrada nos currículos do ensino obrigatório e ganhando dinamismo ao nível da educação não formal, através dos meios de comunicação social, das organizações não-governamentais de ambiente e das instituições públicas. Quatro décadas depois da instauração de um sistema Democrático em Portugal que abriu portas à influência internacional e à agitação dos movimentos sociais em torno da causa ecológica, e num momento em que se vê a braços com uma redução acentuada do papel do Estado em várias áreas, em particular na educação, interessa fazer um balanço do percurso português em matéria de educação ambiental e analisar as consequências que possam advir das mais recentes transformações a que o seu sistema educativo tem sido sujeito.

A Educação Ambiental no Sistema Educativo Português

Mesmo depois de, em 1972, em Estocolmo, com a primeira conferência mundial das Nações Unidas sobre Ambiente Humano, a Educação Ambiental ter ganho reconhecimento internacional e, na Carta de Belgrado, em 1975, e na Conferência de Tbilisi, em 1977, ter sido claramente definidos os seus objetivos, o esforço português para a sua integração no sistema de ensino começou por ser muito tímido e lento (UNESCO, 1980; Hungerford e Peyton, 1976). A reforma do sistema educativo em 1973 (Lei nº5/73, de 25 de Julho), rapidamente abreviada com o fim do regime ditatorial na revolução de 25 de Abril de 1974, identifica a "observação da natureza" como uma das atividades da recém-criada educação pré-escolar e do próprio ensino primário. Em 1975, já depois da revolução Democrática, Portugal integra no 1º ciclo do ensino básico uma nova área curricular designada de Meio Físico e Social com a qual pretende encorajar o desenvolvimento de atitudes responsáveis que promovam o respeito pela vida e pela conservação, proteção e melhoria do ambiente (Teixeira, 2003). No entanto, só a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), embora sem uma existência formal e mais dependente da conjuntura do que da própria Lei, começa a ser mais evidente o espaço curricular da Educação Ambiental (Carapeto, 1998). Apesar desta Lei de Bases ignorar nos seus objetivos para os ensinos básico e secundário a Educação Ambiental, e nem tão pouco a mencionar na educação extraescolar (Artigo 23º) ou na ocupação dos tempos livres (Artigo 48º), assume para a educação pré-escolar o objetivo de "favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano" (artigo 5º, ponto 1, alínea c) e indica a "educação ecológica" como componente de uma nova área curricular de "formação pessoal e social" a criar em todos os ciclos do ensino básico (artigo 47º). Curiosamente, é na Lei

das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº10/87, de 4 de Abril), publicada 6 meses depois da lei de Bases do Sistema Educativo, o local escolhido pelo legislador para assacar responsabilidades diretas ao Ministério da Educação na área da Educação Ambiental, referindo que "deve orientar os programas e os planos de estudo no sentido de sensibilizar e formar a juventude para a preservação do ambiente (…), recorrendo para o efeito à colaboração das associações de defesa do ambiente" (Artigo 10º).

À Lei de Bases do Sistema Educativo seguiu-se em 1989 uma revisão curricular (Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto) que, para dar corpo à "educação ecológica" e outras áreas previstas na formação pessoal e social, criou a disciplina de "Desenvolvimento Pessoal e Social" (Artigo 7º) dirigida a todos os alunos do ensino básico e secundário. Talvez por se apresentar apenas como uma opção alternativa à Educação Moral e Religiosa, uma disciplina já na altura consolidada no ensino português e no contexto de um país marcadamente Católico, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social nunca chegou a afirmar-se e a intenção acabou por morrer. Curiosamente, é uma área curricular não disciplinar criada pela mesma revisão curricular, a Área-Escola (Artigo 6º), que, sem ter objetivos nesse sentido mas procurando "a concretização de saberes através de atividade e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos", acaba por se constituir no terreno fértil para a Educação Ambiental ao longo da década de 1990.

A flexibilidade, a autonomia, a multidisciplinariedade e a ligação ao meio terão sido as características intrínsecas à Área-Escola que proporcionaram a sua permeabilidade às crescentes preocupações ambientais que floresceram na sociedade portuguesa ao longo da década de 1990. Este espaço curricular não disciplinar, ancorado em projetos, teve a capacidade de absorver a partir do exterior da escola o que na altura foi chamado de "moda do ambiente", atenuando as falhas estruturais do próprio currículo e do edifício legislativo no que à Educação Ambiental diz respeito. Apesar dos constrangimentos criados por deficiências na formação dos professores em relação à Educação Ambiental e por algumas resistências à participação, a Área-Escola revelou-se um importante contributo para a mudança de atitudes e comportamentos entre os alunos e professores envolvidos (Mateus, 1995).

Em 1996, num raro e exemplar ato de governação transversal, os Ministérios da Educação e do Ambiente assinaram um protocolo de cooperação que previa criar as necessárias condições para promover a Educação Ambiental nas escolas portuguesas, integrando-a nos currículos

do ensino básico e secundário, promovendo projetos nas escolas, desenvolvendo formação específica para os professores, integrando as escolas e os seus projetos em redes e criando condições para a alocação permanente de professores aos projetos. No entanto, este protocolo, reformulado em 2005, não alcançou os objetivos a que se propunha e, como benefício para as escolas, apenas resultou na melhor preparação de alguns docentes e na dinamização de equipamentos de apoio à Educação Ambiental aos quais as escolas poderiam recorrer[41].

Apesar do seu sucesso, com a revisão curricular de 2001 (Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro e Decreto-Lei nº209/2002, de 18 de Outubro) a Área-Escola foi extinta e substituída por 3 novas áreas curriculares não disciplinares no âmbito da Formação Pessoal e Social: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. No entanto, a expetativa de que a Educação Ambiental ganharia expressão nestas novas áreas, em particular na Área de Projeto, dando seguimento ao trabalho desenvolvido na Área-Escola, gorou-se (Ramos-Pinto, 2004). Enquanto a Área-Escola, ao longo da década de 1990, teve o mérito de abrir a escola ao exterior e envolver a comunidade, a Área de Projeto, embora ainda com caráter multidisciplinar mas já sem objetivos de articulação entre a escola e o meio, recolheram a escola ao interior dos seus portões. Como a nova estrutura curricular do sistema de ensino continuou sem especificar e formalizar espaço para a Educação Ambiental nas áreas não disciplinares, a dinamização da temática ambiental continuou dependente da iniciativa dos alunos e professores, a qual, por sua vez, estava intimamente associada às influências externas à escola, nomeadamente da comunicação social e das organizações ligadas ao ambiente. Assim, para além do regresso ao interior dos portões da escola, um dos contributos para que a Área de Projeto não tivesse conseguido manter a dinâmica alcançada pela Área-Escola terá sido o facto de, no decorrer do início do século XXI, as questões ambientais terem perdido algum impulso na sociedade portuguesa, suplantadas pelos problemas económicos que foram tomando conta do país.

A partir de 2011, acompanhando uma nova orientação política que dá prioridade às disciplinas nucleares, é novamente alterada a estrutura curricular do sistema de ensino e a Área de Projeto é eliminada, primeiro nos 2º e 3º ciclos (Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto e Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de Julho) e em seguida também no 1º ciclo (Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de Julho). Desta forma, o local onde, à falta de espaço próprio, a Educação Ambiental se vinha aninhando é eliminado por

[41] http://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=142&sub2ref=694&sub3ref=699 acedido em 20-03-2014.

completo sem que seja criada uma alternativa dentro do currículo não disciplinar para onde essa dinâmica pudesse migrar. Apesar desta revisão curricular prever uma "oferta complementar" (artigo 12º do Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de Julho) onde, entre outros, a área da cidadania pode ser trabalhada, nos 2º e 3º ciclos a atribuição de horário está dependente de créditos horários remanescentes e da vontade da escola, sendo que no 1º ciclo estes componentes curriculares complementares são obrigatórios mas numa duração que se limita a uma hora por semana.

Com o propósito de encontrar espaço para o reforço das disciplinas nucleares, a reformulação da estrutura curricular operada pelo XIX Governo Constitucional da República Portuguesa fez desaparecer quase por completo a área curricular não disciplinar que, ao longo de mais de duas décadas, foi o ventre da "Formação Pessoal e Social" e, por adoção, da Educação Ambiental. Desta forma, sem o seu habitat natural, a Educação Ambiental corre o risco de se extinguir nas escolas portuguesas ou ficar resumida a uma sobrevivência clandestina suportada por um grupo de professores rebelados com o atual sistema de ensino.

Atualmente condicionada no seu espaço natural, a horizontalidade e a multidisciplinariedade, importa perscrutar o contributo para a Educação Ambiental dado pela, agora reforçada, organização vertical e disciplinar do sistema educativo. A análise dos programas e manuais escolares das últimas duas décadas revela a presença de conteúdos ambientais acantonados num conjunto específico de disciplinas ao longo de todos os ciclos do ensino básico (1º ciclo: Estudo do Meio; 2º ciclo: Ciências da Natureza; 3º ciclo: Ciências Naturais e Geografia) e no ensino secundário (Geografia e Biologia), com tendência para o reforço destes conteúdos na última década face aos anos de 1990 (Tracana et al., 2012). No entanto, a Educação Ambiental não se pode limitar à abordagem de conteúdos disciplinares das ciências tradicionais, são necessários conhecimentos de outras áreas, nomeadamente da Economia, Sociologia e até Psicologia, para possibilitar a compreensão das causas da atual crise ambiental, assim como promover as atitudes e os comportamentos necessários para debelar essa mesma crise (Almeida, 2007). Neste contexto, e considerando que são seus objetivos alertar e consciencializar para os problemas ambientais (Carta de Belgrado - 1975) e, principalmente, promover a literacia ambiental (Conferência de Tbilisi -1977) nas suas três componentes estruturais: conhecimento, atitude e comportamento; a abordagem meramente cognitiva que predomina no enquadramento disciplinar do ensino, mesmo que possua conteúdos referentes à problemática ambiental, dificilmente pode ser, por si só, considerada Educação Ambiental.

A Educação Ambiental no contexto Extraescolar

Apesar da abordagem educacional nos remeter de imediato à instituição escola, na área ambiental, em Portugal, não foi aí que ela nasceu. Como já se viu, o enquadramento formal da Educação Ambiental no sistema educativo português é pouco consistente, não existindo uma referência e um enquadramento direto na Lei de Bases do Sistema Educativo nem no próprio currículo. Na prática, a Educação Ambiental nas escolas portuguesas assume um caráter facultativo e consegue sobreviver mais à conta da influência que a sociedade sempre tem sobre a escola, através de professores e alunos, e do interesse e iniciativa que nela consegue motivar, do que de uma génese intrínseca à própria estrutura formal do sistema educativo e do currículo. Assim, a primeira mobilização para a Educação Ambiental em Portugal surge em meios ligados ao próprio Ambiente e não ao sistema educativo. A já referenciada fundação da Liga para a Proteção da Natureza (LPN), em 1948, constitui um exemplo de antecipação da sociedade civil em relação aos governos no que diz respeito à preocupação com as questões ambientais e, em particular, com a Educação Ambiental, embora à data este conceito ainda não estivesse estabelecido. À data da sua criação, logo após a Segunda Guerra Mundial, eram ainda muito escassas as organizações não-governamentais de ambiente em todo o mundo e as existentes, tal como a LPN, estavam focadas na defesa da vida selvagem (McCormick, 2004). Ainda assim, o primeiro objetivo da LPN, inscrito nos seus estatutos fundacionais de 1948, era o de "fomentar o interesse pela Natureza (…) pela conveniente educação da opinião pública" (Artigo 2º, alínea a). Em termos governamentais, só muito mais tarde, mas ainda antes do início do processo de democratização do país, começam a surgir as primeiras intervenções ambientais, nomeadamente com a sua abordagem no III Plano de Fomento (1968), com a criação de áreas protegidas (Parque Nacional da Peneda Gerês, a 8 de Maio de 1971, e Reserva Natural das Ilhas Selvagens, a 29 de Outubro de 1971) e com a criação da Comissão Nacional do Ambiente (1971), possuindo esta Comissão atribuições no domínio da informação e sensibilização ambiental e tendo sido responsável pelas primeiras comemorações do Dia Mundial do Ambiente, a 5 de Junho de 1973 (Ramos Pinto, 2004; Evangelista, 1992).

Após a revolução democrática de 25 de Abril de 1974, inicia-se uma estruturação mais sólida e consistente do edifício governativo para a área ambiental, surgindo em 1975, no âmbito do Ministério do Equipamento Social e Ambiente, a Secretaria de Estado do Ambiente (Decreto-Lei nº 550/75, de 30 de Setembro). É a partir desta Secretaria de Estado que surgem, ou são reorganizadas, as estruturas governamentais responsáveis

pelo desenvolvimento e implementação das políticas nacionais de ambiente, no âmbito das quais surgem preocupações na área da Educação Ambiental com o "incentivo à colaboração e participação da população na valorização do ambiente" através da realização de "campanhas de divulgação, participação e formação", à responsabilidade da Comissão Nacional do Ambiente, do Serviço Nacional de Participação das Populações e das comissões regionais do ambiente. Um impulso importante à Educação Ambiental em Portugal é dado nesta altura pelo Serviço Nacional de Participação das Populações com a criação do programa de educação ambiental "O Homem e o Ambiente", dirigido a professores e, numa perspetiva interdisciplinar, articulando as vertentes ecológica, social e histórico-cultural. Até 1983, altura em que é extinta, é esta Comissão Nacional do Ambiente quem detém oficialmente as responsabilidades de promover a Educação Ambiental em Portugal, um organismo ligado ao ambiente e não à educação, aliás, como será prática ao longo de muito tempo. Depois, até 1987, essas competências passam para um novo organismo, o Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza que, pela sua própria natureza, mantém a educação ambiental refém da questão conservacionista (Ramos Pinto, 2006). Nesse ano, com a publicação da Lei de Bases do Ambiente (Lei nº 11/87, de 7 de Abril), surge um novo organismo que passa a ser responsável pela Educação Ambiental, o Instituto Nacional do Ambiente, que tem como desafio, entre outros, promover essa área em colaboração com as "autarquias, serviços da administração pública, instituições públicas, privadas e cooperativas, escolas e universidades" (Artigo 39º). Este novo organismo que se assume, curiosamente, como sendo não executivo, destaca, "com especial ênfase", estar destinado à promoção de ações de "formação e informação dos cidadãos" (Artigo 4º, ponto 2).

A própria Lei de Bases do Ambiente, embora não se comprometendo diretamente com a sua implementação, assume que "a existência de um ambiente propício à saúde e (…) à melhoria da qualidade de vida, pressupõe a adopção de medidas que visem (…) a inclusão da componente ambiental e dos valores herdados na educação básica e na formação profissional, bem assim como os incentivos à sua divulgação através dos meios de comunicação social, devendo o Governo produzir meios didácticos de apoio aos docentes (livros, brochuras, etc.)" (Artigo 4º, ponto 3). E é este enquadramento que irá incrementar de modo significativo, e ao longo da década de 1990, as práticas de Educação Ambiental em Portugal, para as quais contribuirá a afirmação das Associações de Defesa do Ambiente que veem, também em 1987, ser-lhes reconhecido um estatuto específico onde a sua colaboração a esse nível é sublinhada (Artigos 10º e 11º da Lei

nº10/87, de 4 de Abril). É ainda nesta Lei que "as entidades da administração central, regional e local, no âmbito das suas competências, (e) em colaboração com as associações de defesa do ambiente", ficam responsáveis por "promover junto de toda a população, e em particular das crianças em idade pré-escolar, acções de sensibilização e de conhecimento da natureza" (Artigo 11º).

Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, em 1986, que abre logo com as comemorações do Ano Europeu do Ambiente (1987), com o dinamismo que um conjunto de associações de defesa do ambiente de âmbito nacional começaram a imprimir, além da Liga para a Proteção da Natureza, a partir daqui, também as recém-criadas Quercus-Associação Nacional de Conservação da Natureza (1985) e GEOTA- Grupo de Estudos de Ordenamento do Território e Ambiente (1986), a sociedade portuguesa começa a despertar para as questões ambientais (Soromenho-Marques, 2005). A criação do Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais em 1990 e, no mesmo ano, a ASPEA- Associação Portuguesa de Educação Ambiental, revelam o nível de importância que as questões ambientais estavam a atingir junto da sociedade Portuguesa. Quando, em 1992, decorre no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em Portugal há já uma dinâmica na qual interagem diversos atores e que é particularmente visível no impulso que a Educação Ambiental ganha. Em 1993, o Instituto Nacional do Ambiente é substituído pelo Instituto de Promoção Ambiental (Decreto-Lei nº 194/93, de 24 de Maio), o qual mantém as mesmas atribuições em termos de Educação Ambiental mas ganha um novo dinamismo financiando, com recurso a fundos comunitários, projetos de Educação Ambiental desenvolvidos pelas associações de defesa do ambiente e pelas escolas, editando publicações periódicas (Informar Ambiente, Revista do Ambiente e Cadernos de Educação Ambiental) e produzindo diverso material pedagógico na área do ambiente (Ramos Pinto, 2004).

Após a sua discussão pública, foi, em 1995, aprovado um Plano Nacional de Política de Ambiente (RCM nº 38/95, de 21 de Abril) que dedica um capítulo específico à Educação Ambiental reconhecendo a necessidade de uma articulação entre as políticas de educação e ambiente. Logo depois, em 1996, como resultado de um protocolo de cooperação entre os Ministérios do Ambiente e da Educação, surge um programa de professores em mobilidade que permitiu associar os profissionais da educação aos do ambiente em projetos de Educação Ambiental que se desenvolveram não só no contexto escolar mas, muitas vezes, também a partir das atividades das associações de defesa do ambiente e das autarquias. Este protocolo, reformulado em 2005 para envolver de forma expressa as Organizações

Não-Governamentais de Ambiente (ONGA), permitiu criar uma "Rede de Professores Coordenadores de Projetos de Educação Ambiental" que atualmente é constituído por apenas quatro profissionais, um número evidentemente diminuto para as necessidades do país. Estes professores desenvolvem trabalho de âmbito nacional a partir das associações Quercus, ABAE, ASPEA e GEOTA, nas quais são desenvolvidos vários projetos emblemáticos de entre os quais se destacam o Programa Eco-Escolas (ABAE), as Jornadas Nacionais de Educação Ambiental (ASPEA) e o projeto Coastwatch (GEOTA)[42]. Neste contexto de crescente valorização das práticas de Educação Ambiental, em que surgem, associadas às ONGA, às autarquias ou mesmo às áreas protegidas, importantes equipamentos de apoio à educação ambiental (centros de educação ambiental, centros de recuperação de animais selvagens, ecotecas, centros de interpretação ambiental, entre outros), a Educação Ambiental passa a ser um direito constitucional dos portugueses. Com efeito, em 1997, a 4ª revisão da Constituição da República Portuguesa passa a considerar incumbência do "Estado, por meio de organismos próprios e com o envolvimento e a participação dos cidadãos", a promoção da educação ambiental e do respeito pelos valores do ambiente (Lei Constitucional nº1/97, de 20 de Setembro, ponto 2, alínea g).

No entanto, à medida que os recursos financeiros iam sendo reduzidos, com o recuo na preparação dos professores e com a desconexão entre as políticas de ambiente e de educação, as expetativas otimistas iniciais em relação a Educação Ambiental depressa se desvaneceram (Schmidt et al., 2011). Em 2001, nove anos depois da sua criação, com o objetivo de reduzir custos, o Instituto de Promoção Ambiental, que vinha sendo a face mais visível do Estado nas obrigações constitucionais em matéria de Educação Ambiental, e que marcou o melhor momento do país nesta área, é extinto por agregação com a Direção-Geral do Ambiente para dar lugar ao Instituto do Ambiente (Decreto-Lei nº8/2002, de 9 de Janeiro), o qual por sua vez também desaparece em 2006 por agregação com o Instituto dos Resíduos para a criação da Agência Portuguesa do Ambiente (Decreto-Lei nº207/2006, de 27 de Outubro). O desaparecimento do Instituto de Promoção Ambiental marca o início de um caminho descendente e de grande instabilidade na Educação Ambiental em Portugal. Com efeito, a partir desse momento, os vários atores da Educação Ambiental, em particular ONGA, escolas e autarquias, vêm-se desamparados à medida que constatam que o financiamento alocado a esse esforço passa a ser desviado

[42] http://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=142&sub2ref=694&sub3ref=699 acedido a 20 -03-2014.

para outros fins, e que a eterna promessa de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental nunca passa disso mesmo (Ramos Pinto, 2006). Presentemente, embora alguns projetos nacionais ainda mantenham um bom nível de atividade, como o Programa Eco-Escolas (ABAE), a maior parte da Educação Ambiental em Portugal está em fase decadente, está fragmentada e perdeu a visibilidade e o dinamismo de outros tempos.

