

A ESCOLA RESTANTE

Nuno Silva Fraga | Ana França Kot-Kotecki
(org)



1ª Edição 2015



UNIVERSIDADE da MADEIRA

www.uma.pt

CIE-UMa

Centro de Investigação em Educação

www.uma.pt/cie-uma

NUNO SILVA FRAGA
ANA FRANÇA KOT-KOTECKI
(ORG.)

A ESCOLA RESTANTE

Título

A Escola Restante

Organizadores

Nuno Silva Fraga

Ana França Kot-Kotecki

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-95857-6-8

Depósito Legal

389876/15

Fotos Capa:

(cc) <https://www.flickr.com/photos/kylelehman/9286473203>

(cc) <https://www.flickr.com/photos/archeon/582708424>

www.uma.pt/cie-uma

© CIE-UMa 2015

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

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

ÍNDICE

Nota de Apresentação.....	5
As Políticas para a Educação e a Sociedade de Mercado: em Busca do Homem sem Humanidade?	7
<i>Santana Castilho</i>	
Os Palcos de Imaginação da Escola Restante	15
<i>Ana França Kot-Kotecki</i>	
Virtualizar o que Resta	28
<i>Carlos Nogueira Fino</i>	
Entre Sísifo e Prometeu. A Escola no Desvelar de uma Cidade Educadora	41
<i>Nuno Silva Fraga</i>	
Dicotomias da Escola (Restante): Homogeneidade Versus Heterogeneidade no Processo de Constituição de Turmas.....	52
<i>Alice Mendonça</i>	
A Escola de Hoje: Que Desígnio?.....	61
<i>Ana Cristina Duarte</i>	
Fazer Sorrir a Escola Restante: Um Desafio ao Séc. XXI	79
<i>Ana Isabel Gouveia</i>	
A Tecnologia e o Sonho da Mudança	89
<i>Fernando Correia</i>	
Da Escola que Temos à Escola que Queremos	100
<i>Gorete Pereira</i>	
Educação de Infância: O que Fica do que Resta	114
<i>Guida Mendes</i>	
As Macro Opções da Escola – o Discurso e o Percurso	124
<i>Helder Lopes, António Vicente, João Prudente & Catarina Fernando</i>	
A Literacia Ambiental numa Escola Sem Muros	132
<i>Hélder Spínola</i>	
O que Resta da Investigação em Educação em Portugal?	146
<i>Jesus Maria Sousa</i>	
Constrangimentos e Resultados Europeus em Educação e Formação	173
<i>Liliana Rodrigues</i>	
(Re)Inventar a Escola e a Avaliação num Cenário de Rutura Paradigmática: O Imperativo da Mudança	181
<i>Maria Fernanda Gouveia</i>	
A Escola como Palco para a (Re)Valorização da Cultura Local - Que Espaços de Intervenção?	189
<i>Maria Natalina Santos</i>	

Gestão e Liderança da Instituição Escolar em Contexto de Crise: O que Resta da Escola Pública	200
<i>Natália L. Silva & António Bento</i>	
A Escola Restante e a Cultura Digital: Entre o <i>Déjà-vu</i> e os Novos Ambientes de Aprendizagem.....	209
<i>Paulo Brazão</i>	
A Escola que Temos	215
<i>Rui Caetano</i>	
Escola e Docência em Perspectiva na Formação de Professores em Timor-Leste....	223
<i>Sidneya Magaly Gaya</i>	

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Volvidos 10 anos em torno da organização dos colóquios sobre educação do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira;

Volvidos 40 anos de um 25 de abril que continuamos a sonhar ver concretizado nos seus ideais, em todas as dimensões e contextos sociais;

Importa desvelar o que a educação, espaço e tempo de democracia e de desenvolvimento, tem (des)construído naquele que é o seu contexto de eleição: a escola, não esquecendo a sua relação com a comunidade, com o poder local, regional e nacional, nem tão-pouco com os critérios de convergência europeus e o mercado global de relações.

Que dimensões e que contextos de aprendizagem corporificam hoje a Escola em Portugal? O que se apresenta como inovação pedagógica? Que transformações curriculares, criticamente construídas, se apresentam como contributos às aprendizagens significativas, na multiplicidade das suas expressões? Que políticas de liderança e administração educacional têm contribuído para o empoderamento das escolas, das comunidades de aprendizagem e daqueles atores sociais que com ela se relacionam diariamente? Que contributos da pesquisa em educação se apresentam à Escola como instrumentos estratégicos à aprendizagem e transformação organizacionais num período pós-troika e num cenário sobrevivente?

Este X Colóquio do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira pretendeu, desta forma, cruzar (X) em torno do sistema - Escola - as suas linhas de investigação e sobretudo, a partir delas, dar voz aos seus atores, direta ou indiretamente, empenhados na transformação das imagens (suspeitas, em crise ou mínimas) da Escola em Portugal.

Este livro reúne um conjunto de textos cuja abordagem científica pretende contribuir para um outro olhar sobre a escola pública, se possível, empoderador.

Ana França Kot-Kotecki & Nuno Silva Fraga

Funchal, Março de 2015

AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE DE MERCADO: EM BUSCA DO HOMEM SEM HUMANIDADE?

Santana Castilho

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Santarém

As mudanças sociais e económicas que varrem a vida dos portugueses colocam à Educação problemas novos e emprestam uma dimensão maior aos problemas de sempre. Mas o maior de todos é político e como tal ideológico e intencional. A Educação nacional está a ser confrontada com caminhos que desprezam a sua natureza axiológica e procuram impor-lhe o modelo de mercado. Trata-se de apresentar a Educação como um simples serviço, circunscrito a objectivos utilitários e instrumentais e regulado apenas por normas de eficiência e eficácia. Trata-se de impor um acto educativo transformado em produto e uma escola transformada em empresa de serviços, realizando o sonho de alguns, que já não escondem uma ideologia marcada pela sede de desinstitucionalizar e pela pressa de privatizar. Como se a República não devesse outra coisa aos seus cidadãos e como se a dignidade humana tivesse deixado de ser o seu pilar fundador.

Na exposição que ora submeto ao vosso critério procurarei demonstrar que é este o sentido estratégico da política seguida pelo Governo, visando a asfixia da escola pública, transformando a escola inclusiva numa escola mínima para os pobres e numa escola privada, cofinanciada pelos impostos de todos, para os ricos e substituindo para isso a perspectiva personalista na programação da Educação pela perspectiva utilitarista, conducente à formação do cidadão sem humanidade. Par fundamentar o que afirmo, socorrer-me-ei de algumas das mais gravosas intervenções políticas no sistema nacional de ensino, analisando-as criticamente.

Permitam-me que comece por recordar, em sinopse apressada, aquilo que a voracidade do tempo foi apagando.

Em 1974 existiam apenas cerca de 100 escolas técnicas e liceus, para 40.000 alunos. Em 40 anos de democracia construíram-se mais de 1.000 novas escolas, para mais de milhão e meio de alunos.

Em 1974 havia apenas 26.000 professores. Desses, só 6.000 eram profissionalizados. Em 40 anos de democracia formaram-se e profissionalizaram-se milhares de professores e em 2010 eramos cerca 150.000.

Em 1974 imperava o livro único e 4 anos chegavam. Em 40 anos de democracia chegámos a uma escolaridade obrigatória de 12 anos.

Em 1974 fechavam-se crianças nos galinheiros e a taxa de cobertura do pré-escolar era 8%. Em 40 anos de democracia essa taxa passou para os 80%, graças a uma rede de pré-escolar, que acolhe hoje cerca de 250.000 crianças.

Em 1974 a taxa de escolaridade aos 17 anos era 28%. Em 40 anos de democracia passou para 80%.

Em 1974 a universidade era para uma escassa elite e para homens. Em 40 anos de democracia trouxemos para a universidade cerca de 400.000 portugueses, dos quais mais de metade são mulheres.

Se compulsarmos proclamações e discursos de economistas, sociólogos e políticos, se percorrermos os documentos de avaliação e prospectiva das instituições transnacionais, impõe-se a qualquer observador um denominador comum: a Educação é fonte de riqueza e o melhor veículo de inclusão e promoção social. Este papel da Educação, universalmente reconhecido, deveria, em tempos de crise, suscitar o reforço do empenhamento do Estado. Porque há uma relação incontornável entre economia e Educação. Porque o relaxamento do esforço com a Educação torna a crise crónica. Porque pior que o empobrecimento da bolsa e das bolsas é o empobrecimento do conhecimento e do espírito.

Recentemente, foi tornado público um relatório de actividade das comissões de protecção de crianças e jovens em risco. Esse documento qualifica como muito significativo o aumento das situações que comprometem o direito à Educação. E quantifica o fenómeno: 22,2 % dos casos registados no primeiro semestre de 2013 são violações dos direitos dos menores à Educação. Foram registados, sob esta epígrafe, 3.147 novos casos. O absentismo e o abandono escolar já são a segunda maior ameaça a menores na tipologia adoptada pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.

Desde 2010, 135.000 carenciados deixaram de receber o Rendimento Social de Inserção. Em 2013 foram excluídos 20.000 beneficiários. As continuadas alterações às regras de concessão multiplicaram pelo país fora bolsas de sofrimento atroz, onde os direitos humanos básicos não existem. Para milhares de crianças, a esperança que uma escola inclusiva as acolha vai de passo síncrono com a esperança dos pais em serem socialmente integrados.

O ano-lectivo passado ficou marcado, tristemente marcado: pelo afastamento da profissão de muitos e dedicados professores; pela redução, a régua e esquadro, sem critério, de funcionários indispensáveis; pela amputação autocrática da oferta educativa das escolas públicas, para benefício das privadas; pela generalização do chamado ensino vocacional, sem que se conheça qualquer avaliação da anterior experiência limitada a 13 escolas e agora estendida a 300, via verde de facilitismo já que se pode concluir o 3º ciclo num ano ou dois, em lugar dos três habituais, e modo expedito de limpar o sistema de repetentes problemáticos; pela imposição

arbitrária de decisões conjunturais de quem não conhece a vida das escolas, de que as metas curriculares, a eliminação de disciplinas, o brutal aumento do número de alunos por turma e as alterações de programas são exemplos; pelo medo do poder sem controlo, que apaga ao dobrar de qualquer esquina contratos de décadas e compromissos de sempre; pela selva que tomou conta da convivência entre docentes; pelo utilitarismo e imediatismo que afastou a modelação do carácter e a formação cívica dos alunos; pela paranoia de tudo medir, registar e reportar, para cima, para baixo, para o lado, uma e outra vez, e cujo destino é o lixo, onde termina toda a burocracia sem sentido; pelo retrocesso inimaginável, a que só falta a recuperação do estrado e do crucifixo.

Trinta alunos por turma, 300 alunos por professor, mais horas de trabalho lectivo, mais horas de trabalho não lectivo, menor salário, carreiras e progressões congeladas vai para 8 anos, obrigatoriedade de deslocação a expensas próprias entre escolas do mesmo agrupamento, exercício coercivo a centenas de quilómetros da residência e da família, pérfida prova de ingresso na carreira, desmotivação continuada e espectro do desemprego generalizado, são realidades que afectam os professores, em exclusivo? Não afectam os alunos? Não importam aos pais? Ao futuro colectivo?

A diminuição do financiamento dos serviços de acção social escolar, quando o desemprego dos portugueses disparou e a fome voltou às nossas crianças, bem como a remoção sistemática, serviço após serviço, das respostas antes existentes para necessidades educativas especiais, é problema corporativo dos professores ou razão para que a comunidade civilizada se mobilize?

A drástica diminuição dos funcionários auxiliares e administrativos, a redução das horas de apoio individualizado aos alunos, o aumento do preço dos manuais e dos passes e a deslocação coerciva de crianças de tenra idade para giga-grupamentos são problemas exclusivos dos professores?

Na mesma altura em que a falácia da “liberdade de escolha” foi o argumento para um passo determinante na privatização do ensino e para a ampliação sem peias das parcerias público-privadas na Educação, que outra coisa não são os contratos de associação já vigentes, o preclaro ministro Nuno Crato cerceou a liberdade de escolha relativamente às escolas públicas, quando não autorizou o funcionamento de turmas constituídas em função das decisões dos alunos e das famílias. A engenharia social e económica que o Governo operou com a aprovação do novo estatuto do ensino particular não se afastará daquela que protege as rendas escandalosas do sector energético e das rodovias. Eis o Estado do futuro, o Estado escravo, cujo poder deixou de ser delimitado pela lei. Uma vez mais, a Constituição da República foi revista por decreto do Governo, que derrogou o carácter supletivo do ensino privado nela contido.

A agenda escondida com o objectivo de fora deste Governo é a substituição do Estado social possível, laboriosamente construído em 40 anos de democracia, por um Estado neoliberal, redutoramente classista. Para o conseguir, e a coberto do fantasma da falência, o Governo tem-se encarniçado em reduzir o Estado a funções mínimas de obediência aos titereiros do regime, privatizando o resto. Importa pois que diga algo sobre a decantada dicotomia público/privado, designadamente a recuperação da ideia do cheque-ensino.

A Constituição da República fixa ao Estado no seu artigo 75º, a obrigação de criar “uma rede de estabelecimentos públicos de ensino, que cubra as necessidades de toda a população”. O artigo 3º do DL 108/88 mandou que a referida rede se fosse desenvolvendo, começando por construir escolas em locais onde não existissem escolas privadas. Assim, o legislador protegeu, e bem, as escolas privadas já instaladas, numa lógica de economia de meios. Através de “contratos de associação”, o Estado tem vindo a pagar integralmente o custo do ensino que as escolas privadas ministram a alunos que habitam em zonas não cobertas pela rede pública. E continua a pagar, desta vez mal, em zonas onde a rede pública é suficiente, delapidando recursos públicos para proteger interesses privados.

O sistema de ensino português tem dois subsistemas: um público, outro privado. Cerca de 20% da rede é privada. Querer tornar os dois indiferenciáveis, por via da falsa questão da liberdade de escolha, é uma subtileza para fazer implodir o princípio da responsabilidade pública no que toca ao ensino. Os cidadãos pagam impostos para custear funções do Estado. Uma dessas funções, acolhida constitucionalmente, é garantir ensino a todos. Quando pago impostos não estou só a pagar o ensino dos meus filhos. Estou a pagar o ensino de todos. Se escolho depois uma escola privada, sou naturalmente responsável por essa escolha.

Relativamente ao cheque-ensino, importa lembrar que Nuno Crato disse cedo ao que vinha, em entrevista à RTP, em Setembro de 2011. Disse que o cheque-ensino seria aplicado em Portugal, depois de estudar experiências internacionais. Esta é, talvez, uma questão crucial a debater: podem os factos sociais surgir da importação/imposição de políticas alheias ou, outrossim, devem ser construídos socialmente, respeitando a realidade local, por maior que seja o novelo de dúvidas que a caracterize? A investigação abundante sobre a exportação/importação de políticas educativas alerta-nos para a recorrente invocação de modelos estrangeiros como simples argumento de autoridade subserviente para validar decisões já tomadas. É minha convicção que o ministro em funções e os partidos do Governo devolvem agora os apoios que receberam para chegarem ao poder. Não se trata de manobras de catacumbas, nem ilegais. São conhecidos os nomes dos protagonistas, as designações das organizações e é reconhecida a legitimidade para

defenderem os seus interesses, que são particulares. Cabe-nos a nós, aos que pensamos como eu, defender os nossos, que são públicos.

A liberdade de escolha que o cheque-ensino proporcionaria não pode ser dissociada de variáveis que ultrapassam a questão ideológica e perverteriam de imediato o seu fundamento. Com efeito, 80% dos estabelecimentos de ensino privado situam-se nas grandes cidades e no litoral, nos concelhos com os maiores índices de desenvolvimento. Onde ficaria a liberdade de escolha para as famílias de Alijó, Pinhel ou Mourão? E mesmo nos grandes centros, que aconteceria se todos os alunos, de cheque-ensino na mão, demandassem o melhor colégio do seu bairro? O que a lei da oferta e da procura determina: esse colégio poria em prática um mecanismo de selecção dos candidatos, entrando os “melhores” e ficando à porta os “piores”. Caberá ao Estado fomentar e pagar esta “liberdade de escolha”, marcada à partida pela certeza da não entrada de muitos?

Os cortes em cascata e a exclusão continuada passaram ultimamente a ser justificados com a diminuição da natalidade. Importa então olhar para os números, sem os martelar.

As estatísticas oficiais permitem concluir que tínhamos no sistema público de ensino não superior, em 2000, 1.588.177 alunos para 146.040 professores. Em 2011 passámos a ter 1.528.197 alunos para 140.684 professores. Ou seja, o sistema perdeu nesses 10 anos 59.980 alunos e 5.356 professores. Sendo certo que a invocada diminuição da natalidade é irrelevante entre 2011 e 2013 e que a escolaridade obrigatória aumentou entretanto, que aconteceu ao número de professores? Desceu para 111.600. Em dois anos, perdemos 29.084 professores. Diminuição da natalidade? Não! Exclusiva preocupação com a redução de custos, sem nenhuma sensibilidade para o futuro. Porque temos 3.500.000 portugueses com mais de 15 anos, que não têm qualquer diploma ou apenas concluíram o ensino básico. Porque temos 1.500.000 portugueses, entre os 25 e os 44 anos, que não concluíram o ensino secundário. Porque, apesar dos progressos, persiste uma Taxa de Abandono Precoce de 27,1%, a maior da Europa. Com efeito, dados estatísticos, recentemente divulgados por David Justino, no âmbito de um trabalho que desenvolve no seio do Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa, revelam que a Taxa de Abandono Escolar (percentagem de jovens dos 10 aos 15 anos que nunca frequentaram o ensino básico ou que o abandonaram sem concluir o 3º ciclo) se cifra em 1,7 e que a Taxa de Abandono Precoce (percentagem da população com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos que não frequentou o ensino secundário ou o abandonou sem o ter concluído) se fixa em 27,1.

É lançando na selva do mercado de trabalho jovens sem as qualificações básicas exigidas pela Europa, que combatemos a sua taxa de desemprego, a rondar já os 50%? É cruzando os braços ante mais de dois milhões de activos, que não

concluíram o ensino secundário, que melhoraremos a competitividade da nossa economia? Resolveremos o défice e a dívida cortando, sem critério nem visão, no essencial, a Educação e a formação de um povo? Obliterados pela pressão do urgente, continuaremos a regredir no importante?

Num estudo recente promovido pela Comissão Europeia, Portugal e Roménia são os únicos estados que reduziram as despesas públicas com a Educação, em percentagem do PIB. Consignando-lhe 3,8% de um PIB que caiu para valores próximos dos 152.156 milhões, quando, em 2010, gastávamos 5% de um PIB que se cifrava em 167.500 milhões, Portugal reduziu, neste curtíssimo período, 2.594 milhões de euros com a Educação, apesar do memorando assinado com a *troika*, em Maio de 2011, exigir apenas cortes de 195 milhões em 2012, e 175 milhões em 2013. Mas não reduziu as despesas que permitiram a Nuno Crato, em 2013, ano da fome, do desemprego e da espoliação abjecta dos que trabalham, gastar por mês, em estudos e pareceres para implodir a Escola Pública, um milhão, 71 mil 995 euros e 42 cêntimos.

Acabado de sair de um período de resgate financeiro, sujeito a imposições de políticas por parte de organismos estrangeiros, Portugal está confrontado com números avassaladores. Compulsando os orçamentos de Estado de 2011 a 2014, verifica-se que o volume dos juros pagos aos credores (28.528 milhões de euros) é quase idêntico ao volume obtido com o corte da despesa pública mais o aumento de impostos (28.247 milhões de euros). Dito de outro modo, a degradação do Serviço Nacional de Saúde e da escola pública, o fecho de maternidades, centros de saúde e repartições de finanças, entre tantos outros serviços, a redução de salários e pensões e o aumento brutal de impostos, com nuances confiscatórias em muitos casos, serviu para pagar só juros aos nossos “benfeitores”, sem que um cêntimo tenha sido abatido ao montante da dívida.

Em três anos de aplicação de uma receita que não conseguiu cumprir um só dos seus múltiplos objectivos, a dívida da administração pública cresceu à razão média de 23.236 milhões de euros anuais, ou seja, aumentou 69.708 milhões de euros.

Três anos de ajustamento, metáfora para designar um quadro de importação de políticas globalizadoras, expulsaram do nosso país 250.000 cidadãos e elevaram o desemprego jovem para o número quase redondo dos 50%. Ao mesmo tempo que alguns banqueiros transferiram créditos tóxicos para a nossa dívida pública, 2 milhões de concidadãos estão condenados sem apelo nem recurso ao limiar da pobreza e a classe média está quase extinta. Ao anterior juntam-se dados do Banco Mundial e da OCDE: 146.000 mil licenciados formados nas nossas universidades demandaram o estrangeiro e fazem parte dos 15% dos portugueses mais qualificados que tiveram que ir viver lá para fora; dito doutro modo, em cada mês que passa, 100 portugueses licenciados compram bilhete sem regresso, para se

furtarem ao número aterrador dos 44.700 que sobrevivem a fazer trocos nas caixas registadoras dos supermercados ou a debitar cassetes nos *call centers*.

A Internet, as redes sociais e toda a tecnologia que as permitem tornaram muito mais escrutináveis os comportamentos dos que ocupam cargos públicos. Mas esse salutar incremento de escrutínio não foi acompanhado pelo desenvolvimento da consciência social daqueles que a ele estão sujeitos. Temos, assim, consciências que não se perturbam com o atropelo de regras e valores comuns. Que permanecem serenas depois de desonradas pelo incumprimento das promessas que fizeram à sociedade. Que protagonizam lances que insultam o entendimento geral sobre o que é o bem e sobre o que é o mal. Consciências que se apaziguam com o simples conforto de leis vis, que elas próprias produzem. A crise, antes de ser financeira, é económica. A crise, antes de ser económica, é política. E a natureza da crise política é moral, porque é a moral que molda as consciências dos que mandam.

Um sociopata tem uma personalidade patológica, a que falta sentido de responsabilidade moral, isto é, consciência. A consciência, resultado de valores morais interiorizados ao longo de um processo educacional, opera em relação ao passado e em relação ao futuro. Quanto ao passado, provoca no ser humano sentimentos de alegria ou de culpa arrastada, a que chamamos remorso. Relativamente ao futuro, actua como regulador de comportamentos, como juiz de actuações. É aterrador sabê-lo, quando alguns governantes se revelam sociopatas e se dizem sempre de bem com a sua consciência.

Caras Colegas e Caros Colegas:

Quando a presente legislatura acabar, os professores terão perdido, em sede de direitos básicos e salários, boa parte do que conquistaram em quatro décadas. Tudo em nome de uma inevitabilidade fabricada por uma casta autocrática. Mas mais grave que isso é o que os nossos alunos vão perdendo, sem que a sociedade se alarme. Termino por isso e a propósito partilhando convosco uma carta a um professor, transcrita no livro *Saberes, Competências, Valores e Afectos*, Plátano Editores, Lisboa, 2001, de João Viegas Fernandes. Cito:

... Sou sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos viram o que jamais olhos humanos deveriam poder ver: câmaras de gás construídas por engenheiros doutorados; adolescentes envenenados por físicos eruditos; crianças assassinadas por enfermeiras diplomadas; mulheres e bebés queimados por bacharéis e licenciados...

... Eis o meu apelo: ajudem os vossos alunos a serem humanos. Que os vossos esforços nunca possam produzir monstros instruídos, psicopatas competentes, Eichmanns educados. A leitura, a escrita e a aritmética só são importantes se tornarem as nossas crianças mais humanas.

OS PALCOS DE IMAGINAÇÃO DA ESCOLA RESTANTE

Ana França Kot-Kotecki

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Há muito tempo que se procuram palcos de imaginação da Escola.

Enquanto membro da comissão organizadora do X Colóquio do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira queria em primeiro lugar realçar a preocupação expressa na temática A Escola Restante, ou seja, a necessidade de refletir criticamente o estado da Educação na atualidade.

Esta reflexão crítica deriva, essencialmente, da obra “40 anos de Frato”, nome artístico de Francesco Tonnucci (2008), psicólogo, pedagogo e cartoonista italiano que, através dos seus desenhos, espelha uma crítica às diferentes dimensões organizacionais da Educação e nos diz que precisamos de observar a escola com “olhos de criança”.

A partir deste momento já podemos começar a imaginar os nossos palcos da Escola restante e com certeza que consoante a nossa identidade cultural, experiência e campo de ação, os palcos e os cenários serão diferentes. Uns com uma carga mais dramática, próxima da tragédia, resultante de um estado de guerra ou pós-guerra sociopolítico; outros, com sentido de humor, preferem o mote da comédia e da sátira. Existem ainda os palcos que representam a mistura destes dois.

As mudanças na Educação acontecem muito lentamente. Ao contrário, as crianças crescem rapidamente. É necessário valorizar a voz, o corpo, a energia, a imaginação e a criatividade das crianças nos diferentes ambientes educativos, marcantes na construção da aprendizagem pois estes terão impacto ao longo das suas vidas.

Como nos diz Taylor (2000), um dos caminhos para a formação de pessoas autónomas e inovadoras passará pela vivência de atividades de cariz artístico, nomeadamente o teatro e a expressão dramática, pois autonomia e inovação implicam reflexividade e criatividade.

1. A ESCOLA É PALCO DE CONFLITOS SENTIDOS E IMAGINADOS

A Escola de hoje vive uma agitação e conflito entre diretrizes governamentais e ambientes educativos. Sentimos que as crianças são as que mais sofrem numa Escola que oferece propostas educativas absurdas, teoricamente para todos e na prática para alguns. Francisco Tonucci (1987;1988;2008), com o pseudónimo Frato, através dos seus desenhos espelha uma crítica às diferentes dimensões organizacionais da Educação e diz-nos que precisamos de observar a escola com “olhos de criança”. Este autor escolhe a sátira como forma de provocar um pensamento crítico perante as diferentes reações aos quadros vivos do nosso quotidiano, no mundo da Educação. Salientamos que:

A sátira é uma linguagem estranha: através do grotesco e do paradoxo provoca o riso. Quem se ri está “tramado”: deve justificar a si mesmo porque ri. Pode reconhecer-se, enternecer-se, zangar-se, ofender-se, mas não pode retirar-se (Tonucci, 1987, p. 10).

Não podemos permitir que o poder governamental, oculto nos bastidores do palco da sala de aula, lidere e manipule a ação educativa. São várias as histórias que podemos vivenciar, imaginar e representar.

(...) o facto da escola ir a reboque de mudanças determinadas externamente retira-lhe totalmente a capacidade de assumir ela própria a mudança desejada, reservando-se-lhe um papel passivo, qual juguete nas mãos de outras forças mais poderosas (Sousa, 2013, p. 9).

A figura seguinte retrata este cenário e faz-nos pensar e imaginar respostas que contrariem esta adversidade.

Esta imagem demonstra a representação de um teatro de marionetas (articuladas por fios e engonços), inspirada em episódios de vida quotidiana, decorridos na sala de aula. Aqui o movimento, a voz, a energia e ação das personagens dependem da animação de estruturas externas que criam uma tensão dramática. Imaginar esta cena na vida real pode espelhar uma tragédia política, num cenário tradicional. Entenda-se por tragédia a peça que representa uma ação humana de desgraça que muitas vezes termina em morte, ou seja, a história com cariz trágico reproduz as ações humanas baseadas nos processos do sofrimento das

personagens. Uma tragédia política é aquela que “retoma elementos históricos autênticos ou que se dão como tais. O trágico provém das decisões que grupos antagônicos impõem mais ou menos ao herói” (Pavis, 2001, p. 416).

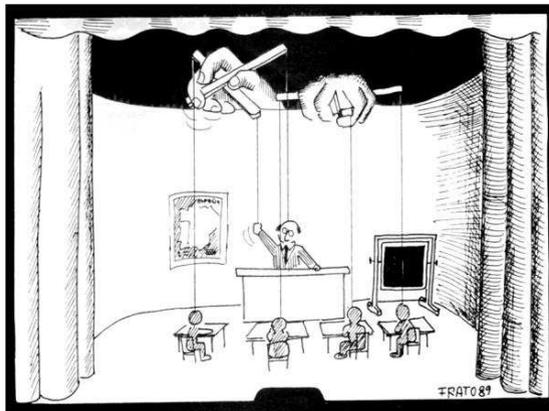


Figura 1. Na escola somos pessoas e não marionetas. Fonte : Tonucci, 2008, in <http://gamcha.webnode.es/album/fotogaleria/frato-08-jpg>.

Podemos deduzir no subtexto da imagem anterior que o currículo é catastroficamente de caráter “uniforme pronto-a-vestir”, conforme refere João Formosinho nesta expressão. Implica uma visão redutora e padronizada do olhar sobre o currículo enquanto “elenco de conhecimentos que são ensinados, agrupados em disciplinas” (Formosinho, 2007, p. 19). As ações são previamente programadas e realizadas em simultâneo. Através da investigação realizada neste âmbito, vimos que a filosofia curricular que vem prevalecendo ao longo dos tempos em Portugal tem tido como pressuposto organizacional predominante a centralização, pois são aos serviços centrais do Ministério da Educação que concebem as diretivas e reservam às escolas e aos professores o papel de executores. As principais características de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” são as seguintes:

- Planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
- Adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
- Integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo).

- Uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
- Preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo) (Formosinho, 2007, p. 19).

Este tipo de currículo é identificado como indiferente e burocrata porque não tem em consideração as características e necessidades específicas dos alunos. Nesta perspetiva funciona independentemente dos contextos familiares, dos interesses e das expectativas dos alunos. Previsivelmente provoca uma aprendizagem distante do contexto real e significativo. O currículo uniforme é “por consequência, completamente indiferente à eficácia da sua aplicação” e assenta numa abstração “o aluno médio que aprende a ritmo normal, ensinado por um professor médio, numa escola medianamente equipada” (Formosinho, 2007, pp. 21-22).

Nesta caminhada, as instâncias superiores decidiram que a realização de exames, em condições específicas e de âmbito nacional, é o processo mais apropriado para avaliar a qualidade e o sucesso da educação nos diferentes contextos conforme se pode observar na figura seguinte:

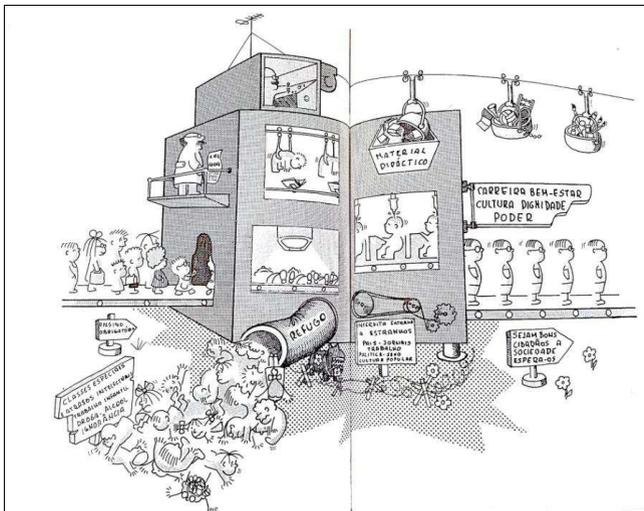


Figura 2. A máquina da Escola e o “currículo uniforme”. Fonte: Tonucci, F., 1988, *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 94-95.

Aqui é tudo pensado e medido de forma a anular as diferenças das crianças que entram na Escola, no “ensino obrigatório”. Os professores cumprem a legislação, implementam um programa curricular e controlam o processo didático e avaliativo sumativo, através de exames, as “injeções de saber”. Os alunos rotulados como sendo mais aptos têm sucesso, “carreira, bem-estar, cultura, dignidade, poder”. É necessário também que “sejam bons cidadãos, porque “a sociedade espera-os”. Os que não se encaixam nesta Escola – máquina, naturalmente são rejeitados e expulsos. Integram grupos marginais da sociedade: “classes especiais, atrasos mentais, trabalho infantil”. Este tipo de Escola está “interdita à entrada de pais, aos jornalistas, aos diversos atores educativos e à cultura popular” (Tonucci, 1988, pp. 94-95).

Contrariamente ao que nos diz a figura, o currículo tem de ser arquitetado na escola, pelos professores, com o contributo imprescindível de uma comunidade culturalmente enraizada e num contexto de aprendizagem significativa para os alunos e sem exames e provas a assustar e ameaçar professores, alunos e pais. O que está em jogo nesta reflexão é a decisão sobre qual é o nosso ponto de partida para criarmos os conteúdos de referência de um projeto de vida em comum, que pretende uma Educação para todos e também, por outro lado, respeita as diferenças e o sentido democrático.

Assim, qualquer reflexão relacionada com o que deve ser o trabalho nas salas de aula, o planeamento e o desenvolvimento do currículo escolar, obriga-nos a refletir sobre o significado do conhecimento que é seleccionado como obrigatório e as razões que estiveram na sua escolha (Torres Santomé, 2010, p. 5).

Enfrentamos desafios que nos impelem à construção de uma Escola transformadora, uma vez que Morgado e Paraskeva afirmam que é imprescindível que se reconsidere o papel de uma Escola antiquada, desalinhada e subjugada a normativos, tolhida na sua capacidade de se insurgir e de atuar. É absolutamente necessário que lhe devolvamos a sua razão de existir, apetrechando-a de meios promotores da criação e imaginação, que abram e impulsionem caminhos para o futuro e, concomitantemente, se transforme num local agradável e promotor, de renovada motivação e construção de conhecimento (Morgado, 2000).

2. O RECONHECIMENTO DAS CONCEÇÕES DO DISCURSO DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Cada Governo, supostamente através de estudos e processos de investigação, deve delinear um conjunto de pressupostos educativos para cada nível de ensino, ao longo de um percurso escolar promotor de conhecimento. Esta dimensão política gera e influencia uma dimensão organizacional, ao nível das instituições de educação, e uma dimensão prática da educação, ao nível das salas de aula. Quando existe diálogo, poder de escuta e consciência da liberdade de expressão, as diferentes dimensões da educação (política, organizacional e prática) geram um discurso democrático.

Assim, qualquer reflexão relacionada com o que deve ser o trabalho nas salas de aula, o planeamento e o desenvolvimento do currículo escolar, obriga-nos a refletir sobre o significado do conhecimento que é seleccionado como obrigatório e as razões que estiveram na sua escolha (Torres Santomé, 2010, p. 5).

Para melhor refletir as conceções do discurso democrático na Educação, tendo por base a ideia de Escola como espaço sociocultural, achamos importante referir a análise de Fernandes (2011) no seu estudo sobre os discursos do currículo, no Ensino Básico em Portugal, produzidos entre 1997 e 2006, onde revelam as dimensões e categorias de análise de uma Educação para a adaptação social (meritocrática) e de uma Educação para a transformação social (democrática).

O quadro síntese que apresentamos seguidamente sistematiza as quatro grandes dimensões de análise - educação, políticas curriculares, currículo, profissionalidade – e respetivas categorias. Toda esta informação é exposta numa perspetiva dicotómica, ou seja, são consideradas duas condições opostas entre si.

Observamos duas linhas de intervenção opostas, uma representada na coluna A - Educação para a adaptação social, com políticas curriculares centralizadas, com um currículo centralizado e uma profissionalidade restrita - e outra na coluna B – Educação para a transformação social, políticas curriculares descentralizadas, currículo contextualizado e profissionalidade docente ampla. Aqui conseguimos identificar quatro dimensões de análise, organizadas em duas condições opostas (A e B). Assim, temos Educação para a adaptação social / Educação para a transformação social, políticas curriculares centralizadas / políticas curriculares descentralizadas, currículo centralizado - programa / currículo contextualizado - projeto de formação global e profissionalidade docente restrita / profissionalidade docente ampla.

Quadro 1. Dimensões e categorias de análise de suporte ao mapeamento de discursos e de estudos sobre currículo e de estudos sobre o currículo do ensino básico em Portugal, no período de 1997 a 2006.

Campos teóricos	Dimensões/Categorias de análise dos discursos	
	A	B
Educação	Educação para a adaptação social (meritocrática)	Educação para a transformação social (democrática)
	Promotora de Desigualdade / Direito de alguns	Promotora de Equidade / Direito de todos
	Homogeneizadora / Seletiva	Diferenciadora / Inclusiva
	Transmissiva / Manutenção do <i>status quo</i> da cultura padrão	Problematizadora / Promotora de justiça social
	Competitiva / Comparativa	Igualitária / Formativa
Políticas Curriculares	Políticas curriculares centralizadas	Políticas curriculares descentralizadas
	Decisão curricular centralizada	Decisão curricular localizada
	Regulação centralizada	Regulação localizada
	Autonomia decretada	Autonomia construída
Currículo	Gestão normativo burocrática	Gestão democrática
	Currículo centralizado - programa	Currículo contextualizado – projeto de formação global
	Uniforme / Prescritivo	Flexível / Contextualizado
	Técnicista	Formativo
	Lógica disciplinar / Multidisciplinar (currículo coleção)	Lógica interdisciplinar (currículo integração)
Profissionalidade	(Ensino) Saberes escolares	(Aprendizagem) Formação global
	Profissionalidade docente restrita	Profissionalidade docente ampla
	Trabalho centrado no programa da disciplina	Trabalho centrado no Projeto Educativo de escola / Agrupamento / Projetos curriculares
	Professor executor currículo / professor técnico	Professor configurador / Professor reflexivo
	Individualismo	Cooperação
	Aluno / a sujeito receptor	Aluno / sujeito construtor da aprendizagem

Nota: Adaptado de Fernandes, P., 2011, O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas perspetivas e desafios. Porto: Porto Editora, p. 120.

O que perspetivamos para as nossas escolas é uma passagem da coluna A para a coluna B, ou seja, a criação de políticas educativas que atribuam e promovam “maior poder de decisão às escolas e aos professores para a configuração de estratégias de adequação do currículo nacional às situações reais, e de que os PCE e PCT são exemplo” (Fernandes, 2011, p. 121).

Na medida em que somos contemporâneos do sistema educativo herdeiro de um currículo de caráter prescritivo, o processo experimentado pelos docentes na procura da complementaridade entre o currículo nacional, emanado pelos decisores políticos, e a singularidade dos contextos educativos do seu quotidiano é muito exigente e obriga a um grau de discernimento, por vezes acutilante e doloroso. Assim, a autonomia, no âmbito da administração curricular nos contextos educativos, deve impregnar-se de modos singulares e ajustados ao nível da organização dos tempos de aprendizagem, relativos às distintas áreas disciplinares,

bem como à construção de documentos de gestão curricular, nomeadamente, Projetos Curriculares de Escola (PCE) e Projetos Curriculares de Turma (PCT), que espelhem e se proponham intervir de modo transformador, no ambiente em que se inserem (Esteves, 2005).

Compreender a educação a partir da análise dos discursos ao longo dos tempos é como falar do panorama das nossas intenções no horizonte dos nossos anseios de querer contribuir para o desenvolvimento da melhoria da sociedade, da cultura e dos sujeitos. Este processo indica os caminhos que devemos percorrer dentro das nossas práticas educativas (Gimeno Sacristán, 2011).

Assim, no âmbito da Educação, as oportunidades criadas num determinado momento, representam um processo complexo e dinâmico, de natureza política e educativa, que nunca está terminado. A construção de um futuro a alcançar depende da forma como planeamos, das opções e decisões que tomamos, numa perspetiva individual e coletiva, considerando a forma como queremos dar significado às diferentes situações vivenciadas no contexto sociocultural a que pertencemos.

O poder da Educação está principalmente no processo crítico de colocar questões, de levantar e resolver problemas decorrentes de uma construção de ideias refletidas e experienciadas. A complexidade do que ela representa num determinado momento, depende dos discursos construídos numa dimensão de política educativa, de contexto escolar e de caráter pessoal dos intervenientes: professores, crianças e outros atores educativos.

3. EDUCAR IMPLICA

A flexibilidade curricular presume a adaptação do currículo nacional aos ambientes socioculturais das escolas. Assim, a conceção e escolha de ofertas curriculares diferenciadas, amplia expressivamente os deveres dos professores, na medida em que estes se assumem como agentes educativos de referência e proximidade, eivados de reptos e horizontes transformadores a atingir, junto dos seus alunos. O currículo invariável é absolutamente autónomo da ideia de aprendizagem real e significativa. Nele, relativamente aos alunos que aprendem de modo reducionista ou sólido, a instrução oferecida é rigorosamente análoga (Formosinho, 2007).

Neste sentido, afirmamos que o currículo tem de ser arquitetado na Escola, pelos professores, com o contributo imprescindível de uma comunidade culturalmente enraizada e num contexto de aprendizagem significativa para os alunos.

Educar implica ajudar os alunos a construir a sua própria visão do mundo, na base de uma organização da informação que permita reforçar todas as formas, através das quais, no passado e no presente se foram e vão realizando as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas (Torres Santomé, 2010, p. 75).

Não podemos permitir que sejam elencadas metas e mais metas curriculares que produzem propostas de atividades, que não têm em consideração princípios teóricos sobre processos de aprendizagem, desenvolvimento da criança e pedagogia pela participação. Na imagem seguinte, Tonucci (2008) convida-nos a refletir sobre a criança privada do seu tempo de brincar, conversar, criar e aprender em diálogo com os outros. Precisamos devolver o espaço de criatividade e imaginação às crianças na Escola e considerar a opinião destas. Os professores e as crianças têm de reconquistar a autonomia, a imagem social e o entusiasmo perdidos nestes últimos anos.

Vivemos em escolas onde o tempo é ocupado e liderado por adultos, onde a participação das crianças, na maioria das vezes, reduz-se à execução de tarefas previamente programadas. Neste ambiente, onde fica o espaço da imaginação e criatividade?

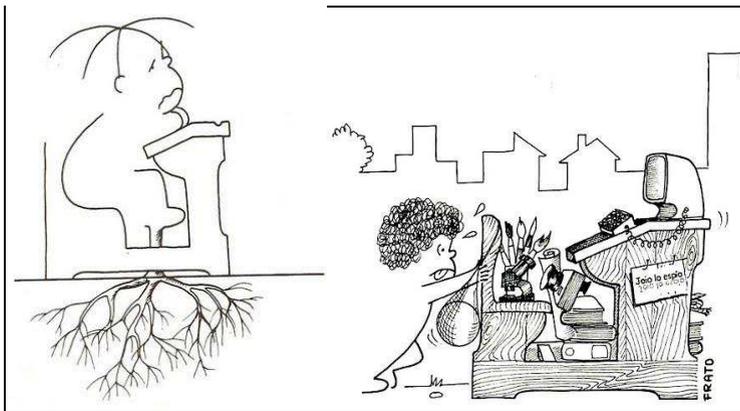


Figura 3. As crianças são desconsideradas. Fonte: Tonucci, F., 2008, 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, p. 155 e 171.

Esta imagem satiriza uma escola onde as crianças passam a maior parte do tempo sentadas à volta de uma secretária com ou sem materiais didáticos tecnicamente escolhidos e denuncia o sofrimento vivenciado pelas crianças. Os

seus direitos são violentados. Que formação precisam as crianças, hoje? Todos os dias transportam mochilas de materiais de casa para a escola da escola para casa. Para quê? Porquê? Precisamos de reinventar a Escola para que a criança tenha realmente a oportunidade de ampliar as suas experiências de aprendizagem com imaginação.

A imaginação é um processo livre que requer tempo, espaço, expressão e arte. Esta contribui para a formação integral do indivíduo e é vantajosa:

(...) a quem acreditar na necessidade de a imaginação ter o seu lugar na educação; a quem tiver confiança na criatividade infantil; a quem souber o valor de libertação que pode ter a palavra. “Todos os usos da palavra a todos” parece-me um bom lema, de belo sou democrático. Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo (Rodari, 2006, p.17).

O palco principal da imaginação da Escola corporiza-se através da educação artística. Muitas vezes esta, no sistema escolar obrigatório, esta é vista como sendo uma área secundária onde a criação, fruição, experimentação e pesquisa são tudo uma questão de gosto e de jeito, integradas na área do lúdico e do prazer. É necessário contrariar esta ideia, nomeadamente através da análise e construção de instrumentos, no âmbito do desenvolvimento curricular e da valorização de atividades de expressão e comunicação nos diferentes contextos educativos (Melo, 2005).

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... Urgente é, também, formar pessoas que possam, com os outros e com a Arte, transformar escolas (Lopes, 2011, p. 405).

Ao falarmos de mudança nas práticas pedagógicas, significa que esta depende daquilo que os sujeitos envolvidos no processo educativo pensam e realizam em prol de uma melhoria qualitativa da educação. Com efeito, entramos na dimensão pessoal e na competência dos professores e educadores, ou seja, “o que tem de

mudar não se pode prescrever, porque as mudanças na prática dependem do que pensam os professores” (Bolívar, 2007, p. 20).

Assim sendo, para que aconteça uma melhoria, uma mudança na Educação é necessário criar uma estreita proximidade e mecanismos de comunicação entre as forças exógenas e endógenas da Escola. As escolas melhoram quando, através de uma visão local apoiada e liderada por uma visão política, são capazes de assumir o compromisso de responder aos problemas, expectativas e preocupações de uma determinada comunidade (Darling-Hammond, 2001).

As transformações sociais dos tempos de hoje, a que assistimos, obrigam que se encare a complexidade da Educação como um processo que se “inicia antes da criança nascer e se prolonga até ao último suspiro de vida. Todas as instituições da sociedade têm que se tornar educativas ou, melhor ainda, a sociedade tem que se tornar educativa” (Vasconcelos, 2006, p. 3). Para pensarmos na Educação enquanto núcleo importante e imprescindível de uma sociedade democrática encontramos três condições:

Première condition: pour qu’une société éducative soit compatible avec la démocratie, elle doit s’efforcer de rendre accessible tous les savoirs fondamentaux qui permettent de comprendre le monde et d’y être acteur.

Deuxième condition: il faut que la société éducative passe d’une utopie de la fixité à une utopie de la mobilité.

Troisième condition: pour penser à la fois l’éducation et la démocratie dans notre société, il faut trouver le moyen de faire vivre ensemble instruction et émancipation. (Meirieu & Frackowiak, 2009, pp. 41-45).

Assim, toda a sociedade dispõe de um projeto de natureza educativa que representa uma visão de um futuro possível, debatido frequentemente numa perspectiva política e ideológica porque a Educação é parte integrante de um projeto político arquitetado, pelos responsáveis eleitos, de geração em geração, no sentido de planear e construir da melhor forma “o futuro da sociedade e do mundo em geral” (Torres Santomé, 2010, p. 5).

O desenvolvimento da educação decorre de vários vetores sociais, culturais e pessoais de âmbito global, local, num determinado tempo e espaço. Ao questionar os diferentes discursos provenientes desde progresso, através da análise e

interpretação dos mesmos, podemos dar sentido e formular expectativas sobre quais as finalidades que devem ser continuadas.

Existe, ao longo dos tempos, uma grande produção de documentos oficiais, reguladores do sistema educativo. No entanto, no nosso entender, observa-se uma certa inoperância em relação aos procedimentos de implementação e avaliação dos mesmos. Uma forma de resolver este assunto seria criar mecanismos de comunicação e agentes políticos competentes, conhecedores da importância da reflexão entre as políticas educativas, respostas educativas e seus responsáveis. Acreditamos que “um dia... as bancadas florescerão”, conforme demonstra a expressão da criança na figura nº 4.

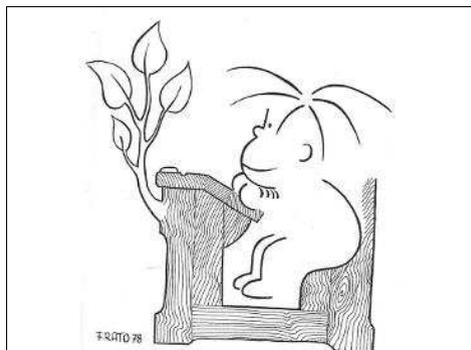


Figura 4. E um dia... as bancadas florescerão. Fonte: Tonucci, F., 1988, com olhos de criança. Lisboa: Instituto Piaget, p. 36.

É preciso que todos os professores e educadores do mundo sigam sonhando e imaginando... Depois esses sonhos concretizam-se! (Tonucci, 2008)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2007). Um olhar sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, & Lopes A. (Ed.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Esteves, M. (2005). Flexibilidade curricular. In J. C. Morgado, & M.P., Alves (Ed.), *Actas do colóquio sobre formação de professores, mudanças educativas curriculares... e os educadores/professores* (pp. 139-152). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global - Las exigencias de la ciudadanía* (3ª edición ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Meirieu, P., Frackowiak, P. (2009). *L'éducation peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?* Paris: Éditions de l'Aube.
- Melo, M. (2005). *E expressão dramática: à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Morgado, J., Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Rodari, R. (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Sousa, J. M. (2013). Que Professor no Futuro? A técnica de *scenario planning*. In A. Mendonça (org.), *O Futuro da Escola Pública* (pp 9 – 20). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa.
- Taylor, P. (2000). *The classroom drama: Action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer.
- Tonucci, F. (1987). *Criança se nasce*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tonucci, F. (1988). *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tonucci, F. (2008). *Frato - 40 anos com olhos de criança*. São Paulo: artmed.
- Tonucci, 2008, in <http://gamcha.webode.es/album/fotogaleria/frato-08-jpg>.
- Torres Santomé, J. (2010). *O cavalo de tróia da cultura escolar*. Mangualde: Edições pegado.
- Vasconcelos, T. (2006). A educação de infância - propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação Retrieved from <http://api.ning.com/files/y2GCKKLwfaJDF0ziejblnwX97rmfQAQyUgaUkfRiRNkblw29FW9GHtLwM08xqvp4/Aeducaodeinfnciapropostasparareflexo.pdf>.
- <http://homoludenshomemludico.blogspot.pt/2010/05/avaliacao-na-educacao-infantil-um.html>

Carlos Nogueira Fino

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do séc. XIX, a escola da modernidade foi-se consolidando sob a influência de duas forças essenciais. A força inicial, de carácter marcadamente político, foi o ímpeto da Revolução Francesa, que lhe atribuiu o conteúdo e o objetivo civilizacional de formar cidadãos, sem os quais nenhuma ideia de estado republicano poderia triunfar. E a Revolução Industrial deu-lhe a forma de antecâmara do mundo do trabalho, fazendo dela o primeiro momento da formação para esse mundo, através da interiorização de aptidões essenciais como pontualidade, obediência, sincronização, adaptação a espaços superpovoados, etc.. Perante forças de tal magnitude, dificilmente o novo tipo de escola poderia ter sido determinado por outras, mesmo que coexistentes. Uma dessas forças bem poderia ter sido o conhecimento científico, caso já existisse alguma ciência com verdadeira capacidade de influência. O problema é que, na primeira metade desse século, ainda não existia nenhum desenvolvimento importante que nos ajudasse a compreender os mecanismos tão importantes como os da cognição, muito menos a intervir neles de forma rigorosa. Se não fosse a influência de Frederick Taylor na organização do currículo, que redundou na sua fragmentação e conseqüente atribuição de cada fragmento a um professor especialista, poder-se-ia dizer que a escola que herdámos nada tem a dever à Ciência. No que se refere à prática docente, a escola da modernidade pouco mais é que tributária da Didática, ou seja, da arte de ensinar, a qual, apesar da evolução que tem tido, nomeadamente no que diz respeito aos meios cada vez mais poderosos de que dispõe, continua muito longe de poder ser considerada ciência.

Aliás, sempre que a ciência foi convocada para pensar sobre essa escola, o resultado foi inquietação ou dissidência. Quem não se lembra do longo, plural e intelectualmente sofisticado movimento da Escola Nova, lançado no início do séc. XX, que mostrou à sociedade ser possível e desejável construir escolas alternativas ao modelo fabril. E quem poderá ignorar o impacto que os construtivismos, nomeadamente o de Piaget e o de Vygotsky, continuam a ter no pensamento pedagógico e na formação dos professores, sem nunca terem tido, no entanto, força suficiente para transformar nada de realmente fundamental nos processos de ensino cristalizados pela escola fabril ao longo das décadas. E, se consideramos que o entendimento sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas não parou nos

construtivismos, mas verificarmos como as práticas docentes continuam maioritariamente idênticas ao que sempre foram, compreenderemos ainda melhor a magnitude do problema: num momento em que a cidadania parece já não ter qualquer valor para quem define as políticas de educação, e num momento em que as competências mais valiosas dos trabalhadores deixaram de ser a pontualidade e a obediência e o trabalho se tornou num bem cada vez mais escasso, a escola da modernidade dá resposta a quê?

2. NOVAMENTE A ECONOMIA

Vivemos numa época em que, talvez como nunca, a política é um reflexo da economia, que precisa muito mais de clientes consumidores do que de cidadãos, e é cada vez mais evidente que a onda da industrialização, que se iniciou com a Revolução Industrial, está a chegar ao final. Neste novo tempo, que alguns designam de pós-modernidade, modernidade tardia, modernidade líquida, ou expressões equivalentes, as competências fundamentais que o mercado de trabalho requer não são mais as que ajudaram a industrialização a transformar literalmente o mundo no espaço de meia dúzia de gerações. De facto, pontualidade e sincronização estão a dar lugar a flexibilidade e iniciativa, obediência a autonomia e criatividade, tudo competências com que a escola do séc. XIX lida com extrema dificuldade. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico, nomeadamente as tecnologias digitais, estão a mudar vertiginosamente a maneira como vivemos, os comportamentos que temos, o modo como nos relacionamos uns com os outros. A própria relação dos cidadãos com as suas instituições mais tradicionais, como os bancos, por exemplo, e também com o Estado, é, hoje, outra. Quem se lembra da última vez que se dirigiu a um banco para levantar dinheiro? Quando foi a última vez que se entrou numa repartição de Finanças para entregar uma declaração de IRS? Para não falar dos impostos que só podem ser pagos através da Internet.

Atualmente, é imperativo político que os cidadãos estejam familiarizados com as tecnologias digitais e que as utilizem. Estar incluído digitalmente, além de diminuir os custos gerais de operação da máquina do Estado, também permite controlar os cidadãos mais eficazmente, no que se refere ao cumprimento das suas obrigações. E, se isto é válido para a política, que dizer da economia, numa era em que as empresas estão na Internet ou nem sequer existem, e quando as corporações mais poderosas e lucrativas têm a ver diretamente, ou com a banca, ou com as tecnologias digitais. Basta pensar em gigantes como a Microsoft, a Google, a Facebook, para entendermos a magnitude do fenómeno de transformação que nos avassala.

Há empresas que despedem trabalhadores por e-mail ou por SMS. Praticamente todos os postos de trabalho requerem competências digitais e aptidão para o uso de ferramentas informáticas cada vez mais sofisticadas e imprevisíveis. Ou seja, a economia global precisa de sistemas educativos que usem tecnologias digitais, como rotina, de onde saiam futuros trabalhadores familiarizados com elas, prontos a utilizá-las ao serviço dos seus potenciais empregadores.

Dai que não admire que, em sintonia com essa economia global, instâncias políticas supranacionais, como a Comunidade Europeia, por exemplo, emitam declarações e recomendações, e façam insistências junto dos Estados no sentido de os levarem à definição de políticas educativas que, sem assumirem explicitamente pretenderem mudar radicalmente as escolas, como nelas se pratica e o que nelas se aprende, coloquem o uso de TIC no centro de todas as prioridades. Ilustrativo dessa política global é o lançamento do *NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*, publicação conjunta da Direção Geral para a Educação e Cultura e do Instituto de Estudos Tecnológicos Prospetivos, da Comissão Europeia, e do New Media Consortium (NMC).

Convém clarificar que o NMC foi fundado a 17 de outubro de 1993 por um grupo de empresas que incluía a Apple Computer, a Adobe Systems, a Macromedia e a Sony, fabricantes de hardware e software, as quais, conforme se pode ler no seu site institucional¹, se aperceberam que o sucesso dos seus produtos com recursos multimédia dependia de uma ampla aceitação pela comunidade de ensino superior, que ainda não tinha sido alcançada. Essas empresas acreditavam que *“a community of innovators embedded in leading colleges and universities would amplify the impact of their tools in a wide range of disciplines, and that such a community could be uniquely self-sustaining and adaptive”*. O NMC está ativo, portanto, há mais de vinte anos e, há onze que publica os seus *Horizon Reports*, sendo duplo o seu objetivo declarado, como se constata: por um lado, ampliar o mercado para os seus produtos, por outro e como consequência, promover a transformação das escolas e da maneira como funcionam, integrando-as na economia real. E o facto de *NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition* ter sido publicado em parceria com a Comunidade Europeia também parece ser um exemplo claro de duas coisas: que a Comunidade Europeia reconhece idoneidade e independência ao NMC para refletir sobre a relação entre educação e tecnologia, e que a Comissão Europeia endossa o resultado dessa reflexão, utilizando o poder que tem para influenciar os Estados Membros e a opinião pública a aceitá-la como séria, ou mesmo como inquestionável.

¹ <http://www.nmc.org>

3. QUEM É QUEM NO NMC HORIZON REPORT EUROPE: 2014 SCHOOLS EDITION?

O *NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition* começa por informar ser o resultado das respostas que foram dadas por um painel de 53 especialistas oriundas de vários países, incluindo uma de Portugal, ao seguinte conjunto de perguntas previamente definidas:

O que está no horizonte das escolas europeias nos próximos cinco anos?

Que as tendências e tecnologias irão dirigir a mudança educacional?

Quais são os desafios que consideramos solucionáveis ou difíceis de superar e como podemos criar soluções estratégicas eficazes?

As respostas às perguntas surgem no relatório agrupadas em três capítulos com as seguintes designações: *Trends Accelerating Educational Technology Adoption in European Schools* (Tendências acelerando a adoção da tecnologia educacional nas escolas europeias); *Challenges Impeding Educational Technology Adoption in European Schools* (Desafios que impedem a adoção de Tecnologia Educacional nas Escolas Europeias); e *Important Developments in Educational Technology for European Schools* (Desenvolvimentos importantes em Tecnologia Educacional para Escolas Europeias).

Entre outras previsões e recomendações, o painel anteviu que o uso de *tablets* e da *cloud* (*cloud computing* e *tablet computing*) será comum em muitas escolas europeias dentro de um ano, enquanto a aprendizagem através de jogos em computador (*games and gamification of learning*) e a combinação de ambientes físicos e virtuais será parte integrante do ensino nos próximos dois a três anos. Advertem, no entanto, que o desenvolvimento de laboratórios remotos e virtuais e estratégias que incentivem os alunos a ter um papel ativo na planificação de sua aprendizagem (*personalised learning*) pode demorar de quatro a cinco anos.

O relatório é assinado por um grupo de redatores² não participantes do painel de especialistas e destina-se, conforme se pode ler na introdução (p. 3), a *ajudar os ministros, conselhos de governo e dirigentes escolares a abordar estrategicamente a próxima evolução do ensino, aprendizagem e investigação criativa.*

² Larry Johnson, Samantha Adams-Becker, Victoria Estrada, Alex Freeman, Panagiotis Kampylis, Riina Vuorikari & Yves Punie.

O único participante português no painel chama-se Mário Franco, sendo *Millennium.edu* a sua afiliação indicada. Esta personalidade, com formação em Filosofia, é responsável pelo programa *e.escola*, lançado em 2007 com o objetivo de “*fomentar a utilização de computadores e ligações à internet em banda larga pelos alunos matriculados no 5º ao 12º ano de escolaridade, facilitando o acesso à sociedade de informação, de modo a promover a info-inclusão e a igualdade de oportunidades*”³. Trata-se, portanto, de alguém que não pertence ao mundo universitário, que não está implicado na formação inicial de professores e que não consta ter adquirido qualquer qualificação académica na área científica de educação. É, ao invés, alguém que se movimenta da referida economia real, tendo acesso a eventos organizados pelo Banco Mundial, num dos quais apresentou, em 2012, o projeto *e.escola*.

Refira-se, a título de curiosidade, que no décimo quarto diapositivo do powerpoint⁴ da comunicação apresentada por Mário Franco no Banco Mundial, intitulada *e.School changes the future now*, é clara a insinuação de que o progresso dos estudantes portugueses nos testes PISA, na década passada, tem alguma coisa a ver com o lançamento do programa *e.escola*, que ocorreu, como se disse, em 2007. A reforçar essa alegação, pode ler-se a seguinte frase no rodapé do diapositivo: *A simple idea can change the future of a country*.

Por outro lado, na página web do Banco Mundial onde se publicita o projeto *e.escola*⁵, pode ler-se que durante a última década, Portugal levou a cabo um conjunto de iniciativas de grande envergadura baseadas nos seguintes tópicos:

investimento num programa abrangente para a "transformação" educacional com o objetivo de melhorar a educação através da introdução generalizada das novas tecnologias, computadores portáteis de baixo custo, conexão de banda larga, conteúdos educativos, formação e apoio;

criação de um modelo económico sustentável para abastecer a criação de emprego nas indústrias locais de tecnologias de informação e ampliar as oportunidades de comércio internacional;

³ Conforme se pode ler em <http://eescola.pt/e-escola/oquee.aspx>.

⁴ Disponível em http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/WorldBank_eSchoolProgramPortugal.pdf.

⁵ <http://go.worldbank.org/WH8USBVWK0>.

exploração de novos tipos de parcerias público-privadas para ajudar a diminuir os custos de aquisição e manutenção de novas tecnologias através de amplos segmentos da sociedade portuguesa.

Mais adiante, conclui: *The Portuguese experience offers rich lessons for countries seeking to 'transform' their education systems and develop local IT-related industries through a set of innovative initiatives and partnerships between government, industry and educational institutions.*

Pondo de parte a dolorosa memória do pedido de resgate financeiro que Portugal tinha apresentado à Troika no ano anterior, muito longe de corroborar o sucesso estrondoso que o Banco Mundial ainda nos reconhecia, e sem nos determos demasiado num estudo de doutoramento realizado em 2014 na Universidade Portucalense⁶, que concluiu que o computador “Magalhães”, peça essencial do e.escola, foi um fracasso, devido, essencialmente, à sua fraca integração nas atividades letivas, não há dúvida de que, propaganda à parte, a questão da relação entre as TIC e a educação é de extrema urgência. Tão urgente e tão importante, que não há tempo para ouvir os que, até ao presente, se consideravam legitimamente especialistas em educação com base em critérios universitários. De facto, a questão da reforma da escola, ou da transformação da que existe por outra, mais próxima da economia, sendo um assunto tão premente e tão decisivo, é decisivo demais para ficar nas mãos dos universitários, nomeadamente do campo da educação. A economia e as políticas supranacionais, apoiados pelas suas agências locais, atuam no sentido de voltarem a ter a escola como a entendem, provavelmente de novo à sua semelhança, e agem utilizando os agentes que lhe parecem mais adequados e mais fiáveis.

Atrever-me-ia, ainda, a acrescentar que, para a criação da escola que o mercado global pretende, talvez o pensamento pedagógico não seja assim tão importante. Talvez até atrapalhe. O momento é muito mais de ação do que reflexão. As tecnologias estão aí, a economia que as desenvolve e comercializa precisa de escoar as que existem e introduzir outras novas. A escola, ouve-se por aí em todo o lado, além de ter ficado para trás no tempo, tornou-se complexa e pesada. Burocratizou-se. Engordou e ficou cara demais para o que retribui. Nunca houve tantos professores como agora e tão pouca inovação. Os professores não souberam ou não quiseram fazer a mudança e perderam a vez. Como dizia Facer

⁶ Avaliação do impacto do portátil Magalhães no 1º ciclo do ensino básico do concelho de Matosinhos: fatores de (des)motivação no contexto educativo', conduzido por João Paulo da Silva Miguel, cuja súmula está disponível em <http://www.upt.pt/noticia.php?n=1146>.

(2011), a propósito disto mesmo e tentando explicar este tipo de narrativas que visam legitimar a entrega da educação aos ditames do capitalismo global,

Rapid technological change in the 21st century will lead to increased competition between individuals and nations; education's role is to equip individuals and nations for that competition by developing 'twenty-first century skills' that will allow them to adapt and reconfigure themselves for this new market. But education and educators are ill-equipped to make those changes, as they have failed to adapt successfully to technological developments over the last 100 years. Educational change, therefore, needs to be directed from outside. (Facer, 2011, pp. 2-3).

4. UMA “TEORIA” DO SÉC. XXI PARA A ESCOLA DO SÉC. XXI

Apesar de os motores da pretendida mudança serem o mercado e a tecnologia, a verdade é que duzentos anos de escolaridade intensiva, universal e compulsiva foram acompanhados pelo desenvolvimento dos processos pedagógicos, por sua vez, tributários do desenvolvimento de ciências emergentes, como a Psicologia e a Sociologia, por exemplo. E, todos estes anos depois, habituámo-nos a acreditar que a função docente deve ser exercida por profissionais, cuja formação deve incluir uma componente importante relacionada com o estudo do desenvolvimento das estruturas cognitivas e da cognição. Tanto assim é, que, para se obter, atualmente, um emprego público como professor de qualquer um dos ciclos da escolaridade obrigatória, é preciso ser-se detentor de uma licenciatura e de um mestrado específicos para a docência, em cujos planos curriculares aparecem todos os componentes que definem as competências de um professor, incluindo algum conhecimento dos processos cognitivos. Também nos habituámos a estudar o desenvolvimento do pensamento pedagógico e somos capazes de verificar como esse pensamento tem sido tão fortemente marcado pelo desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, nomeadamente ao longo do século XX, sob a influência de gigantes como Vygotsky e Piaget, na perspetiva construtivista, ou de Skinner, na perspetiva behaviorista.

Ou seja, para se ser professor, acreditamos que é necessária uma formação determinada, que conduza à aquisição de determinadas competências. E para propor a pedagogia da escola que se segue? Que novas teorias científicas poderão ser convocadas para lhe dar suporte?

George Siemens, em artigo publicado em 2005 e considerado marco miliário pelos seus entusiastas e seguidores, propôs o Conetivismo como elo seguinte na evolução das teorias da aprendizagem. O artigo, intitulado *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, em três ou quatro parágrafos, sintetiza as teorias que considera anteriores à sua proposta (Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo), não deixando de apontar o que considera ser a principal limitação dessas teorias:

A central tenet of most learning theories is that learning occurs inside a person. Even social constructivist views, which hold that learning is a socially enacted process, promotes the principality of the individual (and her/his physical presence – i.e. brainbased) in learning. These theories do not address learning that occurs outside of people (i.e. learning that is stored and manipulated by technology). They also fail to describe how learning happens within organizations.

Na opinião de Siemens, existem questões por explorar em relação às antigas teorias e ao impacto da tecnologia e das novas ciências (caos e redes) na aprendizagem. No referido artigo, são elencadas as seguintes:

Que dizem as teorias de aprendizagem quando o conhecimento não é adquirido de forma linear? De que ajustes necessitam essas teorias quando a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente realizadas pelos alunos (e. g. armazenamento e recuperação de informação). Como podemos manter-nos atualizados numa ecologia da informação em rápida evolução? Como é que as teorias de aprendizagem explicam os momentos em que o desempenho é necessário, mesmo na ausência de entendimento completo? Qual é o impacto das redes e das teorias da complexidade na aprendizagem? Qual é o impacto do caos, como processo complexo de reconhecimento de padrões, na aprendizagem? Com o crescente reconhecimento das interconexões de diferentes áreas do conhecimento, como são entendidos, à luz das tarefas de aprendizagem, os sistemas e teorias ecológicas?

A estas questões, responde o autor com a sua nova teoria:

Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not

entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing.

Concluindo que o Conetivismo é guiado pelo entendimento de que as decisões são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente, apresenta, como sendo os seus princípios, os seguintes:

A aprendizagem e o conhecimento residem na diversidade de opiniões.

A aprendizagem é um processo de conexão de nós especializados ou fontes de informação.

A aprendizagem pode residir em dispositivos não-humanos.

A capacidade de saber mais é mais crítica do que atualmente se conhece.

É necessário alimentar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.

A capacidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.

Conhecimento atualizado, correto e comumente aceite é a intenção de todas as atividades conetivistas de aprendizagem.

A tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem.

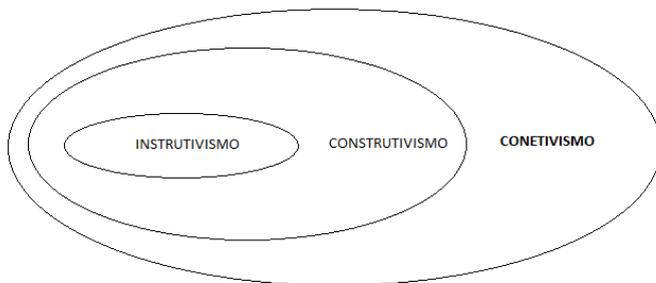
Este artigo de Siemens é pouco mais extenso do que os parágrafos que este texto lhe consagra. Não adianta muito mais na explicação do conetivismo, nem evidencia ter-se baseado em nenhum tipo de investigação sistemática e submetida a arbitragem científica. Ao contrário das teorias que critica e considera ter ultrapassado, que são o resultado de vidas inteiras de investigação escrutinada pela comunidade científica, a nova “teoria” vai, segundo me parece, pouco além de um encadeamento de inspirações, constatações e conjeturas. O que não constituiu obstáculo à popularidade que atingiu, ao ponto de ser, hoje em dia, obrigatória,

mesmo viral, com o novo significado que o Youtube atribuiu à palavra, quando se fala de ensino e de aprendizagem mediados pelas TIC, mormente a distância.

Felizmente, a referida popularidade do conetivismo, bastante perceptível nas redes sociais, não significa unanimidade de pontos de vista quanto à proposta de Siemens. Por exemplo, Verhagen (2006) duvida que o conetivismo seja uma nova teoria, nomeadamente porque não consegue identificar na sua formulação a existência de novos princípios que não façam parte de outras teorias de aprendizagem preexistentes. E duvida que a aprendizagem possa residir em dispositivos não-humanos. Aliás, essa ideia parece o resultado de uma tentativa de fusão do universo ficcional de Isaac Azimov (robots conscientes, “leis” da robótica, etc.) com uma verificação de Vygotsky (1978), segundo a qual as funções cognitivas surgem sempre duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro a nível social e só depois a nível individual. Verificação retomada por Lave e Wenger (1991), considerando ser a prática social o fenómeno primário e gerador, e a aprendizagem apenas uma das suas características.

Por sua vez, Kopp e Hill (2008), discutindo se o conetivismo é mesmo uma teoria da aprendizagem, concluem que *“A paradigm shift, indeed, may be occurring in educational theory, and a new epistemology may be emerging, but it does not seem that connectivism’s contributions to the new paradigm warrant it being treated as a separate learning theory in and of its own right.”* No entanto, não deixam de admitir que o *“Connectivism, however, continues to play an important role in the development and emergence of new pedagogies, where control is shifting from the tutor to an increasingly more autonomous learner”*.

Controvérsia aparte, teoria ou conjetura, o facto é que a necessidade sentida pela economia de mudar a educação através da incorporação de tecnologia encontrou um aliado de peso (ou vice-versa). No meio da quase unanimidade monocórdica, em que se transformou o debate sobre educação e tecnologia, não sobra muito espaço para o debate epistemológico ou, sequer, para o pensamento crítico. De modo que praticamente não existe nada que se escreva, hoje em dia, sobre educação e tecnologias digitais (*EaD, e-learning, b-learning, m-learning, ubiquitous learning, gamification of learning*, etc.) que não reclame fundamentar-se no conetivismo, incensado como a grande teoria de serviço, cuja simples invocação esgota a necessidade de fundamentação e reflexão, e esconjura qualquer crítica.



A própria metáfora gráfica mais insistentemente replicada na internet sobre a relação do conetivismo com as teorias de aprendizagem “anteriores” é, invariavelmente, a que a figura acima reproduz, independentemente do idioma utilizado: o conetivismo como uma grande “teoria” integradora e superadora, espécie de grande salto em frente para legitimar “cientificamente” as soluções e as panaceias imaginadas para se resolverem os problemas de uma escola fundada no séc. XIX, servida por professores formados no séc. XX e destinada a formar cidadãos nascidos no séc. XXI.

4.1. UMA PANACEIA PRECURSORA

A propósito de panaceia, refira-se que, em 1999, a Região Autónoma da Madeira lançou um projeto “inovador” envolvendo TIC intitulado Programa Inteligência Conectiva – Formação e Desenvolvimento, em parceria com o Centro Internacional de Inteligência Conectiva, com sede no Canadá, e com a *KPM-E-Strategic Team*, de Toronto, igualmente no Canadá. O projeto baseava-se no conceito de *Connective Intelligence*, desenvolvido por um autor, igualmente canadiano, chamado Derrick de Kerckhove que, na época, era diretor do *McLuhan Program in Culture and Technology* na Universidade de Toronto. Um dos objetivos da parceria era promover o trabalho em rede, baseado na aprendizagem através da Internet e proporcionar aos alunos das escolas da região um ensino interativo, em clubes escolares funcionando em paralelo com as aulas. O outro objetivo consistia em transformar a Madeira no centro mundial da Inteligência Conectiva, através da exportação de inteligência (sic). O programa, que deveria durar até 2006 e custaria cerca de 15 milhões de euros, foi interrompido em 2003 e, em 2011, alvo de uma auditoria levada a cabo pelo Tribunal de Contas, que revelou uma “rede” de irregularidades financeiras.

Hoje em dia, apesar da quantidade astronómica, atendendo à dimensão da Madeira, de recursos financeiros consumidos nos quatro anos que durou o projeto, não existe o mínimo vestígio dele nas escolas madeirenses, que funcionam como

sempre funcionaram. E a “inovadora” proposta teórica que lhe deu origem, a *Connective Intelligence*, também não logrou mudar escola nenhuma, de que haja notícia, em nenhuma outra parte do globo.

É claro que não se pode inferir, deste episódio, nada de definitivo sobre o conetivismo, apesar de *Connectivism* e *Connective* serem palavras com a mesma raiz e significados aparentados. Nem do facto de os seus promotores serem ambos canadianos e acreditarem que as tecnologias estão a mudar o mundo e mudarão, com elevadíssima dose de probabilidade, também a educação. E devo acrescentar que, ao contrário de de Kerckhove, a quem o Programa Inteligência Conectiva – Formação e Desenvolvimento, da Madeira, pagava direitos de autor⁷, não consta que quem usa o conetivismo com bandeira tenha de pagar tributo pecuniário a Siemens. Mas custa verificar como contributos imensamente melhor fundamentados do que as conjecturas de Siemens, como os de Papert e Jonassen, por exemplo, tenham praticamente desaparecido do imaginário do *main stream* do uso de TIC na educação, tendo sido substituídos por uma espécie de culto da tecnologia propriamente dita.

5. CONCLUINDO

Quando Papert começou a refletir sobre aprendizagem e tecnologia, e a agir proporcionando a crianças as primeiras oportunidades de utilizarem e programarem computadores, a pressão das indústrias digitais sobre as escolas e nas nossas vidas mal dava os primeiros passos. Nessa altura, o uso da tecnologia na educação era antecedido ou, na pior das hipóteses, acompanhado pela reflexão. E acontecia de maneira deliberada, dirigida por convicções claras e partilháveis sobre a natureza ativa dos aprendizes, sobre as relações entre estes e os objetos da aprendizagem, e entre currículo e aprendizagem. Na era do conetivismo a pressão da economia e da política sobre a educação e sobre os seus agentes é de tal ordem, que não há margem para refletir muito sobre nada. O uso das tecnologias passou a ser um fim em si mesmo. As tecnologias é que são a mudança. A “inteligência” é a rede, a web 2.0 e o seu cortejo de equívocos tecnocêntricos, em forma de slogans de significado erodido pela repetição. O conetivismo é a sua doutrina revelada. Siemens, o profeta. Tecnólogos, os sacerdotes.

Pedagogia ou liturgia, eis a questão. Pedagogias emergentes ou tentativas de fundamentar *a posteriori* o uso de tablets ligados ao WhatsApp. Tudo isso acompanhado da rápida e radical erosão do estatuto socioprofissional dos professores, quer usem, quer não, as tecnologias como modo de vida. O mercado,

⁷ Por exemplo, € 55.865,35 pelo contrato de cedência parcial dos direitos de autor do conceito de Inteligência Conectiva usado pela Região Autónoma da Madeira na Feira de Hannover, em Fevereiro de 2000.

que nunca se interessou por nenhuma pedagogia que não consistisse em preparar a mão-de-obra de que precisava, não estará muito preocupado com as tais pedagogias emergentes, contando que elas não ponham em causa o capitalismo, nem permitam demasiadas ideias disruptivas na mente dos futuros trabalhadores. O pensamento crítico não é, claramente, uma *commodity* cotada na bolsa de valores. A reflexão epistemológica também não. A política é para os políticos e a economia é para os economistas. A educação, pelo seu lado, é, como sempre foi, demasiadamente importante para ficar nas mãos dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Facer, K. (2011) *Learning Futures - Education, technology and social change*. Oxford: Routledge.
- Kopp & Hill (2008) *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?*. In *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol 9, No. 3. (<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523>).
- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory?* (<http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- Siemens, J. (2005) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. In *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. Vol 2. No. 1. (<http://itdl.org/index.htm>, acedido a 15-01-2015).
- Tribunal de Contas (2011) Relatório n.º 18/2011-FS/SRMTC Auditoria ao Financiamento do Centro Internacional de Inteligência Conectiva.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

ENTRE SÍSIFO E PROMETEU. A ESCOLA NO DESVELAR DE UMA CIDADE EDUCADORA

Nuno Silva Fraga

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

1. CIDADES EDUCADORAS: ALGUNS DOS POSSÍVEIS ALINHAMENTOS

Será deveras complicado pensar-se na governança urbana e em particular nos desafios que se apresentam hodiernamente às cidades, se esta gestão não for enquadrada nos eixos de ação próprios dos sistemas abertos. Isto é: é crucial que as lideranças locais reconheçam e dinamizem as políticas locais por via da criação de redes e/ou parcerias com o intuito de potenciarem-se as aprendizagens e os resultados, pela partilha de informações/experiências, como também por via da justaposição e ação concertadas de projetos sustentáveis. Como afirma Simões (2011),

[n]uma sociedade estruturada em redes, e como espaços em crescimento e de maior complexidade social, as cidades (...) deverão (...) inserir-se no espaço das redes globais, sob pena de exclusão e perda de competitividade num contexto marcado pelas interações e fluxos internacionais. (p. 25)

Se por um lado, começam a ser um lugar-comum, na opinião pública e nos espaços nacionais, instituições como a Organização das Nações Unidas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento, a União Europeia, o Mercosul ou, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional, são, também, cada vez mais contextualizadas as práticas de redes (globais e regionais) de cidades, como por exemplo, as seguintes:

REDES GLOBAIS DE CIDADES

Tabela 1. Exemplos de Redes Globais (a partir de Simões (2011, p. 29) com actualizações de números e referência aos respectivos Sites das Redes).

Nome	Quem	Ano	Quantos	Tipologia
United Cities and Local Governments Disponível em: http://www.uclg.org/en	Cidades, governos locais, associações de governos locais, outras organizações associadas a governos locais.	2004	295 governos locais, tendo mais de 1000 associados, de 127 países (15/06/2009)	Escala - Global. Objectivos - Genéricos. Participação - Universal.
Metropolis - World Association of the Major Metropolise Disponível em: http://www.metropolis.org/	Cidades com mais de um milhão de habitantes, ou cidades capitais com mais de 250 000 habitantes.	1985	120 governos locais, de todos os continentes (23/01/2013)	Escala - Global. Objectivos - Genéricos. Participação - Exclusiva.
International Association of Educating Cities Disponível em: http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do	Governos locais eleitos democraticamente	1990	451 governos locais de 37 países (23/01/2013)	Escala - Global. Objectivos - Específicos. Participação - Exclusiva.
Organization of World Heritage Cities Disponível em: http://www.ovpm.org/	Cidades classificadas ou que incluem sítios classificados como Património Mundial pela UNESCO	1993	238 cidades, de 83 países (23/01/2013)	Escala - Global. Objectivos - Específicos. Participação - Exclusiva.

REDES REGIONAIS DE CIDADES

Tabela 2. Exemplos de Redes Regionais (a partir de Simões (2011, p. 30) com actualizações de números e referência aos respectivos Sites das Redes).

Nome	Quem	Ano	Quantos	Tipologia
Mercociudades Disponível em: http://www.mercociudades.org/pt-br	Cidades da América do Sul, dos países da área de influência do MERCOSUL	1995	272 cidades, de 9 países da América do Sul (23/01/2013)	Escala - Regional. Objectivos - Genéricos. Participação - Universal.
Eurocities Disponível em: http://www.eurocities.eu	Cidades com mais de 250 000 habitantes, podendo ser aceites como parceiros caso não cumpram esta condição	1986	137 cidades, de 35 países europeus (23/01/2013)	Escala - Regional. Objectivos - Genéricos. Participação - Exclusiva.
Energie-Cités Disponível em: http://www.energy-cities.eu	Governos locais europeus que promovem políticas de sustentabilidade energética	1990	200 governos locais, de 30 países europeus (23/01/2013)	Escala - Regional. Objectivos - Específicos. Participação - Exclusiva.

Dos diferentes exemplos de redes internacionais de cidade que Simões (2011) analisou, foi possível estabelecer a sua tipologia, por via de três parâmetros: escala, objectivos e participação. Quanto à escala, estas redes podem ser caracterizadas como de Escala Global, “de abrangência mundial, sem limites territoriais definidos”

(p. 28); ou de Escala Regional, isto é, com um campo de ação restrito “a uma região mundial, mas de dimensão supranacional”. (p. 28)

Ao nível dos objectivos estas redes caracterizam-se por possuírem objectivos genéricos, “com múltiplos fins e vários campos de intervenção” (p. 28), ou objectivos específicos, por afunilarem a sua ação em prol de um tema gerador e impulsionador de toda a sua praxis. Relativamente ao critério participação, Simões (2011) verificou que esta participação se processa por duas vias, isto é, por um lado poderá ser universal visto que não há restrições à participação das cidades, por outro, o seu acesso poderá estar condicionado por via de critérios específicos de adesão, como por exemplo, participação exclusiva para cidades classificadas pela Unesco. Neste sentido, observa-se que a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma rede de cidades à escala global, com objectivos específicos e cuja participação na rede é universal, livre de condicionantes.