Possuindo Portugal duas regiões autónomas, nas quais os governos regionais exercem as responsabilidades do Estado em matéria de ambiente e educação, interessa referir que só a Região Autónoma dos Açores possui na orgânica do seu atual governo uma entidade com competências expressas para a Educação Ambiental, a Direção de Serviços da Conservação da Natureza e Sensibilização Ambiental da Direção Regional do Ambiente, à qual compete propor "coordenar e executar os programas de educação ambiental" (Decreto Regulamentar Regional nº 11/2013/A, de 2 de Agosto, Artigo 37º). A orgânica do atual governo da Região Autónoma da Madeira omite qualquer referência à Educação Ambiental, nem na orgânica da Secretaria Regional do Ambiente e Recursos Naturais (Decreto Regulamentar Regional nº 20/2012/M, de 22 de Agosto) e da sua Direção Regional do Ordenamento do Território e Ambiente (Decreto Regulamentar Regional nº 30/2012/M, de 5 de Novembro) nem na da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (Decreto Regulamentar Regional nº 5/2012/M, de 16 de Maio) e da sua Direção Regional da Educação (Decreto Regulamentar Regional nº 8/2012/M, de 18 de Junho) existe qualquer menção a esta área consagrada na Constituição da República Portuguesa.

A Educação Ambiental em Portugal à luz de Tbilissi e Belgrado

O objetivo da Educação Ambiental é o de, de acordo com a Carta de Belgrado (1975), alertar e consciencializar para o ambiente e os seus problemas através de uma educação ao longo da vida, e, à luz da conferência de Tbilisi (1977), o de promover a literacia ambiental (UNESCO, 1980; Hungerford e Peyton, 1976). Ao longo das últimas décadas, apesar de uma base comum, diferentes autores têm considerado um espetro abrangente de componentes a incluir no conceito de literacia ambiental, tornando a sua definição um processo dinâmico (Hollweg et al., 2011). Por exemplo, Simmons (1995) identificou sete componentes da literacia ambiental: 1. Afeição (e.g. sensibilidade ambiental, atitudes e orientação moral); 2. Conhecimento ecológico; 3. Conhecimento sociopolítico (e.g. a relação cultural, política, económica, e de outros fatores sociais com a ecologia e o ambiente); 4. Conhecimento das questões ambientais; 5- Competências referentes a questões/problemas ambientais e estratégias de

ação, pensamento sistémico e capacidade de antecipação; 6. Determinantes dos comportamentos ambientalmente responsáveis (i.e. locus de controlo e adoção de responsabilidade pessoal); 7. Comportamento (i.e. várias formas de participação ativa como contributo para a minimização de problemas ambientais). Outro exemplo de estrutura, desenvolvido por Wilke (1995), define 4 componentes principais da literacia ambiental: dimensão cognitiva (conhecimentos e capacidades); dimensão afetiva; outros determinantes para os comportamentos ambientalmente responsáveis; e envolvimento individual e/ou coletivo em comportamentos ambientalmente responsáveis. Previamente, Disinger e Roth (1992) sugeriram que a literacia ambiental fosse essencialmente a capacidade de perceber e interpretar o equilíbrio dos sistemas ambientais e de desenvolver ações apropriadas para manter, restaurar, ou melhorar a saúde desses sistemas. Nessa altura, Roth (1992) considerava que as pessoas deveriam ser capazes de demonstrar e comprovar o que haviam aprendido, nomeadamente o conhecimento que detinham em relação a conceitos chave, as competências adquiridas, a postura perante as questões, a vontade, e sublinhou que a literacia ambiental deveria estar associada a comportamentos.

Atualmente é comumente aceite que a literacia ambiental deve incluir conhecimento e entendimento dos conceitos ambientais, problemas e temas, um conjunto de disposições cognitivas e afetivas e de competências cognitivas e capacidades, em conjunto com as adequadas estratégias comportamentais capazes de aplicar esses conhecimentos e perceções de modo a tomar decisões adequadas e consequentes num amplo espectro de contextos ambientais (Hollweg et al., 2011).

Como definição simplificada, a literacia ambiental pode ser vista como um domínio composto por 4 componentes interrelacionados: conhecimento, disposição, competências, e comportamento ambientalmente responsável (Cook e Berrenberg, 1981; Hungerford e Volk, 1990; Stern, 2000; Hollweg et al., 2011). Apesar desta simplificação, cada um destes 4 componentes integra uma estrutura complexa que necessita ser tida em consideração nas práticas de Educação Ambiental, nomeadamente o facto de, entre outros, o conhecimento incluir os sistemas físicos, ecológicos, sociais, culturais e políticos, a disposição envolver sensibilidade, atitude, motivação e responsabilidade pessoal, as competências implicarem identificar, analisar, investigar, avaliar e resolver questões ambientais, e os comportamentos ambientalmente responsáveis incluírem práticas de eco-gestão e persuasão, ações como consumidor/ator económico, ações políticas e ações legais (Hollweg et al., 2011).

Estando claro que a Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, ao longo da vida, e incluir as suas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, resta saber se as práticas em Portugal nesta área cumprem estes objetivos. A Educação Ambiental em Portugal, nas escolas ou fora delas, peca por défice de avaliação, preferindo confortar-se com o que é feito e fechar os olhos à possibilidade do esforço despendido ser desadequado aos objetivos perseguidos. Dos poucos trabalhos que têm caracterizado a Educação Ambiental em Portugal sobressai a ideia de que está confinada ao espaço escolar pois além de ter imensas dificuldades em envolver as comunidades locais, exteriores à escola, até a maioria dos projetos dinamizados por organizações estranhas ao sistema educativo estão orientados para a população escolar (Schmidt et al., 2010). É também evidente uma "infantilização" da Educação Ambiental por ser maioritariamente dirigida às faixas etárias mais baixas e assumir um pendor recreativo ou lúdico acentuado, além de que se baseia num conjunto restrito de temas ambientais, em particular a conservação da natureza e a gestão de resíduos, esquecendo temas fundamentais para a compreensão da verdadeira dimensão da sustentabilidade e da sua relação com as atividades económicas, como são a gestão da água ou da energia. O desencontro entre o Ministério do Ambiente e o Ministério da Educação é também evidente, mantendo a Educação Ambiental isolada e, em grande medida, fora do currículo, marcando-a pela efemeridade dos projetos, maioritariamente dependentes da iniciativa dos professores e, como tal, sensíveis à instabilidade profissional da classe docente (Schmidt et al., 2011). Desta forma, a Educação Ambiental em Portugal tende a ser pontual e mais vertical do que transversal, quer no que diz respeito aos temas em que incide quer no público-alvo a que se dirige, tornando-se pouco integradora, estranha ao conceito de sustentabilidade e revelando pouca proximidade à questão cívica e de cidadania que poderia conduzir a uma maior participação (Guerra et al., 2008).

Apesar das fragilidades da Educação Ambiental desenvolvida em Portugal, pelo menos os resultados de inquéritos nacionais aplicados no fim da década de 1990 evidenciavam que a população mais jovem estava a aumentar imenso a sua preocupação para com o ambiente, embora ainda dispusessem de pouca informação e quase nenhuma participação cívica em sua defesa (Nave, 2004; Lima e Guerra, 2004; Ferreira de Almeida, 2004; Freitas, 2007). Por outro lado, embora a última década tenha sido marcada por um desinvestimento preocupante na Educação Ambiental, alguns estudos revelam que foi suficiente para que, pelo menos a nível retórico e cognitivo, não ocorresse uma amnésia ambiental (Santos, 2010; Spínola, dados não publicados).

No entanto, atendendo ao conceito de literacia ambiental, é evidente que as práticas de Educação Ambiental em Portugal têm-se afastado do caminho adequado ao desenvolvimento equilibrado e integrado das componentes cognitiva (conhecimento), afetiva (atitude) e comportamental. O sistema de ensino em vigor não reconhece especificamente a Educação Ambiental como um dos seus objetivos, deixando essa obrigação constitucional aos organismos responsáveis pela gestão ambiental. A Educação Ambiental que decorre nas escolas é uma prática informal não suportada pela estrutura curricular e mais dependente da iniciativa dos professores do que do próprio sistema, além de influenciada pelas marés sociopolíticas da problemática ambiental. A sua péssima integração nos curricula, a falta de avaliação do seu desempenho, a sua infantilização e não integração num processo de educação ao longo da vida, a sua forte circunscrição ao estudo das ciências, a sua componente mais técnica e menos educacional (evidente na natureza dos organismos estatais que detêm esta obrigação constitucional), o seu pendor informativo e a ausência de uma Estratégia Nacional, entre outros, fazem da Educação Ambiental em Portugal um esforço pouco eficaz no cumprimento dos objetivos de Belgrado e Tbilisi.

Que futuro para a Educação Ambiental num Estado mínimo?

Chegados a um ponto em que se torna evidente a falta de linearidade no percurso da Educação Ambiental em Portugal, com um pendor claramente descendente na última década, interessa analisar as consequências do processo de emagrecimento do Estado atualmente em curso no âmbito do Programa de Ajustamento Económico e Financeiro a que Portugal está sujeito desde 2011. Se por um lado a caracterização do percurso e dos resultados da Educação Ambiental em Portugal revela o imenso trabalho a desenvolver, por outro, a conjuntura atual e o desmantelamento da estrutura do Estado, na área da educação e do ambiente, faz temer algo ainda pior. Como se viu, as reformas curriculares dos últimos anos eliminam as áreas curriculares não disciplinares e verticalizam o ensino, centralizando-se nas disciplinas nucleares. Sabendo-se que o local privilegiado para o desenvolvimento da Educação Ambiental é, justamente, o espaço não disciplinar e que, além disso, esta é uma área multidisciplinar dependente de uma abordagem horizontal, através das várias disciplinas, a redução do ensino à abordagem cognitiva de um conjunto de saberes balizados pelas fronteiras de algumas ciências constitui uma forte ameaça à continuidade do trabalho que tem vindo a ser

desenvolvido em prol da mudança de atitudes e comportamentos face ao ambiente.

Por outro lado, tendo em conta que o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental nas escolas está dependente da iniciativa quase exclusiva dos professores, e considerando a redução do número de docentes e a desvalorização e desmotivação a que têm sido sujeitos, nomeadamente com a ameaça da perda do posto de trabalho e com a redução efetiva da remuneração que auferem, o cenário que se desenha no presente e futuro próximo é de estagnação, ou mesmo paralisia, da atividade escolar como contributo para a literacia ambiental das novas gerações. A nova estrutura curricular massacra o espaço disponível para o desenvolvimento de projetos transversais e envolvimento da comunidade educativa e exterior à escola, fechando os alunos dentro da sala de aula e consumando um retrocesso nas práticas educativas que muito afeta o desempenho de qualquer esforço na área da Educação Ambiental.

A partir do momento em que a escola regressa à ditadura das fronteiras estanques e anacrónicas da estrutura disciplinar e centra os seus objetivos novamente nos conhecimentos cognitivos, esquecendo as competências, como tende a acontecer, a Educação Ambiental no sistema de ensino português regressa ao tempo em que reinava o mito de que bastava "conhecer para preservar". Nos moldes em que atualmente se estrutura o currículo e o sistema de ensino português, a Educação Ambiental deixa de ser possível, se é que chegou a sê-lo, e resume-se à transmissão de conhecimentos na área do ambiente. Na atual conjuntura, a Educação Ambiental possível no contexto escolar é aquela que conseguir fazer-se à margem do sistema educativo, sendo portanto voluntária e facultativa e dependente da rebeldia que porventura ainda consiga subsistir em alguns docentes.

Fora do sistema educativo não será de esperar um cenário melhor já que, até agora, a sua dinâmica sempre foi dirigida para uma população em idade escolar e diretamente proporcional à disponibilidade de recursos públicos, recursos que atualmente são cada vez mais escassos. Acresce que, se no passado esta Educação Ambiental sempre comungou dos mesmos erros da desenvolvida nas escolas, nomeadamente por ser também infantilizada, pontual, baseada no conhecimento e pouco integradora, não será numa conjuntura tão difícil como a atual que esses erros serão espontaneamente corrigidos.

Desta forma, uma Educação Ambiental que tem sido pouco contribuidora para a Literacia Ambiental, por não se basear na melhoria continua mas antes na persistência do erro, corre o enorme risco de se

deixar adormecer e ficar latente em espera por outra conjuntura. No entanto, dada a gravidade que os problemas ambientais já atingiram, quer ao nível global quer local, esperar não é um luxo a que Portugal se possa dar e, como tal, terá de conseguir ultrapassar o mais rapidamente possível as fragilidades que herdou do passado e derrubar ou contornar os muros que acaba de erigir. Portugal, no quadro de escassez em que se encontra, não pode pôr de lado o importante contributo reservado à Educação Ambiental relativamente à melhoria da sustentabilidade e da eficiência no uso dos recursos. Para isso não vale a pena continuar a correr para longe da meta só para manter a sensação de que não estamos parados. É essencial desenhar um novo plano e definir uma estratégia. A Educação Ambiental tem de ser feita com a literacia ambiental, o seu objetivo, em mente. É essencial que o Estado Português, de uma vez por todas, assuma o seu compromisso constitucional de, por meio de organismos próprios e com o envolvimento e a participação dos cidadãos, promover a Educação Ambiental e o respeito pelos valores do ambiente. Para finalmente seguir esse caminho, não pode deixar de, neste momento, definir a sua Estratégia Nacional para a Educação Ambiental e passar de imediato à sua implementação, sendo certo que uma das questões a resolver de imediato é o problema da falta de recursos humanos convenientemente formados para esse fim e o da sua desarticulação com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2007). Que papel para as Ciências da Natureza em Educação Ambiental? Discussão de ideias a partir de resultados de uma investigação. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências*, Vol. 6, Nº 3: 522-537.

Carapeto, C. (1998). Educação Ambiental. Lisboa: Universidade Aberta.

Cook, S. and Berrenberg, J. L. (1981). Approaches to encouraging conservation behavior: a review and conceptual framework. *Journal of Social Issues*, *37* (2), 73-107.

Disinger, J.F. and Roth C.E. (1992). Environmental Education research news. *The Environmentalist,* 12: 165-168.

Evangelista, J. (1992). Razão e Provir da Educação Ambiental. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.

Ferreira de Almeida, J (Org.) (2004). Os Portugueses e o Ambiente: II Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente. Oeiras: Celta Editora.

Freitas, A. (2007). Desenvolvimento e Mudança Paradigmática na Madeira: Atitudes Sociais Sobre Ambiente. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 54: 101-125.

Guerra, J., Schmidt, L. e Nave, J.G. (2008). Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e

Práticas. 25 a 28 de Junho. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., and Zoido, P. (2011). Developing a framework for assessing environmental literacy. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.

Hungerford, H.R. and Peyton, R.B. (1976). Teaching environmental education. Portland, ME: J. Weston Walch.

Hungerford, H.R. and Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, *21* (3), 8-22.

Lima, A.V., e Guerra, J. (2004). Degradação Ambiental, representações e novos valores ecológicos" *in* João Ferreira de Almeida (org.), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras: Celta Editora.

Mateus, M. N. (1995). Área-escola, educação ambiental e práticas pedagógicas inovadoras. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

McCormick, J. (2004) "The Role of Environmental NGOs in International Regimes" Paper presented at the annual meeting of the International Studies Association, Le Centre Sheraton Hotel, Montreal, Quebec, Canada.

Moore, J.W. (2000). Environmental Crises and the Metabolic Rift in World-Historical Perspective. *Organization & Environment*, Vol. 13 No. 2: 123-157.

Nave, J. (2004). Entre a cultura ambiental e o efeito NYMBY: As várias faces de uma cidadania para o ambiente" *in* João Ferreira de Almeida (org.), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras: Celta Editora.

Ramos Pinto, J. (2004). A Educação Ambiental em Portugal: Raízes, Influências, Protagonistas, e Principais Acções. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº21, 151-164.

Ramos Pinto, J. (2006). De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental: sucessos e fracassos. *AmbientalMente Sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educação Ambiental*. Vol. 1 n.ºs 1 e 2: 75-101.

Rodrigues, J.N. e Devezas, T. (2009). Portugal- O Pioneiro da Globalização: A Herança das Descobertas. Coleção Desafios. Famalicão: Edição Centro Atlântico.

Roth, C. E. (1992). Environmental literacy: its roots, evolution and direction in the 1990s. Columbus, OH, ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.

Santos, M.F.A. (2010). A Educação Ambiental no Ensino Básico: Valores e Atitudes Ambientalistas de Jovens. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de educação de Bragança.

Schmidt, L., Guerra, J. and Nave, J. G. (2010). The role of non-scholar organizations in environmental education: A case study from Portugal. *International Journal of Environment and Sustainable Development*,9 (1/2/3): 16–29.

Schmidt, L., Nave, J.G., O'Riordan, T. and Guerra, J. (2011). Trends and Dilemmas Facing Environmental Education in Portugal: From Environmental Problem Assessment to Citizenship Involvement. *Journal of Environmental Policy & Planning* Vol. 13, No. 2: 159–177.

Simmons, D. (1995). Developing a framework for National Environmental Education Standards. *In Papers on the development of environmental education standards* (pp. 10-58). Troy, OH: NAAEE.

Sharma, B.P. (2010). Constitutional Provisions Related to Environment Conservation: A Study. Kathmandu: IUCN Nepal.

Soromenho-Marques, V. (2005). Raízes do Ambientalismo em Portugal, Metamorfoses. Entre o Colapso e o Desenvolvimento Sustentável. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Spínola, H. (Coord. Ed.) (2005). 20 anos Quercus - Associação Nacional de Conservação da Natureza. Lisboa: Edição Quercus.

Stern, P. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *The Journal of Social Issues*, *56* (3): 407-424.

Teixeira, F. (2003). Educação Ambiental em Portugal – Etapas, Protagonistas e Referências Básicas. Lisboa: LPN – Liga para a Protecção da Natureza.

Tracana, R.B., Ferreira, E. e Carvalho, G. (2012). Environmental Education in Portuguese School Programmes and Textbooks in Two Periods: 1991-2000 and 2001-2006. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, Vol. 2, Issue 1: 57-67.

UNESCO (1980). Environmental education in the light of Tbilisi conference. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wilke, R. (Ed.). (1995). Environmental Education Literacy/Needs Assessment Project: Assessing environmental literacy of students and environmental education needs of teachers. Final report for 1993-1995 (pp. 5-6). Stevens Point, WI: University of Wisconsin-Stevens Point.).

RETRATO DOS ALUNOS FINALISTAS DO 1º CICLO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Eva Gouveia
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira
evagouveia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nesta apresentação analiso o retrato dos alunos do 1º ciclo na RAM, no ano de 2013, tendo como referente as provas finais. Pondero sobre algumas questões que se colocam em relação aos alunos que estão matriculados no 4º ano mas que seguem currículos de anos anteriores.

Faço uma alusão legislativa dos PCAs, cuja medida se norteia pela intenção de promover o sucesso escolar no ensino básico criando, assim, conjunturas atípicas de acompanhamento de alunos em dificuldade enquanto recurso de carácter temporário.

Neste contexto, discuto a questão dos exames, se os alunos devem ou não progredir para o 2º ciclo e sobre os que lhes acontecerá no ano seguinte, quer progridam ou não. Teço um conjunto de considerações acerca da legislação vigente e dos condicionalismos na implementação dos PCAs, bem como alguns raciocínios que podem, eventualmente, ser úteis na ação educativa em 2014, tal como a rutura de práticas pedagógicas tradicionais, constituindo a inovação pedagógica o grande desafio da educação.

Análise e reflexão do retrato dos alunos do 4º ano

Olhando, então, para o retrato dos alunos do 4º ano do 1º ciclo observo o seguinte: um grupo A, maioritário, que faz as provas finais de ciclo e onde se incluem os casos de prova de escola[43]; um grupo B, por certo bem menor, com dispensa dos exames finais porque frequenta um Currículo

[43] Em casos excecionais, os alunos cegos, com baixa visão, surdos severos ou profundos, com limitações motoras severas ou limitações funcionais do domínio cognitivo dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade que, relativamente à prova caracterizada na Informação-Prova Final do GAVE, necessitem de alterações nos instrumentos de avaliação ao nível da estrutura das provas e na tipologia e formulação dos itens, podem realizar provas finais a nível de escola nas disciplinas de Português e de Matemática, autorizadas pelo Diretor da escola.

Específico Individual (CEI) ao abrigo do Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro[44] e, finalmente, um grupo C, que corresponde aos alunos que não seguem o currículo do 4º ano mas sim o currículo de anos anteriores, ou seja do 3º, do 2º e do 1º ano.

Os grupos A e B não levantam questões porque estão legalmente bem enquadrados. O mesmo não acontece em relação ao grupo C. Ou seja, não tem suporte legal que o dispense das provas finais de ciclo, além disso não revela competências para as realizar com o mínimo de sucesso.

Este é o quadro real da situação atual no qual nos devemos centrar para, em conjunto, buscarmos respostas e soluções para as questões que nos deparamos. Convém lembrar que a partir de agora vamo-nos centrar no grupo C.

Uma questão, à qual foi dedicada muita atenção, é a seguinte: o Grupo C deve ou não deve fazer exames. Legalmente, não parece haver aqui um grande problema. De facto, se as crianças em causa não seguem o currículo do 4º ano, não podem ter condições nem competências académicas para realizar o exame. Ficam, portanto, retidas no 4º ano, no 1º ciclo.

Mas, obviamente, outros raciocínios são possíveis. Senão vejamos, um aluno do grupo C que faz os exames, poderá ser aprovado se, ao longo do ano, tiver conquistado com sucesso os objetivos traçados no seu Plano Educativo Individual (PEI). Convém lembrar que, por norma, este grupo beneficia de apoio especializado. A nossa certeza advém do fato da classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a provas finais do 1.º ciclo, ser o resultado da média ponderada entre a classificação obtida na avaliação sumativa interna do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno na prova final. Partindo deste pressuposto, se a avaliação sumativa interna for quatro (4) em cinco (5) valores o aluno faz os exames e é aprovado. Encontramos, deste modo, os componentes para outro cenário, igualmente viável.

Sobre a questão de fazer ou não os exames, identificamos já dois cenários lógicos e possíveis sem excluir, obviamente, outros que,

[44] Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

eventualmente possam surgir. Todavia, a nossa preocupação e reflexão tem de ultrapassar a questão da realização ou não dos exames! Há que se centrar numa visão mais prospectiva para um melhor entendimento da escola tendo como referencial o sucesso escolar. Nesta perspetiva mais alargada, e se considerarmos a lógica antes referida, o que nos parecia, à primeira vista estar resolvido, poderá constituir uma falsa solução em termos de sucesso escolar e abrir portas em direção ao insucesso.

Vamo-nos, então, debruçar sobre outra questão: devem os alunos ser ou não aprovados e quais são as consequências que daí podem resultar. O verdadeiro alvo de reflexão deve consistir no que vai acontecer às crianças, quer progridam para o 2º ciclo ou fiquem retidas no 1º, fazendo ou não os exames. Antes de continuar este raciocínio, é importante conhecermos dois despachos normativos.

Refiro os despachos normativos n.º 24 - A/2012 (adaptado na Madeira pelo 4/2013) e nº 1/2006. O primeiro regulamenta "a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos" e, enuncia, também, "as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que a escola defina no âmbito da sua autonomia". No âmbito das medidas de promoção do sucesso escolar o artigo vigésimo quarto aponta que "sempre que se verifiquem retenções, deverão os alunos ser acompanhados pelo serviço de orientação escolar, de modo que possam ser propostas as medidas mais adequadas ao seu percurso escolar, nomeadamente percursos curriculares alternativos, programas integrados de educação e formação, cursos de educação e formação ou cursos vocacionais". O segundo despacho regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

Ambos os despachos advêm da Lei de Bases do Sistema Educativo que objetiva consagrar o "carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, entre os princípios estruturantes da educação escolar, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares".

Ainda nesta perspectiva, surge o artigo décimo primeiro do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, que "sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão".

Diz-se, ainda, na introdução do Despacho Normativo nº 1/2006 que "compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respectivo projeto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadradas por diplomas próprios".

O Despacho Normativo nº 1/2006 vem assim permitir a "constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico" e enquadrar legalmente os "alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em qualquer das seguintes situações: *a)* Ocorrência de insucesso escolar repetido; *b)* Existência de problemas de integração na comunidade escolar; *c)* Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; *d)* Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem".

O ponto cinco do referido despacho clarifica que a "transição de um aluno com um percurso curricular alternativo para o currículo regular pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo". Importa, ainda, referir que o ponto sete do artigo oitavo do Regulamento dos Exames Básicos e Secundário de 2013 esclarece que "estão dispensados da realização das provas finais de 1º ciclo os alunos que estejam a frequentar ou tenham concluído percursos curriculares alternativos, ao abrigo do Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro (PCA)". O ponto oito, do mesmo artigo, diz que os alunos que "pretendam prosseguir estudos no ensino básico geral realizam, obrigatoriamente, as provas finais do 1º ciclo nas disciplinas de Português e de Matemática".

Feito este enquadramento legislativo, retomemos a reflexão sobre o grupo C. Enquadrar-se-á o grupo C nas alíneas *a), b), c) ou d)*? Provavelmente sim! Mas as escolas do 1º ciclo não implementaram os Percursos Curriculares Alternativos. A resposta pouco adianta. Entretanto, outras questões podem fervilhar nas mentes, tais como, porque é que as escolas do 1º ciclo não implementaram os PCAs? Estas e outras questões são justificadas mas não nos ajudam muito a resolver a problemática em estudo. Pouco vale nos debruçarmos sobre o que não se fez, e muito menos nos determos nos porquês do que não foi feito. Seria, quiçá, mais sensato e interessante analisar que tipo de resposta educativa foi e deve ser encontrada para os alunos do grupo C. Consideremos a hipótese de as escolas do 1º ciclo da RAM terem elegido outra resposta educativa para os alunos do grupo C.

São poucos os estudos na Madeira sobre esta temática. Tenho conhecimento de apenas um que analisa os PCAs no 2º ciclo e nenhum ao nível do 1º ciclo.

Acredito que os profissionais das escolas fizeram tudo o que estava ao alcance para que os alunos do grupo C tenham encontrado um lugar dentro dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo e, desta forma, contribuído com profissionalismo para o sucesso escolar que todos almejamos. Em abono do que é dito está o fato de os alunos do grupo C acompanharem os seus colegas em todas as áreas, excetuando a Língua Portuguesa e a Matemática. Não objetivo absolver o 1º ciclo da RAM nem "tapar o sol com a peneira" em relação ao que não foi ou que poderia ter sido feito. A problematização que descrevo pretende ser apenas uma análise e reflexão partilhada na tentativa de, juntos, podermos encontrar um linha de ação para que o sistema educativo, no qual todos nos comprometemos, dê uma resposta educativa, diferenciada e inovadora aos alunos do grupo C garantindo-lhes, desse modo, um lugar ajustado e consonante com os princípios educativos que se proclamam.

A implementação dos PCAs é já uma prática em algumas escolas do 2º ciclo da RAM. O que perdem as crianças do grupo C, das comunidades que têm escolas de 2º ciclo com PCAs, se forem aprovados e progredirem de ciclo com fracas ou mesmo sem competências académicas? Se a criança, ao longo do ano, tiver conquistado com sucesso os objetivos traçados no seu Plano Educativo Individual (PEI)[45] e a avaliação sumativa interna for quatro (4), é suficiente para que vá a exame e seja aprovada. Esta ideia já fazia parte de um dos dois cenários antes apresentados. E as crianças das localidades sem escolas de 2º ciclo com PCAs, será melhor não serem aprovadas e ficarem retidas no 1º ciclo? Essa é, indubitavelmente, uma hipótese. Mas o que lhes espera se ficarem retidas no 4º ano, uma vez que já vimos que o 1º ciclo não implementou PCAs? Como podem as escolas do 1º ciclo equacionar a barreira de um PCA não poder ser implementado num número de alunos inferior a 10? Não podem os alunos beneficiar de um PCA em grupos mais pequenos ou até isoladamente? As crianças abrangidas pelo PCA beneficiam mais da medida quando integradas num grupo de colegas com dificuldades curriculares semelhantes?

A considerar o número reduzido de alunos torna-se evidente que, em muitas escolas do 1º ciclo da RAM, não será possível implementar um PCA,

[45] O programa educativo individual (PEI) é o documento que estabelece fundamentalmente as respostas educativas ao aluno e respectivas formas de avaliação.

como prevê a legislação. Talvez possamos encontrar nesta e noutras razões a justificação para melhor compreendermos a não adoção dos PCAs no 1º ciclo. Lembremo-nos que o grupo C, formalmente identificado, poderá ser, na prática, em número, bem maior. Em 2013, este grupo foi apurado somente entre os alunos matriculados no 4º ano. Não houve identificação nos anos curriculares antecedentes, o que nos leva a crer que, em 2014, o grupo C possa ser, por acumulação, bem maior.

Numa conjuntura de estado mínimo a educação e a escola tornam-se, naturalmente, mínimas, transformando esta problemática num cenário cada vez mais negro. Lembremo-nos que o sucesso escolar (entenda-se educação da criança) não depende exclusivamente da implementação de PCAs. A legislação a este nível surge como um remendo e não uma solução em termos educativos. Não obstante da indecisão da melhor opção dentro de todas estas problemáticas, queremos que algo seja feito para não nos depararmos novamente, no ano 2014, com a mesma situação.

Desafio: Inovação pedagógica

Chegou o momento de ponderar outras questões que nos poderão ajudar a iluminar nesta encruzilhada.

Recentemente as inquietações relacionadas com o absentismo, com o abandono, com o fracasso escolar e com a consciência generalizada da ineficácia da escola, originaram diligências no sentido da inovação da escola e do sistema educativo. Na realidade, a inovação pedagógica faz, hoje, cada vez mais sentido e muitos estudiosos assumem a orientação do sistema educativo para a inovação como um desafio colocado à educação.

No sistema educativo português tem existido várias tentativas e inúmeros ânimos no sentido de serem implementadas experiências inovadoras sem que os seus efeitos correspondam ao esperado. A consolidar esta ideia há autores que afirmam que os projetos de inovação ocorrem «com dificuldades, com problemas, com atritos, com silêncios, com lentidão, com avanços e recuos, com modéstia em relação às propostas teóricas, mas são a única garantia de transformação das práticas escolares e educativas» (Benavente, Carvalho, Bento, Leão, Tavares & César, 1993, p. 18). Se, por um lado, prevalece já um entendimento difundido da primazia da inovação, também, por outro lado, se confirma a estagnação dos sistemas educativos. Ainda hoje, nas escolas persistem práticas pedagógicas tradicionais, profundamente enraizadas e absolutamente desajustadas a uma sociedade que já, há muito, mudou.

Fino (2008a) perspetiva a inovação pedagógica como a rutura de natureza cultural, num quadro de culturas escolares tradicionais, a brecha para a ocorrência de outras culturas, que poderão provocar estranheza aos conformistas, aos olhares torcidos pela tradição. Ela não se encontra nas reformas de ensino ou nas alterações curriculares, e de acordo com o autor, "implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais" (p. 277). Para Fino (2008a) "o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado" (p. 278).

Só há inovação pedagógica, como afirma Fino (2008a), "quando existe rutura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribui à expressão rutura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma" (p. 46).

Nesta perspetiva, a inovação pedagógica supõe mudanças profundas que trazem à realidade educativa algo efetivamente novo. Não se trata, apenas, de uma simples renovação que faz acontecer algo com aspecto novo, não modificando o fundamental.

Segundo Fino (2010) a inovação pedagógica subentende a descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e pode ocorrer em qualquer situação de aprendizagem sem ter que acontecer, unicamente, numa escola, como a que existe hoje. A inovação pedagógica liga-se a qualquer cultura organizacional onde haja interação entre aprendizes e mestres, inclui a postura crítica das coerências dos sistemas educativos, a consciencialização do invariante cultural, o desenvolvimento de uma cultura investigativa, por parte do professor, a qual se reflete na sua própria prática.

A educação é um processo dialógico, formativo e transformativo, conjetura desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos, valores e, enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas, promove novos saberes, e não se resume à reprodução do saber e das culturas compatível com o sistema obsoleto do paradigma tradicional. Fino (2001) advoga o aparecimento de uma mudança paradigmática educacional da metodologia tradicional "com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por

igual, independente das suas características e das suas necessidades" (p.3). Um velho paradigma tradicional que é representado pela escola que conhecemos, uma escola que, durante décadas, pressupôs que a aprendizagem é um processo individual, que é melhor separada das restantes atividades e que é resultado do ensino. Assim, organiza aulas onde os alunos, sem outras distrações, dão atenção ao professor ou concentram-se em exercícios. Para avaliar a aprendizagem, a escola usa provas que os alunos enfrentam, individualmente, onde o conhecimento é demonstrado fora de contexto e colaborar é proibido (Wenger, 1998). O resultado é que grande parte do ensino e da formação institucionalizada é entendida, por muitos alunos, como irrelevante e a maioria deles tem ideia que aprender é penoso e muito aborrecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem alunos no 4º ano do 1º ciclo que não acompanham o currículo regular nem estão aptos para resolverem os exames nacionais, a que estão obrigados, com o mínimo de sucesso.

A implementação dos PCAs pode ajudar a resolver a questão dos exames ao dispensar os alunos da prova. Porém, apresenta fortes condicionantes, designadamente no que concerne à sua operacionalização em escolas pequenas (pelo número mínimo exigível de 10 alunos por turma).

Considerando a fragilidade ou inércia do atual sistema educativo, os PCAs não significam, em si mesmos, inovação pedagógica. São uma novidade que não inova, pois podem, muito bem, ainda ser condutores do paradigma fabril e da tradicionalidade no ensino. Contudo, se se munirem de mudanças ao nível das práticas pedagógicas, diferenciando e inovando, os PCAs serão, provavelmente, poderosas ferramentas para responder às necessidades específicas dos alunos que, naturalmente, são excluídos pelo próprio sistema educativo.

Não pretendamos dos PCAs a solução milagrosa ou o Santo Graal da educação das crianças do Grupo C. Muito menos ainda, torná-los num sistema banal e recorrente, de acesso simplificado, sem o conhecimento de facto da circunstância e capacidades dos alunos. Um cenário desta natureza põe em causa os próprios propósitos da educação e pode comprometer o sistema educativo.

Conscientes que não há soluções globais para questões particulares, juntos e através da reflexão conjunta e partilhada, encontraremos

certamente as soluções mais adequadas para as crianças do grupo C na RAM. Decidiremos, segundo as nossas particularidades, se é preferível implementar o PCA, como define a lei, ou se, por outro lado, deveremos recorrer a uma outra solução que corresponda, igualmente, a uma resposta educativa eficaz e tendente ao sucesso escolar.

Mais urgente do que refletirmos sobre os PCAs, é imperativo encarar o sistema educativo na sua globalidade, perspectivando o desenvolvimento de uma cultura de inovação pedagógica, de construção local de currículo, sendo este o novo desafio da educação.

Temos consciência que esta problemática é muito complexa. As questões são inúmeras e saltitam como luzes que acendem e apagam mediante a sensibilidade de cada um, felizmente! Um sentimento espicaçado por concepções de natureza ética, de responsabilidade social, política, e educativa, e, ainda, por ideias, valores e princípios de educação, de igualdade de oportunidades e, em última instância, de felicidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benavente, A., Carvalho, A., Bento, C., Leão, C., Tavares, M. & César, M. (1993). *Mudar a Escola mudar as Práticas. Um estudo de caso em Educação Ambiental.* Lisboa: Escolar Editora.

Fino, C. N. (2001). *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2.

Fino, C. N. (2008a). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

Fino, C. N. (2010). *Investigação e inovação (em educação).* Paper presented at the V Colóquio CIE-UMa Pesquisar para mudar (a educação), Funchal. http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf

Fino, C. N. (2011a). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae, Vol. 1,* (4), 45-54.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO

Despacho normativo n.º 24-A/2012.

Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M.

Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro de 2006.

O DEVER DE EDUCAR. AS VOZES DAS CRIANÇAS COMO CONDIÇÃO PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Guida Mendes
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar as primeiras interpretações resultantes da investigação que a autora está a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, área de Currículo, tendo em conta o quotidiano das crianças na Educação de Infância (EI), o que traduz o processo inerente à territorialização das políticas atuais para este nível de educação.

As práticas de EI apoiam-se fortemente na teoria, ou seja, naquilo que os adultos acreditam ser o melhor para as crianças e, igualmente, em crenças e valores associados ao desenvolvimento profissional dos docentes (Nóvoa, 2013). As políticas estratégicas emanadas pelas instâncias internacionais e nacionais para a Educação, por um lado promovem a monotorização dos resultados e avaliações, a pretexto de índices de qualidade nos processos de aprendizagem e, por outro, pelo desinvestimento público (deplorável) nesta área[46].

Para a recontextualização das orientações curriculares é imprescindível que o educador tenha autonomia profissional e dependa menos das diretrizes exógenas e mais de fatores endógenos aos contextos de aprendizagem. Pacheco (2000), esclarece que os desígnios da territorialização exigem "uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na escola que seja sinónimo de uma autonomia que contribui, quer para o reforço das competências curriculares dos actores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem" (p. 154).

Fica aqui claro que as linhas curriculares que orientam a *praxis* na EI deverão ser cocontruídas com os atores envolvidos no processo incluindo, a sério, as crianças num fórum pedagógico, distanciando-se do modelo dominante de EI (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Dahlberg et al. (2003) acrescentam ainda que a EI tem-se voltado para a promoção do

[46] Situação agravada com as medidas de austeridade previstas para a RAM pelo Plano de Ajustamento Financeiro (PAF), e, agora, com o Desenvolvimento Estratégico Orçamental (DEO).

desenvolvimento e para a melhoria do desempenho, atentando menos à infância e mais à prevenção de problemas educacionais e sociais futuros. Deste modo, em detrimento de uma dimensão ética, a EI apresenta uma preocupação técnico-gerencial centrada na previsibilidade e padronização de resultados desejáveis. Urge perceber a conformidade da territorialização na tomada de decisões (Pacheco, 2000) acerca da experiência educacional das crianças (Pinar, 2007), à luz de práticas locais (Azevedo, 2007a, Dahlberg et al., 2003).

Considerando estes pressupostos, faço uma breve reflexão teórica onde se inscreve a imbricada relação entre as políticas estratégicas do Estado e as práticas locais na EI, seguida da explicitação dos aspetos metodológicos da investigação em curso e por fim as primeiras interpretações resultantes da análise de dados descritos ao longo do período de permanência com as 26 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, na tentativa de conhecer o seu quotidiano (territorializado?) na EI, pelas suas vozes.

Para além do Estado mínimo

As diretivas e regulamentos europeus - com caráter vinculativo ou prescritivo para os estados-membros - estão alinhadas com processos de regulação à escala transnacional (Pacheco, 2009) e de partilha de conhecimento através das "travelling reforms" (Steiner-Khamsi, 2012, p. 5), eivadas por forças cujo epicentro está nos países considerados mais influentes, cultural e economicamente (Azevedo, 2007b; Meyer, 2013). Neste sentido, a sociedade do conhecimento[47] veio adensar a dimensão europeia da EI através da implementação de medidas políticas convergentes e da definição de metas comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros (Azevedo, 2007b; Pacheco, 2009), de modo a tornar exequível a comparabilidade dos resultados alcançados, considerados por órgãos supranacionais e nacionais insuficientes (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013).

Com a europeização da Educação, emergiram novos objetivos, particularmente em Portugal, dos quais destacamos a expansão, a universalização e a qualidade - como primeiro patamar da valorização do capital humano subjacente ao paradigma da aprendizagem ao longo de toda a vida (Azevedo, 2007a; Carneiro, 2004; Pacheco, 2009) -, motivo pelo qual

[47] Na aceção de Lyotard (2006), o conhecimento é visto como um valor *per se* nas sociedades atuais.

temos vindo a assistir ao qualitativo deste nível como preditor de sucesso escolar e de uma cidadania eticamente comprometida (Carneiro, 2004; Vasconcelos, 2012). O apelo à frequência da EI e a atenção de que é alvo através de medidas que visam introduzir valor acrescentado ao alargamento de horários e atividades de enriquecimento curricular (AEC) é facto, sendo a universalização[48] (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2013), a principal política estratégica através do partenariado que obedece a uma lógica de mercado.

O Estado educador, de responsabilização máxima na criação de condições promotoras de mais e melhor educação, tem vindo a transfigurar-se num Estado de parceria mínima que determina e gere as linhas pelas quais aquela se tem de "alinhavar", assumindo o papel de gestor de políticas estratégicas públicas eficientes. Com efeito, a atual conceção neoliberal de Educação defende que as respostas devem depender do mercado, mais do que do Estado. Centra-se na liberdade de escolha de respostas educativas assentes num modelo associado à avaliação e publicação de resultados.