Partindo do pressuposto muito concreto de que a cidade é “um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos” (Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2004, Preâmbulo), a Carta de Princípios da Associação apresenta como objectivo permanente da cidade “o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.” (Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2004, Preâmbulo)

A Rede de Cidades que se cria e desenvolve na base dos princípios deste Movimento é, também, uma tentativa de resposta concertada ao facto de universalmente não ser unânime a existência de uma cidadania democrática global. Embora visíveis mas, talvez, ainda insuficientes, os esforços por uma cidadania global vão (des)construindo caminhos e sobretudo esbatendo barreiras sociais, culturais e económicas. Assinalámos à escala global um conjunto de organizações que fomentam nas suas competências gerais ou específicas, dinâmicas em prol de um mundo mais coeso, justo e equitativo. Contudo, também à escala regional ou local são vários os movimentos ou ações cívicas que despoletam consciências e (des)constroem igualmente percursos para esse mundo possível. Estamos perante uma cidadania interventiva mais visível e quiçá, paulatinamente, mais cativadora. A este respeito Teresa Ambrósio (2007) afirmou que “[a]ssistimos hoje à multiplicação de inúmeros movimentos políticos e sociais, tais como, marchas locais ou mundiais, fóruns e plataformas sociais, redes, conselhos de bairro, orçamentos participados, ateliers, intervenções de rua, sites, etc.” (pp. 256-257).

A autora enquadra estas expressões como património da cidadania ativa e clarifica que “nos tempos actuais” (p. 259) não nos basta “ser cidadãos que delegam nos mandatários públicos sob o controlo dos partidos e das organizações patronais, sindicais, sociais, a resolução dos problemas quotidianos ou o futuro.” (p. 259) No seu entender “é uma atitude (...) de coesão”, sociologicamente falando,

“que não serve” (p. 259) à sociedade de hoje. A coesão indispensável provém, sobretudo, da “capacidade de todos os cidadãos de antecipar o futuro, reflectir em conjunto, procurar pistas novas para resolver os seus problemas, praticar a iniciativa [e] o trabalho colectivo”. (Ambrósio, 2007, p. 258). Em causa está a criação de “dinâmicas colectivas de desenvolvimento das regiões” (Ambrósio, 2007, p. 258) para as quais o trabalho cooperativo, potenciado por redes de cidades e em particular pela AICE, é crucial.

Desta feita, espera-se que uma cidade educadora não procure “soluções unilaterais simples”, mas antes aceite “a contradição e [proponha] processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.” (Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2004, Preâmbulo). Esta nova era que se constrói muito à mercê de uma democracia representativa que tende a afastar-se das reais preocupações dos cidadãos ou a inverter as prioridades básicas e urgentes de um povo, necessita de ser reinventada. Para Ambrósio (2007) urge “haver maior cultura democrática”, capaz de fazer cumprir os reais “princípios de liberdade, de igualdade [e] de justiça”. (p. 258).

A democracia representativa que hoje se pratica necessita, amplamente, da “participação e intervenção dos cidadãos”. (p. 259). A esta participação subjaz a necessidade de trabalhar ativamente em prol de cidadãos mais informados, por isso mais capazes de intervir e de se relacionarem com a coisa pública de forma mais crítica e eticamente mais responsável. Dito isto, entende-se o reforço positivo que a Carta de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras incute à importância de criação de redes de cidades. A troca de informação e de experiências que este trabalho colaborativo potencia, é um mecanismo crucial na dinamização das políticas públicas locais e, democraticamente falando, são um processo essencial quer ao envolvimento das instituições da cidade com os seus cidadãos, bem como, da sua participação ativa nos desígnios do espaço educador que habitam.

Em última instância assiste-se a um processo de empoderamento das decisões do Executivo autárquico, pela proximidade que as dinâmicas de operacionalização dos Princípios apelam, e pela implicação dos cidadãos e cidadãs no desvelar assertivo de respostas aos problemas locais, que fortalece o poder e o sucesso das decisões, pelo realismo que os processos absorvem. A leitura que o Executivo e a População fazem do seu território é claramente mais transformadora, porque problematizadas nas demais esferas que compõem o espaço público, numa linha de ação claramente Freiriana.

Desde a Antiguidade Grega, da formação da *pólis*, que as cidades ocupam um lugar central na constituição da cultura e em particular da civilização ocidental. Desde a sua organização de base, a cidade foi lugar de formação e educação, não

só cultural e social, como também política e sobretudo cívica. Continua a ser o local onde os cidadãos e cidadãs territorializam-se, isto é, o local onde cada um de nós (des)constrói-se pessoalmente, profissionalmente, culturalmente e, numa macro-esfera, socialmente, alicerçando percursos de entendimento e sobretudo relacionais, que nos fazem preencher a incompletude do nosso ser.

É clara a associação do adjetivo de educadora à cidade desde os seus primeiros passos enquanto comunidade organizada. O Movimento das Cidades Educadoras, instituído em 1990 no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, na cidade de Barcelona (Espanha) retoma as referências do Relatório “Aprender a Ser” produzido por Edgar Faure na década de setenta do século XX, para a Unesco, onde se atribui à cidade um potencial educativo. Um dos aspectos que o Relatório reforçava, tinha que ver com a necessidade de se pensar a educação muito para além dos muros da instituição escola.

Hoje, século XXI, onde os avanços tecnológicos e o mercado global lideram as atenções da sociedade do conhecimento, impele-nos, cada vez mais, a problematizar as políticas de educação fora do esquema padrão, que nos leva a assumir que é somente na escola que as aprendizagens, tendencialmente, se desenvolvem. Há, na cidade, um potencial de estimulação do conhecimento que deve ser aproveitado, reconhecido e sobretudo canalizado para a planificação e desenvolvimento curricular. Embora se reconheça a importância do Relatório de Faure para o pensamento em torno do potencial educativo da cidade, é nos anos noventa do século vinte e em Barcelona que o Movimento das Cidades Educadoras se constitui. Na origem, está a necessidade de envolver as pessoas nos processos de tomada de decisão numa cidade que necessitava de ser reconstruída e revitalizada após largos anos de ditadura. Este chamamento dos cidadãos e das cidadãs à reconfiguração do espaço público e das políticas locais surgiu num momento cultural, social e económico importante para a cidade de Barcelona: a organização dos Jogos da XXV Olimpíada (1992). A projecção participada da cidade foi determinante quer para o sucesso dos jogos, como para a qualidade de vida dos seus habitantes. (Simões, 2011) Contudo, e dando seguimento à preocupação do alcaide da época, Pasqual Maragall, em potenciar a participação das pessoas nos desígnios da política local, foi realizado em Barcelona o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras em 1990. Daqui resultou a Declaração de Barcelona que originou a Carta de Princípios das Cidades Educadoras, entretanto revista em 1994 no III Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Bolonha e posteriormente, em 2004, no VIII Congresso da Associação que decorreu na cidade de Génova.

1.1. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Tabela 3. Princípios fundamentais da Carta das Cidades Educadoras. (A partir de Villar, (2007, p. 23) aos quais adicionámos outros pressupostos).

Potenciar os espaços da cidade numa política de inclusão social que favoreça as pessoas com necessidades especiais.	Desenvolver um projeto educativo assente em princípios de justiça social.
Estimular a participação cidadã. “Educação para a diversidade e a cooperação internacional.”	Combater novas formas de exclusão social. “Infância e Juventude como construtoras da cidade.”
“Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla.” “Colaboração inter-administrativa.”	“Cuidar da qualidade dos espaços, infraestruturas e serviços.” “Fomento da informação e do associativismo.”
“Preservar e difundir a identidade da cidade.”	“Qualidade de vida como objectivo.”
“Potenciar o intercâmbio entre cidades.”	“Integração geracional.”
Potenciar os diversos espaços educativos da cidade.	Empreender um projeto de desenvolvimento integrado e consensual no território.

A cidade diz-se educadora porque ao contemplar uma visão sistémica do seu espaço (que é local como global) enquadra na sua ação e no seu projeto educativo uma intencionalidade e uma funcionalidade práticas necessárias à execução, planificação e desenvolvimento, de projetos participados e à consequente inclusão, envolvimento e implicação dos cidadãos e cidadãs em todo o processo.

Como refere Simões (2011), “subjacente ao principio de cidades educadoras, é crucial uma actuação dos governos locais que procure (...) implementar medidas que favoreçam as competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos.” (p. 39) É importante que nas decisões da política local se incluam as vozes dos cidadãos, num princípio de parceria e ação conjunta, em prol da coisa pública. Este procedimento faz-se pela aceitação de que para além da família e da escola, como instituições a quem tradicionalmente é entregue a função de educar e de formar, existem outros sistemas a partir dos quais o papel educativo da cidade se manifesta. São eles o “tecido associativo local”, “a estrutura produtiva local” e a “administração local”. (Simões, 2011, p. 40) Neste sentido, a ação da cidade que se diz educadora deverá problematizar e transformar a sua prática mediante três princípios, os quais são partilhados pela metodologia participativa dos orçamentos participativos.

Primeiro princípio: “Informação, respeitante à comunicação necessária para que se verifique igualdade de oportunidades no acesso aos projectos e programas desenvolvidos na cidade.” (Simões, 2011, p. 41).

É fundamental que a cidade, que se afirma educadora, potencie os seus canais de comunicação. Estes deverão ser apropriados ao seu contexto, e em particular aos seus diferentes públicos, para onde se devem dirigir esforços ao nível da

(des)construção dos códigos linguísticos locais. À proximidade que é partilhada entre o Executivo Autárquico e os cidadãos e cidadãs, exige-se a construção de um discurso que socialmente justo, crítico, inclusivo e adequado às diferenças sociais, económicas, culturais e linguísticas, facilite e potencie os pontos fortes e as oportunidades dessa proximidade.

Segundo princípio: “Participação, ou seja, a promoção da co-responsabilização dos cidadãos nas opções que lhes são destinadas.” (Simões, 2011, p. 41). O Executivo da cidade deverá potenciar a participação a partir do envolvimento e implicação dos cidadãos e cidadãs na construção do espaço público. A Participação apenas por via de uma prestação de contas unilateral, isto é, do Executivo para a população, é um figurino de uma transparência e ação mitigadas que a médio prazo é gerador de desmotivação. É importante que à prestação de contas, fase importante e formadora nos processos de participação, se envolvam os cidadãos e cidadãs na análise do contexto e no encontro de soluções e ideias criativas para o espaço que todos habitam.

Terceiro princípio: “Avaliação, através da verificação e medição dos resultados ou eficácia das medidas concretizadas.” (Simões, 2011, p. 42).

Avaliar os processos deverá ser uma etapa fundamental da cidade que educa. Um dos pressupostos da avaliação é a melhoria dos processos e consequentemente dos resultados. Para o efeito, envolver a posição dos cidadãos e das cidadãs neste temática não só apresenta-se como fundamental, como é condição necessária à revitalização das práticas, na tentativa de potenciar-se a finalidade e funcionalidade dos projetos educativos da cidade.

Villar (2007) sintetiza em três etapas a evolução da Cidade Educadora, do movimento e do programa que com forças diferentes, foi potenciando os princípios apresentados anteriormente por Simões (2011). A partir da investigação de Villar (2007) compreende-se que num **primeiro momento** da Cidade Educadora está o processo de conscientização da sociedade em prol da importância e do reconhecimento de potenciar espaços de aprendizagem e de formação que tornem a “população culta” (p. 23). É prioritário que a sociedade aposte no desenvolvimento de projetos de educação e formação de crianças e jovens. É um período marcado pelo afastamento da escola face à sociedade, como que se entre elas não existissem pontos de intercepção. De acordo com Villar (2007) esta era a visão que se desenvolveu nos anos setenta do século XX.

Um **segundo momento**, de continuidade do pensamento anterior, surge nos anos oitenta, onde investe-se na “relação escola-território” (Villar, 2007, p. 24). Há uma preocupação saudável pela compreensão do potencial que esta relação dialéctica comporta. Entende-se que o projeto educativo, quer da escola como da cidade, tende a ser potenciado se no seu processo de desenvolvimento compreender-se a importância das parcerias entre estes dois sistemas abertos. As

experiências de vida tendem a ser transformadas em experiências de cultura pela escola (Villar, 2007). Ao problematizar-se o social, a escola transforma as suas práticas pedagógicas pelo facto de, contextualizando na realidade social práticas e teorias do seu currículo, atribui finalidades e funcionalidades concretas às aprendizagens. A cidade, enquanto palco social dessas práticas e teorias, reforça o seu potencial educador, bem como dinamiza criticamente os seus espaços de educação, de cultura, enfim, de aprendizagem.

Por fim, um **terceiro momento** parece surgir com o desenvolvimento das “relações escola-comunidade” (Villar, 2007, p. 25). A cidade tende a reconhecer que o seu espaço poderá ser potenciado e revigorado se as suas práticas educativas incorporarem as vozes dos mais jovens. Estes deverão ser encarados como o presente da cidade e não como um futuro incerto. Neste sentido, Villar (2007) afirma:

Incorpora-se no discurso um novo elemento, a criança como indicador social (...); já não se trata de que o adulto ofereça ocasiões formativas à criança, não se trata já de “dar coisas” à criança a partir da instituição escolar e a partir da comunidade, mas de assumi-la como parte da comunidade local em que se integra, oferecendo-lhe as possibilidades reais de participar na sua construção. (p. 25)

Como consideração final, verifica-se que ambos os sistemas, a escola e a cidade, tendem, cada vez mais, a potenciar parcerias e a agir localmente com um pensamento global. Quer isto dizer, que se assiste a um trabalho colaborativo no tecido social, cada vez mais transversal (Fraga & Correia, 2013; Fraga, 2014), o que faz com que os projetos sejam paulatinamente uma construção cooperativa de vários atores pertencentes a vários e diferentes grupos. O que é fundamental é o facto de, tanto a escola como a cidade, compreenderem que a problematização de um projeto educativo partilhado, é uma ferramenta essencial na tentativa de se potenciar e de se fortalecer as aprendizagens, até porque, “[a] maioria participa na sociedade, mas auto-exclui-se da comunidade. Delega passivamente o governo comunitário - e, logo, nacional; e, logo, europeu; e, logo mundial - numa minoria ativa. Delega por falta de formação.” (Pinto, 2004, p. 148).

2. POSFÁCIO⁸

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 idiosincrasias do território, da sua cultura, da sua

⁸ Texto originalmente público pelo Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência (CeIED-ULHT & CES-UC)

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

- Ambrósio, T. (2007). A Cidadania Contemporânea: uma conquista de afirmação humana. In Valente, G. (Ed.). *Cidadania. Uma visão para Portugal*. Lisboa: Gradiva, pp. 255-274.
- Benavente, A. & Peixoto, P. (2013) (Org.). *Educação: levanta-te e luta*. Disponível em: <http://www.op-edu.eu/>

- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 151-171.
- Fraga, N. & 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 (RIEJS)*, 2(1), 93-118
- Freire, P. (1997). *Política e Educação* (3.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Simões, J. (2011). *Cidades em redes e redes de cidades. O Movimento das Cidades Educadoras*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Villar, M. B. C. (2007). *A cidade educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. (2nd. ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, F. C. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

DICOTOMIAS DA ESCOLA (REstante): HOMOGENEIDADE VERSUS HETEROGENEIDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE TURMAS

Alice Mendonça

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

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Desde os primórdios do ensino (inicialmente ministrado nos colégios religiosos) que a preocupação com a homogeneidade do grupo de alunos, ao nível da idade e das capacidades, era entendida como fator de garantia de eficiência da aprendizagem.

Porém, o gradual aumento dos efectivos escolares, determinou a criação dos requisitos legais que presidiram à reorganização pedagógica e administrativa do ensino em Portugal, estipulando a divisão dos alunos em agrupamentos, organizados consoante critérios pré-determinados e legalmente instituídos, onde a directriz dominante era a homogeneidade.

A este propósito, o estudo realizado por Barroso (1995), no período compreendido entre 1835/36 e 1959/60, e que envolveu a análise de 546 relatórios produzidos em contexto liceal, permitiu identificar quais os critérios utilizados pelos reitores na constituição de turmas. Dos catorze tipos de critérios identificados e aplicados, “de forma exclusiva ou combinada” (Sá, 2007), na constituição de turmas destaca-se a preocupação com a homogeneidade, patente em aspetos como a idade, a capacidade académica, o género e o nível social. De salientar que estas directrizes comumente aplicadas na constituição de turmas já se encontravam prescritas no enquadramento jurídico-legal. Todavia, a percepção de alguns reitores, relativamente ao facto de a constituição de turmas de nível promover a desmobilização dos alunos mais fracos, levava-os a optar por constituir turmas “ilegalmente” heterogéneas, distribuindo “os 'alunos fortes e fracos' equilibradamente por todas as turmas” (Barroso, 1995, p. 655; Sá, 2007).

Nas décadas subsequentes, a maior complexidade e diversidade de públicos escolares e o conseqüente modo de agrupamento dos alunos adensou a contínua dicotomia entre a heterogeneidade e a homogeneidade das turmas.

Porém, a pertinência desta questão patenteia-se, mais recentemente, no âmbito das conclusões de algumas investigações que destacam o “efeito turma” sobre o desempenho dos alunos. Assim, os estudos mais actuais (Antunes & Sá, 2006, p.3), têm demonstrado a evidência de uma correlação “entre o grau de homogeneidade da turma, o seu rendimento médio, o nível inicial de cada aluno e

seu desempenho na respectiva turma”. Por seu turno, também se determinou que alunos com características iniciais idênticas progridem tanto melhor quanto mais elevado for o nível médio da turma que frequentam. (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Daqui se depreende que se uma parte da produção do sucesso/insucesso se correlaciona com as características da turma, então as práticas relativas ao modo de agrupar adquirem uma nova relevância. (Sá, 2007) Também Verdasca (2009) após a análise dos resultados do Projeto *TurmaMais*⁹ concluiu que organizar os diferentes grupos de alunos, com base no critério ‘nível de desempenho’ obteve “um acréscimo de cerca de 40% nos níveis 4 e 5 contra um decréscimo de -55% nos níveis 1 e 2”. (p.33)

Para o autor, o redesenho e reorganização de estruturas e grupos, constantes deste projecto, produziram novas lógicas de orientação e novas apropriações organizacionais e modos de agir na escola, promovendo a melhoria dos resultados escolares. (Verdasca, 2009).

Se atentarmos nas directrizes que enformam a actual legislação no que concerne à constituição de turmas, o Despacho n.º 5048-B/2013, para além de determinar o número de alunos por turma, em conformidade com o ano de escolaridade, refere no ponto 1 do Artigo 17.º que “na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino (...)”. Já o ponto 2 clarifica que “na constituição das turmas deve ser respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor perante situações pertinentes, e após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e o combate ao abandono escolares.”

2. OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO

Tendo em conta os estudos já realizados bem como o atual enquadramento jurídico que prevê a heterogeneidade das turmas, quisemos determinar:

a) De que modo os alunos convivem com a diversidade de desempenhos académicos numa turma heterogénea.

⁹ O projecto *TurmaMais* radica na assunção de que a escola dispõe de campo de manobra e de mais autonomia na esfera organizativa, nomeadamente na fixação de critérios de constituição dos agrupamentos internos de alunos e no uso de combinatórias geradoras de novas dinâmicas ao nível da turma, potenciadoras de melhorias significativas dos resultados escolares. Deste modo, no plano organizativo pedagógico, a ‘*TurmaMais*’ é uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade.

b) O modo como os gestores escolares mediam os processos de formação de turmas que formalmente se prevêem heterogêneas.

c) Identificar as estratégias de intervenção dos encarregados de educação na formação de turmas.

d) Conhecer as vantagens e desvantagens inerentes às características dos agrupamentos de alunos.

Esta investigação exclusivamente qualitativa, enformou como estratégia de pesquisa o estudo de caso cujo objectivo é “coletar, apresentar e analisar os dados de forma imparcial” (Yin, 2005, pp. 19-20). Uma vez que estes estudos não avaliam a incidência dos fenómenos nem seguem a lógica da amostragem, a irrelevância do tamanho da amostra conduziu-nos à opção por apenas seis indivíduos que constituíram as fontes privilegiadas de recolha de informação.

A entrevista semi-directiva, que pautou o desenvolvimento desta investigação, apresenta como principais vantagens a possibilidade de obter elementos de análise com um grau elevado de profundidade. Permite ainda “recolher [os] testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 194).

As fontes privilegiadas de recolha de informação pautaram-se em torno de seis sujeitos, cujos papéis são os de gestores escolares (quatro) e de alunos (dois).

Enquanto os quatro gestores foram escolhidos por conveniência porquanto se prontificaram a conversar, já os alunos foram indicados pelos gestores escolares porquanto pretendíamos um “bom” aluno e um outro “fraco”. Foram dois os estabelecimentos de ensino onde centrámos este estudo. Trata-se de duas escolas públicas do 2º e 3º ciclos sediadas na cidade de Funchal, seleccionadas porque conhecíamos os professores que integravam os órgãos de gestão.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos relatos dos gestores escolares foi possível compreender os vectores que na prática orientam a organização de turmas.

Inicialmente, postularam a recusa da realização de turmas que extrapolassem as directrizes legais. Porém, no decorrer do diálogo assumiram as “infidelidades” jurídicas praticadas, justificando-as com posturas pedagógicas necessárias ao bom funcionamento da escola e à manutenção de harmonia entre os atores envolvidos: encarregados de educação e alunos.

Tabela 1. O papel dos gestores escolares na formação de turmas.

Gestores escolares	Unidades de expressão
Recusa de formação de turmas homogêneas	“Aqui não agrupamos os alunos por níveis... na escola são todos iguais...” (G1) “Tentamos equilibrar as turmas” (G2) “Muitas vezes nem sabemos quem são os pais...”(G3) “As disciplinas de opção é que condicionam a formação de turmas. Então são eles que escolhem...”(G4)
Justificação para a formação de turmas homogêneas	“Os alunos já vêm para aqui em grupo e o grupo pode ser bom ou mau.” (G1) “Os professores querem que os seus filhos fiquem na turma dos filhos dos colegas.” (G3) “Não queria falar disso, mas a posição das escolas nos rankings...”(G1) “Não podemos separá-los. Já vem juntos do 1º ciclo.” (G2) “Quando as turmas são boas temos de as manter no turno da manhã.” (G4)

Num primeiro momento, depreende-se que quer os princípios de igualdade e de equilíbrio, quer o cumprimento das disposições legais, orientam (teoricamente) os gestores escolares na organização pedagógica dos agrupamentos de alunos. Deste modo, a existência de turmas homogêneas não surge assumida como opção do estabelecimento de ensino, mas como opção dos seus clientes, tal como atesta a expressão “são eles que escolhem...”. Por outro lado, a afirmação “nem sabemos quem são os pais...” é reveladora pela contradição que encerra, porquanto pressupõe que o reconhecimento dos progenitores conduzirá (inevitavelmente) a um agrupamento dos alunos, compatível com um determinado posicionamento social.

Por outro lado, patenteia-se o “princípio da continuidade”, já constatado por Antunes e Sá (2006). Expressões como “Não podemos separá-los. Já vêm juntos do 1º ciclo” ou “Os alunos já vêm para aqui em grupo...” constituem os argumentos que legitimam aos gestores escolares a formação de turmas de nível. Às solicitações dos Encarregados de Educação para a organização de turmas de nível, acresce a orientação para que estas funcionem no turno da manhã.

Os rankings são também utilizados pelos gestores escolares para justificar a existência destas turmas, uma vez que a posição que as escolas ocupam, origina um julgamento público que condiciona inevitavelmente o tipo de clientes de cada instituição de ensino (Melo 2009). Deste modo, cientes de que os rankings se assumem publicamente como um meio capaz de medir a qualidade do ensino ministrado nas escolas, persiste não só a propensão para agrupar os melhores alunos, mas também a de receber os melhores alunos, em detrimento dos mais fracos, e zelar pela sua manutenção neste estatuto, tal como atesta um gestor

escolar ao afirmar que “Quando as turmas são boas temos de as manter no turno da manhã.”.

Tabela 2. Percepção dos alunos de turmas heterogéneas acerca dos colegas com desempenhos académicos opostos.

Turmas heterogéneas	Concepções		Unidades de expressão
<p><u>Aluno fraco</u> (nível 2, repetente) 17 anos, 9º ano de escolaridade</p>	<p>Percepção dos bons alunos</p>	<p>Negativa</p>	<p>Na altura os do grupo [nível fraco] perdiam todos.</p> <p>Praticamente não falava com os que passavam. Eram betos, só a estudar, estudavam bué. Nunca me dei muito bem com eles. Se faziam queixa de mim batia-lhes...são amigos dos professores.</p> <p>Eram grupos à parte [bons alunos e alunos fracos]</p> <p>Eles têm outro modo de estar, de se vestir, de “tar” na aula.</p> <p>Os betos são mais novos. Quando perco fico com a canalha.</p>
<p><u>Bom Aluno</u> (nível 4-5) 14 anos, 9º ano de escolaridade</p>	<p>Percepção dos alunos fracos</p>	<p>Negativa</p>	<p>Nos intervalos não me junto a eles.</p> <p>Falam de coisas que não me interessam.</p> <p>Às vezes alguns dizem que nos batem se não os deixamos copiar.</p> <p>Os meus pais dizem para não conviver com eles.</p> <p>Estão sempre a interromper as aulas e a aborrecer os professores.</p> <p>Quando faltam aprendemos melhor e os professores conseguem dar mais matéria.</p> <p>Dizem parvoíces para nos rirmos.</p>

Os dois alunos entrevistados foram-nos indicados aleatoriamente por um gestor escolar num dos estabelecimentos de ensino, a partir das prerrogativas indicadas: um “bom” aluno e um aluno “fraco”, a que neste caso acresce o fator repetência. Quisemos saber a reciprocidade da percepção existente entre os alunos “bons” e os alunos “fracos” quando partilham a mesma turma, numa convivência inevitavelmente heterogénea.

No que concerne ao primeiro aluno não tivemos qualquer dificuldade em encetar diálogo pois revelou-se comunicativo e relativamente à vontade. O segundo aluno estava apreensivo com o nosso papel e equacionou se eramos jornalistas. Porém, após encetarmos o diálogo revelou-se também comunicativo pois foi com satisfação que acolheu a temática desta entrevista.

A Tabela 2 apresenta uma análise categorial das ideias expressas pelos dois alunos quando questionados acerca dos colegas que no seio da turma apresentam desempenhos opostos. Aqui, a rejeição recíproca patenteia-se claramente em ambos os discursos.

Para o aluno fraco, os “bons” alunos são percecionados como estudiosos, educados – “são amigos dos professores”- e beneficiam de uma posição económica e social vantajosa – “...têm outro modo de estar, de se vestir, de tar na aula...”- , aspectos pelos quais demonstra desprezo.

A perceção dos “bons” alunos perante os alunos fracos assume também contornos negativos. Para além de este entrevistado mencionar que a presença daqueles perturba as aulas, refere ainda atitudes de coacção de que ele e os amigos têm sido alvos. Não é pois de estranhar que, perante todos os aspetos mencionados (aos quais acrescem certamente outras questões sociais não referidas pelo aluno) os progenitores incentivem o respectivo afastamento –“ Os meus pais dizem para não conviver com eles.”

Para além desta recomendação, os pais com capital cultural¹⁰ elevado, também intervêm na constituição de turmas tal como atestaram os gestores escolares. Assim, a sua interferência é bastante ativa e por vezes manifesta-se com uma abordagem coletiva aos órgãos de gestão.

Conscientes dos factores que potenciam o sucesso, utilizam as estratégias e os argumentos necessários para manter a elitização do seu grupo social. Destacam-se aspetos como a valorização dos amigos, numa otica de continuidade das relações sociais, a frequência de actividades extracurriculares conjuntas, assim como frequência das explicações. Estas, constituem, segundo Bento (2009), um fenómeno educativo, também denominado de “mercado das explicações” ou “sistema educativo paralelo”, cuja base subjacente é a procura do sucesso educativo e a resposta à competitividade existente na sociedade. Convém destacar que este investimento financeiro, para além da existência de poder económico, pressupõe também a existência de um capital cultural elevado que valoriza a excelência na escolarização. Ora os alunos mais fracos encontram-se maioritariamente despojados destes dois tipos de capital tal como refere

¹⁰ O capital cultural, no contexto da educação é a “bagagem socialmente herdada” que cada indivíduo traz consigo e que é constituída por componentes objectivas: capital económico, cultural e social, podendo cada um ser accionado no processo de obtenção do sucesso escolar.

Mendonça (2009, p. 94) ao afirmar que “os alunos que apresentam mais dificuldades escolares, pertencem a família de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural enquanto os que apresentam mais facilidade pertencem a grupos sociais de classe média e superior.”

Tabela 3. Intervenção dos encarregados de educação na formação de turmas.

Encarregados de Educação	Tipo de Intervenção		Justificações
Encarregados de educação com elevado capital cultural	Interferência ativa	Opção por turmas de nível – turmas de “elite”	São amigos e querem ficar juntos. O horário não é compatível com... Os pais organizam-se e estruturam atividades comuns (catequese, desporto etc). Vêm juntos da mesma escola e turma, não podem separá-los. No turno da manhã eles estão mais atentos. À tarde têm explicação ou atividades extra curriculares comuns.
Encarregados de educação com baixo capital cultural	Incapacidade de intervenção	Desconhecimento do sistema	Não dispõem de capital social e cultural para fazer escolhas. Desconhecem que os E.E. com mais capital cultural estão a desenvolver mecanismos que permitem criar simultaneamente sucesso e insucesso, assegurando através do sistema educativo, a reprodução de ambos.

Por seu turno, os encarregados de educação com baixo capital cultural desconhecem as dinâmicas do sistema educativo. Deste modo, a sua interferência é nula, quer no processo de realização de turmas quer nos restantes procedimentos ao nível educativo.

Uma vez que todos os pareceres dos agentes envolvidos – pais, alunos e professores - convergem no sentido da homogeneidade das turmas, o que na prática também se consoma, urge encontrar soluções no plano da organização pedagógica potenciadoras de melhorias significativas dos resultados escolares. Estes relatos demonstram que a escola dispõe de campo de manobra e de autonomia na esfera organizativa, em particular, na fixação de critérios de constituição dos agrupamentos internos de alunos.

Porém, as entrevistas aos gestores escolares permitiram concluir que a constituição de turmas contraria o enquadramento legal, com a aplicação sistemática da prerrogativa de que, apesar da heterogeneidade “ [pode], no entanto, o diretor perante situações pertinentes, e após ouvir o conselho

pedagógico, atender a outros critérios”. (Despacho n.º 5048-B/2013, Artº17, ponto 2).

Quando questionados acerca das vantagens e desvantagens dos dois tipos de turmas,- homogéneas e heterogéneas - foi possível apreender que as turmas homogéneas se apresentam vantajosas para todos os alunos.

Tabela 4. Opinião dos gestores escolares acerca das turmas heterogéneas.

Turmas heterogéneas	Agentes educativos	Unidades de análise
Desvantagens	Professores	<p>“Uma turma com vários níveis de alunos, quanto às suas capacidades de aprendizagem, constitui uma sobrecarga para o professor.” (G2)</p> <p>“ [Uma turma heterogénea] prejudica todos os níveis diferenciados de alunos e também o professor.” (G1)</p>
	Alunos “fracos”	<p>“Os [alunos] menos preparados são os mais prejudicados porque têm menos atenção quando o professor acompanha os melhores alunos”. (G1)</p> <p>“Os alunos de menor capacidade não beneficiam com um ensino ministrado em conjunto com outros mais capacitados.” (G4)</p>
	Bons alunos	<p>“Os [alunos] mais apetrechados não progridem de acordo com as suas potencialidades.” (G4)</p> <p>“Determinados bons alunos não foram mais longe por se encontrarem integrados em turmas com elevado número de alunos fracos.” (G2)</p>

Tabela 5. Opinião dos gestores escolares acerca das turmas homogéneas.

Turmas homogéneas	Agentes	Unidades de análise
Vantagens	Professores	“O empenho do professor apenas num grupo homogéneo de alunos representa um ganho imenso em tempo e aproveitamento.”(G2)
	Alunos “fracos”	“Os grupos constituídos por alunos de nível mais deficitário, são aqueles que maior proveito tiram das turmas homogéneas.” (G2)
	Todos os alunos	“ A organização de turmas por níveis de capacidade dos alunos (cognitivas ou de desempenho) favorece as aprendizagens, independentemente do nível dos alunos.” (G2)

Daqui se depreende que as vantagens das turmas homogéneas é indiscutível, visto que permite facultar a todos os alunos um ensino que lhes potencia o percurso escolar.

Os alunos dotados de meios e capacidades mais elevadas têm o direito de beneficiar de um ensino em conformidade com estas características, do mesmo modo que os alunos com mais dificuldades devem exigir um ensino adequado àquelas, possibilitando-lhes atingir os mesmos objectivos que os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, F. & Sá, V. (2006). Estado, Escolas, Famílias: Públicos Escolares e Regulação da Educação. In A. Moreira, J. A. Pacheco, S. C. Cardoso & A. C. Silva (Orgs.). *Globalização e (Des)igualdades: Os Desafios Curriculares*. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares / III Colóquio Luso-Brasileiro (pp. 1198-1212). Braga: Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1995). Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960). Lisboa: FCT/JNICT
- Barroso, J. (2005). *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*, Campinas. Vol. 26. n. 92. pp. 725-751.
- Bento, A. (2009). O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes – um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In L. Rodrigues & J. Brazão (Org.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (311-324). Funchal: Grafimadeira.
- Boudon, R. (1990). *Les causes de l'inégalité des chances, Commentaire*. n.º 51. automne, (pp. 533-542).
- Bourdieu, P. (1978). A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja.
- Coleman, J. & Schneider, B. (1993). *Parents and their children, and schools*. Colorado: Westview Press.
- Compère, M.-M. (1985) *Du Collège au Lycée*. Paris: Éditions Gallimard.
- Diogo, A. (2008). Investimento das Famílias na Escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local. Porto: Celta Editora
- Duru - Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La Constitution de Classes de Niveau dans les Collèges: les Effets pervers d'une Pratique à Visée Égalisatrice. In *Révue Française de Sociologie*, vol XXXVIII, pp. 759-789.
- Lima, L (1998). Topografia Complexa das Decisões em Educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp3-13.
- Melo, M. (2009). Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares: Reflexos da Reflexividade Mediatizada. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mendonça, A. (2009). O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Mangualve: Pedago.
- Quivy R.& Campenhoudt, L.-V. (2008).Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Verdasca, J. (2009). "Projecto Turma Mais: reagrupar sem segregar e melhorar os resultados", In *Noesis*, 78: 32 – 35.
- Yin R. (2005). *Estudo de caso*. Porto Alegre: Bookmen.

LEGISLAÇÃO

Despacho n.º 5048-B/2013 - Constituição de turmas.

A ESCOLA DE HOJE: QUE DESÍGNIO?

Ana Cristina Duarte

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Vivemos estranhos tempos em que parece não haver um fio condutor para aquilo que se faz em educação. Nas escolas, todos os anos, se implementam alterações, mudam-se currículos, programas e orientações, assim como a relevância das disciplinas, implementam-se novos exames, alteram-se as regras e prazos da colocação de professores, etc. É verdade que passamos por um período conturbado, em que, tal como previra Alvin Toffler, nada é certo, tudo é transitório, mas, em educação, hoje, entre nós, mais do que transitório, parece ser tudo volátil e despropositado. Nos ensinamentos, básico e secundário, a mudança constante, aparentemente infundada, sem um fio condutor, inexplicável para os atores no terreno, tem gerado uma enorme instabilidade.

Intentaremos, neste espaço, cogitar acerca do lugar que é reservado à formação integral do indivíduo, propalada na lei de bases do sistema educativo, na escola que se está (des)construindo nos dias que correm; vislumbrar se os nossos jovens estarão sendo preparados para lidarem com os desafios que nos impõe a conjuntura complexa em que vivemos.

ENQUADRAMENTO: A NECESSIDADE DE DEFINIÇÃO DE UM DESÍGNIO PERCEPTÍVEL?

O título, ora escolhido, expressa as nossas inquietações relativamente ao rumo que leva a educação em Portugal e orienta uma reflexão exploratória em busca da apreensão de quais serão as suas finalidades, averiguando se estarão ou não delineadas com clareza, se se adequarão às exigências da sociedade contemporânea, se serão ou não perceptíveis aos diversos atores, já que, sendo o sistema centralizado, é com base nestas que se planeia toda a ação educativa no terreno, que decorre a preparação dos cidadãos de amanhã.

Se aceitarmos a conceção proposta por Émile Durkheim (2007) de que o nosso ser social se erige através da educação que recebemos, de que a educação visa sobretudo satisfazer necessidades sociais, aceitamos igualmente a ideia de que o fim da educação é constituir o nosso ser social, ou seja, o de nos levar a construir um sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos, que exprimam em nós não tanto a nossa personalidade, mas, sim, o grupo ou grupos de que fazemos parte, as

crenças religiosas, as convicções e práticas morais instituídas, as tradições nacionais, locais ou profissionais e as opiniões coletivas.

De acordo com Gimeno Sacristán, “Com a educação exerce-se [...] influência sobre o desenvolvimento e a orientação que podem tomar os indivíduos e a sociedade, o que não passa inadvertido aos que estão interessados em produzir, reproduzir ou mudar uma certa ordem política, económica, cultural, religiosa, etc.” (2008, p. 113). A educação “como fazer e saber-fazer” nutre-se das “... atitudes, de maneiras de fazer e pulsões dos adultos para cuidar das crianças e impor-se-lhes, não necessariamente de forma violenta.”(p.113). Assim, com a experiência adquirida ao longo dos tempos, foram-se inventando e desenvolvendo procedimentos técnicos para ““modelar o outro”, marcando as linhas e depurando as práticas que configuram, com detalhe, a maneira de entender: para que se ia para a escola e do que se teria de fazer nela.” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 114).

Gimeno faz notar que, embora para além da pulsão reprodutora, se deva considerar também a pulsão “*produtora*”, que remete para um desejo de influenciar as crianças de modo a fazê-las crescer ou de modo a procurar criar nelas “algo de novo a partir da sua natureza moldável.”, não restam dúvidas de que a escola que conhecemos, em qualquer caso, “é um aparelho normalizador” (2008, p. 114).

Sabendo que, num sistema centralizado de educação como é o nosso, o currículo configura a ação dos atores no terreno, para pensarmos sobre o que se passa no campo na atualidade, escutemos as palavras de Jesus Maria Sousa quando lembra que por detrás de um currículo “Existe sempre, ainda que não expressamente formulado, nem muitas vezes consciencializado pelos agentes educativos, todo um pressuposto teórico acerca da natureza e dos fins últimos do homem e da sociedade.” (2002, p. 15); e as de William Pinar (2007) quando, corroborando o dito por Madeleine R. Grumet (1988), afirma que “o currículo é o que a geração mais velha escolhe dizer às gerações mais novas. O currículo escolar comunica o que escolhemos lembrar do nosso passado, o que acreditamos em relação ao presente, o que esperamos para o futuro.” (p. 42).

Num sistema educativo como o vigente em Portugal, centralizado, de currículo único, os agentes orientam (ou deveriam orientar) as suas ações em consonância com um conjunto de intenções e um modelo de ser humano comum, aquele que terá sido superiormente definido. As estruturas de gestão intermédia e os professores planeiam a sua ação de modo a que o conjunto de intenções com que se propõem influenciar os outros seja o determinado nos documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação, que a isso os obriga, buscando levar a reproduzir ou produzir o modelo de ser humano aí proposto.

É certo que as ações educativas precisam sempre de possuir um sentido que, segundo Gimeno, lhes é conferido pelo “conjunto formado pelas intenções com

que queremos influenciar os outros, os planos e o modelo de ser humano que tentamos reproduzir ou produzir”, numa orientação da ação que nem sempre é explícita ou consciente (na medida em que, com o passar do tempo, muitas ações educativas se tornam repetitivas, rotineiras), mas precisa existir, de facto, já que “É o que enche um projecto educativo – como intenção – e o que dá sentido e preenche as suas práticas: a realização [...] é o que nos guia, é uma primeira concretização da racionalidade educativa.” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 114).

Convém fazer aqui um parêntesis para realçar que, com este discurso, não queremos fazer crer que os resultados da aprendizagem real têm uma correspondência direta com o preconizado em documentos oficiais como fins e objetivos da educação; estamos cientes de que, como afirma Gimeno, “a inevitável distância entre ensino e aprendizagem é a que existe entre a intenção da acção de influir e o seu desenvolvimento.”(2008, p. 115); de que há uma “... radical impossibilidade de pretender que objetivos e fins da educação e do ensino se correspondam com resultados de aprendizagem totalmente simétricos.” (2008, p. 115). Porém, estamos, igualmente, convictos de que é imprescindível a existência de um projeto que oriente o caminho.