Face à relevância dada aos resultados e saberes académicos, retomam-se estratégias de "escolarização" na EI, como condição necessária para o sucesso. Assim, as metas de aprendizagem "caíram" na EI como um fim a atingir, sem que se relevasse o processo que é a EI.

É nosso dever a Educação (Pombo, 2008), assim como é nosso dever pensar a EI ouvindo e olhando, com detalhe, as crianças como contributo para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação que apoiem a reconstrução de roteiros curriculares locais nas práticas de EI onde se dê primazia à aprendizagem reflexiva (Pacheco, 2014) ou de acordo com Beck, Giddens e Lash (2000) de "autoconfrontação" (p.6). Dito por outras palavras, o "currículo"[49] na EI deve resultar de um processo coconstruído em comunidade e como tal, como espaço identitário (Silva, 2009), que importa criar em parcerias na perseguição de uma infância vivida pelas e nas crianças, ou seja, um "currículo como vida" na aceção de Jesus Maria Sousa (2012), em que cada instante é um instante de aprendizagem social (Young, 2012), mas também individual.

[48] Importa frisar que a universalização pressupõe a democratização da EI o que implica a gratuitidade e a obrigatoriedade, requisitos que não são contemplados neste nível de educação.

[49] Currículo visto como manifestação de poder (Silva, 2009; Sousa, 2004).

Roteiro metodológico

Para a realização da investigação em curso, suportada por uma orientação etnográfica, recorri à metodologia qualitativa de recolha de dados, o estudo de caso. O estudo empírico não foi, metodologicamente falando, uma opção singular, pelo contrário, foi um pensar e agir plural, contextualizado num quadro que apela a várias metodologias num caleidoscópio de perspetivas (Clark, 2005; Flick, 2009).

Socorri-me de técnicas estruturadas em torno da observação participante, de entrevistas-conversa, de conferência com as crianças, de análise documental, de registos de imagens e de artefactos como instrumentos para dar voz às crianças (Corsaro, 2005; Fino, 2008, 2011; Grau & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Máximo-Esteves, 2008; Lapassade, 2001; Yin, 1993; Oliveira-Formosinho, 2008; Sabirón, 2006; Saramago, 2005).

Inicialmente, após a obtenção da autorização formal para a investigação numa intuição de EI pública[50], escolhi o grupo que iria estudar numa ótica de conveniência, pelo facto de, desde o início, a direção e as educadoras, bem como os pais, se terem mostrado disponíveis e recetivos à proposta de investigação e dadas as características deste grupo[51]. Após a obtenção do consentimento informado e fornecida a informação às crianças do objetivo da minha prolongada presença no seu quotidiano (Vale & Oliveira, n.d.), foi acordado o calendário de contacto direto com aquelas. Dado o meu conhecimento profissional com a instituição de EI, a primeira etapa de contacto com o contexto de investigação foi realizada de imediato depois de cuidadosamente preparada (Corsaro, 2005), o que permitiu obter uma visão geral das crianças, do seu quotidiano e da maneira como o representam, bem como recolher dados socio demográficos.

Posteriormente, realizei um esquema básico para as entrevistas etnográficas (Lapassade, 2001) com orientação temática nas questões tendo por base as dimensões que pretendia abordar, o que permitiu fazer os necessários ajustes resultantes do curso das conversas com as crianças face ao seu quotidiano na EI.

Iniciei as primeiras entrevistas-conversa em momentos considerados oportunos com perguntas relativas a "o que gosto/não gosto de fazer?". As entrevistas e as anotações de campo, como contributos fundamentais para a realização desta investigação etnográfica (Sabirón, 2006), foram registadas

[50] O *locus* da nossa investigação é a Região Autónoma da Madeira (RAM)

[51] Diversidade da inserção social, idades diversas e competências de comunicação.

em suporte digital e em papel. Fiz, igualmente, registos áudio e de imagens com um *smartphone,* de forma a apreender o mais possível sobre as crianças e permitir uma profícua triangulação (Bento, 2013).

Para a análise interpretativa dos dados utilizei a técnica de análise de conteúdo (Guerra, 2010). Segundo Sabirón, para além do vínculo descritivo, nos cenários do contexto da investigação, acresce a "interpretação e a crítica" (Sabirón, referido por Fino, 2008, p. 45), sem a qual estaria comprometida a intencionalidade do saber sobre os fenómenos educativos.

Assim, as vozes das crianças!

O conceito de voz é atualmente incontornável, no âmbito do novo paradigma de investigação com crianças (Cristensen & James, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008). Dar voz significa dar poder aos que não têm. Este conceito não se restringe a uma teoria ou metodologia, é muito mais amplo, manifestando-se como um valor, uma filosofia de vida, uma postura profissional, um modo de ver o espaço da infância e de nele agir (Fernandes, 2009).

A primeira interpretação dos dados empíricos desta investigação, em jeito de palimpsesto, permite conhecer o quotidiano na EI determinado, em grande parte, pelo poder de decisão dos adultos nas práticas adotadas e percecionadas pelas crianças. Passo de seguida a descrever as vozes dos participantes neste estudo acerca das dimensões em análise, precedidas de elementos caracterizadores.

As crianças protagonistas deste estudo dizem gostar da "escola"[52]. Sendo que não é possível obter resposta de uma delas com Necessidades Educativas (NE), o Duarte[53]. Este, não fala e desloca-se apoiado em outrem. O Duarte é adotado. Os pais adotivos têm mais três filhos, uma menina e dois meninos, mais velhos que ele. A mãe, Daniela, trabalha numa instituição de prestação de cuidados de saúde onde o conheceu e a quem se afeiçoou. Dado o desinteresse da família biológica por ele, Daniela assumiu a sua adoção juntamente com o marido, para grande alegria dos irmãos. Os

[52] "A escola" é a designação que as crianças dão à valência de EI que frequentam, pois tratando-se de uma instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com Pré-escolar (PE) integrada no mesmo edifício, e construída de raiz para o efeito, é denominada por todos como "escola". Também os docentes, independentemente de serem educadores de infância ou professores do 1º CEB, são vulgarmente designados por "professores".

[53] A identidade de todos os participantes neste estudo foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios.

pais adotivos estão muito presentes no seu quotidiano na EI. Os irmãos acompanham-no muitas vezes na vinda para a "escola" e no regresso a casa, mostrando comportamentos de afeto e atenção para com ele. A mãe relata com carinho os feitos do Duarte em casa, quando vem pô-lo à sala. É um menino com temperamento dócil e alegre, gosta de dar beijinhos e abraços, quer aos seus pares (que também retribuem) quer aos adultos.

Pelo que observei parece gostar de frequentar a instituição de EI:

> (…) A mãe vinha com o Duarte pela mão a conversar incitando-o a andar (pareceu-me que estava "a pedir" colo). Cumprimentei-os com um "olá" ao que o Duarte respondeu com um grande sorriso e agitação acelerando o passo até a sala. Quando chegou à sala atirou-se nos braços da educadora que o abraçou segurando-o a sorrir (…).
>
> (Nota de campo nº 30, janeiro de 2014)

O grupo de crianças da sala em estudo é numeroso e com diferentes idades o que muitas vezes não potencia momentos de proximidade afetiva que os mais novos necessitam, é o caso da Luísa e da Maria que evidenciam sinais de desconforto em relação à sua permanência na "escola":

A Luísa é das mais novas na sala. Tem uma irmã mais velha. A mãe, muito simpática, vem sempre à sala e faz perguntas sobre como é que ela passou o dia, permanecendo algum tempo na sala. Tem alguma flexibilidade no seu horário profissional e por isso aproveita para ficar mais tempo com a filha: "vou ficar com ela mais um bocadinho em casa, porque hoje entro mais tarde". Luísa, muito sorridente e meiga, brinca com as amigas, Maria e Bárbara, envolvendo-se pouco nas brincadeiras das restantes crianças da sala.

> Luísa: Eu quero a mamã, não quero ficar aqui [choraminga na sala, encostando-se a mim].
>
> Eu: A mamã foi trabalhar mas volta depois do lanche (…).
>
> [Durante o lanche, a Luísa levanta-se do seu lugar e vem ao meu encontro choramingando novamente]
>
> Luísa: Guida, quando é que a minha mãe vem buscar?
>
> Eu: Está quase, Luísa. [Luísa regressa ao seu lugar e continua a choramingar fazendo beicinho].

(Luísa, 3 anos, há um ano na instituição de EI)

A Maria brinca, sobretudo, com a Luísa e com a Mariana, com quem conversa muito mas também se zanga frequentemente, amuando. Gosta dos miminhos dos adultos e é muito vaidosa, brincando frequentemente com os adereços da casinha das bonecas. Por vezes isola-se para brincar, parecendo que está num mundo só dela. Filha de pais separados vive com a mãe e as irmãs mais velhas. É quase sempre uma das irmãs que a vem buscar. Faz "birra" para se ir embora e a irmã condescendente espera que ela se decida acompanhá-la. Maria sobre a "escola" diz:

> Maria: (…) não gosto de brincar na escola, nem de vir à escola. A Paula [auxiliar socioeducativa] diz para eu comer sozinha mas a mamã dá-me a papinha!
>
> (Maria, 4 anos, há um ano na instituição de EI)

As atividades que as crianças dizem mais gostar estão associadas ao género: as meninas dizem gostar da "casinha das bonecas" e os meninos das "lutas" e de "futebol". Todavia, observei que alguns meninos do grupo dos mais novos brincam naquela área, o que raramente acontece com os meninos mais velhos, de 5 e 6 anos.

Em função das idades as crianças mais novas dizem gostar de "brincar" e os "grandes"[54] de "trabalhar". Brincar, para elas, é: desenhar, correr, pintar, jogar à bola, brincar no recreio, ou seja, atividades lúdicas de cariz dinâmico e de livre escolha.

Mas os "grandes" também referem estas atividades como prediletas. Digamos que são aquelas onde se observa elevados níveis de bem-estar e implicação (Portugal & Laevers, 2010) independentemente da idade. É o caso da Lia, do Tomé e do Marco:

A Lia é das mais velhas na sala, sendo assinalada pelos adultos como uma menina "muito bem comportada". Sorridente e meiga, está sempre pronta para ajudar os seus pares por iniciativa própria ou por solicitação dos adultos. Sensível, chora procurando consolo nas educadoras ou auxiliares quando algo a sensibiliza (lembra-se da prima que está a estudar fora ou quando ouve uma história com momentos tristes). Tem uma "mana" bebé de quem gosta muito. A mãe vem buscá-la mais frequentemente do que o

[54] "os grandes" é como as crianças, e os adultos também, distinguem as crianças mais velhas, com 5/6 anos de idade.

pai, e por vezes traz a bebé, a quem a Lia abraça afetuosamente e, orgulhosa, exibe aos presentes na sala.

> Lia: Eu brinco com os amigos, à escola, na casinha e jogos de mesa. Na casinha brinco à mãe e ao pai, como tem um quarto e uma cozinha …gosto de ir para o recreio para brincar no baloiço, mas está todos os dias cheio, por isso não brinco no baloiço.
>
> (Lia, 5 anos, há três anos na instituição de EI)

O Tomé é filho único. Muito enérgico intervém nas conversas de grupo com entusiasmo, bem como nas conversas com os seus pares quando estão a brincar ou a "trabalhar" nas mesas. Tem marcado sentido de humor, acrescentando observações engraçadas ao que é dito, roçando por vezes o "gracejo". Sobre o que mais gosta, diz:

> Tomé: Eu adoro [com ênfase] fazer desenhos.
>
> (Tomé, 5 anos, há dois anos na instituição de EI)

As atividades, designadas pelas crianças como "trabalhos", à semelhança dos adultos que frequentemente dizem "vamos trabalhar", inclui fichas individuais de ilustração, registos gráficos das atividades realizadas, ajudar os amigos e livro de atividades de conteúdo pedagógico, *O Alfa*[55].

Assim, "trabalhar" são atividades ou tarefas singulares que exigem concentração. São percecionadas pelas crianças como atividades "sérias" de aprendizagem solicitadas pelos adultos, como ilustra a seguinte nota de campo:

Marco é dos mais velhos da sala, neste momento já tem 6 anos. Vai no próximo ano para o 1º Ciclo, facto que muito o orgulha pois, de vez em quando, refere que vai para outra escola, "a dos grandes". Tem uma irmã mais velha. Destaca-se do restante grupo, não só porque é alto, como também pelo seu comportamento. Tem intervenções muito perspicazes nas conversas em grupo, antecipando respostas às indagações dos adultos. É muitas vezes convidado a se "calar" para que os outros possam responder. Mostra-se por vezes irrequieto como resultado do aborrecimento acerca do

[55] *O Alfa no jardim de infância* é um livro da coleção de livros de atividades para crianças dos 5 aos 6 anos da Porto Editora.

que se está a fazer. É alvo de advertências por parte dos adultos que se queixam aos pais do seu comportamento. Contudo, elogiam as suas capacidades cognitivas, consideradas acima da média. No recreio é um líder, respeitado por todos os seus pares decide a organização das brincadeiras em que participa. Envolve-se por vezes em lutas com muito vigor, sobretudo com os meninos da sua idade. Tem, em relação aos mais novos, atitudes protetoras.

> Eu: O que mais gostas de fazer, Marco?
>
> Marco: Trabalhar.
>
> Eu: Trabalhar!? Como assim?
>
> Marco: Olha... [expressão de admiração], no livro do Alfa. Não sabes!?
>
> (Marco, 5 anos, há três anos na instituição de EI)

Ainda acerca do que mais gostam de fazer, a Lia diz-me:

> Lia: Gosto de ajudar os amigos.
>
> Eu: Como os ajudas?
>
> Lia: Eles são muito pequenos. Levo eles à casa de banho. Faço tudo! Gosto de levar à casa de banho e quando eles fazem um *puzzle,* eu ajudo. Mas alguns não gostam que eu ajude.
>
> (Lia, 5 anos, há três anos na instituição de EI)

Um aspeto interessante é que as rotinas são referidas apenas por duas crianças, Verónica e Jacinta. Estas são irmãs e pertencem a uma família com fracos recursos económicos. A Jacinta tem um leve atraso no seu desenvolvimento por isso tem o apoio de uma terapeuta da fala. A Vera, por sua vez, em diálogo, fala muito com os adultos, mas raramente brinca com outrem para além da irmã. Sobre o que gostam de fazer, dizem:

> Jacinta: comer [remetendo-se ao silêncio quando insisto sobre o que mais gosta de fazer, para além de comer]
>
> Eu: E tu, Vera?
>
> Vera: Gosto de comer e dormir…e fazer desenhos.

(Vera, 5 anos e Jacinta, 4 anos, ambas há dois anos na instituição de EI)

As AEC são referidas apenas por uma criança, o que interpreto como resultado da associação que fazem destas atividades como sendo exteriores à dinâmica da sala. Esta interpretação não exclui a possibilidade da pergunta ter sido mal formulada, uma vez que as crianças podem ter entendido que eu me referia "apenas" às atividades do grupo com os adultos da sala, o que exclui as AEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se esgota aqui as possíveis interpretações das vozes das crianças acerca de "o que gosto/não gosto de fazer" na EI. Contudo, o "trabalho" marcado por objetivos de aprendizagem de cariz académico está muito presente no discurso das crianças mais velhas.

Subjacente às solicitações hierárquicas de sucesso de um Estado mínimo que se demite das suas responsabilidades, exige-se à EI a realização de atividades escolarizantes. O propósito de preparar as crianças para a escolaridade obrigatória contribui fortemente para o sentimento de que tem de ser assim.

Brincar é valorizado por todas as crianças deste estudo, sendo que é associado ao acaso das atividades lúdicas das mais novas. Por conseguinte, territorializar a EI passa por ouvir as crianças no sentido de resgatar o que é mais significativo para elas, o que deverá permitir a primazia da atividade lúdica pura: brincar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (2007a). A autonomia das escolas e a regulação socio-comunitária da educação. In *Encontros dos Jerónimos. Estado Garantia: o Estado Social do Séc. XXI?*. Retirado de http://www.joaquimazevedo.com/martigos

Azevedo, J. (2007b). Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da Educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (2000). Modernização reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno. Oeiras: Celta

Bento, A.V. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Braga: A. V. Bento/Oficinas de São Miguel.

Carneiro, R. (2004). A educação primeiro. Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Christensen, P. & James, A. (2005). Introdução. Pesquisando as crianças e a Infância: culturas de comunicação. In P. Christensen & A. James (Org.), *Investigação com crianças. perspectivas e práticas.* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Clark, A. (2005). *Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives*. Bristol: Policy Press. Retirado de http://www.sagepub.com/upm-data/43997_9781446207529.pdf

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2012). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Corsaro, W. (maio/ago, 2005). *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Campinas: *Edu. Soc.* vol. 26, n. 91. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa Qualitativa* (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.), *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.

Fino, C. (2011). Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. In C. N. Fino (Org.), *Etnografia da educação* (pp. 95-117). Funchal: CIE- Universidade da Madeira.

Graue, M. & Walsh, J. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Gulbenkian.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Editora Princípia.

Lapassade, G. (2001). L' observation participant. *Revista europeia de etnografia da educação*, *1*, 9-26.

Lyotard, J. (2006 [1979]). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção.* Porto: Porto Editora.

Meyer, J. (2013 [2000]). Globalização e currículo: problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In A. Nóvoa e J. Shriewer (Orgs.), *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia* (pp.15-32). Lisboa: Educa.

Ministério da Educação e Ciência [ME] (2013). Ministério da Educação e Memorandos. Retirado de http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/o-ministerio-e-os-memorandos/o-ministerio-e-os-memorandos.aspx

Nóvoa, A. (2013 [2000]). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.11-30). Lisboa: Educa.

OECD (maio, 2013). *"Better Policies" Series Portugal reforming the stat to promote growth.* Retirado de http://www.oecd.org/portugal/Portugal%20-%20Reforming%20the%20State%20to%20Promote%20Growth.pdf

OECD (Produtor). (2014). *Portugal - Strong Performers and Successful Reformers in Education* [video broadcast]. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=M0zY8IcEIT8

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (dezembro, 2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade*, *75*, 139-161.

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, *22* (1),105-143.

Pacheco, J. A. (2014). *Educação formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

Pombo, O. (2008). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos.* Retirado de http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/publicacoes%20opombo/implicacoes%20do%20estudo%20%20-%20cne.pdf

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar.* Porto: Porto Editora.

Sabirón, F. (2006). Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales. Zaragoza: Mira Editores.

Saramago, S. (2005). *O protagonismo das crianças* (tese de Doutoramento). Lisboa: ISCTE-IUL.

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

Silva, T. (2009). Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Porto: Porto Editora.

Sousa, J. (2004). Um currículo ao serviço do poder?. In J. Sousa, *Educação: textos de intervenção* (pp. 165-185). Funchal: O Liberal.

Sousa, J. M. (2012). *O currículo como vida.* Retirado de http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf

Vale, M. & Oliveira, G. (n.d.). *Consentimento informado em menores.* Retirado de http://www.ceic.pt/portal/page/portal/CEIC/Documentos/DOCUMENTOS_REFLEXAO/Consent%20Inf%20Menores%20Eu%20e%20GO%20CEIC.pdf

Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura. Percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal.* Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Yin, R. (1993). *Applications of case study research.* London: Sage Publications.

Young, M. (2010). Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora.

A AÇÃO PARTICIPATIVA E CONCERTADA DOS EDUCADORES NA ESCOLA MÍNIMA: POSSÍVEIS FOCOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Nuno Silva Fraga
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira
nfraga@uma.pt

A presente comunicação, não desvirtuando o binómio estado mínimo - escola mínima, coloca o foco de análise nas políticas educativas centradas nos processos participativos das escolas, na liderança primal e na inteligência emocional dos diversos atores que compõem a comunidade educativa. Enquadrando diacronicamente alguns dos principais traços da administração educacional em Portugal, proponho uma reflexão em torno do paradoxo autonomia das escolas versus centralização e desconcentração do sistema educativo.

Concluo afirmando que é pela problematização das práticas que os educadores, bem como outros atores educativos, deverão transformar a imagem atual da escola pública e democrática. Importa neste sentido e numa primeira instância focar a análise do problema da escola mínima na recuperação da dignidade dos educadores.