Projeto esse que, no campo da educação de um país, se traduz na necessidade de haver uma política educativa coerentemente traçada, alicerçada num quadro filosófico e ético (e, eventualmente, religioso), do conhecimento pleno de todos os agentes. Do qual deverá derivar um currículo (mais ou menos aberto consoante a convicção), cujos fins, meios e avaliação tenham sido pensados em consonância, e estejam claramente expressos de modo a orientar a ação de todos os atores. É manifesto que na definição dessa política educativa se tomam diversas opções fundamentais, se elege um conjunto de valores e uma conceção de cultura e conhecimento a adotar, que lhe vão dar um cariz próprio e orientar toda a ação daí decorrente. Sendo assim, é, pois, fundamental que haja uma profunda coerência na sua definição e na emanação dos documentos orientadores a usar pelos diversos atores no terreno de modo a que ajam em harmonia.

A DESADEQUAÇÃO DA ESCOLA E A (IM)POSSIBILIDADE DE TERMOS UMA REFORMA DE FUNDO EM CURSO

Relativamente à educação no nosso país, parece haver algum consenso relativamente à ideia de que não vai bem, de que há problemas a resolver; concordamos todos - comunidade académica e científica, sociedade em geral e setor político - que há uma clara desadequação da escola. Todavia, divergimos muito quando procuramos apontar as causas dessa desadequação; quando elencamos as exigências a que a escola deve responder; apontamos o perfil de indivíduo a desenvolver; e enumeramos as transformações a implementar.

Parece já não ser motivo de discórdia afirmar, como fez Alvin Toffler (s.d.) no início dos anos setenta do século XX, que vivemos uma nova era da humanidade em que os meios e os modos de produção já não são os mesmos da época industrial. Que, em consequência dos grandes avanços tecnológicos e científicos, a natureza do trabalho tem vindo a mudar e as relações económicas entre as pessoas, entre as pessoas e as nações e mesmo entre nações, têm sofrido profundas transformações, mudando a natureza do que se entende por trabalho e por profissão.

Segundo Tofler (2001), a humanidade passou por três grandes estádios: o primeiro que teve por base as atividades de cariz agrícola, cuja base da economia era o setor primário; um segundo, fruto da revolução industrial, em que a base da economia foi, fundamentalmente, o setor secundário assente na exploração e transformação dos recursos, que perdurou até meados do século XX, persistindo, nos nossos dias, concomitantemente com a sociedade do conhecimento, em alguns meios; e um terceiro, cujas transformações estão em curso a um ritmo aceleradíssimo em todas as áreas e aspetos da vida humana (relacionais e familiares, sociais, culturais, morais, institucionais, políticas, económicas), cuja base da economia é o conhecimento. Período no qual a produção de riqueza deixou de estar centrada no produto para advir, essencialmente, da criação do conhecimento.

Vivemos num período de transição, muito difícil, num período de profundas transformações, tal como nos dizem Toffler & Toffler, (2001), no qual os modos de produção de riqueza mudaram; vivemos inseridos num mercado global, em que a produção de riqueza advém, agora, fundamentalmente da produção do conhecimento. Conhecimento este que, contrariamente aos recursos naturais, não se esgota com o uso; vai, isso sim, aumentando com esse uso. Conhecimento que fica obsoleto a um ritmo aceleradíssimo, podendo a verdade de ontem já não fazer sentido hoje, correndo-se, portanto, o risco de o conhecimento adquirido (mesmo aquele da escola e da universidade) cair em obsolescência com uma enorme rapidez, por vezes, ainda antes de ser usado.

Vivemos, no dizer dos autores, dominados pela economia mundial, liderados por políticos e economistas, formados num sistema de ensino delineado para a época industrial, que, na sua maioria, ainda não compreenderam estas mudanças e que, muitas vezes, apesar das eventuais boas intenções, tomam decisões com base em conhecimento obsoleto. Já que “Pensar é importante. Mas muitos dos factos em que pensamos são falsos. E grande parte daquilo em que acreditamos é, quase certamente, um disparate.” (Toffler & Toffler, 2001, pp. 121-122). Na verdade, não é fácil manter-se atualizado, “... o conhecimento relevante para o desempenho de uma profissão muda tão rapidamente que é preciso adquirir cada vez mais novos conhecimentos, tanto dentro como fora do ambiente de trabalho. A aprendizagem

torna-se um processo contínuo. Mas não podemos aprender tudo muito depressa.” (Toffler & Toffler, 2001, pp. 121-122).

Esta mudança acelerada, em processamento, apressa o ritmo a que o conhecimento se torna obsoleto e torna problemático o seu armazenamento e seleção. Toffler e Toffler (2001) enfatizam que

O que está claro é que onde quer que o conhecimento seja armazenado, seja em bases de dados digitais ou nos nossos cérebros, nesse espaço existe também o equivalente ao sótão das antiguidades, atafalhado de “*obsoledge*” – factos, ideias, teorias, imagens e percepções que foram ultrapassados pela mudança e substituídos por verdades mais recentes e presumivelmente mais rigorosas. O “*obsoledge*” constitui uma grande parte da base do conhecimento de qualquer pessoa, empresa, instituição e sociedade.” (Toffler & Toffler, 2001, p. 123)

Porém, realçam também que, nos nossos dias, o conhecimento é poder e que os seus processos de aquisição, se calhar, ainda mais. O que de facto se torna fundamental é o conhecimento acerca dos modos de adquirir/criar conhecimento, a abertura ao novo, a capacidade de estar permanentemente a aprender, a capacidade de buscar novas soluções para os problemas (velhos ou novos), que surgem constantemente.

A escola atual, porém, de acordo com Sousa e Fino (2001), que comungam da opinião crítica de Toffler (s.d.) e Gimeno (1995), foi desenhada para provir às necessidades da era industrial, apresentando uma organização de modelo fabril, anacrónica, criada para dar resposta às necessidades do modelo económico industrial. Um modelo de escola idealizado para as massas que, sem muitos custos, procurava moldar um homem adaptado às exigências daquele tipo de produção. De acordo com a analogia proposta por Gimeno (1995), a escola (fábrica) reunia (ou reúne) multidões de estudantes (a matéria-prima) que eram (são) “processados” de modo padronizado, em série, pelos professores (operários), preparando-os para a economia industrial que os esperava (já não há uma economia industrial para satisfazer).

Nesta escola, para além daquilo a que eram expostos no desenvolvimento dos conteúdos do currículo formal moderno (segmentado, assente essencialmente em metodologias tradicionais de ensino), os alunos eram (e são) sujeitos à vivência numa atmosfera carregada de elementos e significações que remetem para o

mundo fabril, para a cultura industrial, designadamente, a concentração num espaço fechado, a campanha, a sincronização, a separação por idades, a estratificação em classes sociais, a segmentação do currículo com um especialista para cada disciplina, a autoridade incontestada dos superiores. Fatores que foram fundamentais para o mercado de trabalho da era industrial, mas que são estranhos às exigências desta era do conhecimento, das novas tecnologias e das novas profissões, em cujos grandes projetos dependem de visões holísticas, da interdisciplinaridade, da cooperação em equipas multidisciplinares altamente flexíveis, críticas e criativas.

Hargreaves, Earl e Ryan (2001) referiam que, neste mundo de crescente complexidade tecnológica, estão em curso ainda outras transformações, tais como, "... mudanças importantes no movimento de uma cultura escrita para uma cultura visual" (p. 196), observando que o uso generalizado das novas tecnologias obriga, inevitavelmente, ao reequacionamento das relações entre os professores e os estudantes, a escola e a casa, a vida na sala de aula e tudo o que está para além desta. Mais afirmam que as forças de mudança

... estão a dissolver as fronteiras entre a escola e a comunidade (Elkind, 1993). As escolas e os professores já não são ilhas. A mudança não se limita a bater à porta das salas de aula. Encontra-se dentro da própria sala de aula – nas vidas em mudança dos jovens que a povoam. Esta é a realidade com que as escolas e os professores têm que se confrontar (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001, p. 196).

Lévy (2000) lembra que este "novo mundo", o que foi aberto pela generalização do uso das tecnologias digitais, deixou de ser monopólio do pensamento linear veiculado pelo texto escrito: é um mundo pululado de uma nova forma de texto não linear – o hipertexto – "indefinidamente aberto e móvel"; de sons provenientes de um processo aberto, da mistura e do arranjo que constituem um universo infindável, continuamente alimentado e transformado pela comunidade; e imagens do desenho, da fotografia e do filme que, estando abertas à imersão, dão lugar à interatividade, à simulação e à reinvenção. Formas estas que, não sendo excludentes umas das outras, coexistem de forma interactuante.

Mais refere que todas estas novas relações estabelecidas com o saber, geradoras de profundas reflexões sobre as aprendizagens relevantes e o próprio processamento das aprendizagens, conduzem a uma séria perscrutação do sistema

educativo à luz de três vetores fundamentais, que radicam nas mutações contemporâneas: a velocidade do aparecimento, renovação e caducidade dos saberes e da perícia; a nova natureza do trabalho – transação de conhecimento – com uma forte componente de aprendizagem constante e sua transmissão, e de produção e transmissão de conhecimentos; “... o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam o número de funções cognitivas do homem: memória (bases de dados, hiperdocumentos, ficheiros digitais de toda a ordem), imaginação (simulações); percepção (receptores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenómenos complexos)” (Lévy, 2000, p. 167).

Embora sejam evidentes as profundas mudanças que atravessam o nosso quotidiano, no terreno, a escola continua a ser, tal como dizia Ribeiro (1998), um espaço excessivamente baseado na cultura oral e no texto escrito, em que se subestimam largamente as outras linguagens, que vive encerrada em si mesma, parecendo não ter em consideração que vivemos “... num ecossistema comunicacional, constituído por um conjunto de produtos e interações dinâmicas, estruturadas por fluxos informativos...”. Situação que se agrava à medida que o tempo passa, tornando cada vez mais visível o hiato entre o “mundo” da escola e o que existe para além dela e mais evidente a sua natureza anacrónica, como nos dizia Hargreaves (1998).

Recuando um pouquinho na história, para enquadrar a situação, a este propósito Sousa e Fino (2001) referem que:

Depois da crise curricular que, de alguma maneira, abalou os Estados Unidos em 1957, têm-se multiplicado por todo o lado os sinais da senilidade do paradigma fabril. Enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados. E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade. E já começou, inclusivamente, a perder, de instância em instância, a guerra contra a iliteracia, até ao ponto de nem a Universidade ser um reduto seguro (p. 6).

Perante a conjuntura extremamente complexa que estamos vivendo e os notórios sinais de desadequação da escola, seria expectável que estivesse em curso na educação uma reforma profunda com vista ao desenvolvimento de um sistema que permitisse fomentar uma formação adequada aos cidadãos do futuro. Robinson e Aronica (2010) são peremptórios, declaram mesmo que não precisamos de evolução na educação. Uma vez que não podemos melhorar um modelo obsoleto, o que precisamos é de uma “revolução”. Todavia, lembram também o quão isto é difícil na medida em que implicaria inovação, implicaria a entrada por um campo novo completamente estranho, implicaria levar as pessoas (tanto decisores, quanto atores no terreno e sociedade em geral) a fazer algo a que não estão acostumadas, a deixar as ideias arreigadas e a aceitar que as coisas podem ser feitas de outro modo.

Estamos, então, falando da necessidade de uma reforma educativa, expressão que temos ouvido muito, entre nós, a propósito de um sem número de mudanças extemporâneas que têm acontecido na educação, mas que não parecem apresentar a coerência necessária para se constituírem como partes integrantes de uma reforma fundada.

Uma reforma na área da educação assume um cariz fundamental, porquanto influencia profundamente a capacidade de desenvolvimento de uma sociedade no médio e longo prazo, na medida em que a qualidade das aprendizagens dos jovens de hoje determinará a nossa capacidade de resposta, enquanto país, aos desafios que o futuro nos imponha. Do mesmo modo que um conjunto de mudanças extemporâneas mais ou menos alicerçadas em ideologias também o determinarão, quicá de forma muito negativa. Seria, pois, expectável que o delineamento da reforma educativa, que se diz estar em curso, estivesse ancorado nas exigências da sociedade e economia contemporâneas, e assentasse em preceitos advindos dos estudos desenvolvidos nas áreas das ciências sociais e humanas, apresentando, por isso mesmo, profundas mudanças conceptuais relativamente à escola tradicional.

De acordo com o que defende Saturnino de La Torre (s.d.), uma reforma educativa deve compreender uma tentativa de adequação das finalidades e estruturas do campo às novas demandas sociais, numa busca de aperfeiçoamento das suas funcionalidades, funcionamento e recursos; e deve assentar num conceito de qualidade, intrinsecamente ligado à eficácia da implementação das medidas aduzidas. Tal reforma, pelas mudanças profundas que acarreta, afetaria, de forma muito substancial, os elementos estruturais, sociopolíticos e económicos, axiológicos, administrativos, organizacionais, curriculares, pessoais e outros mais, e, por isso mesmo, requeria um longo período de mudança e adaptação.

Uma reforma educativa dos nossos tempos, segundo Torre (2005), fundando-se nas novas correntes psico-pedagógicas e nas demandas sociais, deveria levar em conta quatro mudanças concetuais, relativamente à escola tradicional, referentes

aos seguintes elementos: a criatividade (na medida em que as reformas deixam no ar o repto de transplantar as ideias e as teorias para a prática, o que é inexecutável sem pôr em ação a criatividade dos diversos intervenientes no sistema); a competência; a qualidade; e a colaboração:

La creatividad de una reforma, entendida como resultado, se manifiesta por los cambios generados en el sistema educativo, en las personas y sus nuevos roles, en las relaciones, en la cultura institucional, en la autonomía y autoaprendizaje que genera en el alumnado, etc.... [...] Una reforma que promueve el desarrollo de todas potencialidades humanas, que promueve la autonomía, el autoaprendizaje, la iniciativa e inventiva de los alumnos, es una reforma progresista y creativa (Torre, s.d.).

UM OLHAR SOBRE A ESCOLA EM PORTUGAL, HOJE

Através do discurso político amplamente difundido passa a ideia de que é necessário que encontremos, enquanto indivíduos e enquanto sociedade, estratégias que nos elevem desta crise que assola o país e nos catapultem para uma sociedade mais organizada, mais justa, mais sadia; de que é necessário preparar os alunos para os desafios que o futuro e o mercado de trabalho lhes impõem. Todavia, quando analisamos as medidas que têm vindo a ser implementadas na educação, nos últimos anos, ficamos atónitos. Parece não haver nenhuma medida nesse sentido; algumas das medidas são mesmo passíveis de serem lidas como retrocessos significativos relativamente a um início de caminho que houvera sido intentado com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, seguida da publicação de orientações e programas curriculares.

Hoje a educação em Portugal é palco de fortes contradições. Temos patentes no *site* do Ministério, lado a lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sustentando a importância do desenvolvimento harmonioso do aluno nas diversas dimensões, e o Programa Educação 2015, da responsabilidade do XIX Governo Constitucional, empossado em 2011, que, apesar de algum discurso relativo à elevação das competências básicas dos alunos e ao reforço do papel das escolas, na verdade coloca o enfoque quase exclusivamente na medição de resultados através de um processo de avaliação externa uniformizante e centralizada, assim como nas metas curriculares de cada disciplina.

Relembremos que entre os princípios organizativos da LBSE, no seu artigo 3.º, pode verificar-se a intenção de:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.

E entre os objetivos para a educação básica podemos ver, no artigo 7.º, considerada a necessidade de:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.

No capítulo VII, artigo 47.º, ponto 1, pode ler-se, ainda, que “A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada

harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.”

A operacionalização do aí propalado foi, ao longo dos tempos, motivo de diversas reformas, assim lhes chamaram, um pouco ao sabor das vontades dos diversos decisores políticos, estabelecendo orientações mais ou menos fundadas e mais ou menos consentâneas com o prescrito, sempre com o argumento da melhoria e da adequação à realidade, que mereciam um estudo aprofundado, de modo a entendermos esta aparente tendência para, entre nós, se fazerem mudanças frequentes e pouco fundadas na educação.

Ao longo dos tempos, os estudos foram demonstrando que, no terreno, o currículo vivido pelos nossos jovens estava longe de atingir o aspirado na LBSE, bem como de satisfazer as necessidades de formação contemporâneas. Os estudos e o mal estar geral confirmavam que era necessário repensar a fundo a escola. Contudo, as medidas com que nos confrontámos nos últimos anos não parecem enquadrar-se numa reforma de fundo que, tal como vimos, deve ser entendida uma reforma.

À entrada em funções do atual governo constitucional, estavam em vigor os Decretos-lei n.º 6/2001 e n.º 7, que apresentavam a reorganização curricular, de 2001, para o ensino básico e ensino secundário, respetivamente. No caso do ensino básico, acompanhado do caderno de orientações intitulado Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Esta reorganização apresentava aspetos positivos e negativos. Embora apresentasse uma filosofia de ensino de cariz construtivista, vigorou para a maioria das disciplinas em simultâneo com programas anteriormente construídos à luz de outros princípios; introduziu no plano de estudos algumas áreas não disciplinares (com alguma polémica) e uma redução significativa da carga horária das disciplinas artísticas e das ciências; afastou a ênfase dos objetivos para colocar no desenvolvimento de competências, defendendo o uso de metodologias ativas, centradas no aluno.

Em dezembro de 2011, foi publicado o Despacho n.º 17169/2011, que determina que o CNEB deixe de constituir-se como documento orientador da educação em Portugal, afirmando que:

d) Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à

comunidade educativa, e serão objecto de discussão pública prévia à sua aprovação.

Entretanto, não foi publicado nenhum documento orientador; não foi alterada a lei de bases, pelo que, do ponto de vista concetual, não terá mudado a filosofia de fundo que tudo deveria orientar; têm sido, isso sim, publicadas, amiúde, inúmeras medidas avulso, para as quais dificilmente se encontram justificações que as harmonizem com o propalado na LBSE ou, mesmo, com as exigências da vida contemporânea.

No Programa Educação 2015, lançado no ano letivo 2010-2011, patente no *site* do Ministério da Educação e Ciência, podemos ver definidos como grandes objetivos os de: Elevar as competências básicas dos alunos portugueses; Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos; Reforçar o papel das Escolas.

Objetivos que poderíamos tender a considerar *per si* como fatores positivos. Porém, ao longo das dezassete páginas do documento, não é claramente apresentada nenhuma filosofia de ensino, embora possa ser subentendida; não são propostas estratégias nem metodologias que apontem no sentido do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; não há propostas para a melhoria da gestão das escolas; não se reconhece nenhuma medida no sentido da valorização da escola pública ou do trabalho dos docentes, conforme é apontado. É, isso sim, colocado um forte enfoque na definição de metas de sucesso a atingir e na redução do abandono prevista, sem que se encontre uma descrição das estratégias para as atingir.

Relativamente às aprendizagens podemos ler que “A melhoria das competências básicas e dos níveis de formação decorrem de medidas destinadas a assegurar a eficiência do sistema educativo que devem progressivamente traduzir-se em melhores resultados de aprendizagem...”, remetendo para o envolvimento no *Projecto Metas Educativas*.

O programa expressava a pretensão de “aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa”, decorrente dos compromissos assumidos em convergência com os princípios enunciados e algumas das metas do Quadro Estratégico EF2020 da EU e no *Projecto Metas Educativas 2021* da OEI. Assim, ao fechar, ainda mais, a margem de atuação das escolas e das comunidades no que concerne às aprendizagens dos alunos, não deixa entrever espaço para um real envolvimento, apenas pressupõe o cumprimento acrítico de orientações predefinidas.

Não esqueçamos que, tal como afirmara José Augusto Pacheco, em publicação de 2008, ao longo dos tempos, o sistema educativo português, de tradição centralista, “... tem conhecido um forte controlo do currículo...” incidente, sobretudo, sobre os planos curriculares e a avaliação (p. 15). As áreas curriculares são formatadas, à partida, dentro de uma estrutura rígida de disciplinas com cargas horárias determinadas centralmente, estando os respetivos programas sujeitos a decisão ministerial. Do mesmo modo que tem havido um crescente incremento da avaliação externa nos diversos níveis do ensino básico e do ensino secundário. Situações que ainda se agudizam com as medidas ora impostas.

Pode ler-se nas mensagens iniciais introdutórias presentes na página oficial do Ministério da Educação e Ciência, na internet, que

O Governo definiu várias prioridades para as políticas de Educação e Ciência entre as quais se destacam:

- Criar uma cultura de rigor e avaliação em todos os níveis de ensino
- Dar autonomia às escolas e liberdade aos pais para escolherem a que querem para os seus filhos
- Aumentar o sucesso escolar e a qualidade da educação ...

Ao longo da mensagem é dedicado um curto parágrafo ao item Educação, que diz o seguinte (os realces são da nossa autoria):

A Educação determina o futuro do país e deve gerar **igualdade de oportunidades** para as gerações futuras. Para obter bons resultados é necessário **determinação e rigor**. A cooperação de pais, professores e alunos é fundamental para a criação de um ambiente de trabalho favorável, que privilegie a **exigência**. O Governo assume a Educação como serviço público universal e **defende como princípios o esforço, a disciplina e a autonomia**.

Analisando, sumariamente, a ordem destas prioridades, que nunca acontece ao acaso - traduz sempre, propositadamente ou não, as intenções de quem as elenca -, desvelamos desde logo o aspeto a que é dado ênfase – a avaliação. E não será também por acaso que ao longo da mensagem são destinados curtos parágrafos de quatro ou cinco linhas a itens como educação, ensino superior e

ciência, para se destinar à avaliação sete parágrafos idênticos ou maiores que os outros.

Não é novidade, nem mesmo para os menos atentos, que a ênfase tem sido colocada na avaliação. Tudo deve ser avaliado em todos os níveis de ensino: professores, alunos, escola, universidade e ciência, sujeitos a autoavaliação e a avaliação externa segundo regras e critérios impostos externamente (e sempre em mutação).

A avaliação externa dos alunos, traduzida em exames nacionais, atinge já todos os níveis de ensino. Nos quarto e sexto anos há exames de português e matemática; no nono ano de português e matemática, e desde o ano letivo de 2013-2014, também de inglês; nos décimo primeiro e décimo segundo anos, nas disciplinas terminais. Estes últimos decisivos para o acesso ao ensino superior. Todos estes exames decorrem segundo calendarização nacional, que tem variado anualmente e que apresenta sobreposições ao calendário escolar, obrigando as escolas a fechar (a maioria dos casos) ou a fazerem um exercício enorme de organização interna para os realizarem, sempre com algum prejuízo dos restantes alunos. A crescer a isto tudo realizavam-se, ainda, anualmente, e também segundo calendário nacional, os testes intermédios de algumas disciplinas de terceiro ciclo e de secundário, cujo peso na nota interna dos alunos era definido por cada escola. No presente ano letivo foi calendarizado apenas o de inglês, tendo sido sugerido que as escolas passem a usar as provas de anos anteriores para testarem os alunos.

A par com esta ênfase na avaliação foram homologadas as Metas Curriculares pelo despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto em 2012, depois complementado pelo despacho n.º 15971/2012, onde se pode ver expresso que:

As Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino.

Sendo específicas de cada disciplina ou área disciplinar, as Metas Curriculares identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. São meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais.

Na prática, as metas apresentadas estratificam os programas, transformam-nos numa “coisa” sem coerência de conjunto, e geram abordagens de sala de aula literais, de explanação conteúdo a conteúdo de um modo isolado, mesmo em disciplinas que exigiriam abordagens holísticas e o uso de outras metodologias, designadamente nas artes.

Anteriormente fora publicado o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, dando uma nova organização aos currículos dos ensinos básico e secundário, que reforçava o fosso entre as ditas disciplinas de primeira (estabelecendo um reforço da sua carga horária) e as outras (cuja carga horária foi reduzida), explicitando no seu preâmbulo que “A redução da dispersão curricular [que haviam considerado existir na organização promulgada em 2001] 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 Inglês que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos”.

Imersos no terreno, notamos, facilmente, que as medidas que têm vindo a ser tomadas seguem, em muitos aspetos, o curso inverso ao prescrito na LBSE e mesmo em alguns aspetos do próprio Programa Educação 2015.

Ora vejamos, não houve qualquer reforço das condições de funcionamento das escolas, antes pelo contrário, os cortes nos orçamentos, nos últimos anos foram abismais. A redução do pessoal docente e não docente atingiu números inimagináveis, tornando deficitário o funcionamento da maioria das escolas, assim como a boa consecução dos programas, chegando mesmo, em alguns sítios, a situações limites, a pôr em risco a segurança de docentes e alunos (situações que têm sido do domínio público). No que concerne ao reforço da autonomia, este mantém-se apenas ao nível do discurso, porquanto, na prática, a margem de autonomia das escolas é residual, já que: o currículo é nacional; a colocação de pessoal docente e não docente é, quase exclusivamente, da responsabilidade das tutelas, decorrendo de concursos nacionais e/ou regionais, em que o papel da escola é quase nulo e a calendarização anual uma incógnita; o ingresso/seleção de alunos está definido à priori, pelas ditas áreas de residência, numa divisão territorial algo arbitrária; a elaboração/gestão do orçamento é altamente condicionada; a implementação do projeto metas curriculares veio coartar ainda mais a parca margem de manobra que os professores e a escola tinham de gestão do currículo; concomitantemente, a avaliação externa dos alunos ganha cada vez maior peso e as suas regras vão mudando todos os anos, condicionando professores, alunos e quase todo o trabalho a desenvolver.

A crescer a tudo o já dito poderíamos, ainda, pensar sobre uma série de outras questões adjacentes, mas igualmente pertinentes, que concorrem também para a enorme instabilidade que assola as nossas escolas, designadamente a avaliação docente ou a avaliação das escolas e o apuramento de rankings.

À LAIA DE REFLEXÃO FINAL

Se nos questionarmos se com a implementação destas medidas estaremos implementando uma reforma que visa preparar os nossos jovens para o futuro, a resposta será obviamente negativa. Esta arregimentação gera precisamente o inverso. Coloca o enfoque do trabalho desenvolvido nas escolas, no “treinamento” para os exames, tornando os nossos jovens meros reprodutores ou executantes, em prejuízo do desenvolvimento de outras competências essenciais, tais como o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de criar conhecimento, imprescindíveis para encarar os desafios desconhecidos que lhes imporá esta sociedade tão complexa.

De acordo com Hargreaves, Earl e Ryan, (2001),

O nosso futuro assemelha-se a um livro em branco. Pode ser de grande inovação; de estilos de vida diversos e de realização pessoal e, simultaneamente, sustentáveis do ponto de vista ambiental; de pessoas a trabalhar em conjunto em comunidades de diferença. Ou pode ser um futuro de divisões e desespero em que os bem sucedidos são seduzidos por um mundo tecnologicamente atractivo de escolhas de estilo de vida e de consumismo superficial, enquanto que os mal sucedidos se encontram condenados ao desemprego, subemprego ou trabalho não especializado que lhes oferece poucas escolhas reais. A natureza do nosso futuro depende, em parte, da forma como preparamos a próxima geração (pp. 11-12).

É necessário pois, refletir acerca do propósito da nossa educação. Qual a visão de educação que está subjacente ao nosso sistema educativo? Será que há alguma?

É notório que as medidas definidas nos últimos anos não são consonantes com o consagrado na LBSE (a qual, como é óbvio, também poderia ser reanalisada); porém, no *site* do ministério, permanecem lado a lado os diversos documentos orientadores. Devemos reger-nos por quais?

Será que os nossos governantes estabeleceram como meta a formação das Pessoas de amanhã? Se o fizeram, onde podemos consultar o perfil traçado e as estratégias para o alcançar?

Ou será que delinearão uma reforma progressista, focada apenas em mecanismos economicistas de curto prazo, apostando na mera redução de custos? Se foi este o caso, será que olvidaram que em educação o plano terá que ser sempre de médio/longo prazo?

Se o enfoque é o mercado, conforme afirmam alguns, é igualmente difícil entender estas opções. Os jovens, alvos destes currículos, não estarão preparados para os desafios altamente exigentes que o mercado lhes impõe; dificilmente, sem alguma outra formação extra escolar, serão seres autônomos, inovadores, com iniciativa.

Voltamos, assim, à questão: Que pretendemos com a educação de hoje? Que Pessoas queremos formar? Que sociedade pretendemos construir?

Sem a resposta a estas questões como poderemos construir caminhos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Durkheim, É. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Fino, C. (2013). O futuro da Escola é o Futuro. In A. Mendonça (org). *O futuro da escola pública* (pp. 63-71). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. Consultado a 12 de novembro de 2014 através de: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf
- Gimeno Sácrstan, J. (1995). La pedagogía por objetivos : obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministerio da Educação, Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Consultado a 26 de Outubro de 2010 através de: http://www.dgdc.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx. Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação e Ciência. *Sobre O Ministério Da Educação E Ciência*. Consultado a 20 dezembro de 2014 através de: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>
- Ministério da Educação. *Programa Educação 2015*. Consultado a 1 de dezembro de 2014 através de: <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1998). *Criatividade e Imaginação nas Artes, nas Ciências e nas Tecnologias*. Consultado a 18 de abril de 2006 através de: <http://www.apevt.pt/c1.htm>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.

Sousa, J. M. (2002). *A dimensão política do currículo*. Consultado a 13 de novembro de 2014 através de: <http://www3.uma.pt/jesusousa/PolíticasEducativas/4Adimensao politicadocurriculo.pdf>

Sousa, J. M. (2014). Estado Mínimo-Escola Mínima: Como fica o Currículo? In F. Correia (org), *Estado Mínimo Escola Mínima* (pp. 9-21). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.

Sousa, J. M., & Fino, C. (2001). *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp. 371 – 381). Braga: Universidade do Minho. Consultado a 15 de novembro de 2014 através de 2014: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>

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

Toffler, A. (2001). *Os novos Poderes*. Lisboa: Livros do Brazil.

Toffler, A., & Toffler, H. (2001). *A revolução da riqueza*. Lisboa: Actual Editora.

Torre, S. (s.d.). *Creatividad en la reforma española*. Consultado a 08 de janeiro de 2010 através de: <http://educar.jalisco.gob.mx/10/10saturn.html>

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

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Lei n.º 86/2009, de 27 de agosto

Despacho n.º 17169/2011, de 23 dezembro

Despacho n.º 139/2012, de 5 de julho

Despacho n.º 10874/2012, de 10 agosto

Despacho n.º 15971/2012, 14 dezembro

FAZER SORRIR A ESCOLA RESTANTE: UM DESAFIO AO SÉC. XXI

Ana Isabel Gouveia

Infantário "O Carrocel"

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

INTRODUÇÃO

Num momento em que as constantes mutações do sistema educativo refletem toda a conjuntura em que vive o país, torna-se importante abraçar a problemática da organização escolar e a influência da liderança, sabendo que, a profusão normativa condiciona a autonomia da mesma.

É com este olhar que ousamos refletir sobre a *práxis* que ao projetar a construção de uma liderança num cenário sociopolítico e económico desfigurado, busca estratégias concertadas de atuação que faça sorrir a escola.

A grande questão coloca-se em como fazer sorrir a escola que nos resta?

Alicerçados a este repto, olhou-se à qualidade das lideranças ao pressupor uma necessidade de reinventar-se, de recriar novos modelos de liderança que são mais apropriados para lugares e tempos diferentes.

Nesta linha de pensamento, Senge (1998) refere que “ liderança é a tensão criada pelo fosso entre a situação presente e o sonho. E como toda tensão procura resolução, ela é fonte de energia que leva à criação de algo que não existe. E é isso que faz o líder”. Sendo que, desenvolver mais e melhores líderes não é mais o foco exclusivo do desenvolvimento de lideranças, embora permaneça um aspeto crítico.

É sabido que, atualmente emerge uma liderança não tão direcionada para a atuação do líder, mas sim, como um processo que gera e resulta de relacionamentos focalizados nas interações de líderes e colaboradores, minimizando as suas competências.

Assim sendo, e tal como Paulo Freire (2009), acreditamos que não estamos no mundo para simplesmente a ele nos adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devemos usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar da nossa utopia, mas participar de práticas com ela coerente.

Apeados a esta convicção, procurou-se construir janelas de oportunidades para que a escola não perdesse o sorriso em tempos de incertezas e de desassossegos.

1. A DIMENSÃO DA LIDERANÇA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI: TENDÊNCIAS E INCERTEZAS

A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio.

Martin Luther King

Ao abraçar o pensamento de Luther King, evocamos o papel do líder no século XXI não como gestor da mudança, mas sim, o criador do próprio futuro dentro de um cenário que tende a modificar-se, ao saber "liderar a mudança" Covey, 2003)

Ousamos olhar o mundo de hoje, que pela sua configuração social, pela capacidade humana de comunicação na aldeia global, pela velocidade imprimida em todos os contextos, é gerador de crises recheadas não apenas de dificuldades, como ainda, de oportunidades.

Perante este contexto, são exigidas às organizações, lideranças mais eficazes e adequadas a uma cultura de mudança.

Assim sendo, a escola começa a sentir maior pressão no sentido de aumentar a qualidade do serviço prestado, tornando-se necessário refletir sobre a problemática da organização educativa e, por consequência, na sua liderança pela importância que assume como eixo fundamental da mesma ao encontrar-se balizado pela produção normativa.

Pretende-se aqui, refletir sobre os desafios que os contextos complexos de mudança põem à liderança, e apontar alguns caminhos para uma liderança mais eficaz, sabendo que, as escolas são organizações construídas de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, com os seus diversos atores, fazem a sua própria história.

Tal como Fino refere *in Inovação e Variante cultural*, a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola.

Neste sentido, importa aqui, derrubar os muros e desbravar o potencial da liderança numa época em que a escola vai perdendo a sua autonomia como organização educativa. Cabe ao líder perante constrangimentos e incertezas, não debruçar-se sobre soluções paliativas, mas sim, olhar mais além, reestruturando e reformando a escola.

Inova-la é romper com o velho paradigma que baliza com os fechamentos burocráticos e as dinâmicas organizadas sob a lógica do top-down, e projetar uma nova cara à organização. Pois como refere Paulo Freire (1991), não se muda a cara da escola por portaria, ou seja, não se democratiza a escola autoritariamente.

Face ao exposto, somos incitados a investir numa liderança sustentável, cuja atuação do líder é carregada de um “sentido de urgência” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 35) sendo fulcral o envolvimento de pessoas em torno de visões, missões e valores comuns.

Poderíamos elencar aqui os vários estilos de liderança que abrem caminhos, certos de que todos são defensores de que “liderança é um diálogo, não um monólogo e que para atrair apoio, os líderes têm de conhecer intimamente os sonhos, esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (Kouzes & Posner, 2009, p. 39). Contudo, apraz-nos referir que as organizações no Séc. XXI cada vez mais olham a liderança e o desenvolvimento das mesmas como processos inerentemente colaborativos, sociais e relacionais.

Nesta perspetiva e perante um enorme caleidoscópio de necessidades organizativas exigidas pelo sistema, é pedido ao líder a capacidade de criar e articular uma visão realista e verosímil do futuro para que, a organização cresça e aprimore a partir do presente.

Atualmente é urgente desativar o olhar apriorístico das escolas e evocar às mesmas uma dimensão metamórfica que concerne à sua organização pedagógica. O mesmo é pedir ressonância às lideranças no harmonizar das escolas.

2. UMA LIDERANÇA EMERGENTE EM TEMPOS DE CRISE: A ALAVANCA PARA A MUDANÇA

Se a tarefa de liderar equipas é por si algo desafiante, no contexto em que nos encontramos não poderia ser ainda mais complexo e difícil, quase uma arte por si só.

Lindell (2007) refere que o líder orientado para a mudança caracteriza-se pela sua disponibilidade ao interrogar as suas próprias crenças, que mantém o grupo coeso e implementa um clima positivo.

Nesta lógica atuante, há que (re)criar uma cultura da escola assente numa liderança forte com uma visão integrada da mesma e da comunidade, motivada e motivadora, que abrace as suas necessidades e desafios. Importa contudo realçar, o papel dos atores das organizações, pois como refere Fullan, (1994), as instituições não mudam por si, mas através das pessoas.

Tudo isto pressupõe a ruptura com modelos de liderança tradicionais, surgindo da relação simbiótica entre Liderança e Clima de Escola, uma liderança empreendedora tem um papel fundamental na aprendizagem organizacional da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes atores, quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias necessários à construção de um projecto comum (ou de vários projetos).

O grande desafio aqui, é fazer com que a escola caminhe, incidindo sobre a liderança, a responsabilidade em encaminhar a escola para algum lado, isto é, com sentido, orientação e contagiada de alegria.

Sabemos que as crises conduzem a mudanças de paradigma e esbatem-se na mudança. Neste sentido, precisamos de construir pontes que fomentem Projetos Educativos em rede, abrindo portas estratégicas a parcerias locais com o objetivo de “estimular o interesse e a participação da comunidade; adequar a ação educativa ao contexto, promover a cooperação interescolar e articulação do trabalho educativo e racionalizar e rentabilizar os recursos educativos existentes.” (Diogo, 1998, p. 21).

Alinhados nesta utopia possível, somos levados a acreditar que a crise é uma alavanca para a mudança (ou oportunidade de melhoria), e que ela poderá exigir outras ações ainda não experimentadas. Por outro lado, é possível pensar que as organizações vão procurar de alguma forma, se estruturar, fazendo as mudanças necessárias para sobreviver.

Apraz-nos realçar a força de uma liderança integradora no olhar à mudança como um caminho possível, ao desenvolver visões, desenhar estratégias e instigar os colaboradores a serem mais e melhores.

Neste contexto, importa valorizar o papel da motivação não apenas como uma linguagem impulsionadora de um ritmo e entusiasmo de trabalho progressivo, mas sobretudo como um comportamento que tem uma causa. (Maximiano, 2004, p. 277). O saber motivar que impulsiona a capacidade de envolver por relacionamentos as pessoas, encontra-se na voz do líder, o pioneiro na motivação e no exemplo. Como refere Goleman (2002), a habilidade de um líder para “ressonar” emocionalmente com outros é melhor indicador da efetiva liderança executiva, do que a inteligência em geral.

Nesta certeza, desconstroem-se atalhos que indicam caminhos à mudança, onde o envolver a escola, os pais e a comunidade, vem potenciar e incentivar para a (des)construção de projetos em comum, promovendo a partilha e aprendizagem de boas práticas.

É este acarinhar à Escola que ao devolver-lhe a alma, dá-se uma simbiose. Liberta-se dos muros e constrói pontes, projetando no exterior, a identidade da Escola.

3. LIDERAR SOB UM "OLHAR" FREIREANO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Ao projetar uma política educativa de mudança, há que analisar criticamente o que se entende por liderança e o que pretende-se da mesma.

Neste sentido, já Freire (1993) refere que “é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado.” (p. 59)

Esta dupla provocação de entender a natureza do desenvolvimento de lideranças e implementar as suas práticas efetivas, será provavelmente maior do que foi no passado, sabendo que, enfrenta contextos mais amplos de desafios organizacionais.

Com a finalidade em construir linhas desafiantes às atuais políticas educativas, é na pedagogia freireana que encontramos a nossa fonte de inspiração.

Paulo Freire foi (e continua a ser) um modelo como cidadão do mundo que ousa denunciar a politicidade educativa, ao apelar para uma educação libertadora e conscientizante.

Importa aqui, atrever-se a desmistificar uma possível correlação entre um modelo de liderança e a pedagogia freireana. Isto porque a linguagem que Freire constrói à volta de histórias e metáforas, facilita uma multiplicidade de olhares sobre o mundo, incitando o homem à contenda pelas transformações sociais.

Fala-nos da esperança e do otimismo necessários às mudanças, seja qual for o contexto, negando a acomodação, porque "somos seres condicionados, mas não determinados" (Freire, 2003, p. 17).

Nesta linha de pensamento, (des)construímos a pedagogia freireana transpondo-a para uma realidade de liderança, afigurando num possível modelo capaz de realizar mudanças organizacionais.

Assim sendo, harmonizamos alguns conceitos e princípios desta pedagogia defendidos por Paulo Freire nas práticas educativas, e partimos para a construção de um estilo de liderança, contextualizado no espaço e no tempo, confiantes, de que “A transitoriedade é uma nova *temporalidade* na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência”. (Toffler, 2001, p. 49).

Passamos a desvelar alguns princípios olhando-os como pilares fundamentais a uma organização educativa. Nesta explanação, focamos uma cumplicidade inerente pois, defendemos a construção de uma liderança que problematiza, que

pensa e faz, com o outro, enquadrada numa posição ideológica, histórica e social, essencial à mudança.

Abraçou-se assim, uma linguagem crítica ao olhar a escola como organização num processo de transformação, não apenas educativa, mas também, social.

Nesta linha de pensamento, visualizamos uma dialética, onde o líder também ele, investigador, desconstrói uma metodologia que enlaça um estilo pessoal de aprendizagem. Sendo através de ciclos de melhoria (agir-refletir-avaliar) que reencontra estratégias de mudança.

Partiu-se de alguns princípios em que mais acreditamos, conscientes de que o saber liderar exige:

"consciência do inacabamento";

"respeito aos liderados";

"corporeificação das palavras pelo exemplo";

"reflexão crítica pela prática";

"disponibilidade para o diálogo";

"saber escutar";

"alegria e esperança";

"convicção de que a mudança é possível";

"bom senso";

"ética";

"tomada consciente de decisões";

"humildade, tolerância e luta pela em defesa dos direitos dos liderados"

Apeados à certeza, tal como Freire (1997), de que nós, líderes, somos seres de briga, e sabendo que é uma utopia impossível ignorar a burocracia exigida à organização, projeta-se uma liderança que derrube os muros da escola em busca de um sorriso esperançoso.

Assim, ao problematizar a escola, tendo como mola impulsadora, uma análise crítica e reflexiva, pretende-se motivar e inspirar para uma liderança partilhada, onde o envolver, cooperar e participar seja uma premissa.

É neste dar espaço e tempo para criar e inovar que toda a dinâmica organizacional assume a utopia como sonho possível.

Acreditou-se neste paradigma pois antes de sermos líderes, somos seres humanos, cidadãos, que ao premiar a consciência como **ser inacabado**, deseja "ser mais" (Freire, 2003, p. 99). Neste anseio, ancora-se a convicção de que a **mudança é possível**, apeados a alguns princípios construtivistas, salientando o papel do líder na construção da sua própria liderança.

Assim sendo, valoriza-se a eticidade, como princípio de sinceridade do discurso, que respeita as especificidades de cada um, aflorando assim, uma consciência crítica que leva à transformação e formação do próprio líder. Saliente-se a **ética na prática** como um caminhar com os valores, encontrando-se na **estética**, a beleza dessa saber estar.

Olha-se ao **bom senso**, uma vez que premeia a prática de liderança ao respeitar a dignidade, a identidade e autonomia dos liderados. Onde a **disponibilidade para o diálogo** e o **saber escutar**, estabelece uma relação horizontal de confiança, dando-se um reencontro de si, através da conscientização (consciência crítica), ao reconhecer o outro e simultaneamente, o reconhecimento de si no outro. Esta mediatização fortalece no líder, a **humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos** dos seus liderados, **ao respeitá-los**.

Norteados pela **corporeificação das palavras pelo exemplo**, defende-se um sentido concertado entre o pensar, o dizer e o fazer, através de uma **coerência** profissional. Sendo que esta, leva a uma constante **reflexão crítica pela prática**, desenvolvendo no líder um sentido crítico, reflexivo que assume nos seus acertos e erros, a busca de melhorias. Esta ênfase da relação, conhecimento teórico com a *práxis*, envolve uma dialética onde a "Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente" (Freire, 1983. p. 149), facilitando a tomada **consciente de decisões** por parte do líder, certo de que, o saber agir tem um primeiro olhar aos diferentes contextos, para seguidamente atuar.

O comprometimento com a transformação não só como líder, mas como mediador de todo um percurso que vai ganhando forma no seu caminhar, fortalece a busca de respostas. Sendo que, para que isso aconteça, há que "*molhar de esperança*" (Freire, 2003) todos os liderados pois, "Não é, porém a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero." (ibidem.)

Acreditamos no educar da **esperança**, sendo esse o papel do líder, impedindo que ela resvale para o desacreditar nas possibilidades que nos são dadas através dos obstáculos com que somos confrontados. É este desafio, que associado a uma certa politicidade existente no contexto organizacional e ao refletir-se no pedagógico, só resulta ancorando-se à prática. Neste sentido, prescindir da esperança na luta para transformar os nossos sonhos, é desistir delesmesmos. Daí que, o contagiar a **alegria** como um antídoto para a inércia e acomodação, gere um clima de segurança, incentivador para o romper da criatividade e da inovação.

Cabe aqui refletir sobre estes princípios descritos, como uma *"linguagem da possibilidade"*, a que Giroux designou, e que dá asas à escola para que voe alto nos seus sonhos.

É com este anseio que tentamos desenhar uma escola mais colorida, abrindo janelas para o "pequeno mundo" que a espreita, e abraçar projetos que estreitam laços com a comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transforma-lo, se não é possível muda-lo sem um certo sonho ou projeto do mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (Freire, 2000c, p. 33)

Revisita-se assim, os pensamentos de Freire ao nos atrevermos tal como ele, a (des)construir sonhos numa escola que nos resta.

Posto isto, olhamos o amanhã, conscientes de que, o hoje é um desafio a uma liderança que não perdendo a esperança, busca alegria na mudança.

Pretende-se desativar estratégias que lançam a escola para fora, através de uma dinâmica, cujo enriquecimento relacional de conhecimentos e de experiências, favorecem, não só, a criança na *"leitura do mundo"* (Freire, 1996), como também, toda a organização na descoberta de outros caminhos.

Apeados à certeza de que "A escola em que acreditamos é muito mais do que um "eu" e um "tu"; é um nós que trespassado por utopias, é, ainda assim, concretizável. Não é slogan, nem promessa; é compromisso; é implicação; é envolvimento; é cooperação; é partilha." (Fraga, 2009. p. 55), pretende-se desconstruir um estilo de liderança que contextualizado no tempo e no espaço, leva projetos para fora da escola.

Inferimos os princípios freireanos como alicerces de uma liderança integradora, visionária e relacional, que ao reavivar a escola, provocam uma dinâmica desmistificadora de processos inovadores.

Importou aqui, motivar toda uma equipa, envolvê-la num clima contagiante de alegria, boa disposição, otimismo, confiança e acima de tudo, de esperança, na grande missão da escola, a de fazê-la sorrir.

Conclui-se que, liderar em tempos controversos é um ato de coragem que atormentado por momentos de solidão, busca a força para fazer emergir toda uma organização. Força essa encontrada no acreditar de sonhos que são alimentados pela curiosidade, pelo carisma, pela criatividade e desejo de inovar.

Tal como Freire (1996), acreditamos que o homem não é apenas um ser de contactos, mas acima de tudo, é um ser de relações que não está no mundo, mas com o mundo.

É com este pensar, que desenhamos aqui uma possível utopia, na certeza que esta, desvelará outros acordares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*, Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando pessoas*. (2. ed.). São Paulo: Makron Books.
- Covey, Stephen R. (2003). Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes. (14ª ed.). (pp. 121-182). São Paulo: Best Seller.
- Diogo, F. (1998). *Por um projecto educativo de rede*. Porto: Edições ASA.
- Drucker, Peter F. (1996). *O líder do futuro*. São Paulo: Futura.
- Fino, C. N. (2009). "Inovação e invariante (cultural)". In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.192-209).
- Fraga, N. (2009). *A dimensão europeia da educação. (Des)construções ao nível do Projecto Educativo e do Currículo do Ensino Secundário. Um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. (17.ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (14.ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Ensaio, São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000c). *Política e Educação*. (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança*. (10ªed.). São Paulo: Paz e Terra
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. S. Paulo: Vozes.
- Ghosn, Carlos. (2002). *Simplicidade e Liderança do séc. XXI*. HSM Management. São Paulo.
- Gollman, D. Boyatzis, R. & Mckee, (2002). *A. Os Novos líderes*. Gradiva publicações.
- Hargreaves, A. & D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

- Lindell. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança. Resultados. Integridade.*
- Maximiano, A. (1999). *Gerência de trabalho de equipe.* São Paulo : Pioneira.
- Maximiano, A. (2004). *Teoria Geral da Administração*(4ª ed.). Editora Atlas.
- Maximiano, A. (2007). *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital.* (6 Ed.). São Paulo: Atlas.
- Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro: Do Apocalipse à Esperança.* Editor: Livros do Brasil.

A TECNOLOGIA E O SONHO DA MUDANÇA

Fernando Correia

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

1. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO

Em primeiro lugar, aproximadamente 35 milhões de pessoas aprenderam já a usar o computador sem a ajuda da instrução escolar. Se as escolas nada fizerem, a maioria da população saberá usar computadores nos próximos dez anos, tal como a maioria da população aprendeu a conduzir sem instrução escolar. Em segundo lugar, aquilo que precisamos saber sobre carros – tal como o que precisamos de saber sobre os computadores, a televisão e outras tecnologias importantes – não é tanto como usá-los, mas de que modo estes nos usam a nós. (Postman, 2002, p. 61).

A dinâmica da transformação das tecnologias de informação (TI) chegou ao sector da educação ocidental com ardor particular, tínhamos, finalmente, a década das Tecnologias de Informação conduzindo à mudança. Chavões como “aprendizagem interativa”, “redes de aprendizagem”, “universidade virtual”, “sala de aula eletrónica” e “escritório sem papel” têm-se tornado quase clichés. Mais concretamente, o PC, o e-mail e, cada vez mais, a Internet tornaram-se ferramentas essenciais para académicos, administradores e estudantes. As TI e as suas variadas aplicações mudaram muito o Ensino Superior, para além de que o reconhecimento da sua importância pode ser visto nas mais variadas situações. Uma indicação importante da natureza das mudanças recentes é que, através delas, o Ensino Superior alcançou uma quase perfeita convergência com o sector empresarial. Existem universidades que já oferecem “e-business” como tema do currículo e como uma forma de oferecer a comercialização da educação.

Como ferramenta pedagógica, a Internet tem uma história relativamente longa, na verdade a educação e partilha de informação foi a base da sua criação e desenvolvimento. Já em 1994, e um pouco antes da generalização da Internet, ela foi referida por Jill Ellsworth como sendo “... o maior reservatório de conhecimentos que já conheci neste planeta, onde os estudantes são capazes de

desenvolver a pesquisa mais sofisticada e estratégias de recuperação" (p. 6). Ellsworth é inequívoca sobre o valor social e educacional da Internet. Com efeito, na medida em que o processo de aprendizagem ocorre, "... a Net é o futuro" . Acrescenta, ainda, que

... students gravitate to the Net like nothing before in their lives. While the Net is unlikely to completely replace athletics and/or music lessons, for some students it is the best opportunity ever made available to them. The children soon realise that their rewards on the Internet will be in proportion to their investment in learning Net skills, and learn all the more for it ... Both teachers and students can be invigorated by the freshness and immediacy of the Net. (Ellsworth, 1994, p. 5)

Num sentido mais abstrato, argumenta, também, que a Internet vai ajudar os alunos a tornarem-se "cidadãos preparados".

1.1. E-MANIA

Não há dúvida de que a exuberância de Ellsworth, e de muitos outros, nos primeiros dias da "febre da Internet" foi a adesão e esta é ainda extremamente contagiosa. Os números variam, mas o acesso à Internet e a sua utilização tem crescido exponencialmente desde a década de 90. Previa-se que até o final de 2013 existiriam, 2,7 bilhões de utilizadores de Internet pelo mundo fora (cerca de 39% da população mundial), nada mau para uma população de quase 7 bilhões.

A sua taxa geral de aceitação no sector universitário é extremamente elevada. Sendo uma ferramenta fundamental para os professores universitários no que diz respeito ao seu uso em vários aspetos das suas investigações, a Internet cresceu e hoje é quase indispensável para o estudante universitário médio. É indispensável, mas também é inevitável.

Desde cedo que a literacia informática é considerada quase uma habilidade de sobrevivência básica, existindo hoje a preocupação dos governos em equipar os diferentes sectores da educação e de se certificar que escolas e universidades são preparadas para se ligar à Internet. Os estudantes podem fazer quase tudo online: matricular-se, ter acesso ao material do curso, obter graus académicos e comunicar com professores e colegas através de *e-mail*, e outros recursos eletrónicos personalizados. Estar *off-line* significa, cada vez mais, estar sem rumo.

O processo está longe de terminar. Estimuladas pelo crescimento do mercado empresas como a Microsoft, Apple, Compaq e a comunicação social tornaram-se cada vez mais dependentes da Internet. Políticos, governos, burocratas e administradores do Ensino Superior estão digitalizando o Ensino Superior com o zelo dos recém-convertidos.

1.2. CONHECIMENTO, INFORMAÇÃO E INTERNET

Não obstante o ritmo acelerado das mudanças e o contínuo organizacional e ontológico estado de fluxo que constituem as universidades de hoje, no entanto, um pouco surpreendentemente, estas permanecem, pelo menos superficialmente, na mesma. Na maioria dos casos, os professores ainda ficam na frente da sala de aula cheia de alunos utilizando tecnologias antiquadas, como canetas, quadro e, apesar da existência de projetores, o discurso oral é, ainda, o que prevalece. Os estudantes, agora, e em muito maior número, frequentam os anfiteatros para enfrentar este processo arcaico: aprender a partir do que ouvem, tomando notas e fazendo perguntas. A aprendizagem online, na maioria dos casos, é ainda complementar ao método tradicional.

A cyber-visão dos administradores das universidades, onde os professores se tornam virtuais, cabeças falando em “*Players*” (RealAudio ou RealVideo) lidando com uma audiência dispersa sentada na frente de seus computadores é, portanto, ainda um sonho. Mesmo orientados para a tecnologia digital os cursos que evoluíram a partir das necessidades percebidas da “nova economia”, como e-business, multimídia e desenvolvimento de software, ainda têm um grau razoável de pedagogia tradicional associada. As mudanças reais são muito mais subtis e subterrâneas.

Ensinar e aprender, é claro, tem sido o núcleo, a razão de ser da universidade, mas as coisas estão a mudar. A ideologia do ensino e da aprendizagem muda e a abordagem tradicional está gradualmente a ser posta de parte em favor de uma abordagem muito mais virada para as necessidades do mercado.

Um papel importante da educação, especialmente do Ensino Superior, tem sido, tradicionalmente, o de desenvolver nos alunos capacidade crítica, juntamente com um sentimento de preocupação para com as questões sociais. Quer ao nível intelectual, criando um sentimento informado na emissão de julgamentos, quer a nível moral, promovendo uma qualidade refinada de cuidados, estes continuam a ser os principais objetivos da educação. No entanto, devido à pressão das empresas, auxiliadas pela ciência e tecnologia, estes valores centrais da educação têm sido contestados, e a aplicação acrítica de critérios de mercado para fins educativos tem vindo a aumentar.

A digitalização, o *e-learning* e a *e-educação*, pelo menos retoricamente, têm como objetivo melhorar as práticas de ensino e aprendizagem. É o conhecimento, diferentemente da informação, que torna as sociedades e os indivíduos que a compõem autorreflexivos, capazes de assimilar, contextualizar, entender e dar sentido à informação que encontram no processo de aprendizagem. Esta dialética reflexiva é uma função extremamente importante, pois é parte integrante da forma como construímos a nossa identidade, as nossas opiniões e o nosso poder de raciocínio e desenvolvem uma compreensão de autonomia funcional na sociedade. Sem isso, a sociedade está aberta à dominação por sistemas tecnocratas “especialistas” que reordenam a vida social, assumindo perspectivas tecnocientíficas em oposição ao social, forma democrática de desenvolvimento.

Durante os últimos tempos, um conjunto mais amplo de mudanças culturais, económicas e sociais, introduziu alterações neste processo e uma nova visão do ciclo virtuoso de transformação da pesquisa em informação e da informação em conhecimento, usando o conhecimento acumulado como base para realização de novas pesquisas.

Como exemplo do que se disse vou concentrar-me nos trabalhos escritos dos estudantes. Nos últimos cinco a dez anos, a redação foi sendo alterada. Aos poucos, assistimos a uma mudança na forma como são feitas as pesquisas e no tipo de documentos que são pesquisados. Os alunos parecem diferentes, eles leem de outra maneira, eles “sentem” de outra forma e tudo isto significa uma mudança no processo de aprendizagem na universidade.

Não existem dados objetivos sobre o número de alunos que utiliza a Internet para estudar ou investigar. Na verdade, a quase totalidade do uso das TI na educação é dominada pela pesquisa que é realizada com base em pressupostos otimistas e improcedentes quanto à utilidade da informatização irrestrita nos processos de ensino e aprendizagem.

Não obstante o enorme capital de investimento social e político nas TI na educação em todo o mundo desenvolvido e arredores, ainda estamos a tentar perceber qual o valor real do que realmente está a acontecer, e/ou as consequências de tal rápido e massivo investimento. Estamos a gastar muito tempo a navegar na Net, mas são poucas as pesquisas, até ao momento, sobre o seu efeito.

Nas bibliotecas universitárias, hoje, os computadores em rede conquistam cada vez mais espaço concorrendo com as estantes de livros. Essa informatização é, em parte, uma consequência do facto das bibliotecas, uma vez que procuram apoiar uma variedade de especialidades e disciplinas académicas, terem dificuldade em encontrar o rácio necessário para as suas aquisições de monografias e revistas. Enquanto biblioteca universitária, e uma vez que deveria conter uma coleção poderosa de apoio à investigação do seu corpo docente e do ensino, a

maioria tem agora para resolver a relação inadequada que existe na intersecção que os estudiosos consideram necessário e o que os gestores das bibliotecas podem adquirir.

Paralelamente, o número de computadores disponíveis para pesquisa e o número de estudantes universitários que fazem a maior parte de sua pesquisa na Internet aumentou consideravelmente. Há muitos fatores que justificam esta situação. Um deles é o alargamento generalizado das TI para o sector da educação, oferecendo a “facilidade de utilização” e “imediatismo” em termos de investigação e “resultados”. Estas, cada vez mais, parecem a solução alternativa à espera de livros da biblioteca para empréstimo, a bibliotecas “racionadas”, a compra de livros ou jornais que estejam online. O défice de recursos disponíveis para os estudantes encaixa-se perfeitamente na Internet apresentada como “o maior reservatório de conhecimento” na história humana.

Além disso, como já foi sugerido, a literacia informática e o desenvolvimento de competências no uso da Internet estão a tornar-se, rapidamente, nas habilidades essenciais para a vida. Os utilizadores possuem melhores índices de literacia digital e, como é natural, encaram as tecnologias de informação como centrais para a vida quotidiana. Cumulativamente, estes e muitos outros fatores tornam a Internet quase inevitável para muitos aspetos da investigação universitária.

O que significa esta mudança para o processo de aprendizagem e para a aquisição de conhecimento e habilidades críticas, o alegado objetivo de um ensino universitário?

1.3. A SOCIEDADE CIVIL VERSUS SOCIEDADE EM REDE

Importa referir que isto não é uma simples constatação da importância da pesquisa na Internet e da aprendizagem online. As potencialidades são ilimitadas e emocionantes. Pessoalmente, acho que a Internet é cada vez mais indispensável. Além disso, na pesquisa e na administração, as universidades integram as TI em quase todas, se não todas, as suas atividades.

A Internet é, de facto, extremamente útil para todos os tipos de pesquisa académica. Por exemplo, a opinião e a análise dos acontecimentos atuais, o resultado de pesquisas, as declarações políticas, as estatísticas oficiais, o acesso a quase tudo em quase todos os países está a algumas teclas de distância de um par de dedos ágeis. Na verdade, várias das fontes citadas neste trabalho provêm da Internet, a partir de downloads, em formato PDF, Word ou outros de acesso livre. E há muito mais.

Os estudantes hoje podem trocar dados, trocar ideias e colaborar em projetos totalmente online. A formação dos mais diferentes técnicos, professores,

designers, arquitetos e engenheiros utilizam a Internet de forma a tornar o seu estudo e aprendizagem mais interessante, desafiador e gratificante. E tudo isto pode ser feito em tempo real e de uma forma cada vez mais eficiente. No entanto, o tempo real para muitas disciplinas das humanidades e das ciências sociais é onde reside uma grande parte do problema.

É em disciplinas como a política, a filosofia, a sociologia, os estudos de media, o jornalismo, o cinema, os estudos culturais, entre outras, que muita da corrosão pode estar a acontecer agora, em tempo real. Nestas disciplinas, os marcadores de excelência, de mérito, a sua razão de ser, são o desenvolvimento de um mecanismo para o pensamento crítico, a promoção de uma reflexão entre os alunos e a sua abordagem às situações decorrentes de questões dissertativas. Como um prática social generalizada, como arguiram alguns teóricos como Ulrich Beck, Anthony Giddens, entre outros, tal decorre até de uma compreensão reflexiva da sociedade em geral, da sua política e da sua cultura cívica e democrática. Os benefícios que derivam de uma sociedade reflexiva, que é capaz de regenerar-se consistentemente através do processo de aprendizagem e construção do conhecimento, são tão preciosos porque são intangíveis. Os indivíduos tornaram-se mais “poderosos”, a cultura cívica e democrática foi formada e reformada, as sociedades foram enriquecidas e a experiência humana e os seus horizontes de ser e de ver têm sido expandidos em vez de reduzidos.

Esta rica dinâmica social desenvolveu e sustentou ao longo dos tempos, a reflexão e um certo compromisso, alguma coisa em que a Internet, com todo o seu imediatismo, não se apresenta como a mais adequada. Para avaliar a utilidade do crescimento exponencial de informações disponível e moldá-la em conhecimento é fundamental desenvolver a crítica e o pensamento reflexivo.

Cada vez mais, os estudantes, em geral, não dedicam o seu tempo exclusivamente à Internet e às TI. Existe a conceção de que as pessoas, especialmente e em particular os jovens, são gurus neste vasto mundo digital, sugerindo claramente que a intuição, a facilidade, a segurança e o sucesso como entrada e saída de atributos de pesquisa da World Wide Web são altamente questionáveis.

Estamos perante aquilo a que Papert (1997) classificou de “*fluência tecnológica*”. Para Papert, “*fluência*” está para além da aquisição do conhecimento propriamente dito, mas encontra-se, também, nas formas como o adquirimos e utilizamos, obrigando a uma adaptação constante à mudança que caracteriza as Novas Tecnologias. Esta “*fluência*” pode ser comparada à aprendizagem de uma língua estrangeira, onde encontramos pessoas com um bom conhecimento, mas pouco fluentes na sua utilização.

Segundo Papert, o que realmente interessa quando alguém termina uma formação em informática é utilizar os computadores para servir os seus próprios

objetivos, coisa que raramente acontece. A culpa, como todos sabemos, não é dos estudantes. A crença enraizada de que os cursos de informática ajudam na obtenção de emprego fez com que a escola incluísse no seu currículo, a todo o custo, esta área de formação sem refletir na orientação que esta deveria ter. *“...os currículos de literacia informática não são suficientemente bons” e “...foram concebidos precisamente na direcção errada”* (Papert, 1997, p. 53).

A formação preocupa-se muito em fornecer inúmeras informações sobre o computador e de como utilizá-lo, mas em situações inesperadas os formandos são pouco *“fluentes”* na procura de soluções. Ainda citando Papert (1997), *“A fluência vem com a utilização.”*(p. 54) e

Além disso, ser fluente com computadores não significa que se saiba tudo. De facto, uma boa prova da fluência tecnológica será a reacção a algo que não se sabe como funciona – pessoas pouco fluentes ficam embaraçadas, ou correm a pedir ajuda. Quem for tecnologicamente fluente carregará nalgumas teclas até que alguma coisa aconteça... (p. 55)

Este tipo de afirmação pode parecer bastante perigosa. Papert valoriza um tipo de conhecimento que não é muito aceite, fazendo a apologia do conhecimento *“impreciso”*.

Só nas provas escolares o conhecimento é caracterizado como algo que deve chegar à resposta correcta na primeira tentativa. Na maioria das situações da vida, conhecer o bastante para se saber que se consegue chegar à resposta é tudo o que é necessário (p. 56).

Pensamos que não é possível esperar pelo domínio total da técnica, até porque este se apresenta muito difícil devido ao seu avanço vertiginoso, mas que é necessário valorizar a sua utilização. Os computadores precisam de ser urgentemente rentabilizados e apostar, como nos alerta Papert, no conhecimento suficiente para permitir atingir as respostas necessárias. Um conhecimento que se consolida com a utilização e a procura de soluções para os problemas que possam surgir.

Um pouco menos questionáveis são as grandes mudanças sociais e económicas que têm ocorrido nas sociedades ocidentais ao longo dos últimos anos (Castells, 2007). Estas mudanças refletem-se no perfil do “estudante universitário médio”. Por exemplo, desenvolveu as economias fazendo aumentar o fornecimento de indivíduos ao Ensino Superior, as universidades começaram a atrair muitos mais estudantes oriundos da classe trabalhadora que não beneficiam do apoio da família, durante os seus anos de universidade. A consequência é que são cada vez mais os alunos que trabalham em algum tipo de atividade como uma fonte de renda. Cada vez mais, muitos desses empregos são a tempo inteiro, acumulando com o estudo em tempo integral.

Assim, as exigências que se colocam ao aluno médio de hoje estão crescendo. No entanto, as dinâmicas que criaram essas pressões, como a globalização económica, também atendem a alguns desses encargos. As exigências do trabalho, as atribuições académicas, o tentar compreender as ideias e os novos conceitos, bem como tudo o resto que vem com a vida na “idade da insegurança”, conspirou para fazer a abordagem à aprendizagem, e à vida em geral, de uma forma muito mais instrumental.

A Internet é o instrumentalismo levado ao mais alto grau. É orientada para metas e, portanto, ideal para obter rapidamente muitas informações sobre um determinado assunto. O pensamento crítico e reflexivo, como tem sido argumentado, requer tempo, avaliação e destilação. Prazos e falta de tempo significam que a construção do conhecimento, o pensamento reflexivo e a construção gradual de uma “literacia crítica” são suscetíveis de ser prejudicados. O que isto significa na prática é que os alunos formados em “gestão de tempo” e “definição de prioridades” podem assistir a uma ou duas palestras, procurar a essência geral de um assunto, e realizar um trabalho de pesquisa na tarde anterior ao limite do prazo. Isso não é necessariamente má-fé por parte do número cada vez maior de estudantes que recorrem a esta prática, mas simplesmente uma estratégia de resolução de problemas de uma forma pragmática dentro de um ambiente exigente.

No entanto, esta prática, que muitas vezes se aproxima de plágio, é crescente. Na verdade, o plágio é uma indústria *dot.com* que floresce na nova economia. Por exemplo, os alunos são capazes de entrar um determinado site e fazer download de documentos sobre, praticamente, qualquer assunto.

Tem sido frequentemente argumentado que, historicamente falando, a introdução de novas tecnologias parece lançar o pânico moral dentro de determinadas camadas da elite de opinião. Sócrates, por exemplo, acreditava que a escrita enfraqueceria a memória e a introdução da imprensa de Gutenberg foi considerada catastrófica, sinalizando o fim do mundo como as elites medievais o conheciam. Mais recentemente, os alarmes soaram com a introdução de

tecnologias de comunicação significativas, tais como o telégrafo, a rádio, o telefone e a televisão – que se revelaram sem qualquer fundamento ou excessivamente pessimistas.

Aqui não se pretende aumentar ainda mais o pânico moral ou sugerir que os valores e as instituições ocidentais estão perto do colapso, sob o ataque do valor global das empresas e das suas tecnologias revolucionárias. Mas há uma diferença, alguma coisa é, hoje, única quando nos referimos à introdução de tecnologias de informação. A diferença é que as tecnologias de informação e comunicação não são um simples dispositivo de inovação, mas um crescente de técnicas, aparelhos e processos (alguns com base em tecnologias mais antigas, outras radicalmente novas) que permeiam quase todos os cantos e recantos da vida social, cultural e económica. As inovações anteriores que produziram impacto sobre certos estratos da sociedade levaram algum tempo para se difundirem e invadirem outras partes de vida. As tecnologias da informação, pelo contrário, tiveram um impacto transformador quase imediato sobre grande parte da sociedade contemporânea.

Pela sua própria natureza, estes “ecossistemas culturais” são ecossistemas informatizados, ecossistemas “imediatistas”, “sem fricção”. O ecossistema digital que permeia remove o atrito do mundo real, pois é nos “espaços de fricção” no mundo real que a diferença, a experiência e a construção de conhecimento podem ganhar espaço e se afirmar. Além disso, o ecossistema baseado em informações “culturais” não consiste apenas na Internet, mas numa crescente gama de acessórios digitais: PDA's, Hotmail, caixas Multibanco, telefones móveis, mensagens de texto, Web-TV, dinheiro de plástico, comércio digital... que compõem esta nova, e sem precedentes, era digital.

A um nível bastante superficial, esta evolução tem sido valorizada como positiva. Ela é vista como a emergência de "novos tipos de comunidades, como construção de comunidades online de redes sociais." (Rheingold, 2002). Aqui, como em tantas outras coisas, aqueles que apontam os problemas são vistos simplesmente como sendo muito ingénuos ou “velhos do Restelo” para ver as oportunidades. A informatização é por natureza problemática.

Num nível um pouco mais profundo, o teórico cultural Fredric Jameson (1997) descreveu-a como um resultado, como um exemplo de alienação quase pura, de onde não se pode mais recuar, pois estamos imersos no aqui e agora. O imediatismo da Internet e outras tecnologias digitais, a sobrecarga de informação que é a sua propensão, a dinâmica social e cultural da globalização e os efeitos debilitantes que estes têm sobre a capacidade de auto-reflexão são questões que precisamos proximamente pensar mais seriamente. A aspiração de Ellsworth citada no início deste capítulo onde a Internet é definida como sendo um vetor para a formação intelectual de “cidadãos preparados”, começa a ser bastante duvidosa quando vista desta perspetiva.

Se e quando chegarmos ao ponto da diminuição da alfabetização cultural a perda será grande, não apenas porque tenhamos perdido a capacidade de comparar, discutir e contextualizar artefactos culturais. Outras questões muito mais importantes tais como a limpeza étnica, os direitos humanos e o(s) significado(s) de “cidadania”, também se perderam para um controle reflexivo. A alfabetização cultural e a capacidade de nos examinarmos a nós mesmos e às nossas instituições, a partir de uma perspectiva crítica, será diminuída. A sociedade vai acabar em piloto automático, movida por forças de mercado e dirigida por computadores e teremos perdido a nossa capacidade coletiva de voltar atrás da nossa imersão no aqui e agora.

Naturalmente, a Internet também tem sido utilizada para combater estas tendências. Ativistas de todo o mundo, numa infinidade de coligações, abrigando uma imensidão de queixas do trabalho infantil nas zonas de livre comércio para a “MacDonaldização”¹¹ do mundo, usam a Internet para trocar informações, desenvolver estratégias e organizar a resistência à globalização movida pelo corporativismo. No entanto, estas são políticas de retrocesso e frustração, e não de análise profunda e persistente na articulação com alternativas à globalização predadora.

A análise reflexiva e a pluralidade de articulações são, e cada vez mais deveriam ser, uma função central da universidade. Se as tendências de privatização das universidades forem no sentido de andar para trás para responder às necessidades da indústria e se afastar cada vez mais de fomentar o pensamento crítico nos alunos – se este rumo continuar, então a universidade deixará de ser o lugar onde as ideias serão concebidas e desenvolvidas. As universidades precisam ser convencidas a levar a sério os seus papéis tradicionais, como centros de descoberta intelectual, de investigação, de inovação e de criatividade e adotar, seriamente, formas para facilitar esse processo.

¹¹ A McDonaldização da sociedade é um termo empregue pelo sociólogo norte-americano George Ritzer no seu livro *McDonaldisation of Society* (1995) para designar um fenómeno complexo. O autor descreve esse processo como o da assunção pela sociedade das características de um restaurante de comida rápida (em inglês: “fast food”). A McDonaldização é uma reelaboração do conceito de racionalidade. De facto, observa-se uma deslocação daquilo que é tradicional para outros modos ditos razoáveis de pensar e da administração científica. Onde Max Weber referencia ao modelo de burocracia para representar a orientação da sociedade em transformação, Ritzer vê o “fast-food” como o paradigma da representação contemporânea. Ritzer destacou quatro componentes fundamentais da McDonaldização: Eficiência («Efficiency»): encontrar o método mais eficaz para cumprir uma tarefa; Quantificação («Calculability»): o objectivo deve ser muito mais quantificável (a exemplo das vendas) do que qualitativo-subjetivo (como o gosto); Previsibilidade («Predictability»): os serviços devem ser padronizados, normalizados; Controle («Control»): os empregados devem ser padronizados, normalizados, e, tanto quanto possível, substituídos por tecnologias não-humanas. Com estes quatro processos, esta estratégia aparentemente razoável, pode provocar resultados nocivos ou irracionais.

Pesquisas pobres baseadas na navegação na Web apresentadas por estudantes, fruto de plágio, podem ser um sintoma de um mal-estar muito maior, mas é um sintoma que pode debilitar o funcionamento do pensamento crítico das gerações de estudantes que acabam de chegar às universidades. A perda social da capacidade crítica pode acabar por ser algo semelhante à demência progressiva no indivíduo, o pior fica cada vez menos importante para a vítima. Estes indivíduos tornam-se, gradualmente, alheios à catástrofe pessoal que se abateu sobre eles. A menos que a investigação seja feita adequadamente para verificar a extensão do que pode ser o começo de nossa demência intelectual coletiva, o prognóstico é desolador.

A dominação da tecnologia nunca pode ser completa. Os seres humanos sempre foram capazes de pensar reflexivamente acerca dos mais variados e complexos assuntos incluindo as tecnologias, o seu desenvolvimento e adequação, trabalhando com elas, trabalhando contra elas e dando-lhes forma, constantemente, para melhor atender as necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (2007). *A Sociedade em Rede (Volume 1)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ellsworth, J. (1994). *Education in the Internet: A hands-on book of ideas, resources, projects and advice*. Indianapolis: Sams Publishing.
- Jameson, F. (1997). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. Durham : Duke University Press.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água, Editores.
- Postman, N. (2002). *O fim da educação: Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio D'água.
- Rheingold, H. (2002). *Smart mobs: the next social revolution*. Cambridge, MA: Basic Books.

DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUE QUEREMOS

Gorete Pereira

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A Humanidade entrou numa nova fase, numa era designada por muitos de pós-industrial. Testemunhamos avanços em diversas áreas da ciência, do conhecimento e da tecnologia, e profundas mudanças a vários níveis: económico, social, político, cultural e profissional, em que as novas formas de organização do trabalho e de inter-relacionamento humano prefiguram uma vida totalmente diferente no século XXI. Bombardeados pelo futuro como adverte Toffler (2001), as mudanças de conhecimento e as transformações económicas alastram e lançam as economias mais e menos avançadas numa feroz concorrência global e ao abandono de estratégias económicas mais tradicionais.

Por conseguinte, todas estas alterações geram incertezas e preocupações com o futuro, que se alastram à escola, como estrutura complexa, burocrática e especializada, que segundo Hargreaves (1998) tenta a todo o custo manter a sua cultura identitária, mas cujo confronto com um leque de circunstâncias da pós-modernidade tem conduzido à sua desadequação face às atuais exigências da vida contemporânea, designadamente no domínio das aprendizagens que se reclamam mais relevantes e motivadoras e de um desenvolvimento profissional contínuo, bem como de uma tomada de decisões mais flexível e inclusiva.

Esta desarticulação tem dado origem a sucessivas reformas que, em geral, têm falhado sistematicamente, mostrando que a escola, tal como está concebida entrou em declínio e se contrai com a sua obsolescência. A experiência amarga de tanto insucesso tem vindo a consolidar a necessidade de uma rutura paradigmática, pois a uma nova sociedade deverá corresponder obrigatoriamente um novo tipo de escola, que seja capaz de assegurar a formação adequada dos seus públicos. A sua inadequação às novas condições sociais e a sua resistência permanente à mudança têm acentuado o descompasso entre a escola e a vida pós-moderna e destacado a sua incapacidade na preparação dos jovens, contrariamente ao que acontecia no passado. Isto acontece precisamente porque a sociedade para a qual foi desenhada modificou-se. O aumento exponencial do número de alunos e a sua heterogeneidade, a diminuição do estatuto social dos professores, as novas funções atribuídas às escolas, a difusão do conhecimento para lá dos seus muros, para além do fosso cultural entre a sociedade e as escolas levou à consciencialização da necessidade de mudança.

Impõe-se por isso, a reinvenção da escola, ou o que resta dela, cujo futuro dependerá da audácia na operacionalização da quebra do paradigma vigente que há muito deixou de “servir” a escola.

A ESCOLA DO PASSADO, NO PRESENTE

As escolas são lugares onde vivem comunidades específicas que desenvolveram culturas próprias no decorrer dos anos, assumidas como reflexo da sociedade que, supostamente, a escola deverá servir através da preparação dos seus membros mais jovens (Fino, 2000). Partilham características comuns que se relacionam com:

(...) a mesma finalidade específica, com a mesma origem histórica, com elementos comuns do currículo que devem desenvolver, com procedimentos cristalizados ao longo de décadas, com crenças institucionalizadas sobre educação e sobre conhecimento e aprendizagem, com o que se acredita deverem ser os papéis dos seus membros, com o valor que as respetivas sociedades lhes atribuem (Fino, 2006, p. 2).

A instituição escolar teve a sua origem na escola popular, emergente da Revolução Francesa, portanto há mais de dois séculos, a partir da profunda alteração nas relações de produção decorrente da industrialização. A instrução destinava-se a tornar aptos homens adultos para o desempenho de funções públicas.

A nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, com novas aptidões que respondesse às necessidades do modelo da burocracia industrial, ou seja, adaptado às exigências do novo modelo de produção (pessoas preparadas para seguirem instruções e obedecerem às ordens dos seus superiores, habituadas com a pontualidade e com o trabalho sincronizado, e que preenchiam os requisitos cognitivos mínimos para integrarem a cadeia da produção industrial). Em resposta, a escola adotou a lógica do modelo industrial, perfilhando um paradigma fabril.

Assim, a escola pública já nasceu “formatada” com elementos representativos da cultura industrial: campanha, sincronização, a concentração num edifício fechado, as turmas com a separação por idades e as classes sociais, a autoridade do professor (Toffler, 2001). E ainda a divisão analítica do currículo que, segundo Sousa e Fino (2001), desemboca num sistema de um professor para cada disciplina, em que o professor é a autoridade representante do futuro empregador ou do Estado. A vida no interior da escola transformou-se num espelho antecipador, uma

preparação certa para a sociedade industrial. E assim nasceu “a escola modelada na produção em massa e esse modelo transformou-se rapidamente num paradigma de educação em massa” (Fino, 2011a, p. 47).

Deste modo, toda a hierarquia administrativa da educação, à medida que se foi desenvolvendo, fundamentou-se no modelo da burocracia industrial e os “pontos mais criticados do ensino de hoje - a arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de lugares, classes e notas, e o papel autoritário do professor” (Toffler, 2001, p. 393) acabaram por se revelar como sendo os mais eficientes, tendo em consideração os objetivos fundamentais da educação massificada. A própria organização atual do conhecimento em disciplinas permanentes tem por base critérios industriais (Fino, 2011a).

Todos estes elementos compõem a cultura escolar tradicional, para além de outras crenças e suposições que se foram acumulando ao longo do tempo e transmitindo ao estudante mensagens silenciosas que foram moldando as suas atitudes e as suas conceções. Segundo Fino (2011a, p. 47), a ideia de que “a escola deve preparar para a vida” assume-se como um pressuposto em que o conhecimento necessário a essa preparação “está dentro dos muros da escola, retalhado em compartimentos estanques a que se dá o nome de disciplinas”. Esta visão acentua o menosprezo pela experiência não escolar dos alunos. Outra suposição reporta-se à percepção de que a “aprendizagem é a consequência do ensino”, apesar da evidência de que “o conhecimento é construído por quem aprende e não por quem ensina. Nem os alunos são recipiente vazio, nem os professores fontes de conhecimento pronto a usar, ainda que as rotinas da escola raramente reconheçam este facto” (p. 47), evidenciando as dificuldades por parte dos alunos na atribuição de sentido às tarefas escolares propostas e a tendência da escola para ensinar soluções, dar respostas, subestimando a capacidade de pesquisa e de descoberta, que exige competências para equacionar problemas e imaginar diferentes soluções.

Esta forma escolar de conceber o processo de aprender constituiu-se uma maneira de conceber a educação, conferindo à escola, a centralidade da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar. Hoje sabe-se que esta é uma visão completamente ultrapassada e reclamamos por isso, a sua revogação, apesar da forte pressão no sentido da manutenção.

Apesar da persistência destes fatores, têm-se registado ténues tentativas de modificação do sistema educativo, as reformas, muito embora, na sua maioria, “as mudanças verificadas não são mais do que tentativas para aperfeiçoar a engrenagem existente, para a tornar mais eficaz no conseguimento de objetivos obsoletos. (...) O que tem faltado até agora é uma orientação coerente e um ponto de partida lógico” (Toffler, 2001, p. 398). É grande o desafio que se impõe à escola,

de quem se espera a criação de um novo sistema pós-industrial, capaz de servir a nova sociedade emergente.

A ESCOLA QUE TEMOS, QUE FUTURO?

Resultante da aceleração do conhecimento e das mudanças alucinantes do momento tem-se acentuado a distância entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola¹² e pelo currículo e as características de um mundo social completamente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de novas identidades culturais pela globalização e disseminação das TIC. No novo mapa cultural, emergente de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente transformado, a educação institucionalizada e o currículo incidem em critérios e parâmetros de um mundo que já não existe.