Num primeiro momento vejamos os quatro períodos assinalados por Stoer (1982) relativamente à divisão possível das relações estabelecidas entre o Estado e a Sociedade civil em Portugal, destacando a natureza e as funções centrais do ensino em cada período. O primeiro período situa-se entre o golpe militar de 1926 até à Segunda Guerra Mundial (1945). A ideologia caracterizadora era o conhecido mote salazarista Deus, Pátria e Família, que modelava o primado do Estado sobre a sociedade civil. Sociedade que na época "era fraca em termos de complexidade, de abertura, de variedade e força." (Stoer, 1982, p. 85). O ensino passeava-se com a ideologia estatal, "preocupava-se com a regulação [e com] o fortalecimento daquilo que era considerado como identidade/independência nacional tradicional. [Era motor de promoção de] uma forma de organização sociopolítica que era autoritária, burocrática,

católica, patrimonialista. [Consistia num] movimento contra a modernização e um apoio a ideias tradicionalistas." (Ibid., p. 73; cf. Mónica, 1978).

O segundo período localizado entre 1945 até às vésperas da revolução de 25 de Abril de 1974 foi um momento de crescimento económico, de expansão capitalista e da industrialização. Assistia-se ao primado do Estado sobre a sociedade civil. Uma primazia conseguida "através dum aparelho repressivo cada vez mais poderoso" (Stoer, 1982, p. 85), em substituição do sistema de ensino e da Igreja, enquanto pilares da manutenção da ordem social. Todavia, o sistema educativo, à semelhança do resto da Europa, fazia por acompanhar as novas exigências ditadas por uma economia global em crise, resultado de uma guerra. O ensino construía-se em torno de dois polos impressos no desenvolvimento nacional: desenvolvimento económico e igualdade de oportunidades, associada à crescente mobilização e insatisfação popular. "A Reforma Veiga Simão do início da década de setenta representou um ponto culminante destas duas noções de desenvolvimento nacional" (Ibid.); uma lufada de ar fresco, num país cansado e cinzento; uma *pseudo* lei que não exercendo, marcou uma viragem no discurso da eterna utopia da democratização do ensino em Portugal.

Certo é que neste período,

> "o ensino, enquanto inculcação ideológica, pouco tem a ver com a formação de capital humano e, a nível universitário, as licenciaturas de cinco anos nos cursos não técnicos não eram de certeza orientadas para a satisfação do mercado de trabalho; os empregos eram distribuídos pela invocação de influências e as universidades confirmavam a estabilidade social." (Ibid., p. 75).

O terceiro período situado entre a revolução de 25 de Abril de 1974 até à tomada de posse do I Governo Constitucional em 1976 marcou uma viragem no ensino. Consubstanciou-se neste período como um "meio de construir uma sociedade democrática e socialista, aparecendo os primeiros sinais de dissolução da distinção Estado/sociedade civil." (Ibid., pp. 85-86). Neste período revolucionário, fortemente imbuído pela atividade política e ideológica no seio da sociedade civil, "o papel fundamental do ensino (…) constituiu (…) um retorno à ideia do consenso e de inculcação ideológica, mas agora através da atividade e controlo populares." (Ibid., p. 80).

Por último, Stoer (1982) enquadra o quarto período que contextualiza o relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, a partir da Primavera de 1976 e durante a década de oitenta, momento que se caracterizou "pela normalização, [pela] definição de fronteiras entre a sociedade civil e Estado,

com o último a restabelecer a sua predominância sobre a primeira. [Neste enquadramento], a Educação tem vindo a significar desenvolvimento económico, mais construção de uma sociedade meritocrática moderna." (Ibid., p. 86).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e as consecutivas alterações[56] de 1997, 2005 e 2009 trouxeram ao debate educativo a eterna utopia da descentralização do sistema. Essa mesma descentralização que seria sinónimo de um "equilíbrio de poderes" (Formosinho, 2005, p. 21) e de uma crescente dimensão participativa dos diversos atores educativos na administração educacional, perpetuou-se no tempo.

De acordo com Lima (2007) "o problema central não reside na quantidade de decisões e microdecisões, ou sequer no carácter colegial e formalmente democrático de muitos processos deliberativos que ocorrem nas escolas." (p. 53). No seu entender, o problema da escassez de autonomia das escolas e de uma administração e gestão que se baliza numa lógica de poder desconcentrada, "reside na natureza e no alcance dessas deliberações e na indispensável distinção entre decidir orientações políticas e regras, ou decidir apenas sobre procedimentos gerenciais para a sua execução em conformidade." (p. 53). No essencial, as escolas continuam como estruturas periféricas de um Ministério, protagonizando papéis secundários, em que os terrenos e ou contextos dos seus desempenhos permanecem, na sua maioria, silenciados.

Pensar a Escola Pública em pleno século XXI é uma tarefa que nos estimula a (des)construir outros focos possíveis de análise, sem com isso desvirtuar o problema da centralização do sistema educativo português, nem tão-pouco, o problema da autonomia mitigada das escolas (Lima & Afonso, 2002). O que aqui pretendo desenvolver, sem a presunção da receita eficaz, é a partilha de um conjunto de pensamentos suscitados pela minha investigação em torno dos processos participativos nas escolas e nas cidades e, sobretudo, para a necessidade de colocarmos no centro do debate a reconquista da dignidade dos educadores, bem como a sua mobilização consciente e crítica para a transformação da escola.

Se é facto que, em maioria, o nosso discurso tem sido concordante na manifestação generalizada de que as políticas públicas e sociais do Estado carecem de uma visão humanista e de justiça social, não será menos verdade que ao nível da ação individual estamos a pecar pela escassez de ações que nos incutam à problematização das dinâmicas societais e em particular aquelas que no nosso contexto de ação, mais próximo, portanto,

[56] Cf. http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329

nos impedem e/ou determinam cegamente as nossas práticas. O que tenciono veicular é a necessidade de, individualmente, nos assumirmos como atores necessários da transformação da *cara da escola* e, consequentemente, da comunidade e da sociedade. Não que os movimentos sindicais, bem como outras forças e formas de organização das pessoas em prol da defesa dos seus direitos e deveres de cidadania, constitucionalmente alicerçados, sejam ferramentas e estruturas com fraca valoração social e, sobretudo, de luta, mas antes, porque, enquanto pessoas não nos podemos imiscuir na posição do grupo, sem nos assumirmos como atores essenciais e cuja voz deve ser escutada, atendida e valorizada.

O grupo, ou a platónica ideia de que as estruturas sociais organizadas farão o nosso papel e serão a voz que, interiormente e ou oniricamente desejamos verbalizar, não podem ser o motivo de desculpa para a nossa apatia, para o nosso cruzar de braços, que no seu silêncio, por um lado, compactua com o regime atual das ideias, da ideologia, como também, por outro, nos diminui enquanto pessoa, enquanto atores fundamentais à problematização e transformação dos sistemas sociais. Há, no discurso político, ou na ideologia mascarada que o sustenta, um desejo claro de construção de um *admirável mundo novo* (Huxley, 2013 [1932]). Há um sentido de pertença que não pode ser subjugado à ideia que o todo, enquanto superintendente das políticas, age tão-somente pelo nosso bem, quando, na prática e na práxis social nos apercebemos, umas vezes mais lentamente do que outras, que se criam castas e a nossa casta é, claramente e sorrateiramente, inferior.

Os estudos acerca da liderança primal (Goleman, 2000; 2014; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007), isto é, do potencial da compreensão das emoções na gestão das organizações, bem como os estudos que se debruçam sobre a inteligência emocional e social (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007; Goleman, 2011) como artefactos essenciais à reconfiguração e (des)construção das políticas de administração educacional, têm revelado que a análise aos canais de comunicação entre líderes e liderados, bem como a partilha de poder na dinamização dos processos participativos, são factores que condicionam por um lado, o empoderamento das pessoas e consequentemente das equipas e por outro, impedem as organizações de emanciparem as suas práticas educativas e pedagógicas. E este cenário, não só se vislumbra a partir de políticas educativas e curriculares do Ministério da Educação e Ciência para o interior das escolas, como também, no seu interior os diferentes atores das escolas condicionam, no chapéu do protagonismo, do poder e do suposto direito de administração e gestão democraticamente validados, a planificação e o desenvolvimento de projetos. As imagens organizacionais da escola, realidade amplamente

exposta na obra com o mesmo nome de Jorge Adelino Costa da Universidade de Aveiro, expõem estas dinâmicas e sobretudo alertam para uma cultura de escola que tende a reproduzir nas suas práticas os mecanismos de reprodução social do Estado. Por algum motivo olhamos a escola, por natureza, como o Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1974) que, por um lado e remotamente, aplica receitas nacionais e indiferenciadas de ação curricular, como por outro, cumpre, pela inevitabilidade da lei, dos compromissos contratuais, da autonomia desalojada e do tempo escolar, as diretrizes do Estado.

De nós, educadores, futuros educadores, comunidade educativa em geral, espera-se uma atitude proactiva. Uma tomada de posição, que se consubstancia na quebra generalizada do silêncio, no ruído da mobilização em prol de uma visão agregadora, na ação empática, porque consciente da diversidade, porque catalisadora do mérito das diferenças. De todos nós - Escola -, de todos nós - Comunidade -, exige-se um novo Foco, ou se preferirmos a recuperação do Foco Humanista da Educação, da Escola e das suas práticas pedagógicas, que não desmesurando o potencial do social que as circunscreve e habita, seja capaz de colocar no centro do debate educativo a pessoa, aquele cidadão e aquela cidadã, que têm o pleno direito à educação, àquela educação cujo Estado, constitucionalmente deverá promover, e que deverá contribuir 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." (Constituição da República Portuguesa, Art. 73.º, 2)

Mas esta atitude proactiva, que facilmente se desvanece no desacreditar que "ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica" (Freire, 2009, p. 125) e que a ideologia nos *miopiza* (Freire, 2009) e que nos faz "aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século." (Freire, 2009, p. 126), carece de Foco, carece de atenção, carece de consciência de si mesma. Daniel Goleman, no seu mais recente livro, cuja primeira edição em Portugal, pelo Círculo de Leitores data de janeiro de 2014, traça um cenário entusiasta da possibilidade de transformação das organizações, por intermédio da anatomia da atenção, do foco, (e no meu

entender e por analogia com a obra), da conscientização das dinâmicas complexas que compõem, que moldam e que estruturam o nosso sistema educativo e escolar e em particular os canais de comunicação que povoam as escolas e as comunidades educativas.

Tenho direcionado o meu olhar de investigador, nestes últimos tempos, para as questões da liderança primal, isto é das emoções, pois é notório o excesso de ruído, de poluição informativa, que nos desnorteia do verdadeiro sentido das práticas pedagógicas e sobretudo nos encapsula em artefactos burocráticos que diminuem a nossa capacidade de comunicar uns com os outros e consequentemente nos diminuem na nossa capacidade crítica e reflexiva de transformação da escola. O debate atual das políticas educativas exige que estejamos predispostos a participar e essa ação que deve ser concertada só faz sentido enquanto educadores apreendermos a verdadeira realidade, o verdadeiro problema da escola pública. Cabe-nos assumir a nossa incompletude, diria Freire (2009), num processo de problematização da escola que se quer participativo, cooperativo e crítico.

Goleman (2014) considera que as pessoas que queiram atingir resultados precisarão de concertar nas suas práticas, três tipos de foco: o foco interno que nos harmoniza "com as nossas intuições, valores orientadores e melhores decisões" (p. 10); o foco nos outros "que facilita as nossas ligações com as pessoas nas nossas vidas" (p. 10) e o foco externo que nos permite "navegar ao largo do mundo" (p.11). Se, enquanto educadores, alicerçarmos a nossa ação pedagógica nesta ética e estética da palavra que se corporifica na ação (Freire, 2009), que nasce crítica porque tem um *olhar de dentro* e um *olhar de fora* e por isso não se dissipa na *verdade* dos outros, mas é em si, artefacto que empodera uma outra escola, democrática e humanista, estaremos verdadeiramente a falar na mudança da escola. Parafraseando Goleman (2014), "um [educador] dessintonizado com o seu foco interno andará sem rumo; um [educador] cego ao mundo dos outros será ignorante; e aqueles que forem indiferentes aos sistemas mais alargados no interior dos quais operam serão limitados" (p. 11).

Neste sentido, a ação participativa e concertada dos educadores numa Escola Mínima poderá (des)construir-se por via de uma aprendizagem autodirigida que visa sobretudo "desenvolver ou reforçar propositadamente uma qualidade que já se possui, ou uma qualidade que se quer possuir, ou ambas as coisas." (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 133).

A Aprendizagem Autodirigida: percursos de desenvolvimento significativo das competências de liderança

Para Goleman, Boyatzis e McKee (2007), o verdadeiro desenvolvimento das competências de liderança está na Aprendizagem Autodirigida. Este modelo de aprendizagem desenvolvido sobretudo por Richard Boyatzis (2001, 2002) através das suas investigações sobre a "melhoria das qualidades de liderança" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 133) fundamenta-se no seguinte pressuposto: "desenvolver ou reforçar propositadamente uma qualidade que já se possui, ou uma qualidade que se quer possuir, ou ambas as coisas." (p. 133). Segundo Boyatzis (2001),

> "Even in situations where a person is under threat or coercion, a behavioral change shown will typically extinguish or revert to its original form once the threat is removed. This does not include changes induced, willingly or not, by chemical or hormonal changes in one's body. But even in such situations, the interpretation of the changes and behavioral comportment following it will be affected by the person's will, values, and motivations." (p. 10)

Para que tal pressuposto se concretize é crucial que tenhamos consciência do "que se quer ser" (p. 133), isto é, um claro processo de conscientização do "eu ideal" (p. 133), bem como estejamos cientes daquilo que realmente somos no momento atual, isto é, conscientes do "eu real" (p. 133), daquilo "que se é efetivamente nessa altura" (p. 133), ou seja no momento em que se inicia o processo de transformação.

É fundamental que estas duas dimensões, *o que sou* e *o que quero ser*, estejam em constante relação e se apresentem claramente aos indivíduos em mudança. Todo o processo de desenvolvimento das competências de liderança, por intermédio do modelo de Aprendizagem Autodirigida, deve problematizar os contextos e as dimensões nos quais se enquadram o **eu real** (*Como sou?*) e o **eu ideal** (*Como quero ser?*). O modelo de Aprendizagem Autodirigida fundamenta-se em cinco descobertas que por sua vez se convertem em cinco pontos de descontinuidade. Compreende-se que estamos perante um processo de aprendizagem interativo, cujo objectivo é "utilizar cada uma dessas descobertas como instrumento para fazer as mudanças que são necessárias para que uma pessoa se torne um líder emocionalmente inteligente." (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007, p.

133) Em síntese, podemos enquadrar o modelo de Aprendizagem Autodirigida nas seguintes fases e/ou descobertas:

> "A **primeira descoberta**: O eu ideal - como quero ser?
>
> A **segunda descoberta**: O eu real - Como sou? Quais são os meus pontos fortes e as minhas falhas?
>
> A **terceira descoberta**: O programa de aprendizagem - reforçar os pontos fortes e reduzir as falhas.
>
> A **quarta descoberta**: experimentar os novos comportamentos, pensamentos e sentimentos, até os dominar completamente.
>
> A **quinta descoberta**: desenvolver relações de confiança, que apoiem a mudança e a tornem possível." (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007, p. 136)

O processo só terá início quando formos capazes de reconhecer ou, melhor dizendo, de visionar aquele em que consiste ser o meu eu ideal. É importante e fundamental que reconheçamos, enquanto pessoas em processo de mudança, qual o modelo de sujeito, de líder, que queremos para nós próprios. Para Goleman, Boyatzis e McKee (2007), esta "é uma imagem que tem força suficiente para despertar esperança e entusiasmo" (p. 135), independentemente da sua origem, isto é, de "um sonho, contacto mais estreito com os valores que guiam a nossa vida ou, simplesmente, resultado de auto-análise" (p. 135). Esta imagem que desvela o que queremos ser, que nos projeta no futuro é a primeira descoberta, o primeiro ponto de descontinuidade que nos permite caminhar rumo a uma liderança emocionalmente mais inteligente, competente.

Todavia, para que o processo rumo ao eu ideal se concretize, se (des)construa, é crucial que façamos um exame de introspecção, isto é, que olhemos para o espelho e descubramos quem somos na realidade (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007). Este processo é orientado por três momentos de reflexão e análise: primeiro, "como nos comportamos", segundo, "como é que os outros nos vêem" e terceiro, "em que é que acreditamos" (p. 135).

Quando estas respostas apontam para pontos de convergência entre o eu real e o eu ideal estamos perante pontos fortes. O inverso representará a existência de falhas, de pontos fracos que exigem da pessoa uma tomada de

consciência assertiva e clara, para que se possam introduzir mudanças no processo de transformação do nosso estilo de liderança em desenvolvimento. Com Freire (2009), dizemos que estamos face a uma etapa do processo de ensino-aprendizagem em que o reconhecimento, ou melhor dizendo, em que a tomada de consciência do nosso *inacabamento* (Freire, 2009) é imprescindível para que a mudança se proporcione. Deste momento de *conscientização*, de mapeamento dos nossos pontos fortes e dos nossos pontos fracos, resulta a construção de um plano de melhoria das nossas capacidades de liderança. Estamos, desta forma, na presença de uma terceira descoberta: a (des)construção de "um plano de acção que proporcione orientação detalhada sobre as coisas novas que é necessário experimentar em cada dia que passa, a fim de melhorar ainda mais os pontos fortes e aproximar-nos do eu ideal." (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 135)

À planificação e desenvolvimento do plano de melhoria deverá estar subjacente e de forma coerente "as preferências pessoais" (p. 135) das pessoas em processos de aprendizagem, bem como será crucial que este plano se intersecte interactivamente com o contexto social, nas suas mais diversas disposições e dimensões, do indivíduo em transformação. A quarta descoberta surge da própria experimentação deste plano de melhoria, dos novos comportamentos, pensamentos e sentimentos (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007) que ocorrem do exercício prático e *problematizador* dos novos objectivos a (des)construir, como do caminho para a nova visão de liderança que se está a desvelar.

Posteriormente, o modelo faz referência a uma quinta descoberta, que pela sua natureza, é possível de acontecer em outro momento que não esta possível quinta fase. Falamos na tomada de consciência de que "precisamos dos outros" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 135), isto é, que para evoluirmos enquanto pessoas e enquanto bons líderes, emocionalmente falando, é crucial que nos conectemos com aqueles que nos rodeiam, com os seus contextos e formas de pensar. Freire (2009) a este respeito fala-nos da "disponibilidade para o diálogo", do "comprometimento" e do "bom senso", como factores imprescindíveis à autonomia das pessoas, pela tolerância que desencadeiam e pelo articulado reconhecimento de que enquanto seres condicionados, necessitamos dessas pontes para uma vida em sociedade mais completa, mais justa e certamente mais íntegra. E ser líder é saber ser este "ser mais" (Freire, 2009), consciente e crítico do mundo que o rodeia e que o vai complementando. A respeito das relações e da sua importância no mundo empresarial Fullan (2003), na linha de Roger Lewin e Birute Regine (2000) afirma haver "um novo estilo de liderança nas empresas de sucesso - um estilo que se centra nas pessoas e nas relações

como algo essencial para obter resultados sustentados." (p. 58). Lewin (n.d.) diz-nos, neste sentido, que:

> "We are not talking about relationships in terms of networking and the like. Rather we are talking about genuine relationships based on authenticity and care. We knew from complexity science that interactions among agents of a system are the source of novelty, creativity, and adaptability." (parag. 12)

A importância das relações, isto é, do diálogo permanente com o outro, com a realidade, faz de nós, homens e mulheres, seres mais completos pelo potencial que cada intersecção humana acarreta. Só somos capazes de contornar uma falha, de superá-la, quando verdadeiramente aceitamos o real e tudo o que ele sustenta, como condição necessária à transformação. Vejamos que:

> "Se o solipsismo erra quando pretende que somente o Eu existe e que sua consciência alcança tudo, sendo um absurdo pensar numa realidade externa a ela, erra também o objectivismo a-crítico e mecanicista, grosseiramente materialista, segundo o qual, em última análise, a realidade se transforma a si mesma, sem a atuação dos homens, meros objetos, então, da transformação." (Freire, 2002, p. 75)

Segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2007), "[o]s outros ajudam-nos a perceber coisas que não conseguimos ver, mostram-nos se fizemos algum progresso, permitem-nos testar a fiabilidade das nossas percepções e indicam-nos se estamos a obter resultados." (p. 135). Embora o foco de ação do modelo de Aprendizagem Autodirigida seja a pessoa e a consequente transformação das suas competências de liderança, é facto que, sem a ação colectiva e por conseguinte, sem a relação com os outros, a sua prática não faz sentido.

Assim, constata-se que o modelo de Aprendizagem Autodirigida não só se apresenta como essencial à transformação dos processos de liderança, por permitir potenciar as suas competências nas pessoas, como também apresenta-se como uma poderosa ferramenta que fortalece a organização. Estamos perante um processo de aprendizagem que desenvolve a ideia de aprender em contexto, isto é, "aprender no local de trabalho, ou aprender

em contexto é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e por ser social (envolve o grupo)". (Fullan, 2003, p.127)

> "Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social do que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de "sonhos" em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. "Brinquei" tanto de professor na adolescência que ao dar as primeiras aulas (...) não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava." (Freire, 1997, p. 79).

Permitam-me esta partilha mais pessoal, quiçá mais intimista, num discurso, certamente estranho à política educativa, "tecnocrata" e "sem alma" que hoje se faz no nosso país. Hoje é tempo de mobilizar-nos: "Levanta-te e luta!" (Benavente & Peixoto, 2013). Não estaremos demasiadamente condicionados pela sobrecarga do ofício que ainda falta preencher? Não estaremos demasiadamente imbricados em folhetins que não contemplam a essência do Problema, nem as verdadeiras razões da luta, da caminhada? Não estaremos embalados por mais um *canto de sereias*?, por mais um discurso de "terra à vista!"?, por mais umas palavras soltas que não são preâmbulo nem de uma Visão, muito menos de uma Missão de Educação Democrática?

Em contrapartida, os processos de mudança de que a Escola Pública, de Todos, portanto, necessita, parecem subjugados a quem desdenha da sua qualidade, a quem grosso modo, politiza as suas práticas, esquecendo claramente 5 eixos fundamentais: (**1**) a problematização e transformação das lideranças escolares, por via de uma formação de qualidade e de uma concertação com a (**2**) autonomia real das escolas; (**3**) a desburocratização dos processos de administração e gestão escolar e pedagógica, (**4**) a formação de educadores e professores num compromisso geral para uma Educação Democrática e, por fim, (**5**) a estabilização do quadro docente das escolas, condição necessária à qualidade e sustentabilidade das aprendizagens, na medida de um currículo que carece de constância, e de abertura às realidades do território.

A preocupação constante com os critérios de convergência europeus e mundiais não pode, em si mesma, ser factor de exclusão das idiossincrasias do território, da sua cultura, da sua identidade e das suas particularidades sociais, económicas e financeiras. Por sua vez, este olhar sociológico não pode, de forma alguma, ser factor de desresponsabilização do Estado por via da *oferta* de cheques ensino, até porque ao Estado cabe promover a "democratização da educação" (CRP, art.º 73), sem com isso excluir, na base de um discurso liberal, propagandista e *entroikado* que tem conduzido o país ao empobrecimento, todos aqueles cidadãos e cidadãs, que no dia a dia, confrontam-se com a impossibilidade de fazer escolhas (que não se resumem tão somente à mera escassez de capital financeiro); escolhas diferentes, melhores, por determinismos de uma política cega, infantil e sectária.

O ano de 2014 ainda agora despontou e eu digo-vos: Basta! Não queiramos ver partir mais um amigo, mais um colega, mais um português, sem que este País lhe tenha proporcionado o espaço e o tempo necessários à vivência dos seus sonhos, quiçá realidades possíveis para um Portugal diferente; mais justo, mais democrático, mais feliz! Hoje partilho com inúmeros colegas o desejo simples de sorrir. Sim, sorrir! Não sentem nas vossas escolas a falta deste doce ruído? Daquele ruído provocado por um *contrair de músculos* que nos aproxima, que amplifica e potencia a nossa ação pedagógica, a nossa ação humana?

Eu sinto! Sinto falta de ter tempo; tempo para Pensar! Sinto falta da camaradagem roubada por aquele ofício por preencher. Sinto falta do tempo em que o ensino e a aprendizagem não eram carrascos de um currículo de percentagens. Sinto falta do espaço em que nas escolas, na maioria das escolas, era possível projetar. Indagar sobre o futuro! Hoje preocupo-me sobretudo em alimentar as possibilidades do presente, na certeza porém de que temos alunos merecedores; educadores com esperança e sobretudo uma escola pública capaz de construir um outro guião, uma outra forma possível de educar. Somos, educadores, pais, alunos, comunidade, fazedores de história (Freire, 1997). Não queiramos que a mediocridade de uns seja o vector de integração de todos. Hoje é tempo de ação! Hoje é tempo de recuperar a dignidade! Aquela que no dia a dia da escola, sentimo-la perdida! Hoje, é tempo de nós, educadores, projetarmos aquela voz que a democracia nos ensinou e que a Educação necessita! Hoje é tempo de nos orgulharmos como Educadores! Hoje é tempo de, por fim, mudar "a cara da escola" (Freire, 1997, p. 107). E este é um compromisso verdadeiramente *irrevogável* (!), na certeza de que não nos vencerão pelo cansaço!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Benavente, A. & Peixoto, P. (2013) (Org.). *Educação: levanta-te e luta*. Disponível em: http://www.op-edu.eu/

Boyatzis, R. (2001). *Unleashing the power of self-directed learning*. Retirado a 29 de Dezembro, 2012, em Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations: http://www.eiconsortium.org/pdf/self_directed_learning.pdf

Boyatzis, R. (2002). Unleashing the power of self-directed learning. In R. Sims (ed.), *Changing the Way We Manage Change: The Consultants Speak*. NY: Quorum Books.

Constituição da República Portuguesa. (2008). VII Revisão Constitucional - 2005. Disponível em: http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art4

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização n administração da escola de interesse público. In Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. (Org.). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA. (pp. 13-52).

Fraga, N. S. (2009). Globalisation and Education: the role of the education schools project. [Electronic version]. *International Association of Technology, Education and Development (IATED)*, ISBN: 978-84-612-7578-6, pp. 004338 – 004348.

Fraga, N. S. (2009). A dimensão europeia da educação: (des) construções ao nível do projecto educativo e do currículo do ensino secundário: um estudo de caso múltiplo. Funchal: Universidade da Madeira (Dissertação de Mestrado).

Fraga, N. S. (2011). Educação e Epistemologias. O Contributo do Orçamento Participativo na (des) Construção do Conhecimento-Emancipação. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), pp. 126-140 (Cf. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art7.pdf)

Fraga, N. S., & Carvalho, S. (2011). A inteligência moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica. *Revista Iberoamericana de Educación*, II (55), 159-172. (Cf. http://www.rieoei.org/rie55a06.pdf)

Fraga, N. S., & Correia, C. (2013). O Projecto "Eu Participo". Uma Estratégia da Política Local para a Educação na Cidadania. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 93-118. (Cf. http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art5.pdf)

Freire, P. (1997). *Política e Educação* (3.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2002). *Extensão ou comunicação?* (12.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2009). Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa (39.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review.* (pp. 78-90).

Goleman, D. (2011). *Inteligência Emocional* (16.ª ed). Lisboa: Círculo de Leitores.

Goleman, D. (2014). *Foco. O motor oculto da excelência*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3.ª ed.). (E. Rocha, Trad.) Lisboa: Gradiva.

Huxley, A. (2013). *Admirável mundo novo*. Lisboa: Antígona.

Lewin, R. (n.d.). *The Reality of Complexity*. Retirado a 29 de Dezembro, 2012, em Business Spirit Journal Online: http://www.bizspirit.com/bsj/archive/articles/lewin1.html

Lewin, R. & Regine, B. (2000). *The soul at work*. Nova Iorque: Simon & Schuster.

Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (Org.). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora. (pp. 39-57).

Lima, L. & Afonso, A. (2002). Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento.

Mónica, M. F. (1978). Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. Lisboa: Presença.

Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

O PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO NA ESCOLA ATUAL (MÍNIMA): DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

Gorete Pereira
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

O discurso narrativo produzido e aqui registado decorre de uma prática reflexiva sistemática sobre a temática em análise, que, há já alguns anos nos tem motivado para a investigação/reflexão sobre os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), oferta educativa disponibilizada por muitas escolas a determinados alunos. A investigação etnográfica desenvolvida no contexto real de uma turma com proposta de PCA e mais recentemente a dinamização, a partilha de conhecimentos e experiências junto de professores titulares de turmas de PCA, de algumas escolas, têm-nos permitido a monitorização do enquadramento legislativo desta medida educativa e da prática implementada em algumas escolas da RAM.

A necessidade incontornável de se refletir sobre a escola, os contextos de aprendizagem e de se questionar a adequabilidade das práticas pedagógicas, face às novas realidades sociais, justifica este exercício reflexivo contínuo[57], que aporta o pensamento e as inquietudes típicas de uma época perpassada por um notório desinvestimento na educação.

Esta reflexão sobre o Percurso Curricular Alternativo procura apresentar, aclarar e discutir a aplicação da proposta curricular, regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro e disponibilizada por algumas escolas a determinados alunos, num quadro atual de escola mínima. Esta medida de política educativa, conforme descrito no preâmbulo do referido Despacho, emerge da assunção de novos princípios em defesa da igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolares de todos os cidadãos, que o sistema educativo deverá assegurar.

Premissas presentes na abundante publicação normativa, que de forma sistemática e explícita têm proclamado igualmente, a consagração do carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, como um dos

[57] Designámos de contínuo, porque iniciou-se com o desenvolvimento de uma investigação etnográfica no âmbito de

um doutoramento sobre um Percurso Curricular Alternativo que decorreu na Universidade da Madeira.

princípios estruturantes da educação escolar. Concomitantemente é requerido ao ensino básico a garantia de uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (LBSE – Lei n.º 46/86).

Mas, apesar destes averbamentos acentuaram-se as desigualdades, emergentes da heterogeneidade dos públicos, eclodindo em taxas elevadas de insucesso e abandono escolar. Neste cenário intensificam-se as preocupações com a igualdade de oportunidades, resultando na confluência de novas vozes em defesa da equidade e inclusão, que o sistema educativo deveria impreterivelmente assegurar e expresso na multiplicidade de orientações legislativas e programas diversos que foram emergindo nas últimas décadas.

Nesse sentido, têm-se intensificado estratégias com vista à potencialização, diversificação e adaptação do currículo nacional à diversidade dos públicos que frequentam a escola atual. Em 2006 emergem os Percursos Curriculares Alternativos, anteriores Currículos Alternativos, como resposta às necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. Procuravam-se soluções ajustadas à diversidade de uma população escolar acentuadamente heterogénea a nível social, cultural e escolar.

O PCA surge deste modo, como uma solução para garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória e evitar saídas precoces da escola – absentismo e abandono escolares. Vocacionado para jovens com idade inferior a 15 anos, confere os mesmos certificados do regular, ou seja, habilitações correspondentes ao 6.º e 9.º ano de escolaridade. Pode igualmente promover experiências pré-profissionais e um primeiro contacto com o mundo do trabalho. Mas em que consiste esta proposta curricular?

O Percurso Curricular Alternativo (Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro)

Desde os anos setenta, que a escola tem vindo a confrontar-se com uma população discente acentuadamente heterogénea a nível social, cultural e escolar, consequência do alargamento da escolaridade obrigatória e da massificação do ensino que marcaram as últimas décadas do século XX.

Este alargamento da escolaridade obrigatória alterou de forma substancial a realidade das escolas que rapidamente se viram confrontadas com a necessidade de responder às necessidades de uma população

discente muito heterogénea[58] e que por imperativo legal, deveria permanecer mais tempo na escola. A resposta exigida complexificou-se e não foi fácil para a escola gerir e reagir a esta mudança. Se por um lado, às desigualdades associadas às diferenças de percursos respondeu com uma uniformidade na resposta; por outro lado, a escola demonstrou algumas dificuldades na interação com culturas diferentes daquela que veiculava, pois durante muito tempo, «(…) era apenas uma elite homogénea a aceder aos bancos da Escola portuguesa» (Sousa, 2000, p. 108).

Enfim, era este o novo cenário submergido em visíveis contradições, expressas na aposta da massificação do ensino de elites, em oposição a um ensino de massas. A existência de um currículo nacional único estabelecido pela administração central, traduzido num plano curricular organizador das aprendizagens que deveriam ser comuns a todos os alunos do ensino básico, não permitia a introdução de alterações significativas ao tronco programático proposto. Este currículo, igual para alunos diferentes, conduziu a fortes assimetrias nas oportunidades de sucesso de todos os alunos, visível nos níveis de insucesso e abandono escolar precoce, conduzindo à consciencialização da necessidade de promoção das adaptações curriculares.

Em consequência, começa-se a prestar atenção aos fatores de diversidade a que o currículo escolar tinha de dar resposta, questionando-se a legitimidade de um currículo universal, uniforme e homogeneizador. No princípio dos anos 90, a partir da evolução de um discurso de promoção do sucesso educativo estruturado na aceitação das especificidades dos alunos, emergem novas conceções curriculares, e surge um novo discurso em torno da multiculturalidade, em oposição a processos de promoção de elites. Paralelamente, o investimento em alguns estudos veio a revelar-se fundamental para a compreensão dos fenómenos de insucesso de algumas crianças das denominadas minorias, tendo-se procedido igualmente ao levantamento de pistas de intervenção (Leite, 2000).

Estas novas perspetivas despontam igualmente no plano institucional. Em 1998 o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação condensou os aspetos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, realçando que a escola precisava de se assumir enquanto espaço privilegiado de educação para a cidadania, bem como de integrar e articular, na sua oferta curricular,

[58] Apesar deste alargamento, nos anos subsequentes continuaram a registar-se elevados índices de abandono e insucesso escolar. Estas taxas de insucesso e abandono escolar precoce eram inaceitáveis e revelavam uma quebra do compromisso, que no entanto não poder ser imputada em exclusivo à escola.

experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente um maior número de espaços de apoio ao estudo, promotores do envolvimento dos alunos.

Algum tempo depois, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, revisto pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, diploma que aprovou a reorganização curricular do ensino básico, certifica o imperativo da diversificação das ofertas curriculares (art.º 11) destinados especialmente, a alunos que revelem insucesso escolar ou problemas de integração na comunidade educativa, as quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional. É destacada portanto, a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados, significativos para os alunos e que tenham em conta as suas necessidades como forma de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão.

Com a implementação destes percursos pretendia-se responder a situações extremas de insucesso escolar, assumindo uma dimensão social que não se confinava à comunidade escolar. Preocupação já visível no Despacho n.º 22/SEEI/96, que vigorou até 2006, ano da publicação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro[59]. Este último inspirado no anterior, introduziu no entanto, pequenos ajustamentos, a começar pela designação que passou a denominar-se "Percursos Curriculares Alternativos". Restringe a idade dos alunos para a frequência destas turmas aos 15 anos de idade e fixa um mínimo de 10 alunos para a formação destas turmas (a legislação anterior fixava apenas um máximo de 15 alunos).

Este despacho, na sequência dos despachos normativos anteriores e dos seus princípios orientadores de promoção do sucesso escolar, define a escola como um espaço plural, social e cultural, em que as motivações, os interesses e capacidades dos alunos são muito díspares. Justifica-se assim a importância de se garantir a flexibilização dos dispositivos de organização e gestão do currículo, destinado a grupos específicos de alunos, desde que apresentem qualquer uma das seguintes condições: «a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem – forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao

[59] Com a publicação deste Despacho Normativo é revogado o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril. Com o novo normativo são aprovados os Percursos Curriculares Alternativos, que anteriormente se chamavam de Currículos Alternativos.

futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem» (Despacho Normativo n.º 1/2006, Anexo, ponto 1 - Âmbito).

Esta possibilidade de criar e propor Percursos Curriculares Alternativos reconhece às escolas novas competências no domínio do desenvolvimento curricular, pois de acordo com o Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 1/2006 «compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadrada por diplomas próprios».

Emerge uma nova lógica de implementação da mudança, centrada nos contextos escolares, acompanhada de um esforço para circunscrever as decisões tomadas a nível central a uma função mais reguladora e menos regulamentadora. Os níveis da autonomia curricular dos professores e da escola saem reforçados com esta medida pedagógica, que vai estruturar-se nos seguintes elementos: a) caraterização dos alunos que o vão frequentar; b) diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico; c) habilitações de ingresso (Despacho Normativo n.º 1/2006, Anexo II – Organização do percurso).

O Percurso Curricular Alternativo rege-se por uma estrutura curricular própria de cada ciclo, tendo-se apoiado primeiramente nos planos curriculares constantes do Decreto-Lei n.º 6/2001 e mais recentemente pelas premissas do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que aprova os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Este último mantém como oferta formativa no ensino básico os Percursos Curriculares Alternativos (Art. 5º, ponto 2, alínea a).

Um projeto em alternativa, que sentido(s) na escola atual?

Os projetos de Percurso Curricular Alternativo são na sua generalidade reconhecidos como verdadeiros projetos de vida, destinados a jovens com inadaptação à vida escolar, desmotivação para as aprendizagens académicas, falta de confiança e autoestima, enfim, em muitos casos é grande a distância entre a cultura de origem e a cultura escolar. Nestas condições acentua-se o risco de abandono escolar e exige-se um esforço suplementar da escola, por forma a garantir a estes alunos o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Estas premissas subjazem à construção destes percursos alternativos, para além da vontade expressa de proporcionar uma educação para todos.

Estes percursos visam o combate do problema do insucesso e abandono escolares na sua origem, na prevenção, uma vez que podem aplicar-se preferencialmente nos 1.º e 2.º ciclos, evitando o arrastar de situações problema. A conclusão do 2º ou 3º ciclo, conforme o caso, possibilita a atribuição de um certificado de final de ano, do qual constarão as disciplinas e áreas curriculares frequentadas e/ou um diploma de final de ciclo, com certificação do aproveitamento. A obtenção de certificação escolar do 9.º ano através de um PCA permite ao aluno prosseguir os seus estudos num curso de nível secundário, desde que o aluno realize os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática (Despacho Normativo n.º 1/2006), razão pela qual deverá assegurar-se a aquisição das competências finais de ciclo em relação às referidas disciplinas.

Sendo o PCA uma resposta alternativa a um currículo determinado centralmente em que os professores eram apenas meros executores, aceita-se para esta nova proposta a flexibilização e contextualização do currículo, ajustado às necessidades dos alunos e enquadrado nos domínios de decisão das escolas e dos professores. Neste contexto, os professores tornam-se decisores do processo educativo, reflectindo as suas práticas com vista à ação, no sentido da superação das dificuldades reveladas pelos alunos no decurso do seu processo de aprendizagem. Assume-se a necessidade de flexibilização dos percursos individuais, dos ritmos, metodologias e modos de organização do trabalho escolar, incidindo-se na cooperação, diferenciação e adequação de estratégias e na avaliação de carácter formativo.

Este programa, ao pretender consolidar uma perspetiva de escola – espaço temporal de reconstrução dos conhecimentos, das relações e interações entre alunos/professores e comunidade educativa – destaca que toda a intervenção pedagógica deverá centrar-se na aprendizagem dos alunos e reconhece a necessidade da adequação de estratégias pedagógicas às suas caraterísticas, bem como a exploração das suas motivações e interesses. Nesse sentido, defende a articulação horizontal dos conteúdos, integração dos saberes e definição de uma linha de atuação comum a todos os professores da turma nos diversos domínios da sua ação. Impõe-se portanto alterações nos modos de conceção e organização escolar/curricular. As caraterísticas dos alunos da turma deverão determinar as escolhas e decisões a nível do currículo.

Procura-se responder às necessidades de “alunos em risco”, estudantes muitas vezes provenientes de camadas sociais, económica e culturalmente desfavorecidas. Poderão integrar, no entanto, outros alunos provenientes de culturas diferentes (cigana, africana, etc.). Frequentemente

as expectativas em relação ao seu desempenho não são muito favoráveis e a escola acaba por intimidá-los ao não criar espaços para que possam manifestar as suas vivências sociais e culturais, não valorizando os seus saberes e as suas experiências ao longo do seu percurso escolar. A taxa de repetência torna-se elevada e os alunos vão interiorizando e consolidando a ideia de serem incapazes. Sentem que os seus saberes não são valorizados e assim destroem a sua autoestima e a confiança em si próprios. Neste contexto, alguns preferem abandonar/desistir ao sentirem-se constantemente confrontados com o insucesso, imaginando ser esta a solução mais fácil. Outros mantêm-se na escola, mas acabam por desenvolver atitudes de passividade, desmotivação, alheamento e vão acumulando repetências. Outros alunos ainda decidem destacar-se pela negativa, adotando atitudes de indisciplina, transferindo para a escola códigos de sobrevivência do meio social duro e hostil em que vivem (Macedo, 1999).