Por conseguinte, a instituição escolar da atualidade é, em muitos aspetos, semelhante à escola de gerações anteriores, apesar de algumas mudanças que é possível, ainda que tenuemente assinalar como uma maior abertura, menor rigidez e crescente dinamismo. É uma escola que está refém do Modelo Escolar Tradicional. A forte permanência de esquemas curriculares construídos sobre conteúdos programáticos disciplinares tendencialmente estáveis, e a persistência no uso de metodologias uniformes na sala de aula, o ensino simultâneo (todos a aprender a mesma coisa e ao mesmo tempo), com relevo significativo para a exposição do professor, baseada em manuais, a fraca participação dos alunos, a excessiva valorização da avaliação sumativa que tipificam uma postura instrutiva de circulação do conhecimento centrado exclusivamente no produto final, esquecendo o ponto de partida e ainda, as salas impessoais, carteiras dispostas em fila que dificultam a comunicação e impedem a interação, enquadrando uma forma de organização de trabalho da escola tradicional e que ainda se mantém, apesar de toda a investigação demonstrar que este não é o melhor meio para aprender.

Este modelo procura assim substituir a interação social que Lave e Wenger (1991), identificam como fenómeno primário e a aprendizagem como secundário, por um sistema de relacionamento *top down*, isto apesar do reconhecimento de que os saberes localizam-se em formas de experiência situadas (nas relações entre as pessoas e os contextos) e não simplesmente em contextos mentais.

Esta conceção de escola remonta ao período da Revolução Industrial, em que a subordinação dos aspetos culturais aos de trabalho eram essenciais para o domínio da natureza através da máquina e para a satisfação das necessidades da sociedade industrial, premissas inválidas no entanto, à sociedade atual.

¹² A escola como instituição é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente mudança. Sendo uma instituição com funções de passagem cultural e socialização, os seus ritmos de mudança são normalmente desadequados às necessidades sociais do momento (Roldão, 1999).

As crenças e rotinas que estruturaram a escola do passado estão portanto, desadequadas, pelo que é urgente romper com o paradigma da escola tradicional. Este mesmo paradigma que se mostrou eficaz, num determinado contexto económico e social, está agora desenquadrado de um sistema educativo multicultural, massificado e democrático.

A escola modelada na fábrica do século XIX, por muitos e relevantes serviços que tenha prestado à Humanidade nesse século e no seguinte, precisa de uma reorientação paradigmática, contrária a uma “visão saudosista de uma instituição imóvel a boiar, estagnada, no tempo” (Fino, 2007, p. 36).

É por isso, necessário e urgente repensar a escola, de quem se espera agora novas abordagens antagónicas aos princípios de organização, análogas aos da produção de massa baseada no Taylorismo, que de acordo com Sousa e Fino (2001), é já “...um paradigma que caducou irremediavelmente. Está declarada a crise no velho paradigma fabril” (p. 378). Eis-nos chegados ao momento “em que o velho paradigma, exausto, pode dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e indeterminadas necessidades de uma nova ordem pós industrial emergente” (Fino, 2011a, p. 47).

De contornos imprevisíveis é-nos difícil fazer futurologia acerca do novo paradigma que se seguirá, no entanto, e como reconhece Toffler (2001), nos sistemas tecnológicos de amanhã – rápidos, fluidos e autorreguladores, as máquinas encarregar-se-ão do fluxo dos materiais físicos e os homens do fluxo de informação e previsão. “O apito da fábrica emudecerá, e até o relógio – a máquina-chave da moderna era industrial (...) perderá algum do seu poder sobre os assuntos humanos, independentemente dos de carácter puramente tecnológico” (p. 395). Deixará de haver preocupação com o presente, concentrando-se no futuro.

Num mundo assim, os atributos da era industrial serão pouco reconhecidos. “A tecnologia de amanhã não precisa de milhões de homens pouco letrados, capazes de trabalhar em unísono, em tarefas interminavelmente repetitivas, nem de homens que obedeçam sem pestanejar às ordens recebidas” (Toffler, 2001, p. 395). Pelo contrário, precisam-se de homens capazes de lidar com o impulso acelerativo, de julgar e decidir criteriosamente, de abrir-se a novos ambientes e de acompanhar sem dificuldade a transformação rápida da realidade.

Por outro lado, as tecnologias emergentes que fazem agora parte das nossas vidas mostram-nos que existem meios e possibilidades com as quais nem sonhávamos há algum tempo atrás. Devido ao avanço da ciência, pende sobre o conhecimento a ameaça de uma crise epistemológica e da caducidade. O que sabemos rapidamente se desatualiza e as escolas já não preparam para a vida, pois ninguém sabe como é que esta será, depois da escola (Fino, 2011a).

No entanto, a compreensão do que hoje em dia se passa nas nossas escolas demonstra que a mudança necessária não se impõe facilmente e, mesmo perante a evolução acelerada do conhecimento, isso não se traduz obrigatoriamente na mudança de práticas, expressão da evolução lenta do próprio sistema. Aliás, também segundo Moreira e Silva (2002), as noções de conhecimento e o currículo proposto aos estudantes estão desconformes com as mudanças sociais e profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também na forma de concebê-lo.

Toffler (2001) propõe por isso, três grandes objetivos para a mudança: transformar a estrutura organizacional do sistema educativo; revolucionar o seu currículo e encorajar uma orientação mais voltada para o futuro. Todavia, e apesar da retórica em prol da necessária mudança e reconstrução, e das preocupações com futuro, os avanços são muito tímidos. A mobilização neste cenário de profunda instabilidade social e perturbação é muito difícil. Os mais céticos não vaticinam um futuro auspicioso para a escola atual, mantida refém de uma lógica economicista, que resulta no desinvestimento da educação e assume contornos preocupantes reveladores de princípios e crenças enraizadas de que não vale a pena apostar neste domínio.

Pensar o futuro da escola compromete o olhar e a ação do presente. Implica o apuramento das questões atuais que a trespassam com vista à sua transformação, reconstrução e anulação dos ditames da pedagogia instrucionista, que confunde o aluno com o produto e perspetiva a educação e o educador na linha da produtividade. Torna-se necessário pensar uma escola diferente, transformar a sala de aula, renegar práticas pedagógicas tradicionais instituídas e prevalentes, a ortodoxia. Só estas disposições essenciais à “sobrevivência” da escola a poderão transformar, apesar da forte presença do invariante “força insidiosa impregnada nas paredes da escola e perpassando o nosso inconsciente” (Fino, 2006, p. 13) e que impede a afirmação no terreno de novas abordagens sobre a natureza ativa dos aprendizes, o papel do professor e a incorporação da melhor e mais avançada tecnologia.

A ESCOLA VISTA PELOS SEUS ATORES

Com o propósito de refletir a escola que temos e a que queremos, também a partir da auscultação dos professores, lançamos o desafio a alguns docentes, no apuramento das suas conceções acerca da aprendizagem e da escola do presente e do futuro. A primeira questão pedia a caracterização da escola atual:

A escola atual é ainda muito centrada no papel do professor que expõe os conteúdos e no papel

secundário do aluno. (...) Na minha opinião acho que ainda há um certo receio por parte dos professores em reformularem a sua prática pedagógica. (Professora CF)

Mais um testemunho:

Escola demasiado preocupada com os conteúdos, com o aprender a escrever e a fazer contas. A excessiva burocracia, dos registos, avaliações e outros, reduz o tempo para a planificação e preparação das atividades. (Professora SF)

E ainda outro parecer:

A escola atual é uma escola com poucos recursos humanos, físicos e materiais, com turmas cada vez mais com mais alunos, cerca de trinta por turma; Uma escola que não consegue dar resposta às crianças/alunos com necessidades educativas especiais; Uma escola que não consegue promover um ensino diferenciado, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos; uma escola que ainda recorre muito às metodologias do ensino tradicional, onde prevalece a transmissão de conhecimentos por parte dos professores, onde se formatam os alunos com comportamentos “estandardizados”. Estamos também perante uma escola em que os professores são cada vez mais descredibilizados, onde existem cada vez mais conflitos, indisciplina e insegurança, problemas estes que a escola e os professores não estão preparados nem têm condições para os resolver. A sociedade e o mundo dos nossos dias têm vindo a transformar-se sistematicamente e a escola não está a acompanhar essa mudança (Educadora AC)

Os testemunhos apresentados convergem para uma perspetiva de escola similar à já apresentada. A 2ª questão apelava à formalização de como gostariam que fosse a escola, vejamos o que desejam estes docentes:

Na minha opinião a escola deveria dar um papel mais ativo ao aluno, no que respeita à sua aprendizagem, uma vez que o aluno aprende muito mais e de maneira mais eficaz, quando ele próprio participa na construção do seu conhecimento (Professora CF)

Mais uma apreciação:

Uma escola que seja capaz de criar, inventar, inovar, transformar... que favoreça o desenvolvimento de atitudes positivas atuando na formação das crianças/alunos. (...) Uma escola que valorize as capacidades de todos e que reconheça as famílias como parceiras na educação. Um local onde se possa facultar sessões felizes, digamos que encontros de diferentes gerações prontos a dar um contributo para uma aprendizagem que vai além das competências formais. (Educadora D)

Outro depoimento:

(...) Para chegarmos à escola que queremos temos de deixar de lado o preconceito, comodismo e o medo de mudança, ter iniciativa de formar uma escola disposta a mudar a sociedade voltada, com o olhar para a emancipação do indivíduo, uma escola que vai além das experiências dos educandos dentro das suas aprendizagens. (Educadora AC)

Reconhecendo a importância da opinião e papel dos aprendizes, resultante de abordagens socioconstrutivistas acerca dos processos de aprendizagem, demos voz às crianças com o intuito de aferir como é que estas sentem e vivem a escola, reflexões que seguidamente transcrevemos. À questão: o que é a escola? A generalidade das crianças definiu-a como um local importante de aprendizagem e de estudo. Registaram-se igualmente algumas referências enquanto local de brincadeira e de trabalho.

Continuamos perguntando às crianças o que faziam na escola, tendo estas destacado as aprendizagens construídas, as brincadeiras e o estudo, como as tarefas que mais realizam na escola.

A pergunta seguinte pedia-lhes que descrevessem o que mais gostavam na escola? Em resposta, algumas crianças identificaram a brincadeira. Outras porém elegeram os professores, o estudo, colegas, etc.

Prosseguimos com o questionário e solicitámos a nomeação do que gostavam menos na escola. Foram mencionados de forma bastante expressiva os conflitos e os comportamentos de alguns alunos. Todavia outros motivos de desagrado foram igualmente assinalados nomeadamente os TPC, a comida, usar bata, a desarrumação, etc.

A última questão convidava-as à reflexão de como gostariam que fosse a sua escola. Em convergência com o que tinham assinalado quanto ao que lhes desagradava na escola, referiram que gostariam de uma escola sem agressões, sem brigas e lutas. Que fosse uma escola feliz e com mais brincadeira foi igualmente referido e de forma expressiva por outras crianças. O tamanho da escola foi outro aspeto referenciado, bem como a alusão a outros equipamentos naturalmente deficitários ou inexistentes.

Diante do exposto, não restam dúvidas de que estas crianças estão focalizadas nos aspetos positivos e inteiramente do seu agrado, relativamente à sua escola, apesar do realce de alguns fatores de insatisfação. Quanto aos professores evidenciam a opinião generalizada de que o modelo em vigor não serve a escola do séc. XXI.

ROMPER E (RE) INVENTAR

A escola restante é uma escola em crise, agonizante, que se move num cenário de reprodução, o que justifica os problemas atuais presentes em larga escala. Estamos perante uma escola adormecida, à deriva, enfadonha, monótona para os seus alunos e é neste cenário que se multiplicam os alunos desmotivados, professores insatisfeitos e arrasados pela falta de esperança no futuro, a juntar o descontentamento dos pais face a esta escola sem rumo.

Esta realidade tem conduzido ao questionamento gradual da escola e à exigência da adoção de novas práticas, imposição de novos princípios, valores e técnicas, fundamentais à sua renovação. É necessária e urgente a transformação da escola, para que possa corresponder às novas exigências sociais, de uma Sociedade da Informação, com repercussões no pensamento e nas práticas de educação, no sentido da definição de um novo paradigma educacional, perspetivado por Kuhn (1996)¹³ como sendo toda a constelação de conceitos, crenças, valores e técnicas

¹³ No livro *The Structure of Scientific Revolutions*, Kuhn (1970) introduz a noção de mudança de paradigma. O autor ilustra a mudança de paradigma no seio da comunidade científica descrevendo o que acontece quando apenas um cientista abandona as regras desse mesmo paradigma e descobre algo que não se enquadra nele. Como não se enquadra é urgente provar que está errado. Contudo, outros

partilhadas pelos membros de uma comunidade. Para o autor, as mudanças de paradigma são profundas alterações nos pensamentos, percepções e valores que formam uma visão particular da realidade, enquanto base da organização da sociedade e que estão associadas a ruturas, a momentos de crise. A crise impele à emergência de novas teorias, visões, concepções ou paradigmas por forma a responder aos desafios impostos pela mesma.

Na linha da definição de uma mudança paradigmática é necessária a concepção de uma nova matriz para a escola, enquanto *locus* da construção do conhecimento, de novas formas de organização educacional, suscetíveis de transformar a escola, adaptando-a ao desenvolvimento económico e social.

Em termos metodológicos preconizam-se profundas alterações, enfatizando-se as metodologias centradas no aluno, que façam do estudante o elemento ativo da aprendizagem, devidamente orientado e enquadrado por um apoio tutorial empenhado e efetivo. Estes procedimentos antagonizam pressupostos, estruturas e práticas de um passado ainda muito presente nas nossas escolas e que urge romper. Ambicionamos e acreditamos ser possível a edificação de um recomeço para a escola, cujo futuro, passa pela sua transformação e (re) invenção.

UM NOVO PARADIGMA

A rutura com o paradigma vigente Khun (1996) só será possível através da instituição de um novo paradigma, no qual a Inovação Pedagógica poderá representar a descontinuidade necessária. Segundo Fino (2011a), a mudança paradigmática implica “recomeçar tudo de novo [...] e proporcionar às novas gerações uma nova instituição de aprendizagem, tão perfeita quanto as escolas foram instituições de ensino.” (p. 48)

A mudança de paradigma e das práticas pedagógicas é pois uma necessidade incontornável, face às novas realidades sociais. Por todo o lado, reclamam-se novos

cientistas acabam por descobrir outras anomalias que asfixiam mais a ortodoxia. Deste modo, a única saída da crise é a criação de um novo paradigma. Trata-se da incorporação de um princípio que esteve sempre presente mas que não foi considerado. O novo paradigma é recebido com alguma desconfiança e hostilidade e as suas ideias são atacadas. Os cientistas de renome mantêm o seu ceticismo, mesmo depois de confrontados com a evidência. Quando se atinge uma série de novos aderentes e se atinge uma massa crítica diz-se que ocorre uma mudança de paradigma (Whitaker, 2000). Ao analisar o conhecimento científico, Kuhn faz a distinção entre o que considera ser o crescimento “normal” do conhecimento, um processo cumulativo em que o novo conhecimento se organiza a partir das categorias já existentes e o que se chama de revoluções científicas, que rompem com os quadros teóricos anteriores. Para o autor, inicia-se um período de crise, que pode originar uma mudança de paradigma, quando um problema não é resolúvel pelas teorias e regras dominantes na comunidade científica. Nestes casos, há que romper com esses quadros e produzir um novo modelo que os consiga explicar.

atributos, novas competências pessoais e interativas, e exige-se da escola uma resposta adequada e eficaz. É tempo de mobilizar, perspetivando-se a inovação que urge implementar.

De acordo com Toffler (1984), uma das chaves da Terceira Vaga reside em quebrar o código oculto - conjunto de regras ou princípios que percorrem todas as atividades como um desenho repetido e que permitiu ao paradigma industrial exercer tanta influência na nossa forma de viver e pensar. O autor identifica seis princípios inter-relacionados que programavam o comportamento e precisam ser alterados, se pretendermos seguir o caminho do sucesso do amanhã: *Normalização* - a obsessão social com a semelhança, categorização e uniformidade; *Especialização* - a crença na separação do conhecimento, competência técnica e trabalho; *Sincronização* - um sistema económico e social dependente das escalas e padrões temporais fixos: trabalho orientado pelo relógio, pagamento em função do tempo e não da qualidade e volume de trabalho, picos nos períodos de férias e horas de ponta; *Concentração* - de pessoas, aumento e proliferação de grandes centros urbanos, escolas, prisões, hospitais, monopólios; *Maximização* - um entusiasmo pela grandeza e crescimento e a *Centralização* - o controlo central da tomada de decisões políticas, burocracia judicial e estatal.

Assumindo a precocidade do exercício de antecipação acerca das instituições educativas do futuro, o autor, perspetiva que deverão inspirar-se num novo paradigma pós-industrial, de que já se conhece algumas das suas propensões: dessincronização, desconcentração, deslocalização, acesso instantâneo à informação e responsabilização de cada um pela sobrevivência numa selva de *terabytes*.

Também Fino (2011a) chama a atenção para o facto de o provável *design* futuro das escolas integrar as teorias que há muito perspetivam e fundamentam a forma como nos posicionamos face às questões da aprendizagem. Tomando por exemplo o construtivismo, o autor recorda que os construtivistas descreveram o processo pelo qual construímos as nossas estruturas cognitivas e os seus trabalhos respondem a uma das previsíveis demandas do futuro, que já é atual, ou seja, a necessidade de se aprender autonomamente ao longo de toda a vida. Esta teoria renuncia ao carácter formal e rígido do conhecimento, como um dado adquirido, estabelecido e transmissível e preconizam-no como algo pessoal, cujo significado é construído pela própria pessoa.

A aprendizagem assume um carácter social, enfatizando-se a mediação e a interação social (Vygotsky, 1988) e relevando a ação dos outros como tutores, que ajudam os aprendizes a resolverem problemas ao nível mais elevado das respetivas zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando-lhes, para tal, o necessário suporte.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A rutura paradigmática abre caminho à Inovação Pedagógica como forma de ultrapassar o cenário de reprodução instituído. A escola pode constituir-se em campo para a inovação, se existem movimentações tendentes à substituição de velhas práticas pedagógicas por outras. “O campo da inovação pode ser considerado o espaço intenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais” (Fino, 2008 p. 279). Podendo ocorrer em qualquer situação de aprendizagem, diz respeito a qualquer cultura organizacional onde haja interação entre aprendizes e mestres, inclui uma postura crítica, a consciencialização do invariante cultural (Fino, 2006) e o desenvolvimento de uma cultura investigativa, por parte do professor, a qual se reflete na sua própria prática.

Fino (2011b) sustenta que a Inovação Pedagógica não pode ser questionada em termos quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, disponível ou não na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atrativa. “A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação” (p. 5) como resposta à cristalização da organização racional do trabalho, introduzida por Taylor (trata-se de um sistema instrutivo em que os professores “dão a lição” a toda a turma em simultâneo). Transformação da escola e dos seus desígnios fabris, pelo menos a nível micro, onde se movimentam os aprendizes, acompanhados por professores empenhados em garantir de acordo com Papert (2008), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Ou seja, a inovação pedagógica passa por uma mudança de atitude do professor, agora mais preocupado com a criação e saturação de ambientes de aprendizagem com os designados “nutrientes cognitivos”, a partir dos quais os alunos constroem o seu conhecimento (Papert, 1985). Neste sentido, deverão ser facultadas aos alunos ferramentas diversificadas que lhes permitam uma exploração do ambiente.

Apesar de toda a evolução registada, o velho paradigma fabril resiste e permanece, deixando antever uma dura e longa batalha pela inovação, cuja primeira etapa é precisamente a tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impulso acelerativo da mudança coloca inúmeros desafios à escola, num contexto de transformações bruscas. A escola atual desligada da vida do século XXI vive momentos de perturbação, de crise. Esta escola que não cumpre o seu papel poderá ser preterida.

Não obstante, a partir da clarificação da sua origem e pressupostos que a sustentam, acreditamos ser possível a sua reedificação. Em jeito de reflexão e prospeção, projetamos um novo rumo para a escola, a partir da rutura paradigmática que abre caminho à Inovação Pedagógica, e relega a tradição. A escola precisa reencontrar-se, incorporar novas perspetivas, reinventar novos cenários de aprendizagem, inovadores e profundos, essenciais a uma mudança consistente das práticas pedagógicas. É este o caminho da necessária refundação e transformação da escola, presente na alteração das práticas pedagógicas, na negação de um currículo uniforme, na disseminação da tecnologia na sala de aula, na alteração do trabalho dos professores e na assunção de novos papéis para os alunos. A escola terá futuro se tivermos a coragem de o construir, impedindo o seu regresso ao passado, pela permanência de velhos hábitos profundamente arraigados. O futuro é impedir o regresso ao passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fino, C. N. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Unpublished Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fino, C. N. (2001). Um Novo Paradigma (para a Escola): Precisa-se. Funchal: FórUMA. *Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*. 1, 2. Retrieved 9/04/2009 from <http://www.uma.pt/carlosfino>.
- Fino, C. N. (2006). Inovação e Invariante (Cultural). In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho. Retrieved 29/06/09 from <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>.
- Fino, C. N. (2007). O Futuro da Escola do Passado. In Jesus Maria Sousa & Carlos Fino (Orgs.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 31-44). Porto: Asa.
- Fino, C. N. (2008). 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. (2011a). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae, Vol. 1, (4)*, 45-54.
- Fino, C. N. (2011b). Investigação e inovação (em educação). In Carlos Fino & Jesus Maria Sousa (Orgs). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa. Retrieved 6/06/2012 from <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2002). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In António Flávio Moreira & Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. (pp. 7-35). São Paulo: Cortez Editora.
- Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e Educação*. S. Paulo: Editora Brasiliense S. A.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, G. (2013). O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, J. M & Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol.1, pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro. Do Apocalipse à Mudança*. Lisboa: Edição "Livros do Brasil".

Vygotsky, L. S. (1988). A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE FICA DO QUE RESTA

Guida Mendes

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A educação de infância (EI) encerra múltiplos desafios, mas encerra em si um enorme potencial lúdico pedagógico. Por vezes, os recursos para responder aos desafios estão comprometidos e necessitam de uma intervenção pedagógica numa abordagem que se quer transdisciplinar (Hessel & Morin, 2012; Mendes & Sousa, 2013), porque tal como a vida, a EI é policromada. A ação educativa exige por isso um olhar além do óbvio, baseada na ideia de que a criança é competente e sensível aos contextos tal como defende a Convenção dos Direitos da Criança que deveria servir de eixo orientador para as medidas políticas quanto à EI (Oudenhoeven & Wazir, referidos por Vasconcelos, 2007).

As crianças que frequentam a EI passam em média 10 horas por dia nestes contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Esta realidade não é, portanto, apenas social, é educacional, cultural, económica e política.

As instituições de EI tentam reorganizar-se na tentativa de encontrar soluções, através de estratégias pedagógicas, criação de atividades de complemento curricular e inovação na intervenção pedagógica. Cada vez mais, as respostas aos problemas da sociedade refletidas na EI são mais complexas, desafiando e estimulando as capacidades de gestão e liderança educacional das instituições. Não obstante, os educadores confrontam-se com a inadequação das orientações sociopolíticas dominantes para empreender as mudanças necessárias. Na certeza porém que se impõe um desenvolvimento sustentado, que pressupõe a atualização dos conceitos de bem-estar da criança e de políticas de EI.

Com efeito, segundo Portugal e Laevers (2010), a eficácia da prática pedagógica implica que as crianças tenham níveis de bem-estar e de implicação elevados para transferirem para os outros contextos as vivências experienciadas na EI.

Quando a escuta é considerada nesta interação pedagógica abre-se um mundo de possibilidades. Escutar a criança em presença é ouvi-la, amando-a. Educar em contexto de EI é também coconstruir uma cultura de afetos contextualizada. A escuta não é de somenos importância nesta dimensão, pelo contrário, como nos diz José Tolentino Mendonça (2014) “A escuta talvez seja o sentido de verificação mais adequado para acolher a complexidade do que uma

vida é. Contudo, escutam-nos tão pouco e, dentre as competências que desenvolvemos, raramente está a arte de escutar” (p.143).

Este trabalho¹⁴ pretende conhecer a EI, ouvindo as crianças em contexto. Tomamos como locus de análise uma instituição de EI pública para enquadrar o processo interpretativo da investigação em curso. A abordagem investigativa multivariada (Bento, 2013; Fernandes, 2009; Graue & Walsh, 2003; Lapassade, 1998; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Saramago, 2005) com base no diálogo entre a observação participante, a voz e os artefatos das crianças permitiu compreender o significado que dão a este contexto de desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças salientando o valor do espaço de EI, atribuem-lhe um conjunto de funções evidentes para elas, a saber: lúdicas, que se traduzem nas brincadeiras livres, e pedagógicas, associadas às atividades orientadas. Compreende-se ainda que o aumento da composição do grupo de crianças resulta no reforço de práticas adulto-centradas de escolarização e controle a jusante, remetendo para um plano periférico o brincar como cultura lúdica pura. A bem do que fica do que resta da EI urge pensar, com as crianças, o espaço destes seres extraordinários, sob pena de obliterar o enorme potencial cultural lúdico que a infância encerra no processo de desenvolvimento humano.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE FICA DO QUE RESTA?

A ação pedagógica na EI resulta da teoria, ou seja, da forma como a pensamos e, igualmente, em crenças e valores associados ao desenvolvimento profissional dos docentes (Nóvoa, 2013). Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço das crianças, entendido como o lugar que lhe destinamos neste contexto de aprendizagem e desenvolvimento, reflete uma conceção adulto-centrada, logo cultural, de infância (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003).

Hodiernamente a conceção de infância afastou-se da visão hegemónica para uma visão histórica e socialmente construída em que todos nós participamos no processo. Nesta perspetiva a criança não é vista como um ser incompleto e desprovido de competência, pelo contrário, é-lhe aplicado o conceito de agência de Giddens (2005) investindo-a de capacidade de ação sobre a sua cultura (de infância) que também é a de todos porque “*Culture is cumulative and it is transmitted down the generations*” (Lancy, 2012, p.5).

¹⁴ Trabalho que faz parte da investigação em curso desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

Com efeito, nos contextos de aprendizagem na EI vê-se a criança enquanto objeto de escolarização ou não fossem as metas de aprendizagem referentes para orientações curriculares que sustentam planos de atividades onde as capacidades essenciais, para um futuro que há de vir, ocupam um lugar cimeiro. Assim, assiste-se tendencialmente à construção de currículos muito objetivos e especializados, que se inspiram e desenvolvem de acordo com normas escolarizantes. Esta visão está associada ainda à teoria tradicional curricular, cuja principal preocupação era servir uma determinada realidade social, de tal forma que os conteúdos tinham como base as tarefas desempenhadas, na altura, pelo operariado (Pacheco, 2009).

A escolarização surge como medida política porque corresponde à manutenção e organização de uma ordem social específica da infância e por essa razão é ideológica (Silva, 2011). Mas, as crianças constroem a sua infância trabalhando “(...) com o real, ainda que não entenda[m] o seu contexto e o seu objetivo.” (Iturra, 1997). Assim, importa abordar as práticas das crianças em si mesmas, muito para além (em profundidade) da sua condição de recetores da cultura em que estão inseridas, mas também enquanto tal.

Para que haja um melhor entendimento da investigação a que se alude neste trabalho torna-se pertinente fazer de seguida uma brevíssima contextualização da mesma.

CONTEXTUALIZANDO

A instituição de EI onde decorreu esta investigação está localizada num dos 12 sítios pertencentes à Freguesia de São Roque, situada na periferia da cidade do Funchal e criada no século XVI (Silva, 2006). Esta freguesia possui várias infraestruturas de carácter cultural, educacional e desportivo. A nível educativo, para além da instituição referida, existem mais duas da mesma natureza, i.e., instituições de educação e ensino públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escola. Há ainda uma escola de 2º e 3º ciclos, um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) e um Centro de Reabilitação Psicopedagógica.

As zonas mais altas desta freguesia estão sinalizadas como socialmente carenciadas tendo sido criados conjuntos de habitação social bem como atividades de apoio social financiadas pela Junta de Freguesia que também dá apoio à instituição de EI onde decorreu este estudo (Silva, 2006).

O espaço físico do quotidiano das crianças da instituição em estudo está organizado por interiores e exteriores. No primeiro, na valência EI, impera os espaços de salas de atividades que por sua vez estão organizados em áreas lúdicas e de “trabalhos” com mesas redondas e por tempos onde se desenrolam. No segundo, ao ar livre, a organização faz-se em torno de equipamentos lúdicos fixos e do espaço livre à sua volta, sendo parte dele coberto.

A maioria das crianças que frequentam esta instituição reside na freguesia referida. A sala onde permaneci durante o ano letivo de 2013-2014 para a realização desta investigação, de natureza etnográfica, tinha 27 crianças, participantes neste estudo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para o presente trabalho tomei como base de análise interpretativa a descrição da voz de uma dessas crianças: o David¹⁵. Faço ainda uso interpretativo das notas descritas a partir das vozes do Marco e da Lia por, num dado momento do estudo, se referirem ao David.

O espaço, *latos senso*, que é criado para as crianças, é uma tarefa dos educadores de infância que são confrontados com o aumento de crianças por grupo a par da sua heterogeneidade etária na sequência da racionalização de recursos sob a forma de encerramento de salas e consequente integração das crianças em outros grupos nestas ou noutras instituições de EI.

Vamos aos factos: na instituição de educação em estudo frequentavam a EI 76 crianças distribuídas por três salas, sendo uma delas constituída por um grupo de 27 crianças, uma delas com NE, participantes neste estudo, o que é manifestamente excessivo tendo em conta o espectro de idades. Atentando na composição do grupo, como se pode ver na tabela 1, a heterogeneidade etária é evidente o que acarreta dinâmicas e interações peculiares.

Tabela 1. Composição do grupo de crianças consoante a idade no início do ano letivo 2013-1014.

Idade	2, 5-3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Nº de crianças	4	8	13	1	27

Na prática, esta organização traduz-se em dois grupos: os mais velhos e os mais novos. O segundo grupo contém um subgrupo que se caracteriza pelas crianças que fizeram recentemente 3 anos e as que já estão quase a completar 4 anos.

Mas a heterogeneidade etária e as interações que daí resultam não se esgotam nas idades, englobam também os níveis de desenvolvimento e o temperamento ou personalidade das crianças. Por exemplo o David fez recentemente 3 anos e está, etariamente falando, inserido no grupo da Luísa e da Maria. Contudo, raramente brinca com elas ou com qualquer outro seu par a não ser, pontualmente, com o irmão e com os meninos quando estão a jogar ao futebol no recreio. De resto, circula pela sala e pelas atividades interessando-se titubeantemente pelo que o rodeia.

¹⁵ A identidade de todos os participantes neste estudo foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios.

As birras são frequentes e sucedem-se ao ritmo das contrariedades surgidas pelo apelo constante à sua integração na dinâmica da sala e das regras a ela subjacentes. David é o segundo filho de uma família composta por quatro elementos: a mãe, professora; o pai, desempregado; e o Gabriel, seu irmão e colega na sala. Vivem todos perto da instituição de EI, no mesmo prédio onde os avós residem. São vizinhos, portanto. O David quando não está na “escola” está com a avó pois segundo esta “a mãe, como é professora, está sempre muito ocupada” e tem um horário que só lhe permite de vez em quando pôr ou buscar o David à sala. Os seus fins de semana são passados em família na terra dos avós paternos. Ele parece gostar muito:

Após o fim de semana, David entra pela sala a correr seguido pelo irmão, Gabriel, também ele a correr tentando apanhá-lo. O pai aparece um pouco depois e fica à porta. David estaca no centro da sala ofegante, de pernas abertas, sorri de orelha a orelha [o restante grupo de crianças juntamente com os adultos da sala incluindo eu estamos sentados no tapete]. A educadora acolhe-o:

Educadora: Bom dia, David. Anda cá ...

David (sacudindo a cabeça cheia de caracóis para um lado e para outro): nãããããããããã!

Educadora: Foste passar o fim de semana à casa dos avós?

David: timmmmm (com um sorriso ainda mais aberto)!

Educadora: Anda cá, vem contar-nos o que lá fizeste ...

David desata a correr pela sala olhando sorridente para o grupo sentado no tapete e em tom desafiador responde:

David: nããããã tero [não quero].

A educadora vira-se para o pai (constrangido com a situação) e pergunta-lhe se está tudo bem com o David e com o Gabriel, ao que o pai responde que sim. Sem voltar a dirigir a palavra ao David, volta-se para o grupo e retoma a conversa, entretanto interrompida, sobre o fim de semana tentando deste modo atrair a atenção do grupo que se dispersou para as mais variadas situações: baloiçar-se, rebolar no tapete, espremer as

bochechas do colega, conversar para o lado sobre roupas, etc. Depois de ter estado sozinho algum tempo na casinha das bonecas, David aproxima-se da educadora, puxa uma cadeira e senta-se ao lado desta de frente para o grupo e ali fica, enquanto algumas crianças vão reclamando este facto pois também querem assumir o papel de destaque em relação ao tapete:

Lourenço: Também quero! Bety quero ir p' aí [ensaia um gesto de se ir levantar mas a auxiliar segura-o no colo segredando-lhe ao ouvido qualquer coisa que o faz ficar sossegado].

(Excerto da observação nº 30, janeiro de 2014)

A observação participante e as entrevistas-conversa (Grau & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) tidas com as crianças sobre o que fazem na sala ou fora dela foram completadas, por vezes, com desenhos e alguns comentários representativos do seu quotidiano.

Consultando a resposta que o David deu à questão colocada pela educadora acerca do que gostaria de fazer na sala, aquando da sua vinda para a instituição de EI, esta deixa transparecer os seus interesses como se pode constatar na figura 1.

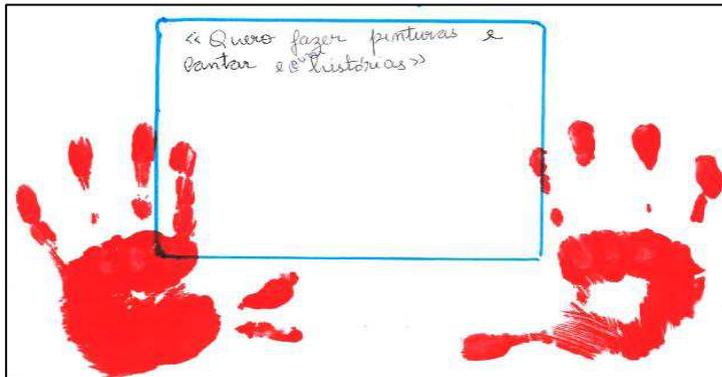


Figura 1. Registo individual da resposta à questão: o que gostarias de fazer na sala?
“Quero fazer pinturas e cantar e [ouvir/ver] histórias.” (David, 3 anos).

A negociação entre o que se quer e o que é permitido fazer no contexto de EI joga-se na base da interação que a criança mantém com o mundo aprendendo com

isso a possibilidade de se relacionar com referências culturais e sociais. Brincar livremente no exterior só é desejável num tempo controlado daí ser tão almejado pelas crianças, sobretudo pelas mais novas, ávidas de ação lúdica pura como se pode ver na Figura 2.



Figura 2. Desenho sobre as atividades que gostam de realizar no recreio.

“A boa na ua, as patiaas” [jogar à bola na rua com as sapatilhas] (David, 3 anos).

As crianças na interação com o outro, diferente porque “é bebé”, revelam também representações da realidade cultural e social onde estão enseridos:

Marco: Parece ucraniano [referindo-se ao David].

Eu: Ucraniano!?

Marco: Tenho um vizinho ucraniano e não se percebe nada do que ele diz. O David também é assim, não sabe falar ... é bebé, só sabe bater, correr...e grita (...)

(Marco, 5 anos)

Brincar de verdade está associado ao recreio e ao ser-se “pequenino”, ideias dos adultos que marcam o quotidiano da EI e moldam a cultura da infância:

Lia: Ele está à espera do toque para ir para a rua brincar...ainda não faz as fichas, é pequenino [refere-se, compreensivamente, ao David que está sentado

junto à janela com cara de poucos amigos a aguardar autorização para ir para o recreio].

(Lia, 5 anos)

O QUE RESTA?

A ação lúdica das crianças é permitida em função da sua idade. Elas intuem o currículo oculto onde ser pequenino significa permissão para brincar livremente. Ao não cumprir com as regras implícitas ou explícitas as crianças, tal como o David, de forma conhecedora, afirmam o seu poder (de brincar).

O aumento do número de crianças por grupos, etariamente heterogêneos, reduz o espaço lúdico das crianças e expande a sua “escolarização”. Assim a construção da infância na EI faz-se com a homogeneidade pedagógica. O quotidiano das crianças é norteado pela padronização de atividades mediadas pelo educador resultado do que Jesus Maria Sousa (2012) denomina de currículo-como-plano. Com base na visão adulto-centrada de infância crê-se efetivamente (culturalmente legitimado?) que ser grande é “trabalhar”, nos intervalos brinca-se (atividades livres). Os “trabalhos” como controle de crescimento e comportamento são resultado de uma ideia de infância que James Macdonald (citado por Sousa, 2012) defende não ser uma mera interpretação de factos, mas sim a crença efetiva de uma realidade.

O que resta da realidade da EI é um quotidiano escolarizado tendencialmente distante da cultura da infância com toda a genuína complexidade lúdica que ela possui. Dilui-se assim a visibilidade legítima da criança, no processo de desenvolvimento humano, quando é atabalhoadamente confinada a uma das várias formas institucionais de infância: a EI.

Mesmo que a infância tenha ganho visibilidade no interior dos muros da EI, tornou-se distante de um encontro mais abrangente com a idade adulta, sociologicamente falando, uma vez que as crianças percorrem com reduzida autonomia os territórios curriculares que lhes estão destinados.

O QUE FICA?

Fica a real possibilidade de resgatar intencionalmente o potencial pedagógico que o processo de EI encerra. Com efeito, o desenvolvimento curricular enraizado nas teorias críticas e pós-críticas (Pinar, 2007) apela à criação de espaços de negociação para determinar roteiros curriculares que sustentem uma aprendizagem reflexiva de autoconfrontação (Beck, Giddens & Lash, 2000).

Dito de outro modo, o “currículo”¹⁶ neste nível de educação, mais do que em qualquer outro, deve ser encarado como o resultado de um processo coconstruído em comunidade e como tal, como espaço identitário (Silva, 2011) culturalmente situado na realidade da criança (i.e., na sua infância). A identidade da criança é ter o direito à diferença; ser aquilo que o outro não é!

Fica ainda o poder das crianças; se as ouvirmos com empatia. A construção de roteiros curriculares na EI assume-se como capicua de poder com as crianças, portanto em relação não em evolução. Dar voz é ter poder para dar poder.

Por último fica a possibilidade da EI poder ser uma aliada preferencial do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na consolidação da mudança pedagógica, criando desde o início um espaço propício a essa mudança. Espaço esse que Teresa Vasconcelos (2012) denomina de “a casa que se procura” e que, acrescento eu, se habita e vive a infância; aprendendo a brincar.

Sousa (2012) defende uma nova visão do currículo como vida que implica o questionamento dos aspetos que a ele dizem respeito. Este questionamento conduz à modificação da conceção de currículo (Pinar, 2007), deixando de haver modelos tipificados de roteiros curriculares para a EI. Penso que são os acasos da vida e suas implicações que devem constituir-se como aprendizagem (auto) biográficas contextualizadas das crianças tidas como pessoas comuns e por essa razão únicas na sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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 participações. Representações, práticas e poderes*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Editora Príncipia.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iturra, R. (2007). *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fimde Século.
- Mendonça, J. T. (2014). *A mística do instante*. Lisboa: Paulinas editora.
- Nóvoa, A. (2013 [2000]). *Os professores e as suas histórias de vida*. In A. Nóvoa Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11- 30). Porto: Porto Editora.

¹⁶ Currículo visto como manifestação de poder (Silva, 2011; Sousa, 2004).

- Lancy, D. (2012). *Unmasking Children's Agency*. Retirado de <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1253>
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Economica.
- Saramago, S. (2005). *O protagonismo das crianças* (tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto Superior das Ciências do trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Silva, N. (2006). Paróquia e Freguesia de São Roque do Funchal. Funchal: Grafimadeira.
- Silva, T. T. (2011). Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Sousa, J. (2004). Um currículo ao serviço do poder?. In J. Sousa, *Educação: textos de intervenção* (pp. 165-185). Funchal: O Liberal.
- Sousa, J. (2012). *O currículo como vida*. Retirado de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa* (39), 137, 383-400.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- 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).
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação para a cidadania. In *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence

AS MACRO OPÇÕES DA ESCOLA – O DISCURSO E O PERCURSO

Helder Lopes¹, António Vicente², João Prudente¹, Catarina Fernando¹

¹Universidade da Madeira - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (UMa-CIDESD)

²Universidade da Beira Interior - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (UBI-CIDESD)

Se de repente nos pedirem para pensar numa Escola, é natural que nos venham logo à cabeça imagens representativas das Escolas Primárias e dos Liceus do Estado Novo, ou uma sala de aula cheia de cadeiras todas alinhadinhas e orientadas para o quadro de ardósia e para o professor. Ora, isso é sintomático não só das nossas vivências de estudantes, há algumas décadas atrás, mas também daquilo que ainda hoje continua a prevalecer.