Neste cenário evidencia-se a necessidade de fundamentar uma prática escolar baseada num currículo alternativo em termos de conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos, dado que a diversificação curricular, segundo o autor, não pode ser utilizada para dividir os alunos em dois polos: de um lado, os bons alunos, orientados para aspetos cognitivos; do outro, os maus alunos, os menos capazes, oriundos de outras realidades sociais, orientados para aspetos do saber-fazer.

A diversificação não pode ser perspetivada como mecanismo de discriminação negativa. Muito embora não cumpra totalmente o ideal de uniformização cultural, a escola deve promover a discriminação positiva, propondo a diversificação curricular de acordo com as situações dos alunos. Para isso é fundamental «deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projeto, portador de identidades» (Pacheco, 2008, p. 181).

Assim perspetivado e construído o currículo será legítimo aspirar-se a mudanças substanciais nas nossas escolas? Para quando a adoção de novas formas de organização do trabalho escolar?

A persistência nos modelos tradicionais: ensino simultâneo e professores que debitam a matéria têm conduzido à perpetuação dos problemas e à desadequação da escola atual. Hoje sabe-se que esta não é a melhor forma de aprender.

A aplicação da medida PCA: descrição e análise

Constituição das turmas

(…) as turmas de PCA fazem todo o sentido, pois de outra forma estes alunos só acumulariam insucessos, o que os iria conduzir ao abandono precoce da escola (…)(AQ – professora de uma turma de PCA)

A formação de turmas, primeiramente de Currículos Alternativos e mais recentemente designadas de turmas de Percursos Curriculares Alternativos remonta o final dos anos 90. A verdade é que desde então, as escolas que acolheram este tipo de projetos têm permitido que um maior número de alunos conclua a escolaridade obrigatória e obtenha sucesso no seu percurso escolar.

Os princípios orientadores e critérios de aplicação desta medida estão descritos no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro. Porém, e porque de outro modo esta análise ficaria incompleta é fundamental perceber-se como é que esta se processa em termos das práticas, contextos, motivações e critérios na implementação das turmas de PCA.

A criação destas turmas deverá ser precedida de um processo de auscultação da comunidade educativa (mas nem sempre isso acontece), com vista ao levantamento e subsequente encaminhamento de alunos candidatos à integração neste tipo de projeto. Normalmente os alunos são referenciados no final do ano letivo anterior em conselho de turma para integrarem uma turma de PCA. Em termos formais, o projeto inicia-se com a elaboração e definição das linhas orientadoras de ação previstas, devidamente fundamentadas, no âmbito da formação pessoal e social do indivíduo, o qual é remetido à Direção Regional Educação (DRE) para aprovação, depois da anuência do Conselho Pedagógico de cada escola. Concedida a autorização da tutela é constituída a turma que acaba por representar para a maioria dos estudantes uma viragem na sua vida.

Os projetos a apresentar pelas escolas deverão ser organizados por ciclo de ensino, podendo no entanto, considerar-se projetos com duração inferior ao ciclo respetivo, no caso em que as habilitações de entrada dos alunos assim o justifiquem.

A matriz curricular

As caraterísticas destes alunos determinam uma estrutura organizacional específica a nível do currículo que deverá ser flexível e adaptada às suas necessidades, ao nível das metodologias de trabalho, que

deverão constituir-se uma alternativa, promovendo-se a cooperação e a diferenciação de estratégias, e ainda ao nível da avaliação que deverá apresentar uma vertente formativa.

A legislação enquadra como vimos a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos, devendo por isso, a matriz curricular, apresentada por ciclo de ensino, assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, nomeadamente na Língua Portuguesa e na Matemática, de modo a que os alunos possam realizar os exames nacionais.

A transição de um aluno com um Percurso Curricular Alternativo para um curso de Educação e Formação pode ocorrer, mas só durante o 1.º período ou no final do ano letivo. Já a mudança de um aluno com percurso curricular alternativo para o currículo regular pode ocorrer em qualquer altura do ano letivo.

A carga horária semanal deve respeitar os limites fixados, por ano de escolaridade e ciclo de ensino, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 139/2012.

Os alunos com Percurso Curricular Alternativo estão sujeitos ao regime de assiduidade constante na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Quanto à avaliação, deve reger-se pelo regime definido no Despacho Normativo n.º 24-A/2012 e realizar-se por disciplina ou área curricular, revestindo um carácter descritivo e quantitativo.

A formação da equipa docente

A formação da equipa docente é um processo caraterizado por muitas resistências por parte dos docentes. Deste processo de seleção emergem evidências claras de anuência imediata, apenas dos docentes com experiências anteriores de trabalho com este tipo de turmas. Os restantes, imergidos em representações muito negativas acerca destes projetos, permanecem relutantes quanto ao seu envolvimento e trabalho com estes alunos.

A consensualidade transparece na assunção de que é preciso motivar e preparar o corpo docente para a lecionação nestes projetos. Sem o seu envolvimento dificilmente se inspirará os alunos a alcançarem o tão desejado sucesso.

A seleção dos professores para lecionarem nas turmas de PCA, não pode ser feita com base nos horários disponíveis em detrimento do perfil ou competência reconhecidos como ideais. Preconiza-se a auscultação prévia dos docentes, como forma de alcançar um maior envolvimento destes.

As dificuldades na ação

As dificuldades assinaladas pela generalidade dos docentes titulares de turmas de PCA são de natureza organizacional e estrutural. A falta de planificação dos projetos em tempo útil redunda em falhas ao nível do desenho curricular e do trabalho prévio a elaborar em conformidade com as especificidades dos alunos.

Um dos constrangimentos assinalados reporta-se à inexperiência de muitos docentes, no trabalho com este tipo de turmas, agravada pela pouca orientação disponibilizada pelos órgãos competentes.

Relativamente aos alunos é difícil incentivá-los para as aprendizagens, sobretudo porque estas na maioria dos casos não lhes são significativas. A desmotivação face à escola, a falta de perspetivas de futuro são problemas reais, visíveis na fraca assiduidade, ausência de hábitos de trabalho e no débil envolvimento nas tarefas escolares. A autoestima apresenta-se particularmente comprometida, consequência de um historial de retenções sucessivas e insucessos. Os contextos de origem não se apresentam remediadores dos constrangimentos assinalados, pela tipologia socioeconómica desfavorecida e disfuncional que revelam.

Os problemas de comportamento e de indisciplina assumidos por alguns alunos são recorrentes, preocupantes e representam uma das grandes dificuldades na interação pedagógica. A gestão de conflitos é assumida como necessária e problemática, consequência das dificuldades de compreensão unilateral, dos alunos, acerca da importância do cumprimento das regras na escola e na sociedade.

Paralelamente, são os problemas emergentes das vivências exteriores à sala de aula que prejudicam o relacionamento interpessoal dos alunos com os seus pares, protagonistas de atritos, verdadeiros obstáculos à estruturação de um ambiente favorável à aprendizagem. Recomenda-se por isso, a implementação de um projeto de competências sociais.

Persiste o absentismo embora mais ténue, bem como o fraco rendimento alcançado, consequência da enfatização e persistência nas componentes teóricas do currículo.

Estratégias adotadas

A auscultação dos alunos e definição de regras sociais a vigorar no espaço da sala de aula e nos espaços exteriores à mesma, tem sido uma das grandes prioridades dos docentes da turma. Neste contexto, o diálogo estabelecido tem-se repercutido favoravelmente melhorando a relação pedagógica.

O trabalho de projeto tem-se constituído e revelado uma prática muito importante e útil, ao permitir o envolvimento dos alunos em atividades do seu agrado, como por exemplo, a realização de um espetáculo de dança dinamizado por duas alunas, sendo que os restantes colaboraram na montagem do cenário e escolha da indumentária. Ainda na sequência do trabalho de projeto os alunos procederam à produção e decoração de diversos objetos para venda no quiosque da escola, no âmbito do projeto de angariação de fundos.

Na sala de aula, foram adotadas diversas estratégias de modo a tornar as aulas mais atrativas a partir do trabalho e implicação dos pares na mediação das aprendizagens. Relativamente à Físico-Química, foram dinamizados dois miniprojectos interdisciplinares, um com Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação (sobre o conteúdo "rapidez média") e outro com Matemática (sobre o conteúdo "peso e massa").

A integração plena do aluno na sua aprendizagem, procurando atribuir-lhe um papel ativo na sala de aula, através da participação nas diversas atividades desenvolvidas tem promovido a partilha com o grande grupo, de conhecimentos, ideias e conclusões sobre os temas abordados, com a vantagem de que a aprendizagem flui mais facilmente quando se permite que o conhecimento circule entre todos. Neste contexto encontramos uma nova relação com o saber perspetivado como algo a pesquisar, a construir e a divulgar por alunos e professores. O modelo tradicional de transmissão do professor para o aluno a partir de um manual começa gradualmente a ser questionado. Estes momentos foram ainda aproveitados para a promoção de debates sobre situações, vivências e temáticas acordadas e valorizadas por todos. Esta prática aumentou a coesão entre a turma, baixando de algum modo os conflitos na sala de aula.

Em relação à avaliação das aprendizagens, foi elaborado um modelo de ficha de autoavaliação diária e registo de avaliação mensal a apresentar ao conselho de turma para discussão e aprovação.

Propostas de melhoria

(…) Os projetos de PCA têm obrigatoriamente que passar por mudanças estruturais, alteração dos currículos, seleção de conteúdos, seleção de professores, criação de experiencias pré-profissionais, ou seja, "dar aos alunos aquilo que precisam da forma que mais gostam"(…) (E – professor de uma turma de PCA)

A construção de novos projetos de raiz, assentes em novos desenhos curriculares, mais significativos para os alunos e que, em alguns casos poderá perfilhar um caráter artístico, vocacional e pré-profissional tipificados como a verdadeira alternativa. Propõe-se portanto, a rutura com o forte pendor teórico do currículo e a enfatização da componente prática, promotora de uma crescente significação dos currículos instituídos. Poderão ser lecionadas algumas disciplinas em blocos de duas, como meio de promoção da interdisciplinaridade e da execução de projetos em comum e em parceria.

Deverá proceder-se à elaboração de um currículo dinâmico, flexível ao nível dos conteúdos e das áreas disciplinares, de forte vertente prática com projetos transversais às diversas disciplinas, com um caráter técnico e que vá ao encontro de uma aprendizagem profissional.

Perspetiva-se o alargamento do espaço de acção educativa, em oposição às práticas confinadas à sala de aula e ao espaço temporal de cada aula. Deverão promover-se as visitas de estudo que proporcionam formas mais concretas de compreensão e domínio do saber.

É consensual o reconhecimento da importância do trabalho em par pedagógico como estratégia de suporte e acompanhamento aos docentes e alunos, bem como, a criação de uma Oficina de Formação para docentes que lecionam em turmas de PCA.

Definição do turno da manhã como espaço temporal otimizante, bem como a gestão criteriosa dos horários das turmas, evitando-se intervalos muito prolongados, propiciadores da eclosão de conflitos, entre os pares.

Atribuição de um espaço físico próprio e único, com armários e mesas de trabalho para o desenvolvimento e operacionalização do trabalho de projeto. Dinamização de oficinas de práticas a partir do trabalho de projeto de acordo com as expetativas, ambições e interesses dos alunos.

Desconstrução dos significados acerca da escola, como meio para a assunção de novas abordagens e perspetivas, percecionado como local útil para a formação dos alunos, lugar de integração e realização.

De acordo, com o normativo regulador do PCA,[60] os docentes da turma devem reunir quinzenalmente para programação de estratégias de ensino e aprendizagem e acompanhamento da evolução dos alunos. Porém, apesar deste imperativo legal, os professores envolvidos valorizam e reconhecem as reuniões de periodicidade semanal como desejáveis e fundamentais ao necessário acompanhamento da turma, com vista ao confronto de perspetivas, a partilha, ampliação e diversificação de saberes e experiências. Fomenta-se a análise e reflexão críticas sobre o trabalho de todos os intervenientes para além das indispensáveis decisões colegiais que se impõem ao funcionamento destes projetos.

Em relação aos Encarregados de Educação a aposta recai na dinamização de sessões de esclarecimento sobre o projeto de PCA – com destaque para as vantagens de frequência deste tipo de percursos. E ainda, na promoção de atividades de envolvimento dos encarregados de educação e toda a comunidade educativa, tendo em vista uma maior integração dos diferentes atores.

O estabelecimento de protocolos com as empresas/entidades locais, proporcionando aos alunos experiências profissionais, desenvolvendo competências elementares para a educação ao longo da vida e/ou para o seguimento dos estudos nas áreas profissionais. A escola deixa de estar isolada da comunidade e tudo o que acontece dentro dos seus muros relaciona-se com o viver da própria comunidade. Há naturalmente uma influência mútua.

A celebração de contratos com os alunos com a atribuição de prémios aos mais respeitadores e cumpridores das regras estabelecidas no contexto sala de aula e restante espaço escolar.

CONCLUSÃO

O contato com turmas de Percursos Curriculares Alternativos tem-nos permitido um conhecimento real dos contextos de aprendizagem. Deparámo-nos com professores preocupados e insatisfeitos, alunos desmotivados, pais descrentes, mas ao mesmo tempo uma grande vontade de se proceder a mudanças profundas no quotidiano escolar.

Muitos constrangimentos embargam a aplicação desta medida educativa, apesar de legalmente defender-se a sua implementação. A

[60] Despacho Normativo n.º 1/2006

orientação legislativa aponta para a necessária definição de um percurso diversificado em função das necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão.

Do lado dos professores, a questão das práticas pedagógicas é central, pois a insistência em modelos tradicionais de organização do trabalho pedagógico perpetuará as dificuldades sentidas pelos jovens e o risco de exclusão da escola e da própria sociedade. De forma gradual começa-se a prestar atenção às questões de reorganização do espaço pedagógico, à autonomia que deverá ser proporcionada aos alunos e à redefinição dos papéis de professores e alunos, de quem se deverá esperar um controlo do seu processo de aprendizagem.

Simultaneamente as condições organizacionais, de funcionamento e enquadramento, limitam, constrangem e dificultam acção dos docentes. Esta realidade tende a agravar-se, perante o quadro atual de desinvestimento real da educação em Portugal, particularmente acentuado nos últimos tempos e que poderão pôr em causa, todos os pressupostos iniciais da criação desta resposta educativa, perspetivada para constituir-se uma verdadeira alternativa. A excessiva preocupação com determinantes economicistas começa já a impor restrições ao regular funcionamento destes projetos, prontamente denunciada pelos docentes.

Por uma questão de justiça social, é necessário garantir a todos os alunos a possibilidade de concluírem com sucesso a escolaridade básica, evitando-se a saída precoce da escola. Os Percursos Curriculares Alternativos são (…) uma medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional, plenas.

As escolas terão de comprometer-se a acolher visões e problemas que sejam do profundo interesse para os alunos no seu dia a dia. Deverão cultivar um espírito de crítica e respeito pela dignidade humana capazes de associar questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico dos alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos críticos. Investir numa proposta alternativa como o PCA é naturalmente um desafio, que carece de algum arrojo, sentimento expresso nas palavras de um professor:

(…) "Temos de ter "Coragem" para romper com todos os padrões institucionalizados e mudar. Mas mudar o quê? Mudar como? Onde mudar? Estas são as questões que mais nos têm assolado os pensamentos nos últimos tempos. Temos de ter "Coragem" de tirar os nossos alunos dos mesmos espaços em que os nosso avós se sentaram para ouvir as mesmas Ciências as mesmas Matemáticas, no fundo as mesmas Histórias. Temos de ter "Coragem" de assumir que hoje os tempos são outros, vivemos numa época de ipads, ipods, iphones, "i para quase tudo", então porque não

aproveitamos a onda de inovação e proporcionamos aos nossos alunos "iescola", "iensino", "iaprendizagem"? Talvez porque nos falte "icoragem"(…). (E – professor de uma turma de PCA)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação, Vol. IX,* 1, 137-142.

Macedo, G. (1999). A Escola e os professores em contextos de exclusão escolar e social. *Educação e Matemática*, *55,* 20-22.

Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre a Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. *InterMeio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, *14,* n.º 28, 178-187. Retrieved 2/09/09 from http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo 12.pdf

Sousa, J. M. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI- Revista de Psicologia Social e Institucional, 2,* (1), 107-120.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – [Lei de bases do sistema educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo]

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – [Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar]

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – [Reorganização curricular do ensino básico]

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro – [Altera o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro]

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – [Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário]

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996 – [Aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos]

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006 - [Regulamenta a constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico]

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 dezembro de 2012 – [Aprova a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico]

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: (RE)PENSAR POLÍTICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS

Tânia Pestana
Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH)
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

Num misto de irracionalidade e de ideologia neoliberal, assiste-se, atualmente, em Portugal, a uma dupla tendência. Por um lado, a preocupação com o currículo e com a monitorização das práticas na educação de infância (EI), por outro, o desinvestimento insensato que põe em causa a sua qualidade.

A verdade é que o atual Estado faz-nos caminhar, inexoravelmente, para a desqualificação da EI, pelo que, em meu entender, nos deparamos não com um Estado mínimo, mas com um Estado afastado das suas responsabilidades e preocupado com a redução de custos. Assim, no encalce do propósito do colóquio, partilhar reflexões acerca do Estado mínimo - Escola mínima, abordo, num contexto de análise crítica ao atual Estado, políticas, currículo e práticas desta educação primeiro (Carneiro & Azevedo, 2004), entendida como etapa decisiva para o percurso de escolarização (CNE, 2010). Analiso, primeiramente, o processo global de governação cujas raízes, segundo Foucault (2010), assentam no neoliberalismo. De seguida, o hiato entre o discurso dos políticos da educação e a forma como orientam as *práxis* educativas e, finalmente, elenco avanços, dificuldades e desafios.

Por se tratar de uma exploração teórica em torno das políticas, currículo e práticas na EI, a presente comunicação possui cariz qualitativo, tendo como opção metodológica a análise documental, interpretação de documentos estruturantes da organização curricular portuguesa e de textos sobre estudos comparados, orientações e diretivas, transnacionais e supranacionais.

Processo global de governação

Atualmente, esbarramos em inúmeras dúvidas e incertezas, porém é certo que o processo global de governação institui-se como um referencial coercivo. Com efeito, as reformas educativas na EI são implementadas mediante "travelling policies - one does not know where they come from, or go to; they are at the same time nobodoy's and everybody's reform"

(Steiner-Khamsi, 2012, p.11). Assim, tais reformas viajantes caracterizam-se mais pelo que as unificam e tornam semelhantes, do que pelo que as diferenciam (Pacheco & Pestana, 2014). Anderson-Levitt (2008) coloca, a propósito, a seguinte questão: "What is actually going on? (…) Are curriculum and instruction in fact becoming more similar around the world?" (p. 349). Segundo o autor, caminhamos rumo à homogeneização e similaridade e à partilha de *standards*, *i.e,* a um elevado grau de uniformidade dos referenciais de educação (Pacheco & Pestana, 2014), suprimindo as particularidades das crianças e suas culturas.

Importa, aqui, salientar que as práticas diferenciadas proporcionam a continuidade das diferentes culturas, dão significado às aprendizagens e moldam as crianças. E a cultura é uma questão de identidade e subjetividade, dá significado às nossas vivências e faz-nos abraçar uma identidade entre uma série de identidades possíveis (Silva, 2005).

Confirma-se, desta forma, a dupla tendência. Por um lado, a preocupação com o desígnio de desenvolver um currículo e práticas curriculares diferenciadas e de elevada qualidade, por outro, educadores coagidos a centrarem-se na estandardização de resultados e o desinvestimento insensato rumo a uma desqualificação na educação primeiro.

Discurso político versus *práxis* educativas

Os documentos orientadores para a EI, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo[61] (artigo 4.º, alínea 2) e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar[62] (artigo 2.º), referem que a educação antes da escolaridade obrigatória é supletiva à educação na família, pelo que devemos estabelecer estreita colaboração com a mesma e ouvir as suas vozes.

Assim, o que traduzimos destes e de outros normativos é que o educador constrói propostas curriculares únicas e adequadas a cada grupo de crianças e não um único tipo adequado a todos. O educador apresenta-se, assim, como intelectual-de-currículo e, atendetndo às Orientações

[61] Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo,* com alterações pela Lei n.º 115/ 97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/ 2005, de 30 de Agosto – normativos-jurídicos do Ministério da Educação que regulamentam a estrutura da organização dos percursos escolares e, ainda, os objetivos de cada nível de ensino.