A Escola de hoje está morta, ou melhor é um “morto vivo” que dá muito trabalho e causa muitas disfuncionalidades. Muitos ainda não perceberam isso e, mais grave, nem parecem sentir a crise (importante para a rotura como já nos alertava T. Kuhn no início da década de 60 do século passado).

A Escola continua refém de um paradigma que já não responde aos problemas que hoje se colocam. A Escola prepara predominantemente para o passado. Não é, por isso, de estranhar que seja cada vez mais posta em causa a sua validade.

No fundo temos uma Escola: - Dogmática e determinista; - Centrada nas matérias de ensino e nos Professores; - Que predominantemente se preocupa em transmitir e em medir o nível de assimilação; - Que inibe (e até pune) a pesquisa, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, o sentido crítico ...

A título de exemplo basta “pensar”: - na divisão cartesiana que lhe serve de base, ao nível da segmentação em disciplinas que se assumem como ilhas de conhecimento; - nas turmas fixas, formadas sem critérios ou, muitas vezes, com critérios muito pouco recomendáveis uma vez que pretendem essencialmente dar resposta a solicitações de terceiros; - nos horários na boa lógica da era industrial; - nos programas cada vez mais afastados da realidade; - nas salas de aulas sobrelotadas com uma disposição castradora de dinâmicas interactivas; - nas avaliações que se preocupam essencialmente em medir (e mal) o nível de assimilação dos conhecimentos impingidos aos alunos; - etc.

Ou seja:

Se queremos desenvolver capacidades e competências que permitam que se tenha uma visão de conjunto dos fenómenos, não podemos ter um processo pedagógico

que transmite um conhecimento espartilhado e depois solicita que cada um compreenda o todo.

Imagine-se uma fotografia cortada aos bocados e depois querer que se tenha uma ideia do que ela representa olhando apenas para um desses bocados. Mas é isso que fazemos, nas nossas escolas e universidades quando espartilhamos o conhecimento em disciplinas “hermeticamente estanques” e depois políciamos as suas fronteiras.

Ele é a Matemática, o Português, a Físico-Química, a Geografia, o Inglês, o Francês, a Filosofia, a Educação Musical, a Educação Física, etc. Mas não contentes com isso, o espartilhamento continua dentro de cada uma. Por exemplo, na Educação Física, abordam-se de forma “isolada” as diferentes matérias: Futebol, Atletismo, Ginástica, Andebol, Voleibol, Badmington, Basquetebol, Judo, Natação, Ténis, Orientação, etc. Mas ainda não contentes, espartilhamos no passe, no remate, na recepção, na desmarcação, etc., e por aí adiante no passe picado, de peito, de ombro, etc. Se queremos mesmo equacionar a mudança é preciso que consigamos levantar as questões acerca do que se faz e do que não se faz. Não se pode partir do pressuposto que está certo. Tudo deve ser passível de ser discutido. Diríamos mesmo que quando se tem a certeza, provavelmente é porque está errado (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2011, pp.143-144).

Continuando a abordagem na área da Educação Física e do Desporto, que se pode assumir como pólo atrator da mudança da Escola, é fundamental ter em conta que já existem propostas de estruturação do conhecimento com uma dimensão operacional que permitem rentabilizar um processo pedagógico centrado no aluno. No fundo, em que Educar seja desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um.

Temos, por exemplo, uma Sistemática das Atividades Desportivas (Almada 1992, Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória 2008) que se assume como área estruturante do conhecimento, em que as diferentes actividades são enquadradas fundamentalmente em função dos seus princípios ativos e dos comportamentos que predominantemente solicitam aos alunos e desportistas. São, assim, propostos seis grupos taxonómicos, nomeadamente (de forma sucinta):

- Desportos Coletivos que privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando o domínio da dinâmica das suas coordenações, em que as variáveis principais em jogo são a função a desempenhar e o domínio da dinâmica do grupo;
- Desportos de Combate que privilegiam o conhecimento do “eu” no confronto com situações críticas (noção de morte simbólica está presente) e no diálogo com o outro, em que as variáveis principais em jogo são o “eu” total integrado num grupo;
- Desportos Individuais que privilegiam o conhecimento de alguns aspetos do desportista, sendo o desempenho independente da forma de oposição do adversário, em que as variáveis principais em jogo são o conhecimento dos “limites do eu” em algumas variáveis;
- Desportos de Confrontação Direta que privilegiam o diálogo com o opositor, normalmente por intermédio de um objeto interposto, em que as variáveis principais em jogo são os meios de diálogo com o opositor, numa oposição direta;
- Desportos de Adaptação ao Meio que privilegiam a relação com um meio diferente daquele em que o desportista já automatizou o domínio dos fatores de integração, em que as variáveis principais em jogo são a capacidade de compreender a dinâmica do meio e de interpretar os indicadores mais relevantes do que se está a passar e a montagem das estratégias mais adequadas para dar resposta aos problemas que se colocam.
- Desportos de Grandes Espaços que privilegiam a relação do Homem com o meio em “espaços abertos”, em que as variáveis principais em jogo são as capacidades de relação do Homem com os espaços de grande dimensão onde são solicitadas capacidades de adaptação e de perceção da sua integração num contexto universal.

No fundo, o fundamental é saber utilizar cada atividade desportiva para solicitar (de forma personalizada) os comportamentos que levem a adaptações relevantes que contribuam para a transformação do aluno. Por exemplo ao nível do domínio de si, do domínio de uma relação e do domínio de um contexto/território.

Contudo, a Escola ainda não passou de um mundo onde existia carência, para um mundo onde há abundância de conhecimento (e de fácil acesso), onde o fundamental é dominar metodologias e instrumentos tendo sentido crítico, de modo a rentabilizar o conhecimento que é produzido a uma velocidade vertiginosa.

Temos de passar da descrição e da reprodução para a compreensão da funcionalidade. Das certezas para as verdades. Pois, tal como nos diz Popper (1992) “Uma vez que nunca podemos saber com certeza, não devemos procurar as certezas, e sim as verdades, o que fazemos, essencialmente, ao procurar os erros para os corrigir. O conhecimento científico, o saber científico é, por conseguinte, sempre hipotético: é um saber por conjectura” (p.18).

Desta forma, e no seguimento dos estudos que temos vindo a desenvolver, pensamos que:

Hoje, é imperioso que se potencie o que cada criança e jovem tem e está disponível para dar. Todos têm capacidades e competências. Quais são? Querem ou não utilizá-las e desenvolvê-las? Sabemos ou não fazê-lo? Há condições ou têm de ser criadas para que isso seja feito de forma rentável? Temos a responsabilidade e obrigação de saber encontrar/desenvolver os diferentes equilíbrios. Sendo que os equilíbrios de hoje já não são os de ontem, nem serão os de amanhã. Muitas vezes (demasiadas vezes) o mal é querer impingir às crianças e jovens os nossos equilíbrios. Parece ser um problema cultural, querer obrigar as pessoas a viver de certa maneira, nomeadamente tal como “no meu tempo...”. Temos de saber e conseguir oferecer às crianças e jovens diferentes possibilidades. Há que ter a consciência e eles têm de ter consciência que existem diferentes alternativas, e não apenas caminhos únicos, massificados e estereotipados que alguns (demasiados) parecem querer impor-lhes. É necessário criar condições para que cada um se possa desenvolver de forma tão personalizada quanto possível, em função do tempo e dos meios disponíveis. A grande vantagem do desporto é que a procura de melhores resultados leva a pessoa a aproximar -se e a ultrapassar os seus limites, a transformar-se (Lopes & Fernando, 2013, p.8).

Com este “discurso” não se pretende converter ninguém mas sim alertar para a necessidade de existir coerência. O processo pedagógico tem de ser coerente com o tipo de Homem que queremos formar. Tem de existir coerência entre o discurso e o percurso. Se queremos que os alunos sejam produtores, tenham

espírito crítico, sejam autónomos e criativos, não podemos utilizar processos pedagógicos que os levam a ser essencialmente reprodutores de conhecimento, a não ter espírito crítico, autonomia e criatividade.

Das diferentes perspectivas e níveis de análise que poderíamos optar por especificar, na continuidade de um estudo realizado em 2013 sobre a “(In)Coerência do Processo Pedagógico” (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2013), optámos pela abordagem da coerência das macro decisões ao nível da Escola.

Nesse sentido, realizámos uma análise comparativa entre o que está plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) com o Projeto Educativo de Escola, o Programa de Educação Física adaptado pela Escola e os respetivos critérios de avaliação.

A amostra foi constituída por 15 escolas do Ensino Básico e Secundário.

Dos projetos educativos analisados, 14 (93.3%) tinham afinidades com a maioria dos objetivos expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nomeadamente no que concerne: - à descoberta e ao desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; - ...ao assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica; - ...ao desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (Lei n.º 49/2005).

Contudo, constatámos que 11 escolas (73,3%) apresentavam contradições intrínsecas, nomeadamente ao nível da declaração de intenções do aluno ser o centro do processo pedagógico e depois colocar-se a ênfase no processo de transmissão de conhecimentos. Nomeadamente ao propor-se que a avaliação da consecução dos objetivos seja feita, por exemplo, pelo número de alunos colocados na 1ª e 2ª fase do concurso de acesso ao ensino superior, pelo número de alunos que acabam o Ensino Secundário, pelo número de alunos nas ações de formação, pelo aumento em x % de alunos que fazem “trabalhos de casa”, pelos resultados da avaliação nos exames dos 6º e 9º anos, etc.

Não basta querer mensurar, é preciso saber fazê-lo sem desvirtuar o que é fundamental avaliar. Na ânsia de querer mensurar, a todo o custo, utilizam-se variáveis e indicadores que, pelo menos utilizados isoladamente, não ajudam a medir aquilo que se pretende. Para além do mais ainda se viram contra eles próprios pois, muito possivelmente, refletem mais o contexto social, económico, cultural envolvente do que a própria qualidade do trabalho que se realiza. Sem

esquecer que medem essencialmente a reprodução e memorização e muito pouco a capacidade de problematizar, levantar hipóteses, pesquisar, resolver problemas e o prazer e a capacidade de “fazer obra”.

No que respeita à análise comparativa entre o programa definido pela Escola e respetivos critérios de avaliação com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF): Verificámos que, ao nível das matérias de ensino, 5 escolas (33,3%) não adotaram o estabelecido no PNEF nem justificaram o porquê das opções tomadas, sendo que, ao nível dos critérios de avaliação, essa discrepância se verificou em 8 escolas (53,3%).

Em síntese, tal como já tínhamos verificado no estudo de 2013, em função das disfuncionalidades encontradas (nas Escolas analisadas e com os meios utilizados), entre as opções feitas e o definido pela tutela e entre a coerência interna das diferentes opções feitas nas Escolas, a rentabilização do processo pedagógico pode estar grandemente comprometida.

Aliás, a esse nível também começámos a analisar o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Escola, o Projeto de Educação Física da Escola e o Plano Curricular de Turma, de cada Escola, mas decidimos parar, pois rapidamente concluímos que a relação custo-benefício não justificava o nosso investimento, pois só estávamos a “descobrir o que toda a gente já sabe”, ou seja a incongruência entre o discurso e o percurso...

Reiteramos que é fundamental deixar de ter uma formação centrada, essencialmente, no ensino para passar a ter de facto uma maior preocupação com a aprendizagem. Não nos podemos continuar a esconder atrás de terceiros e “sacudir a água do capote” pois há coisas que dependem, em grande parte, de cada docente como sejam a estrutura de uma aula.

Ora a aula não pode continuar a estar centrada no professor, pelo contrário, deve ser uma visita guiada, assumindo-se o professor como um catalisador de um processo de amadurecimento:

Isto porque a riqueza já não está em possuir muito conhecimento, mas em saber tratar uma enorme quantidade de dados que continuamente são produzidos (sem esquecer que muitos deles são alimentados por uma investigação de duvidosa qualidade, quando não fraudulenta (...)) É preciso alterar as metodologias e os instrumentos que se utilizam, o tipo de raciocínio e a atitude que se tem. É necessário, por exemplo, mudar a estrutura da sala de aula, para que os alunos sejam estimulados a dialogar e

debater uns com os outros. Isto em vez de, essencialmente, se limitarem a absorver passivamente o que o docente transmite. Tem de existir uma coerência global, já não estamos a preparar para a cadeia de montagem. Não se pode continuar com a lógica de “primeiro tens de saber isto... depois logo pensas...”. É fundamental ter uma outra lógica: “Resolve lá este problema”... o aluno vai à procura de como o pode resolver... É necessário ter/desenvolver um sentido crítico. Temos de analisar, por em causa e testar. Mas atenção, não se trata da “forma de dar uma aula”, presencialmente, por skype, etc. É a lógica do processo que tem de mudar, de ser outra. E isso é que é difícil (Lopes, Prudente, Vicente & Fernando, 2014, p.59).

Mas porque é que é tão difícil mudar? Porque é que há tantas resistências?

Em função dos estudos que temos realizado pensamos que, para além dos interesses instalados, da inércia, do receio do que é novo temos, fundamentalmente, a questão da incomensurabilidade entre paradigmas, de que nos fala Kuhn (1962).

Não se trata portanto de fazer uns regulamentos, umas operações de cosmética, uns acertos cirúrgicos, utilizar novos equipamentos ou tecnologias, no fundo “mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma”. É necessário assumir que é imperioso fazer uma rotura paradigmática.

A Educação Física e o Desporto, enquanto meios privilegiados de transformação do aluno, podem ser um dos pólos atratores da mudança, assim saibamos e queiramos assumir o risco de sermos Professores numa verdadeira Escola do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F. (1992). *Cadernos da sistemática das actividades desportivas*, n.º 2. Lisboa: Edições FMH.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura – a sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. D.R.- I Série-A nº166 30 de Agosto de 2005.

- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2014). Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 5, 55-60
- Lopes, H. & Fernando, C. (2013). A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista Diversidades*, 11 (41), 6-9.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2013). A (In)Coerência do Processo Pedagógico. *III Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, CESPU e SCPD, Espinho, p.30.
- Lopes, H., Vicente A., Prudente, J. & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança. *Seminário Desporto e Ciência 2011*. Universidade da Madeira, 140-145.
- Popper, K. (1992). *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

A LITERACIA AMBIENTAL NUMA ESCOLA SEM MUROS

Hélder Spínola

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

1. INTRODUÇÃO

Com o agravar da crise ambiental nos últimos séculos, a partir do início da revolução industrial e com o aumento da população mundial, do consumo de recursos e da poluição, tornou-se evidente que a educação, mais do que os avanços tecnológicos, seria essencial na construção de uma sociedade mais sustentável. Efetivamente, já há mais de 40 anos, em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Ambiente Humano, que decorreu em Estocolmo, a educação foi entendida como a principal forma de encontrar soluções para os problemas ambientais. Nessa mesma década, os objetivos da educação ambiental foram claramente definidos. Em 1975, no decorrer de um encontro promovido pela UNESCO, foi adotada a Carta de Belgrado na qual ficou estabelecida a finalidade da educação ambiental: Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e coletivamente na resolução das dificuldades atuais, e impedir que elas se apresentem de novo. Pouco tempo depois, em 1977, em Tbilisi, a conferência intergovernamental sobre educação ambiental, organizada pela UNESCO, definiu a sua estrutura, princípios e linhas de orientação, deixando claro que é seu objetivo promover a literacia ambiental nos cidadãos de modo a que desenvolvam práticas respeitadoras do ambiente (UNESCO, 1980; Hungerford & Peyton, 1976). Assim, o desenvolvimento de uma cidadania ambientalmente literada é um importante propósito da educação ambiental, sendo a literacia ambiental um requisito indispensável para que a sociedade mantenha e melhore a qualidade ambiental (Disinger & Roth, 1992).

Ao longo das últimas décadas, apesar da matriz semelhante, diferentes autores têm considerado um conjunto alargado de componentes a serem incluídos no conceito de literacia ambiental, fazendo da sua definição um desafio complexo (Hollweg et al., 2011; Simmons, 1995; Wilke, 1995; Disinger and Roth, 1992). No entanto, atualmente, é de entendimento comum que a literacia ambiental deve incluir conhecimento e compreensão de conceitos, problemas e aspetos ambientais, um conjunto de disposições cognitivas e afetivas, e um conjunto de habilidades e capacidades cognitivas, tudo isto associado às necessárias estratégias comportamentais subjacentes à aplicação desses conhecimentos e capacidades na

tomada de decisões em diversos contextos relativos ao ambiente (Hollweg et al., 2011). Como definição simplificada, a literacia ambiental pode ser entendida como sendo constituída por 4 componentes relacionados entre si: conhecimento, disposição, competências e comportamento ambientalmente responsável (Hungerford & Volk, 1990; Cook & Berrenberg, 1981; Stern, 2000; Hollweg et al., 2011). Apesar desta simplificação, cada um destes 4 componentes encerra uma estrutura complexa que necessita ser tomada 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, responsabilidade pessoal e motivação, as competências implicarem identificar, analisar, investigar, avaliar e resolver questões ambientais, e o comportamento ambientalmente responsável incluir práticas de ecogestão, persuasão, ação do consumidor sobre a economia, ação política e ação legal (Hollweg et al., 2011). Uma vez que o objetivo principal da educação ambiental é o de promover a literacia ambiental, para avaliar a eficácia dos programas de educação ambiental é incontornável avaliar a evolução da literacia ambiental nas populações alvo. No entanto, a estrutura complexa do conceito de literacia ambiental torna difícil a inclusão de todos os seus componentes num único instrumento de avaliação, sendo de fundamental importância identificar os elementos essenciais a considerar nesse processo. Para esta abordagem, vários autores têm identificado o conhecimento, a atitude e o comportamento como os componentes da literacia ambiental a incluir nos instrumentos para a sua avaliação (Hallfreðsdóttir, 2011; Krnel & Naglič, 2009; Igbokwe, 2012; Mcbeth & Volk, 2010; Kuhlemeier et al., 1999; Pe'er et al., 2007).

Mas qual deverá ser a estratégia a seguir pela educação ambiental no sentido de melhorar a sua eficácia na promoção da literacia ambiental? Lucas (1979) considera que o contexto para o desenvolvimento da literacia ambiental terá de ser o próprio meio ambiente através do envolvimento dos alunos na implementação de medidas para a sua proteção, ou seja, a educação ambiental deverá basear-se em aprender no ambiente e para o ambiente. Outros autores acompanham este pensamento defendendo que os alunos devem ter a oportunidade de resolver, de forma ativa e democrática, questões ambientais ao nível local, de modo a que entendam a relação com a sua própria vida e se sintam encorajados pelo sucesso das suas ações (Uzzell, Rutland, & Whistance, 1995). Nesse sentido, a literacia ambiental, cultivada pela educação ambiental, encontra terreno fértil no contexto da Teoria Sociocultural da Aprendizagem de Vygotsky (1978). Isto é, também para a literacia ambiental, a aprendizagem ocorre a partir da interação com o meio social e carece de contextos reais de aprendizagem. Por essa razão, a literacia ambiental tende a ser mais elevada quando são promovidos o contacto direto com a natureza e a resolução de problemas ambientais, e quando a relação com as questões ambientais é mediada por um adulto visto como modelo/referência (Brody &

Storksdieck, 2013). No entanto, apesar destas condições essenciais ao sucesso da educação ambiental, é hoje notório que, quer nas escolas quer fora dela, as crianças estão cada vez mais arredadas dessa importante interação com a natureza. Tanto assim é que, atualmente, já foram identificados efeitos preocupantes sobre a saúde física e mental das crianças devido a essa falta de contato com o contexto natural e, em oposição, ao tempo excessivo passado entre muros (Louv, 2005). Além das suas consequências para a saúde, esta perda de contacto com o espaço exterior tem resultado também numa menor ligação física e emocional ao mundo natural, levando, conseqüentemente, a que seja menor o desejo de participar ativamente na sua proteção (Louv, 2005).

Em Portugal, a Educação Ambiental tem percorrido um caminho pouco linear sendo que, na última década, esse percurso tem sido claramente descendente. Para agravar este contexto, entre 2011 e 2014, o país esteve sujeito a um processo de desmantelamento das estruturas do Estado, em particular nas áreas da educação e do ambiente, em sequência da implementação de um plano de ajustamento económico e financeiro. As reformas desenvolvidas recentemente na educação aprisionaram ainda mais os alunos dentro da escola e, nela, dentro das disciplinas nucleares (Spínola, 2014). Assim, no sentido de refletir sobre as consequências para a literacia ambiental decorrentes do contributo de um sistema de ensino que tende a aprisionar os seus alunos entre muros, interessa perceber o grau de importância que os fatores externos à escola têm sobre a construção da literacia ambiental.

2. METODOLOGIA

De acordo com outros já utilizados para avaliar a literacia ambiental (Krnel and Naglič, 2009; Hallfreðsdóttir, 2011; Pauw and Van Petegem, 2011; Pauw and Van Petegem, 2013; Oszoy et al., 2012), foi desenvolvido um questionário adaptado às especificidades regionais e aos objetivos do presente estudo, tendo posteriormente sido aplicado a 491 alunos do 9º ano de escolaridade de cinco diferentes escolas da Ilha da Madeira. O questionário anónimo consistiu em 40 questões, 10 para avaliar os conhecimentos, 15 a atitude e outras 15 o comportamento. Relativamente aos conhecimentos foram escolhidos 3 temas: água, energia e resíduos; abordando os seguintes aspetos principais em cada um: origem dos problemas, contexto regional e opções comportamentais. Nesta secção, para cada questão, os alunos foram solicitados a escolher, de entre várias opções, aquela que estava correta. Para avaliação das atitudes pro-ambientais, este questionário incluiu exatamente as 15 questões da escala do Novo Paradigma Ecológico, um instrumento largamente utilizado e validado (Dunlap et al., 2000; Ogunbode, 2013; La Trobe and Acott, 2000; Watne et al., 2012; Shoukry et al., 2012; Ogunjinmi et al., 2012; Kostova et al., 2011). Na reunião de informação sobre

a prática de comportamentos ambientalmente responsáveis o questionário recorreu a um conjunto de afirmações cobrindo os três principais temas já considerados na secção relativa ao conhecimento. Cada afirmação abordou um comportamento específico para o qual os estudantes foram solicitados a indicar, numa escala Likert de 1 (nunca) a 5 (sempre), a frequência com que o praticava. Os comportamentos considerados foram adaptados ao contexto específico dos estudantes da Ilha da Madeira e, para além do anonimato do inquérito, foi adotado um cuidado especial para prevenir a tendência, existente nas avaliações baseadas no auto-reporte, para escolhas socialmente corretas (Bryman, 2004, p.134; Nederhof, 1985).

No decorrer das aulas e nos mesmos moldes em que são ministradas as provas de avaliação, o inquérito referente a este estudo foi aplicado a 491 alunos a frequentar o 9º ano em 5 diferentes escolas da Ilha da Madeira (Portugal). Os dados recolhidos através da aplicação do questionário foram analisados através do *software* estatístico SPSS (versão 20). De acordo com as respostas, a informação foi convertida em registos numéricos, variando de 1 a 5, para os itens referentes aos domínios da atitude e do comportamento, e, para o conhecimento, convertida em “1” e “0” consoante as respostas fossem corretas ou incorretas, respetivamente. Antes de proceder à análise, os dados foram avaliados quanto ao seu grau de confiabilidade (o alfa de Cronbach atingiu 0,705 para o conjunto do instrumento) e à sua validade [confirmada por análise fatorial e por questões indicadoras de validade interna que revelaram correlação positiva significativa ($r=0,641$ $p=0,000$)].

3. RESULTADOS

Os 491 alunos de 9º ano envolvidos neste estudo distribuíram-se, de acordo com a vigência do programa eco-escolas, entre estabelecimentos de ensino com (220 alunos) e sem (271 alunos) galardão bandeira verde, de acordo com o meio em que a escola está inserida, entre urbanos (320 alunos) e rurais (171 alunos) e, de acordo com o género, 239 feminino e 252 masculino, sendo que a média de idades foi de 15 anos.

A comparação entre os alunos de estabelecimentos de ensino que ostentavam a bandeira verde (Eco-Escolas) não revelou níveis significativamente mais elevados de literacia ambiental que em alunos de escolas sem esse galardão (Figura 1). Apesar dos alunos de Eco-Escolas possuírem um conhecimento significativamente maior ao nível das questões relacionadas com os recursos hídricos e uma atitude significativamente mais pro-ambiental no que aos limites ao crescimento e à possibilidade de uma crise ecológica diz respeito, de uma forma geral, quer ao nível dos conhecimentos, quer das atitudes e em particular dos comportamentos, estes alunos não possuem um desempenho estatisticamente

melhor do que aqueles que frequentam estabelecimentos em que o Programa Eco-Escolas não foi implementado (Figura 1).

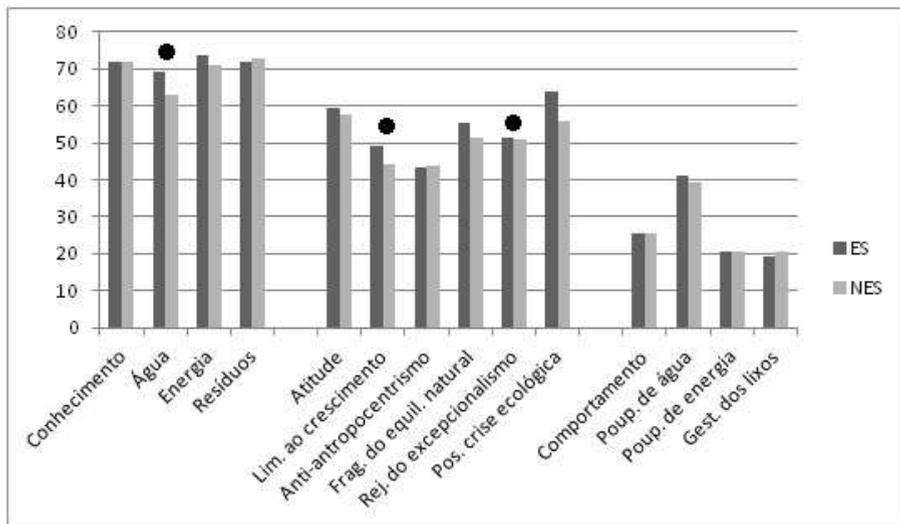


Figura 1. Percentagem de respostas corretas relativamente ao conhecimento total (conhecimento) e, parcialmente, nas áreas da água, energia e resíduos; prevalência das atitudes pro-ambientais (atitude) e, parcialmente, de concordância com a existência de limites ao crescimento (Lim. ao crescimento), rejeição do antropocentrismo (Anti-anthropocentrismo), reconhecimento de que o equilíbrio natural é frágil (Frag. do equil. natural), rejeição do excepcionalismo da espécie humana relativamente às leis da natureza (Rej. do excepcionalismo), reconhecimento da possibilidade de uma crise ecológica (Pos. crise ecológica); prevalência de comportamentos amigos do ambiente (Comportamento) e, parcialmente, na poupança de água (Poup. de água), poupança de energia (Poup. de energia) e gestão de resíduos (Gest. dos lixos), em alunos de 9º ano de Eco-Escolas (ES) e estabelecimentos escolares sem esse galardão (NES). Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) assinaladas com •.

Apesar deste resultado que pouco distingue Eco-Escolas e não Eco-Escolas no que à literacia ambiental diz respeito, quando se comparam as várias componentes da literacia ambiental entre alunos de meio rural e alunos de meio urbano o cenário já é mais distinto. Ao nível do conhecimento os alunos do meio rural revelam um melhor desempenho, com significância estatística, nos temas da água e da energia mas pior ao nível dos resíduos (Figura 2). Já no que diz respeito à atitude pro-ambiental, os níveis são significativamente melhores nos alunos urbanos, em particular pelos níveis elevados de reconhecimento dos limites ao crescimento (Figura 2). Ao nível dos comportamentos amigos do ambiente são também os alunos de meios urbanos que demonstram melhor desempenho, em particular na poupança de água e na gestão dos lixos pois na poupança de energia

são os alunos de meios rurais que se apresentam mais colaborantes com a proteção ambiental (Figura 2).

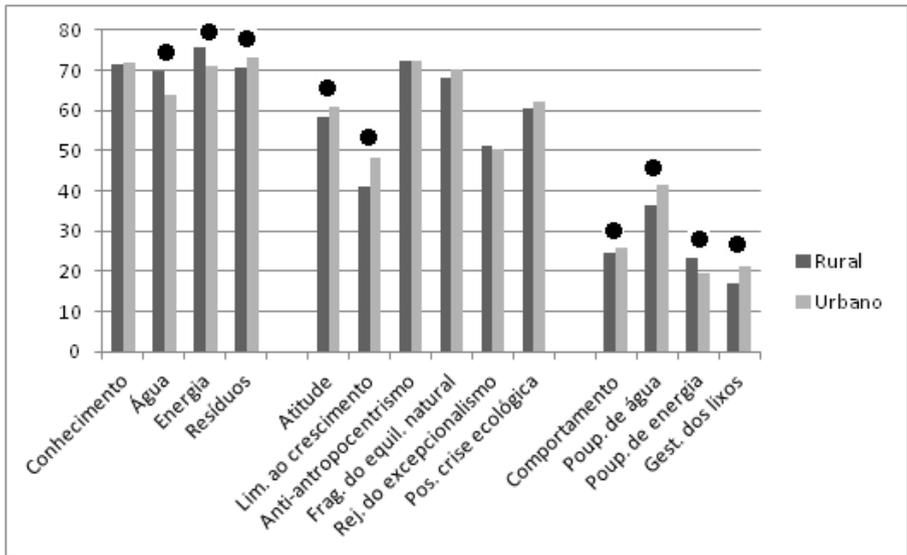


Figura 2. Percentagem de respostas corretas relativamente ao conhecimento total (Conhecimento) e, parcialmente, nas áreas da Água, Energia e Resíduos; prevalência das atitudes pro-ambientais (Atitude) e, parcialmente, de concordância com a existência de limites ao crescimento (Lim. ao crescimento), rejeição do antropocentrismo (Anti-anthropocentrismo), reconhecimento de que o equilíbrio natural é frágil (Frag. do equil. natural), rejeição do excepcionalismo da espécie humana relativamente às leis da natureza (Rej. do excepcionalismo), reconhecimento da possibilidade de uma crise ecológica (Pos. crise ecológica); prevalência de comportamentos amigos do ambiente (Comportamento) e, parcialmente, na poupança de água (Poup. de água), poupança de energia (Poup. de energia) e gestão de resíduos (Gest. dos lixos), em alunos de 9º ano de escolas da Ilha da Madeira em meio Rural e em meio Urbano. Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) assinaladas com ●.

Nas diferenças entre géneros, é o feminino que revela melhor desempenho em termos de literacia ambiental, apresentando maior nível de conhecimentos, em particular ao nível dos resíduos, melhor atitude pro-ambiental no que diz respeito à negação do antropocentrismo e uma maior prevalência de comportamentos amigos do ambiente, quer no que diz respeito à poupança de água, poupança de energia ou mesmo gestão dos resíduos (Figura 3).

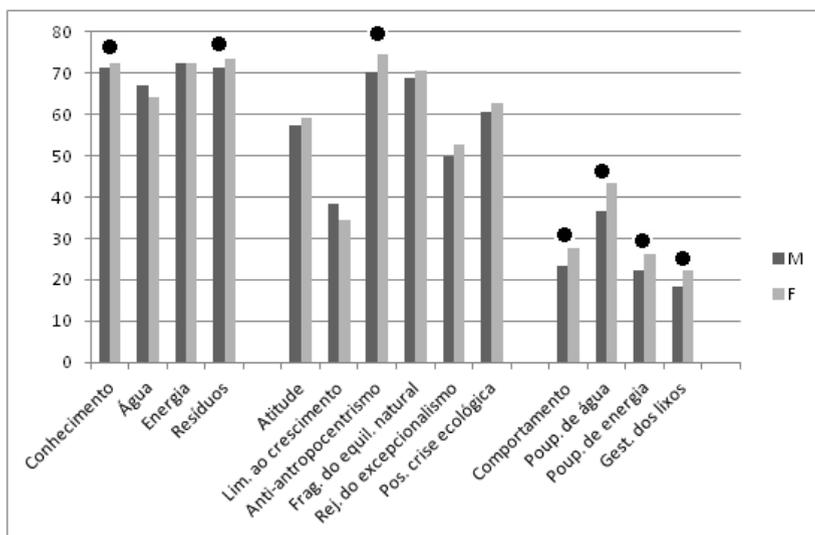


Figura 3. Percentagem de respostas corretas relativamente ao conhecimento total (Conhecimento) e, parcelarmente, nas áreas da Água, Energia e Resíduos; prevalência das atitudes pro-ambientais (Atitude) e, parcelarmente, de concordância com a existência de limites ao crescimento (Lim. ao crescimento), rejeição do antropocentrismo (Anti-anthropocentrismo), reconhecimento de que o equilíbrio natural é frágil (Frag. do equil. natural), rejeição do excepcionalismo da espécie humana relativamente às leis da natureza (Rej. do excepcionalismo), reconhecimento da possibilidade de uma crise ecológica (Pos. crise ecológica); prevalência de comportamentos amigos do ambiente (Comportamento) e, parcelarmente, na poupança de água (Poup. de água), poupança de energia (Poup. de energia) e gestão de resíduos (Gest. dos lixos), em alunos de 9º ano da Ilha da Madeira do género masculino (M) e feminino (F). Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) assinaladas com ●.

Quando comparados os alunos de 9º ano com melhores notas (≥ 4) na disciplina de Ciências Naturais do 8º ano com aqueles que não obtiveram melhores resultados do que um três (≤ 3), constata-se uma melhor literacia ambiental nos alunos com notas mais elevadas. Os alunos com melhores notas em Ciências Naturais no 8º ano revelam maior conhecimento, em particular no que à energia e aos resíduos diz respeito e uma melhor atitude face ao ambiente em todas as suas componentes: no reconhecimento da existência de limites ao crescimento, na rejeição do antropocentrismo assim como do seu excepcionalismo, na noção de que o equilíbrio ambiental é frágil e no reconhecimento da possibilidade de uma crise ecológica. No entanto, no que diz respeito aos comportamentos os resultados já não são tão lineares pois, apesar de revelarem melhores comportamentos na poupança de água e na gestão dos lixos, os melhores alunos possuem um pior desempenho na poupança de energia (Figura 4). Este pior desempenho na poupança de energia está exclusivamente associado a um maior uso do automóvel por parte dos melhores alunos, os quais também possuem, claramente, níveis

socioeconómicos mais elevados (Figura 5). Aliás, esse nível socioeconómico mais elevado será a razão determinante para que possuam maior acesso ao uso do automóvel em detrimento do transporte coletivo e, assim, obtenham um pior desempenho neste comportamento em específico.

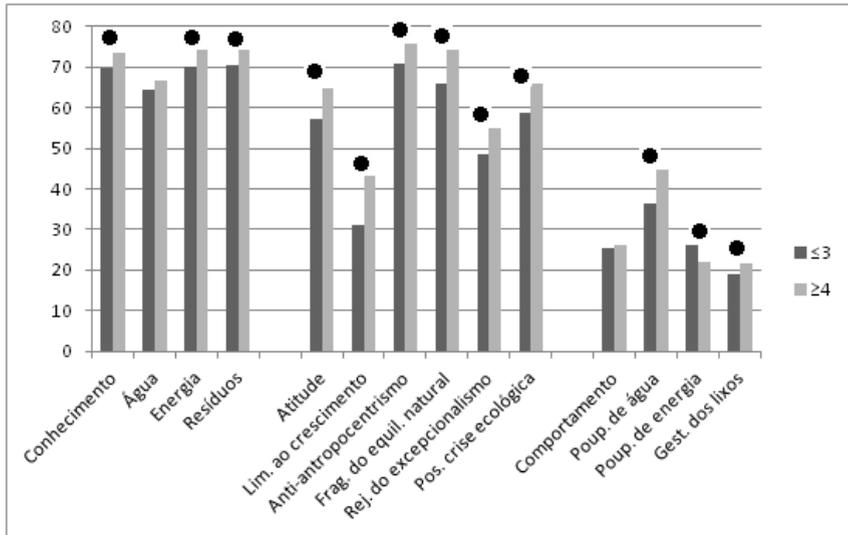


Figura 4. Percentagem de respostas corretas relativamente ao conhecimento total (Conhecimento) e, parcelarmente, nas áreas da Água, Energia e Resíduos; prevalência das atitudes pro-ambientais (Atitude) e, parcelarmente, de concordância com a existência de limites ao crescimento (Lim. ao crescimento), rejeição do antropocentrismo (Anti-anthropocentrismo), reconhecimento de que o equilíbrio natural é frágil (Frag. do equil. natural), rejeição do excepcionalismo da espécie humana relativamente às leis da natureza (Rej. do excepcionalismo), reconhecimento da possibilidade de uma crise ecológica (Pos. crise ecológica); prevalência de comportamentos amigos do ambiente (Comportamento) e, parcelarmente, na poupança de água (Poup. de água), poupança de energia (Poup. de energia) e gestão de resíduos (Gest. dos lixos), em alunos de 9º ano da Ilha da Madeira com nota em Ciências Naturais de 8º ano igual ou inferior a 3 (≤ 3) e igual ou superior a 4 (≥ 4), numa escala de 1 a 5. Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) assinaladas com ●.

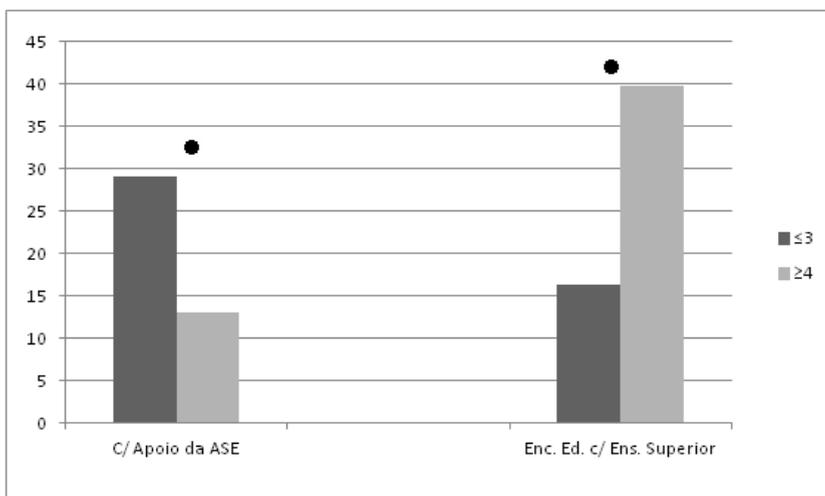


Figura 5. Prevalência das notas iguais ou inferiores a 3 (≤ 3) e iguais ou superiores a 4 (≥ 4) em Ciências Naturais do 8º ano, nos alunos de 9º ano de uma escola da Ilha da Madeira com apoio da Ação Social Escolar (C/ Apoio da ASE) e com encarregados de educação com habilitações académicas ao nível do ensino superior (Enc. Ed. c/ Ens. Superior). Diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) assinaladas com ●.

4. DISCUSSÃO

Apesar dos muros serem frequentemente vistos como uma forma de proteção, na verdade nunca deixam de ser um meio de excluir e condicionar. Ao longo das últimas décadas alguns muros foram derrubados: há 25 anos o Muro de Berlim, que dividia a Alemanha; há 40 anos, em Portugal, o muro que nos afastava da Democracia. Mas outros foram, entretanto, erigidos, como o da Cisjordânia, nos territórios ocupados por Israel. A história da humanidade está repleta de muros que foram construídos e outros tantos que foram derrubados: construídos para proteger, derrubados para conquistar. Muros de pedra e cal ou betão armado mas também muros cujo substrato é a ideologia política, a cultura, a religião ou simplesmente a mentalidade, o preconceito ou o medo. Os muros nas nossas sociedades assumem várias formas e propósitos e muitas vezes nem nos apercebemos da sua existência.

A escola também possui os seus muros, tanto os físicos como os imateriais. Sempre os teve, mas, em Portugal, nos últimos anos, com a falta de recursos e as reformas que têm vindo a ser implementadas, esses muros têm vindo a tornar-se mais difíceis de transpor. Tendo em conta que a eficácia da educação na promoção da literacia ambiental depende do próprio ambiente como contexto de aprendizagem, com o envolvimento dos alunos na resolução de questões

ambientais e a inerente interação com o meio social local, os muros da escola constituem um forte entrave ao sucesso da educação ambiental (Lucas, 1979) (Uzzell, Rutland & Whistance, 1995) (Vygotsky, 1978) (Brody & Storksdieck, 2013). É cada vez mais evidente que a educação ambiental depende de condições que as escolas portuguesas têm vindo a perder, nomeadamente o espaço não disciplinar, a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, a disponibilidade de recursos humanos motivados, as atividades fora da sala de aulas e o contacto com a natureza. A verticalização do ensino em disciplinas nucleares e a perda de horário para o desenvolvimento de projetos abertos à comunidade deixam a escola com muros mais altos e mais recolhida ao interior dos seus portões (Spínola, 2014).