[62] Lei n.º 5/97, de 1 de Fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* – normativo-jurídico que regulamenta o sistema público de educação pré-escolar.

Curriculares para a Educação Pré-Escolar[63], mas com liberdade de ação na sua contextualização, tece um currículo ao sabor da escuta das necessidades mais profundas das crianças e respetivas famílias (Vasconcelos, 2012).

Nesta perspetiva, as práticas curriculares dos educadores, ainda que não excluam as agendas internacionais, devem estar entretecidas pelas mundividências das crianças e as propostas de trabalho devem contemplar atividades repletas de significado, de modo a despertar aprendizagens significativas que se difundam e perdurem pelas suas vidas. Ou seja, as práticas dos educadores não devem distanciar-se da vida quotidiana das crianças, contudo, saliento, não devem confundir-se com as suas vidas. Devem, sim, preparar para a vida, acrescentando novas competências básicas às suas competências básicas mais antigas (Hargreaves & Fink, 2007).

Em meu entender, as práticas dos educadores devem incorporar um currículo-sem-tempo (Pestana & Pacheco, 2013) alicerçado no conhecer lento e profundo de Hargreaves e Fink (2007), e um currículo-como-vida (Sousa, 2012) que sublima a voz, criatividade e subjetividade das crianças, propiciando-lhes o multiculturalismo, práticas curriculares centradas em diálogos entre educadores, crianças e respetivas famílias e, desta forma, o desbravar de novos saberes, realidades e pensares críticos e autênticos.

O currículo assenta, por sua vez, num plano flexível e rico em nutrientes cognitivos, onde as crianças constroem ou reconstroem o seu conhecimento a partir dos seus interesses e saberes (Vasconcelos, 2012), disponibilizando-lhes tempo-sem-tempo para ruminarem as suas aprendizagens, ao invés de as engolirem à semelhança de uma refeição fast-food (Hargreaves & Fink, 2007).

Apraz acrescentar que a EI deve valorizar os quatro tipos de aprendizagem propostos no Relatório para a UNESCO[64] da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, aos quais Hargreaves e Fink (2007) aditam um quinto, aprender a viver de modo sustentável. A matriz da aprendizagem das crianças deve, ainda, orientar-se pela máxima de Papert (2008, p.134) "ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino", através de práticas pedagógicas que abracem a exploração das aprendizagens aludidas.

[63] Aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série), de 10 de Julho, publicado no D. R. n.º 178, II série de 4 de Agosto (ME, 1997).

[64] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Porém, os políticos da educação levam os educadores a orientarem as práticas curriculares em *standards*, correspondentes às metas de aprendizagem no sistema educativo português, pelo que, apesar da margem de autonomia, ficam presos a resultados análogos, tornam as salas de educação de infância similares, e adotam aprendizagens formatadas e padronizadas, mesmo que incorporem metodologias que traduzam ideias de diferentes modelos[65] (Hohmann & Weikart, 2011; Folque, 2012).

Em consequência destas políticas centradas em resultados, políticas de *accountability* (Maroy, 2012), que conduzem à construção de um currículo excessivamente estruturado, focalizado em resultados, e à inexistência de práticas apelativas, *i.e.*, à desqualificação da EI, os educadores acabam por escolarizar este nível educação, não é dado tempo às crianças para assimilarem e refletirem sobre os conteúdos explorados, limitando o desenvolvimento das suas qualidades intelectuais e antecipando, outrossim, o insucesso escolar.

Importa, ainda, salientar que a falta de linhas orientadoras dos 0 aos 3 anos contribui, igualmente, para esta desqualificação. Sendo o propósito da minha comunicação refletir, de forma crítica, sobre como está organizada a EI em Portugal, este afastamento do Ministério da Educação (ME) não podia deixar de ser aqui referido, uma vez que, e corroborando com Olga Pombo (2012), as crianças não sobrevivem sem educação, assim como nós não sobrevivemos sem respirar. Porque a educação é, então, inevitável deve começar desde o berço, seja de ouro ou de palhinhas, sendo da responsabilidade do Estado e dos pais o dever de educar, e da responsabilidade do Estado apoiar e financiar, também, uma política educativa dos 0 aos 3.

Desde 1997 que a tutela pedagógica da educação dos 3 aos 6 passou para o ME (CNE, 2011). À exceção da Região Autónoma da Madeira, o ME não financia nem apoia as instituições educativas dos 0 aos 3. Portugal superou as metas definidas pelos Estados membros na cimeira de Barcelona em 2002, na qual estipulou, até 2010, uma meta de criação de instituições de acolhimento para, pelo menos, 33% das crianças com menos de 3 anos. Atingiu 34,9% em 2009, através do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES)[66] em parceria com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (CNE, 2012b). Não obstante, a

[65] Destacando-se, entre muitos, o Modelo High/Scope, o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia de Situação e o Modelo Reggio Emília.

[66] O PARES teve início no dia 2 de maio de 2006, com o propósito de firmar o alargamento da rede de equipamentos sociais no território continental, através da criação de novos lugares em respostas sociais, assumindo particular relevo a resposta social creche.

resposta é, ainda, manifestamente insuficiente face às necessidades reais das famílias trabalhadoras portuguesas. E, aceitando como válida a asserção de que a educação das crianças do 0 aos 3 não deve ser obrigatória, mas universal (CNE, 2012a), reforço, é um direito do Estado apoiar a educação desta faixa etária, seja na família ou nas instituições formais de educação (Pombo, 2012).

Esta realidade faz-me refletir nas seguintes questões: Será que o atual Estado orienta as suas políticas rumo à qualidade da EI? Deve o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social continuar a assumir a tutela da educação dos 0 aos 3? Em meu entender e segundo o CNE (2011), é importante que o ME assuma esta tutela, no sentido de garantir políticas adequadas, desencadeando a viragem de paradigma "cuidados às crianças" para "educação às crianças".

Avanços

Apesar das críticas já expressas, estou consciente que a EI em Portugal tem apresentado alguns avanços, fazendo destaque, com algum entusiasmo, para dois, expressos no Relatório *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização* (CNE, 2012b), a saber:

- acréscimo de crianças inscritas nos estabelecimentos de educação pré-escolar, na rede pública e privada, entre 2000/ 2001 e 2010/ 2011;
- acréscimo de educadores com licenciatura, mestrado e doutoramento, entre 2001 e 2011.

Dificuldades e desafios

O processo de privatização de alguns setores da economia[67], ideados pelo Estado mínimo, tem por objetivo melhorar a sua qualidade, seguro de que a competitividade entre os privados é uma mais-valia para a qualidade e redução de custos. A verdade é que, a abertura a prestadores privados, em nada veio alterar esta conjetura, pelo que os sectores continuam a apresentar um serviço insatisfatório.

Relativamente à EI, permita-me a ousadia, o Estado continua a controlar com o excesso de legislação, mas retirou-se das suas obrigações.

[67] Saúde, educação, transportes, segurança, entre outros.

Uma das dificuldades expressas no estudo da Eurydice em 2009, citado no Relatório *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização* (CNE, 2012b), refere-se ao elevado número de crianças por grupo em Portugal. Situa-se entre os países com o maior número de crianças permitido por grupo (25), próximo do Reino Unido (26), da Itália e Eslováquia (28).

Do mesmo relatório saliento, ainda, outras dificuldades, a saber:

- redução do número de estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, entre 2001 e 2011;
- redução orçamental das despesas do ME com as redes pública e solidária de educação pré-escolar, entre 2010 para 2011.

Ao longo dos tempos, temos vindo a deparar-nos com novas dinâmicas familiares. Atualmente, a maioria das mães são mulheres-mães-trabalhadoras, quer por razões económicas ou opcionais, realização profissional e/ou pessoal. Emancipadas profissionalmente, deixaram de ser mães-a-tempo-inteiro. Para além do exposto, a licença de maternidade varia entre os 120 e 150 dias[68]. Esta realidade transporta-me para os seguintes desafios propostos pelo Conselho Nacional de Educação, a saber:

- elaboração, pelo ME, de linhas pedagógicas orientadoras para a educação dos 0 aos 3, independentemente dos contextos onde possam estar as crianças (CNE, 2011);
- revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, passando a chamar-se Lei Quadro para a Educação dos 0 aos 6 anos (CNE, 2011);
- responsabilização do ME para assumir a tutela única da educação dos 0 aos 3 (CNE, 2011, 2012a);
- valorização da componente educativa das crianças dos 0 aos 3, alterando e inovando as práticas educativas para uma maior qualidade nas experiências conducentes ao seu desenvolvimento (CNE, 2007, 2011);
- disponibilização de maior e adequado investimento no sector público da educação, tornando as escolas mais autónomas e dotada de meios: recursos humanos e materiais (CNE, 2007, 2011, 2012a);

[68] Decreto-Lei n.º 91/2009, de 9 de abril na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho e pelo Decreto-Lei n.º 133/2012, de 27 de junho.

- disponibilização de melhores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores e pessoal de apoio (CNE, 2012a);
- valorização de uma educação pré-escolar "intelectual" e não uma educação pré-escolar "escolarizante" (CNE, 2007);
- valorização "do direito à palavra" dos mais pequenos, desenvolvendo estratégias criativas para escutá-los e interpretar as suas tentativas de expressão (CNE, 2011);
- diponibilização de uma EI que apoie amplas aprendizagens, participação e democracia (CNE, 2012a);
- incentivação do envolvimento das famílias e de toda comunidade educativa (CNE, 2012a);
- articulação de qualidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo (CNE, 2007, 2012a).

Saliento que o sucesso destas políticas não se restringe a boas e bem redigidas intenções, mas ao querer político persistente e prolongado. Esta (re)configuração do papel do Estado pressupõe investimento, uma omnipresença inteligente na orientação de políticas de acompanhamento e regulação de medidas educacionais e curriculares, total motivação para fomentar a autonomia das escolas e, deste modo, criar condições para serem respeitados os princípios expressos nos normativos.

Para finalizar

Num país onde se registam graves problemas de literacia, numeracia e onde a exclusão social é, ainda, um fator relevante, a EI impõe-se como uma condição preponderante a ter em consideração, segundo Gabriela Portugal, porque muito do que somos está relacionado com o que aprendemos durante a nossa infância (CNE, 2010).

Assim, torna-se imperativo Portugal (re)pensar a educação, idear e operacionalizar um sistema nacional de qualidade para a EI e erradicar as aprendizagens aceleradas e padronizadas que não favorecem os saberes das crianças, para, deste modo, conseguirem dar conta dos ritmos e estilos diferenciados. Este (re)pensar, passa, inevitavelmente, pelo investimento neste sector, indispensável para (re)incorporar a diversidade educativa e adicionar novas competências básicas às competências básicas mais antigas das crianças, que, segundo decisores políticos de Queensland, citados em Hargreaves e Fink (2007), são cruciais para atuarem responsável e criativamente, e superarem os desafios do mundo atual.

Mas ao invés, em Portugal, a educação tem vindo a ser alvo de significativos cortes orçamentais. Há cada vez mais redução no número de professores e um aumento do número de crianças por grupo, alicerça-se as *práxis* em metas de aprendizagem indutoras da estandardização de resultados, o currículo está cada vez mais similar em todo o mundo e, por sua vez, com inferior conexão às particularidades locais e incapaz de responder às atuais particularidades específicas das crianças e da sociedade, antevendo-se, cada vez mais, o pior dos cenários, a continuada desqualificação da aprendizagem, quando, segundo Hargreaves e Fink (2007), alguns países desenvolvidos já se encontram a descartar os *standards* e a alicerçar as práticas curriculares em estratégias diferenciadas e essenciais à melhoria.

Em meu entender, estas políticas refletem não um Estado mínimo, mas um Estado afastado de responsabilidades e absorvido em reduções de custos, aquém de contribuir para melhoria das insuficiências e debelar as fragilidades vigentes na EI, de incentivar práticas assentes em indicadores de qualidade, de disponibilizar recursos adequados para aquisição de conhecimentos e atitudes exploratórias, por parte das crianças, essenciais à sua emancipação e autenticidade na interação com o mundo.

Finalizo, acrescentando, que apenas com um (re)pensar astucioso que promova todas estas reformas, será, então, exequível ensinar o presente, o passado e o possível…

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. Connelly (Ed.). *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.

Carneiro, R. & Azevedo, J. (2004). *A educação primeiro*. Porto: Fundação Manuel Leão.

CNE (2012a). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE.

CNE (2012b). Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização. Lisboa: CNE.

CNE (2011). Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Lisboa: CNE.

CNE (2010). Educação dos 0 aos 12 anos. Relatório. Lisboa: CNE.

CNE (2007). Relatório final do debate nacional sobre educação. Lisboa: CNE.

Folque, A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6ª ed.).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.

Pombo, O. (2012). *Implicações do estudo*. Disponível em http://cfcul.fc.ul.pt/textos/OP-IMP~1.PDF

Pacheco, J. & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. In N. Hermann (Org.). *Dossiê: Docência, processos culturais e formação humana,* 37 (1), 24-32. Porto Alegre: Educação.

Pestana, T. & Pacheco, J. (2013). Currículo-sem-tempo: a (re)construção da educação de infância. In A. Ferreira, A. Domingos & C. Spínola (Orgs.). *Atas do I colóquio-verdiano de educação: nas pegadas das reformas educativas* (pp. 75-85). Praia: Edições Uni-CV.

Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. (Sandra Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Silva, T. (2005). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In T. Silva (Org.). *A produção social da identidade e da diferença* (pp. 73-102). Petrópolis: Editora Vozes.

Sousa, M. (2012). *Currículo-como-vida*. Disponível em http://www3.uma.pt/jesussousa /publica.htm

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

Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E HIPERCAPITALISMO

Paulo Brazão
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira
pbrazao@uma.pt

O contexto da crise atual dá oportunidade de refletir as políticas de fundamentalistas de mercado livre, do domínio da economia sobre a política, da subordinação da justiça às leis da finança e da acumulação de capital. Nesta comunicação abordo a mercantilização da educação, expressão também usada por Giroux (2012) para denunciar a forma como nos Estados Unidos se tem tratado a cultura da infância, corrompida pelo crescimento incontrolável da comercialização, da mercantilização e do consumo.

A financeirização enquanto modelo capitalista, no centro da crise económica das sociedades ocidentais contemporâneas

Jorge Nascimento Rodrigues, numa publicação de 2012 intitulada "Como o capital financeiro conquistou o mundo" explica que a financeirização é a maior mudança estrutural no capitalismo nos dois últimos séculos. Mas esta não é um desvio temporário da lógica capitalista. É um modelo de capitalismo.

Segundo o autor, o capitalismo financeiro é problemático por originar uma alteração paradigmática no sistema capitalista. Tornou-se mais fácil fazer dinheiro através de aplicações financeiras que investir produtivamente na criação e desenvolvimento de empresas de produção de bens e serviços à comunidade. A híper financeirização, suportada pela convicção de que nada pode ser concluído sem o apoio financeiro gerou uma "elite financeira" que capturou o poder político e os estados. Por outro lado, a existência de sistema financeiro sombra, à escala global, com o consentimento de políticas neoliberais, não reguladas fez e faz crescer somas incalculáveis na especulação contra países e empresas e lançam milhares de pessoas no desemprego.

No contexto português e segundo Santos (2012), na crise do sistema económico estão implicados o falhanço dos políticos e a elite financeira que praticando e defendendo a iniciativa privada, utilizaram a proteção do estado, parasitando-o.

Assistiu-se ao aumento da despesa pública e consequentemente ao endividamento do soberano, fazendo o desfecho não longe da bancarrota (Rodrigues, 2012).

Suportados pelos progressos tecnológicos à escala global, os mercados financeiros, passaram a ser controlados por algoritmos que dando ordens de compra e venda em milésimos de segundo provocaram e provocam violentas alterações de preços, ganhando milhões. Estas máquinas decidem com base em dados e estatísticas. A especulação da oferta e da procura nos mercados de matérias-primas está condicionar a vida de milhões de pessoas no planeta. Comprometeu-se o futuro. O capitalismo financeiro num mundo globalizado pressionou os estados e as sociedades, condicionou políticas e provocou alterações também no campo da educação.

A mercantilização da educação e a lógica de acumulação de capital

A crise veio oferecer a oportunidade de refletir as políticas de fundamentalismo de mercado livre, do domínio da economia sobre a política e a subordinação da justiça às leis da finança e da acumulação de capital.

Nos Estados Unidos, segundo Giroux (2012), a mercantilização da educação tem alterado a visão sobre a cultura da infância corrompendo-a com o crescimento incontrolável da comercialização, da mercantilização e do consumo.

O império do consumo tem vindo a apresentar uma marcada transição da cultura da inocência e da proteção social para uma cultura de mercantilização. Esta valoração determina apenas o lucro como sucesso e a mercadoria como relação social, regulada pelos mercados (Grosseberg, 2005). Nesta lógica desenham-se cenários exuberantes produzidos pela indústria do marketing e da publicidade que despendendo somas na ordem dos 17 biliões de dólares (Schor, 2005), moldam as identidades das crianças. Empresas multimilionárias tornaram-se o veículo educativo e cultural que moldam e sequestram o modo como os jovens definem os seus interesses, valores e relações com os outros. A influência política destas empresas é preponderante em influenciar igualmente o poder do estado para os seus interesses.

A fragilização da soberania do estado deu lugar à soberania do mercado. A cultura da infância passou a ser dominada pela lógica consumista ao invés do investimento social, necessário e central na vida moral da sociedade. Crianças e adolescentes devido à capacidade de influenciar o consumo estão no epicentro da "cultura de consumo

americana" e passaram a ser alvo importante das ações de marketing. "Apagados como futuros cidadãos de uma democracia, as crianças são agora construídas como objetos de consumo e venda" (Giroux, 2012, p. 66).

Passamos alguns números exemplificativos desta realidade (Schor, 2005):

- De 31 milhões de crianças dos doze aos dezanove anos geravam em 2000 um consumo de 155 biliões de dólares passaram a 33,5 milhões em quatro anos e a gerar 196 biliões de dólares por ano.
- Os adolescentes comandam 200 biliões de dólares de poder de compra. É também necessário referir a influência destes no meio familiar: Crianças com menos de doze anos e adolescentes influenciam as compras dos pais num total de 670 biliões de dólares por ano.

Neste cenário assistiu-se à confusão entre democracia e hipercapitalismo. Os grupos económicos ao pressionarem o estado para a abertura ao mercado livre, conduziram a educação para uma filosofia de mercado que encara a infância como mercadoria e a democracia como inimigo.

Para finalizar

As políticas de mercantilização da educação, com a lógica do desperdício e na descartabilidade deixam danos permanentes na forma como as sociedades devem encarar os jovens e a infância. Estas não são apenas matérias de debate político ou económico. As consequências da mercantilização da educação deverão ser equacionadas no debate pedagógico.

Não diabolizando o consumo, o que se pretende é denunciar a cultura suportada no ciclo de aquisição e descartabilidade como cerne do capitalismo global não regulado. Sem essa crítica resta pouco espaço para equacionar o consumo sem a lógica da mercantilização e que abrace também princípios de sustentabilidade. Nesse sentido é necessário consciencializar os consumidores, criando espaços públicos e movimentos sociais que ajudem os jovens a desenvolver noções saudáveis de si próprios, identidades e visões de futuro, não contaminado pelos valores e mentalidades do mercado (Giroux, 2012).

Pensando na educação como elemento fundamental para as novas gerações, será interessante compreender o sentido crítico destes fenómenos nas diretivas tomadas para as políticas públicas, na área da

educação, conhecida a insustentabilidade do sistema orientado pelo mercado livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Giroux, H. (2012). Mercantilizando as crianças: a crise esquecida, in J. Paraskeva & L. Oliveira (2012). Currículo e Tecnologia Educativa. Ed. Pedago, Vol 3 pp. 62-72

Grossberg, L. (2005). Caught in the crossfire: Kids, Politics, and America's Future. Boulder: Paradigm Publishers.

Rodrigues, J. (2012). Como o capital financeiro conquistou o mundo. Famalicão: Ed. Centro Atlântico.

Santos, N. (2012). Sinistro mundo novo. In J. Rodrigues (2012). Como o capital financeiro conquistou o mundo. Famalicão: Ed. Centro Atlântico. pp. 13-16

Schor, J. (2005). Born to Buy. New York: Scribner.

Fernando Correia é Professor Auxiliar Convidado na Universidade da Madeira, coordenador dos estágios do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

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

PEST-OE/CED/UI4083/2014