Se os trabalhos desenvolvidos por outros autores já demonstravam a necessidade da educação ambiental se fazer sem o espartilho dos muros que envolvem a escola, os resultados do presente estudo confirmam-no e revelam que os fatores externos à escola são determinantes nos níveis de literacia ambiental alcançados pelos alunos. Quando, de acordo com os presentes resultados, se constata que a existência de um projeto de educação ambiental consistente, como é o programa Eco-Escolas, é muito menos determinante na literacia ambiental dos alunos do que, por exemplo, o meio em que os alunos e as escolas estão inseridos ou o próprio género dos alunos e todo o contexto sociocultural destinto que envolve rapazes e raparigas, fica evidente que a eficácia da escola na promoção da educação ambiental implica um trabalho de parceria com a comunidade e exige mobilidade e fluidez dos alunos muito para além dos limites impostos pelos muros que delimitam o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Se estes factos não bastassem para tornar evidente esta mesma necessidade, a leitura atenta dos gráficos 4 e 5, em que sobressai a forte influência do nível socioeconómico do aluno nas notas e na literacia ambiental, eliminaria quaisquer dúvidas. Aliás, segundo Taylor e colegas (2009, p. 13) “as pessoas de classe média alta possuem o luxo do privilégio da preocupação pois têm a capacidade financeira para olhar além do seu próprio sustento, refletir sobre questões globais, e estabelecer a relação entre o ambiente e a criação de riqueza. Por outro lado, as pessoas dos grupos socioeconómicos menos favorecidos não possuem esse luxo como opção, pelo que é apenas quando estão envolvidos de forma prática e direta no seu ambiente local que também conseguem estabelecer essas relações”. No entanto, interessa sublinhar que apesar desta maior disponibilidade para as questões ambientais por parte daqueles que têm as questões de sobrevivência satisfeitas, nem sempre resulta em melhores comportamentos pois o acesso mais facilitado aos recursos em sequência do melhor nível socioeconómico implica frequentemente níveis mais elevados de consumo e, portanto, maior pegada ecológica. Os resultados obtidos reforçam estas constatações pois, apesar da melhor literacia ambiental, estes alunos provenientes de famílias com maiores rendimentos tendem a consumir mais energia, em particular pelo uso mais frequente do automóvel. Neste contexto, é

exigido à educação ambiental um esforço mais abrangente, nomeadamente que não se isole na componente ambiental da sustentabilidade mas abra também espaço aos pilares socioeconómicos.

Apesar dos indicadores de influência externa à escola utilizados neste estudo possuírem uma estrutura complexa, para além do nível socioeconómico, também o género do aluno reflete uma influência muito homogénea nos níveis de literacia ambiental. Ao nível do género, o feminino alcança, em particular ao nível dos comportamentos, uma clara vantagem, evidenciando a necessidade de considerar este aspeto na educação ambiental desenvolvida. Estudos anteriores revelam resultados similares, sugerindo a necessidade de potenciar a maior empatia das raparigas relativamente às questões ambientais no sentido de envolver também os rapazes, nomeadamente através de trabalhos em grupo incluindo alunos de ambos os géneros na resolução de questões ambientais concretas (Stevenson et. al., 2013). No entanto, pelo contrário, o meio em que os alunos e a escola estão inseridos, apesar da sua clara influência, é menos homogéneo nas suas consequências sobre os níveis de literacia ambiental, parecendo variar em função dos temas concretos em questão. Por exemplo, o facto dos conhecimentos e os comportamentos na área da gestão de resíduos ser melhor nos alunos de meio urbano poderá estar associado à circunstância de ser nesse contexto social onde essa problemática assume maior gravidade e, por outro lado, onde as autarquias têm mais trabalho feito, nomeadamente em educação ambiental e na recolha seletiva. Já os conhecimentos no tema água e energia são melhores nos alunos de meios rurais, mas apesar do comportamento na poupança de energia ser melhor também nesse mesmo meio, em coerência com o conhecimento para o mesmo tema, é pior para a poupança de água, contrariando, neste caso, os níveis de conhecimento mais elevados. Carecendo de estudos que o comprovem, é possível que estas aparentes incoerências tenham relações com os níveis socioeconómicos e com o custo de cada um dos bens, sabendo-se que a energia é mais cara que a água e esta última tende a ser mais barata em meios rurais.

4. CONCLUSÃO

Face à evidente impossibilidade de promover a literacia ambiental de forma eficaz a partir de um trabalho de educação ambiental aprisionado no interior dos estabelecimentos de ensino, e constatando que a escola que resta de um processo de desmantelamento recente tende a encerrar ainda mais os alunos e a educação no seu interior, torna-se fundamental encontrar alternativas que impeçam o retrocesso da literacia ambiental. Nesse sentido, importa apelar à autonomia ainda existente nas escolas, em particular a dependente da vontade dos seus protagonistas, dirigentes, professores e alunos, para que a educação ambiental desenvolvida não se deixe encerrar entre muros e parta ao encontro da

comunidade envolvente. Nesse processo, que face à conjuntura atual dependerá acima de tudo da vontade dos protagonistas da educação ambiental, interessa abraçar as melhores práticas disponíveis e não se resignar ao mínimo e mais fácil para cumprir apenas os calendários. A educação ambiental não pode continuar a existir apenas para que conste mas antes para fazer a sociedade progredir no sentido da sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Brody, M. & Storksdieck, M. (2013). Evaluation and Analysis of Environmental Education Programs, Materials, and Technologies and the Assessment of Learners and Learning. In: Justin Dillon, Michael Brody, Robert B. Stevenson (eds.). *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp 283-288) New York: Routledge Publishers.
- 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.
- Dunlap, R.E., Van Liere K.D., Mertig A.G., Jones R.E. (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. *Journal of Social Issues*, 56 (3): 425-442.
- Hallfreðsdóttir, S. (2011). *Eco Schools – Are They Really Better? Comparison of Environmental Knowledge, Attitude and Actions between Students in Environmentally Certified Schools and Traditional Schools in Iceland*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of Lund University International Master's Programme in Environmental Studies and Sustainability Science (LUMES). Lund University Centre for Sustainability Studies, LUND, Sweden.
- Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & 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.
- Igbokwe, A.B. (2012). Environmental Literacy Assessment: Exploring the Potential for the Assessment of Environmental Education/Programs in Ontario Schools. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3 (1): 648-656.
- Kostova, Z., Vladimirova, E., Radoynovka, B. (2011). The Environmental Concern of Nine-Grade Students from a Secondary Professional School. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (B JSEP)*, Volume 5, Number 1: 178-218.
- Krnel, D. and Naglič, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International* Vol.20, No.1/2: 5-24.
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. & Lagerweij, N. (1999). Environmental Knowledge, Attitudes, and Behavior in Dutch Secondary Education. *The Journal of Environmental Education*, 30 (2): 4-14.
- La Trobe, H. & Acott, T.G. (2000). A Modified NEP/DSP Environmental Attitudes Scale. *The Journal of Environmental Education* Volume 32, Issue 1: 12-20.

- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Lucas, A. M. (1979). *Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications*. Melbourne, VIC: Australian International Press and Publications.
- McBeth, W. & Volk, T.L. (2010). The national environmental literacy project: A baseline study of middle grade students in United States. *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 55- 67.
- Nederhof, A.J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: a review. *European Journal of Social Psychology*, 15: 263-280.
- Ogunbode, C.A. (2013). The NEP scale: measuring ecological attitudes/worldviews in an African context. *Environment, Development and Sustainability*, 15 (6): 1477-1494.
- Ogunjinmi, A.A., Onadeko, S.A., & Adewumi, A.A. (2012). An Empirical Study of the Effects of Personal Factors on Environmental Attitudes of Local Communities around Nigeria's Protected Areas. *The Journal of Transdisciplinary Environmental Studies* vol. 11, no. 1: 40-53.
- Ozsoy, S., Ertepinar, H. & Saglam, N. (2012). Can eco-schools improve elementary school students' environmental literacy levels? *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13 (2), Article 3: 1-25.
- Pauw, J.B. & Van Petegem, P. (2011). The Effect of Flemish Eco-Schools on Student Environmental Knowledge, Attitudes, and Affect. *International Journal of Science Education*, 33 (11): 1513-1538.
- Pauw, J.B. & Van Petegem, P. (2013). The effect of eco-schools on children's environmental values and behavior. *Journal of Biological Education*, 47 (2): 96-103.
- Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007). Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Students. *The Journal of Environmental Education*, 39 (1): 45-59.
- 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.
- Shoukry, S.H., Saad, S.G., Eltemsahi, A.M. & Abolfotouh, M.A. (2012). Awareness, Attitude, and Concerns of Workers and Stakeholders of an Environmental Organization Toward the Environment. *SAGE Open*. October-December 2012: 1–10.
- Spínola, H. (2014). Forty years of environmental education in the Portuguese Democracy. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4 (3): 47-55.)
- Stern, P. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *The Journal of Social Issues*, 56 (3): 407-424.
- Stevenson KT, Peterson M.N., Bondell H.D., Mertig A.G., & Moore S.E. (2013). Environmental, Institutional, and Demographic Predictors of Environmental Literacy among Middle School Children. *PLoS ONE* 8(3): e59519. doi:10.1371/journal.pone.0059519
- Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C., & Coll, R.K. (2009). Environmental Education in Context: An Overview and Some Observations. In: Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C., & Coll, R.K. (Eds.). *Environmental Education in Context- An International Perspective on the Development of Environmental Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- UNESCO (1980). *Environmental education in the light of Tbilisi conference*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Uzzell, D., Rutland, A., & Whistance, D. (1995). Questioning values in environmental education. In Guerrier, Y., Alexander, N., Chase, J., & O'Brien, M. (Eds.), *Values and environment: A social science perspective* (pp. 171–182). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watne, T, Brennan, L, Binney, W & Parker, L. (2012). The use of the NEP scale as a measure of environmental attitudes. In: Cadogan, J., & Wincester, M. (ed.) *Proceedings Australian and New Zealand Marketing Academy Conference -ANZMAC 2012*, Adelaide, Australia, 3-5 December 2012, pp. 1-6.

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.

O QUE RESTA DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM PORTUGAL?

Jesus Maria Sousa

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A discussão sobre “A Escola Restante” não pode deixar de contemplar as estruturas que pensam a Escola: estruturas científicas que, de forma independente, a analisam, elogiam, criticam, sugerem e promovem mudanças, não por correrem atrás de modas, publicitadas de forma sedutora, mas porque sustentadas em investigação. Sem isto, a escola restante ficaria ainda mais restante. E o que se tem feito à investigação em educação em Portugal? E o que se está a fazer ainda mais à investigação que, pela sua localização e dimensão, se torna irrelevante para quem tem o poder de decisão?

Enquanto responsável por uma unidade de investigação da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), localizada numa região (ultra) periférica, como é o caso da Região Autónoma da Madeira, tenho a obrigação moral e científica de, neste livro, dedicado à análise crítica do estado de delapidação geral a que se tem votado a escola, e a educação no seu todo, denunciar o processo de extinção, em curso, dos centros de investigação em Portugal, nomeadamente, os que se dedicam à educação, dando o testemunho particular do que está a acontecer ao Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), transpondo para a esfera pública o que tem sido abordado em circuitos mais fechados.

Pretendo, a partir do levantamento de dados e registo documental, desconstruir a narrativa hegemónica que o poder político tem vindo a veicular, para justificar o encerramento de 2/3 dos centros de investigação em educação, no país.

Porque não nos rendemos à lógica economicista que, socorrendo-se de critérios pseudocientíficos, procura demolir todo um edifício de investigação construído ao longo da última década, este meu depoimento constitui uma das peças da estratégia de denúncia global do CIE-UMa sobre o que se está a fazer à investigação em educação em Portugal.

1. CIE-UMA: CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

Tendo bem, desde cedo, a consciência da necessidade de, na Universidade da Madeira, sustentar em investigação a formação superior de professores e educadores, logo que houve alguma massa crítica, ou seja, em 2003, criámos o Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa), tirando partido de algumas redes internacionais que entretanto tínhamos vindo a consolidar, convidando como membros associadosⁱ alguns investigadores estrangeiros:

- Da ATEE, Association for Teacher Education in Europe, nomeadamente do seu RDC 19, Research and Development Centre que se dedicava ao estudo das perspectivas curriculares na formação de professores (“Curriculum Perspectives on Teacher Education”), cuja língua de comunicação era o Inglês, trouxemos membros de nacionalidade britânica, irlandesa e austríaca.
- Da SEEE, Société européenne de l’Ethnographie de l’ ducation, trouxemos franceses e espanhóis.
- Do Brasil, onde entretanto estávamos a dar os primeiros passos, trouxemos alguns colegas que conosco colaboravam quer na lecciona o, quer nas orienta o dos nossos cursos de p s-gradua o.
- E finalmente, da Escola Superior de Educa o de Santarém, com quem também tínhamos estabelecido um protocolo de coopera o (UMa/IPSⁱⁱ), para aí levarmos os nossos Mestrados em Supervisão e em Inova o Pedagógica, convid mos tr s colegas Doutores.
- Uma investigadora Norueguesa da Universidade de Troms , com quem eu, particularmente, tinha estabelecido um Bilateral Agreement que proporcionava a desloca o de cada uma para lecciona o no país da outra, e um Doutorando Cubano completavam esta equipa multinacional, que nos apoiou no arranque de um trabalho de investiga o que se pretendia aberto   diversidade cultural, linguística e geográfica que as 9 nacionalidades congregavam.

O site do CIE-UMa refletia isso mesmo, ao poder ser consultado pelo menos em 6 línguas. Por outro lado, passou a ser exigência ao nível dos mestrados e doutoramentos que os resumos de disserta o e teses fossem apresentados em português, espanhol, francês e inglês. Elegemos 3 linhas de pesquisa fundamental: em administra o educacional, em currículo e em inova o pedagógica, constituindo o centro um grupo apenas, ao invés de outros, com vários grupos a

funcionar. No caso do CIE-UMa, considerámos que não se justificava a dispersão, dado o tamanho reduzido da unidade.

2. AVALIAÇÃO EM 2007 E IMPACTO

Quando, em 2007, surgiu a possibilidade de sermos considerados uma unidade de investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), numa altura em que já se anunciavam cortes financeiros e todo o discurso político era no sentido de desencorajamento de candidaturas, o CIE-UMa optou por apresentar o que tinha feito ao longo desses anos, mesmo sem qualquer apoio do Ministério da tutela.

Concorreram então, de entre 404 para todas as áreas, as seguintes 15 unidades de Ciências e Políticas de Educação:

1. Centro de Estudos da Criança [EDU-Norte-Braga-317]
2. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde [EDU-Centro-Viseu-4016]
3. Centro de Investigação - Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores [EDU-Centro-Aveiro-194]
4. Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES [EDU-Centro-Coimbra-757]
5. Centro de Investigação e Intervenção Educativas - CIE Porto [EDU-Norte-Porto-167]
6. Centro de Investigação em Educação [EDU-LVT-Lisboa-188]
7. Centro de Investigação em Educação [EDU-Norte-Braga-1661]
8. Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) [EDU-Madeira-Funchal-4083]
9. Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento [EDU-Centro-Aveiro-273]
10. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora [EDU-Alentejo-Evora-4101]
11. Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança [EDU-Norte-Braga-644]
12. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais [EDU-LVT-Lisboa-446]
13. Unidade de I&D de Ciências da Educação [EDU-LVT-Lisboa-185]
14. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - UIED [EDU-LVT-Almada-2861]

15. Unidade I&D Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos [EDU-LVT-Lisboa-747]

Da avaliação resultaria uma das cinco classificações: Excelente, Muito Bom, Bom, Razoável e Insuficiente. Razoável e Insuficiente não dariam direito a prosseguirem com a sua atividade financiada.

Destas 15 unidades, apenas 3 não passaram: a de Évora e duas de Lisboa, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Unidades de Investigação em Educação em 2007.

Unidade	Investig.	S/N
Centro de Investigação e Intervenção Educativas - CIIE Porto [Porto-167]	37	S
Centro de Investigação em Educação [Lisboa-188]	4	S
Centro de Investigação - Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores [Aveiro-194]	29	S
Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento [Aveiro-273]	36	S
Centro de Estudos da Criança [Braga-317]	14	S
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais [Lisboa-446]	22	S
Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança [Braga-644]	59	S
Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES [Coimbra-757]	15	S
Centro de Investigação em Educação [Braga-1661]	55	S
Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - UIED [Almada-2861]	24	S
Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde [Viseu-4016]	51	S
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) [Funchal-4083]	30	S
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora [Évora-4101]	27	N
Unidade de I&D de Ciências da Educação [Lisboa-185]	34	N
Unidade I&D Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos [Lisboa-747]	24	N

Como se pode ver, apenas 1/5 das unidades não teve financiamento, implicando o desinvestimento em 18,4% dos investigadores integrados (com Doutoramento e residentes em Portugal, conforme já explicado em nota de fim de texto). Detetámos um lapso referente ao CIE-UMa, pois foram contabilizados todos os investigadores, em vez dos apenas 9 Doutores à época. Com esta correção, diremos com maior propriedade que, sendo o total de investigadores em educação 440, o desinvestimento recaiu em 19,3%.

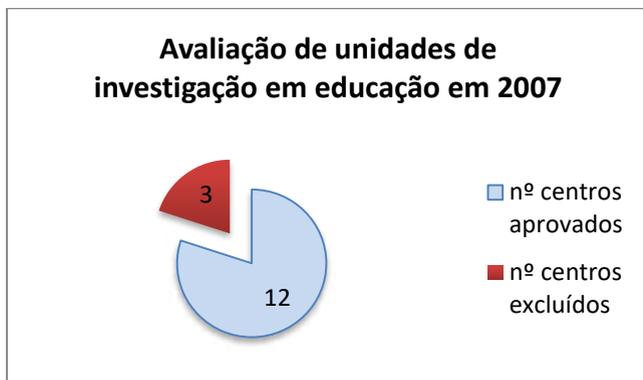


Gráfico 1. Repercussão no número de centros de investigação em educação (2007).

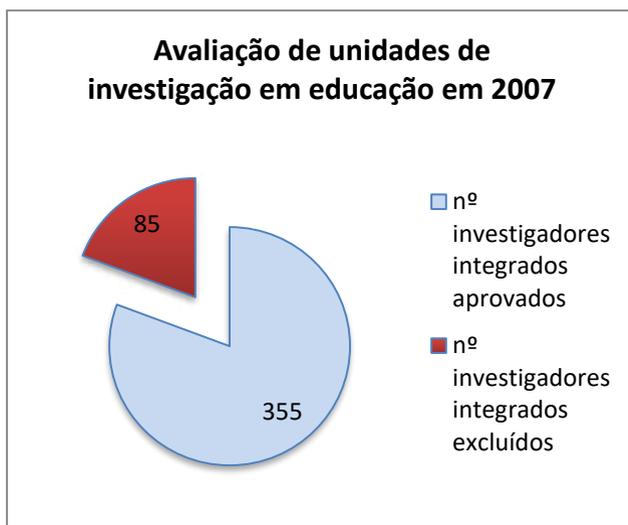


Gráfico 2. Repercussão no número de investigadores em educação (2007).

Além da apreciação dos Relatórios de Autoavaliação apresentados pelas unidades, estas contaram com a visita de membros do painel, todos estrangeiros. No caso do CIE-UMa, tivemos reuniões com 3 avaliadores, de entre os quais Michael Young, referência incontornável na área da educação, que nos deram a classificação de Bom, com o seguinte comentário, traduzido pela autora:

Esta é uma unidade especial pois é constituída apenas por um grupo de investigação e opera num contexto mais isolado da Madeira. É um grupo grande (20 Doutores). Uma terceira característica que a distingue é a orientação do grupo focada na etnografia como sua principal abordagem metodológica.

A unidade tem um bom registo de artigos publicados em revistas de investigação internacionais com peer-review. O grupo desenvolveu também muitos elos de cooperação internacional. Além disso, o peso relativo de relevância e exequibilidade dos seus projetos de investigação é razoável.

A sua maior debilidade está relacionada com a formação de novos investigadores, o que deve ser olhado com mais atenção. A esta fraqueza há que acrescentar duas notas:

a) a escolha metodológica do grupo, se bem que absolutamente válida em termos epistemológicos, não os deve levar a excluir o ensino de outros métodos, especialmente quantitativos, nos seus cursos de pós-graduação;

b) o trabalho de académicos estrangeiros com os quais cooperam membros do grupo é considerado por eles, corretamente, uma mais-valia importante dado o isolamento geográfico da unidade. Esta cooperação contudo deve ser integrada no funcionamento de todo o grupo para que todos os membros beneficiem disso, tendo em vista um pluralismo de abordagens metodológicas, especificamente em prol dos jovens investigadores que são formados por esta unidade.

Em síntese, a unidade tem um grupo, uma abordagem metodológica e uma realização em geral boa.

O painel de avaliação recomenda que:

1. As publicações em revistas de investigação internacionais com peer-review continuem a ser o foco para publicações.
2. As actividades em redes internacionais sejam integradas no funcionamento de todo o grupo para que todos os membros beneficiem disso.

3. Os estudantes de investigação sejam expostos a várias abordagens metodológicas, incluindo as quantitativas. Esta recomendação é particularmente forte dado o peso excessivo que se atribui à etnometodologia, podendo necessitar de alguns outros contributos (original em língua inglesaⁱⁱⁱ).

Tendo a partir de então, começado a receber financiamento de modo a permitir a mobilidade dos investigadores e a edição do livro do Colóquio CIE-UMa, com periodicidade anual, procurámos dar resposta às recomendações do painel para o período 2008-2012 (uma vez que a nova avaliação das unidades deveria ocorrer daí a 5 anos), delineando os seguintes objetivos:

1. Aumentar o número de investigações finalizadas em termos de teses de doutoramento;
2. Continuar a investir em publicações em revistas internacionais com peer-review;
3. Reforçar as atividades de cooperação em rede internacional, envolvendo todos os seus membros;
4. Expor os alunos de investigação a várias abordagens metodológicas.

Relativamente ao primeiro objetivo, defenderam o seu doutoramento, durante esse período, 17 alunos, de entre os quais, Paulo Brazão (2008), Liliana Rodrigues (2008) e Ana Cristina Duarte (2012), atualmente investigadores integrados do centro, aumentando a nossa massa crítica interna. Os restantes doutoramentos resultaram do trabalho de prospeção no Brasil, com os seminários de acesso a Mestrado e Doutoramento realizados em diversas cidades desse país e o trabalho de orientação ou coorientação por parte dos investigadores do CIE-UMa. Naturalmente que este número de Doutoramentos finalizados teve um trabalho prévio de consolidação ao nível do Mestrado, que para nós funciona como viveiro de futuros investigadores avançados. E nesse período de 2008-2012, mais de uma centena de dissertações de mestrado foram defendidas: 37 em administração educacional, 47 em inovação pedagógica e 34 em supervisão pedagógica. Também para este nível de ensino, concorreram as edições de mestrado em inovação e supervisão pedagógica levados a cabo na Escola Superior de Educação de Santarém, como mais um trabalho de busca de alunos fora da Madeira.

No que diz respeito ao segundo objetivo, os seus membros continuaram a esforçar-se por publicar em revistas como “Revue Européenne d’Ethnographie de l’Education”, “Revue Française d’éducation comparée”, “Revista Iberoamericana de Educación”, “Revista Educação e Cultura Contemporânea”, “Journal of Teacher Education for Sustainability”, “Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Mato Grosso”, “Environmental Planning and Management”, “Recherches en Éducation”, “Revista Científica Educare”, “Humanae”, “Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación”, “Revue Recherches et Education du Centre de Recherche en Education de Nantes”, “International Journal of Educational Development”, etc. Digno de realce é um capítulo sobre Portugal num compêndio alemão sobre sistemas educativos na Europa: “Die Bildungssysteme Europas”, publicado pela Schneider Verlag Hohengehren. Não nos moveu então a procura de revistas catalogadas na ISI Web of Knowledge ou Thomson Reuters Web of Science.

Para o terceiro objetivo, aprofundámos e alargámos a rede internacional, privilegiando o Brasil, onde desenvolvemos os nossos programas de mestrado e doutoramento em inovação pedagógica, em parceria com investigadores brasileiros que integram o nosso Centro, como investigadores associados. A orientação é, salvo raríssimas exceções, assegurada por um investigador do CIE-UMa e outro do Brasil, de universidades federais ou estaduais, como membros associados, reforçando desse modo a cooperação em torno da mesma linha de pesquisa. Na Madeira, os nossos alunos da primeira edição de Mestrado em inovação pedagógica beneficiaram da lecionação em 3 línguas estrangeiras pelos membros associados do centro^{iv}. Uma doutoranda nossa fez parte do seu trabalho empírico na Áustria, sob a supervisão do associado Austríaco. E em 2009, tivemos a oportunidade de reunir no Funchal todos os membros nacionais e estrangeiros do CIE-UMa no Funchal para afinarmos um projeto comum sob a égide da Globalização e Educação, sedimentando uma identidade específica de um grupo em princípio disperso e diverso.

Relativamente ao quarto objetivo, pareceu-nos que esse não era um problema, pois a necessidade de fundamentação metodológica da opção tomada pelo aluno tem sido uma exigência do nosso Centro. E a opção por uma via mais quantitativa ou mais qualitativa depende naturalmente do objeto e da natureza da investigação que se pretende fazer.

Aliado ao trabalho na senda do que havia sido feito até 2007, com nítido reforço na área que havia sido apontada como sendo de maior debilidade na altura (formação de novos investigadores), tivemos de dar resposta a novas exigências que foram entretanto surgindo. A constituição de uma Comissão Externa Permanente de Aconselhamento Científico (CEPAC) para avaliação anual das atividades do centro foi uma delas, devendo então o financiamento recebido

contemplar as eventuais despesas com este novo órgão. Tivemos o cuidado de convidar especialistas em cada uma das três linhas de pesquisa: Michael Schratz, para Administração Educacional; Paulo Dias, para Inovação Pedagógica; e William Pinar para Currículo.

Transcreve-se, de novo com tradução da autora, a apreciação da CEPAC sobre o desenvolvimento das atividades do CIE-UMa, nos anos 2011-2012:

Este parece ser um centro de pesquisa excepcional, onde se distinguem as seguintes características:

- O conjunto de investigadores tem um foco e parece saber exatamente o que quer atingir. A inclusão de investigadores interessados de outros departamentos académicos - um biólogo esteve presente durante a nossa visita - é impressionante. Uma participação mais alargada da Universidade aumentaria o potencial de ensino e investigação deste Centro que já é forte.

- A distinção intelectual do Centro - expressa, em parte, pela ênfase na etnografia como metodologia de pesquisa - poderia ser articulada com maior detalhe. Uma elaborada "Escola de Pensamento da Madeira " na pesquisa em educação poderia muito bem conseguir atingir uma visibilidade internacional.

- Este é um grupo cosmopolita de pesquisadores, um fato que é reforçado pela afiliação de investigadores associados da Europa. O aumento da colaboração de pesquisa com investigadores, dentro e fora de Portugal - especialmente nas propostas de financiamento dirigidas à União Europeia (por exemplo, para o programa de pesquisa "2020") - só acentuaria o carácter cosmopolita do Centro e o desenvolvimento de uma rede sustentável de pesquisadores.

- O site reflete esse cosmopolitismo, pois está escrito em 6 idiomas: Português, Francês, Inglês, Espanhol, Alemão e Norueguês.

- Há produtividade científica bastante adequada, incluindo uma produção impressionante de dissertações de mestrado e teses de doutoramento. A investigação feita pelos alunos podia ser coordenada e estruturada em propostas de pesquisa externamente

financiada. A produção científica pode ser aumentada se se estabelecessem parcerias de investigação com os colegas brasileiros e europeus. Em geral, o ensino e a pesquisa devem ser trabalhados conjuntamente, sempre que apropriado e possível.

- Os professores incorporam os seus resultados de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação. Os alunos foram muito favoráveis ao grupo do CIE, elogiando fortemente a sua excelência de ensino e o rigor profissional. O ensino parece ser uma das características marcantes dos programas de pós-graduação oferecidos pelo Centro.
- Existe divulgação dos resultados de pesquisa num Colóquio anual do CIE-UMa. As publicações em Inglês poderiam ser aumentadas.

Parece haver uma forte cooperação com colegas da América do Sul, especialmente do Brasil. Esta cooperação pode ser expressa em propostas de financiamento externo a projetos de pesquisa internacionais (original em língua inglesa^v).

Até aqui, não parecia estar a haver qualquer problema que não fosse resolúvel.

Mas outra exigência, neste caso inenarrável, foi a obrigatoriedade de enviar não só as referências das publicações, como até então, mas as publicações elas próprias, o que na situação do CIE-UMa, redundou num trabalho de digitalização de 146 publicações de um ano, com os reparos naturais dos nossos colegas estrangeiros que questionaram este tipo de procedimento por envolver uma possível quebra de compromisso com as editoras onde tais artigos tinham sido publicados. Teria sido para nos derrubar pelo cansaço?

3. AVALIAÇÃO EM 2014 E IMPACTO

Chegada a altura da apresentação das candidaturas para novo período 2015-2020 (entretanto 2013 e 2014 funcionaram com autorizações de prolongamento das atividades, mediante relatórios que era preciso apresentar), nada fazia supor o que acabou por desabar sobre a maioria das unidades.

Acreditando ingenuamente nas boas intenções da FCT em proceder, de acordo com o Regulamento de Avaliação e Financiamento de Unidades de

Investigação, a um “exigente exercício de avaliação das instituições de investigação que compõem o sistema científico e tecnológico nacional (SCTN)”, a fim de “reforçar a competitividade da Europa no contexto de uma economia global do conhecimento”, a delegação dessa responsabilidade na European Science Foundation (ESF) não nos criou qualquer mal-estar. O Regulamento previa que a avaliação fosse efetuada “por painéis de avaliação organizados por áreas científicas e compostos por avaliadores de mérito e competência internacionalmente reconhecidos, provenientes de instituições estrangeiras”. Quem éramos nós para duvidar da isenção e competência desses especialistas? Por outro lado, previa-se que integrasse o painel pelo menos um dos três nomes sugeridos por cada unidade: o ponto 4, do Artigo 9º do Regulamento diz o seguinte: “Na primeira fase da avaliação o painel recorre, ainda, a peritos provenientes de instituições estrangeiras indicados pelas unidades de I&D a avaliar.”

O processo decorreria em duas fases. Determinadas as categorias qualitativas em Excepcional, Excelente, Muito Bom, Bom, Razoável e Insuficiente (6 categorias em vez das anteriores 5), ficariam eliminadas, numa primeira fase, e apenas com base na leitura fria dos Relatórios de Autoavaliação, as unidades que não obtivessem, no mínimo, Muito Bom. As de Bom receberiam um financiamento residual que significaria a sua morte a curto prazo.

O que se passou então? Numa primeira fase de avaliação (Review process – Stage 1), as unidades foram avaliadas individualmente por três elementos. Começou aí a nossa estranheza, pois o CIE-UMa obteve as seguintes classificações: 17/20, 8/20 e 6/20. Não sei se houve mais algum caso, nas 322 entidades que concorreram, de uma disparidade de 11 valores entre a nota mínima e a máxima. Nós que somos professores e habituados às questões de avaliação, levantaríamos de imediato reservas ao processo. Que critérios haviam sido utilizados? Quais as ponderações? Como pessoas tão abalizadas poderiam ter opiniões tão díspares?

De acordo com o Regulamento devia-se ter em conta o seguinte:

- A. Produtividade e contributo para o Sistema Científico e Tecnológico Nacional;
- B. Mérito científico e tecnológico da equipa de investigação;
- C. Mérito científico e carácter inovador do programa estratégico;
- D. Exequibilidade do programa de trabalhos e razoabilidade orçamental;
- E. Impacto da produção científica, tecnológica e cultural.

Ou seja, dois parâmetros para aquilatar o valor da equipa no passado e no presente, e dois outros virados para a capacidade de realização futura, pois o quinto não foi merecedor de análise, pelo menos isoladamente.

Numa leitura mais detalhada das apreciações dos avaliadores, detetaram-se algumas afirmações erradas, bem como juízos de valor altamente duvidosos. Procedemos ao Rebuttal (ou contestação ainda prévia) rebatendo alguns comentários estigmatizantes sobre as nossas opções estratégicas, e procurando salientar as incongruências entre os três avaliadores (e. g. a alegação da nossa má utilização da expressão *vocational education*, revelando desconhecimento da realidade nacional; a crítica à nossa cooperação com o mundo da lusofonia, para privilegiar o que denominaram de Anglo world, o que nos levou a alertá-los para o risco de se criar um incidente diplomático, por ser óbvio o etnocentrismo e a superioridade patente do Norte relativamente ao Sul; o erro na contabilização das nossas publicações em 2012, etc.).

Apesar desse contraditório inicial, deram ao CIE-UMa a classificação de Insuficiente, com 10 valores, distribuídos da seguinte maneira:

- A. Produtividade e contributo para o Sistema Científico e Tecnológico Nacional: 3 valores
- B. Mérito científico e tecnológico da equipa de investigação: 2 valores
- C. Mérito científico e carácter inovador do programa estratégico: 2 valores
- D. Exequibilidade do programa de trabalhos e razoabilidade orçamental: 3 valores

No entanto, todos os erros que lhes havíamos apontado, bem como comentários que poderiam levantar os tais problemas diplomáticos, nomeadamente com o Brasil, por exemplo, desapareceram, como que por milagre. Isto é, resultou então, da parte dos avaliadores, um texto francamente positivo e elogioso ao CIE-UMa, com o tom que havia afinal caracterizado o texto do avaliador que nos dera a nota de Muito Bom, mas a classificação... essa permaneceu a mesma, inabalável.

Aqui ficam registados alguns extratos, com tradução da autora (ver texto original completo na nota final^{vi}):

A equipa tem produzido abundantemente ao longo dos últimos anos. Existe também uma produção considerável de teses de doutoramento; mais de 30 artigos em revistas com revisão de pares. [...]

O painel apreciou os esforços do centro em ir além de uma Madeira mais homogênea, estendendo a sua investigação e a construção da sua teoria pedagógica ao Brasil que é etnicamente mais diverso. [...]

Foi positivamente notada a ambição de, através do seu trabalho teórico e aplicado, reverter os problemas do sistema de educação. “Se não estamos satisfeitos com a situação atual da escola, precisamos de conhecer as razões profundas (currículo oculto) e o seu impacto no sucesso escolar dos nossos alunos”. E através da abordagem metodológica etnográfica, eles propõem-se a olhar profundamente para a vida interna e a prática da escola para compreender realmente o que se está a passar nas suas turmas, encarando-as como comunidades culturais em que os membros, aprendizes e professores, são sujeitos fenomenológicos, com as suas histórias de vida, os seus backgrounds e as suas próprias referências culturais. [...]

O grupo é visto como uma unidade dinâmica e realizadora. [...]

O centro tem ambições e deseja influenciar a ciência da educação internacionalmente.

Vejamos agora o comentário geral (final) do Painel, que “pretende” fazer a síntese do que havia sido escrito anteriormente:

O centro de investigação define-se bem a si mesmo como uma unidade ambiciosa na periferia da Europa, mas com aspirações de chegar à América Latina e ao resto do Mundo. O painel apreciou as dificuldades geográficas adicionais que o centro enfrenta, bem como o trabalho árduo e o espírito de dedicação e paixão que atravessa as suas afirmações escritas; contudo, os avaliadores encorajam este centro a ter uma atitude mais positiva e a não desistir dos seus esforços em continuar a lutar pela excelência. O painel encoraja o centro a continuar a ser mais internacional e a aumentar a quantidade das suas produções académicas. O centro precisa de refinar o que entende por “Madeira School of Thought”^{vii}.

Esta ideia pode ser uma avenida prometedora, mas necessita de ser claramente especificada e explicada no Relatório. O painel sentiu que o centro devia demonstrar a sua preocupação com produção de qualidade académica. O equilíbrio entre o ensino e a investigação académica e publicações devia ser demonstrado, refletindo uma massa de realização científica. O painel congratula-se com os esforços do centro e ao mesmo tempo deseja ver uma clara demonstração de que as suas ambições são realistas e bem transmitidas. A mensagem geral dos avaliadores seria a de que este centro único continue os seus esforços para a excelência.

Face ao resultado, o CIE-UMa decidiu apresentar a sua Audiência Prévia (texto integral na nota de fim de texto^{viii}), procurando demonstrar a contradição entre a nota para cada critério e a respetiva fundamentação. Além disso, apontámos ao Painel um erro que considerámos grosseiro (reportar-se ao nosso Programa Estratégico de 2008/2012, citando-o abundantemente, quando o que estava em análise era o Programa Estratégico de 2015/2020), erro esse que apenas mereceu, da parte do Painel, na Decisão final, a concessão de que se trataria, na melhor das hipóteses (it may be), de um simples deslize (a simple slip). De novo, nessa fase, a classificação não se moveu um milímetro.

Entretanto, o que nos parecia ser caso único (seria problema nosso?) começou a ganhar foros de reação nacional. Ao deixarmos de olhar para os nossos cacós (a escola restante), constatámos que afinal não fora apenas sobre nós que desabara o caterpillar governamental, comandado pela dupla FCT/ESF. As reações foram-se avolumando, umas mais violentas que outras, como pudemos ir acompanhando através do blog Rerum Natura (in <http://dererummundi.blogspot.pt>), sendo a maior parte dos posts da responsabilidade do físico Carlos Fiolhais e face ao panorama nacional: das 322 unidades (em 2007 tinham sido 404 a concorrer), 144 ficaram para trás no todo nacional: ou não recebem qualquer financiamento ou recebem-no residualmente.

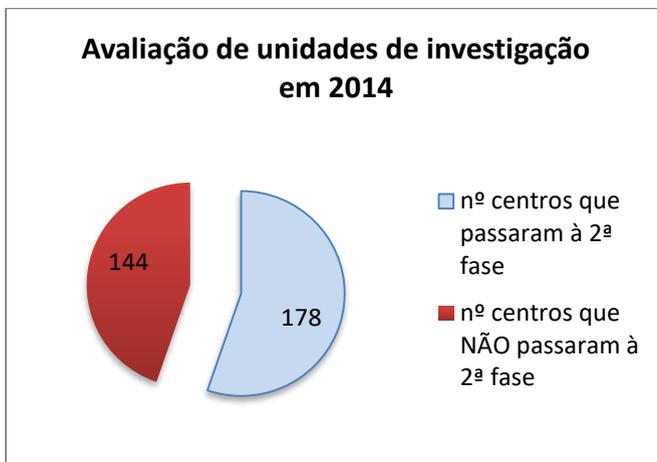


Gráfico 3. Repercussão no número de centros de investigação no País (2014).

Desencadeada a suspeita de ter havido à partida a determinação de quotas para a passagem à 2ª fase, foi preciso recorrer à Comissão de Acesso aos Documentos Administrativos para se aceder ao contrato e respetivas adendas. Quando encostada à parede, a FCT não teve outra alternativa que não fosse a de tornar públicos os documentos. A partir de então, deixaram de existir quaisquer dúvidas se estas ainda persistissem: as regras do jogo estavam afinal totalmente viciadas, desde o princípio, por um compromisso assumido entre a FCT e a tal organização científica “séria” para eliminar metade dos centros de investigação portugueses. Preto no branco, porque obrigada a revelar, a FCT divulgou o contrato (ainda não assinado, e esse é ainda outro problema a ser dissecado) onde constava explicitamente o seguinte: “Stage 1 will result in a shortlist of **half of the research units** that will be selected to proceed to stage 2.”

E o que aconteceu à investigação em educação? Perderíamos também metade das unidades? Esta é a parte pior desta história de terror. Conforme Quadro seguinte, a destruição redundou em muito mais de metade dos seus centros.

Quadro 2. Unidades de Investigação em Educação em 2014.

Unidade	Investig.	S/N
Centro de Investigação e Intervenção Educativas - CIEE Porto [Porto-167]	33	S
Centro de Estudos da Criança [Braga-317]	44	S
Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES [Coimbra-757]	20	S
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento [Lisboa-4114]	40	S
Investigação em Educação e Intervenção Comunitária [Almada-4587]	20	S
Centro de Investigação - Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores [Aveiro-194]	85	N
Centro de Investigação em Educação [Braga-1661]	63	N
Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - UIED [Nova Lx_Almada-2861]	19	N
Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde [Viseu-4016]	72	N
Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) [Funchal-4083]	11	N
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação [Lisboa-4107]	88	N
Centro de Investigação em Ciências da Educação e Formação (CICEF) [Algarve-4161]	13	N
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora [Évora-4312]	21	N
Laboratório de Educação à Distância e eLearning [Aberta_Lisboa-4372]	17	N
Centro de Investigação Educacional [ISPA_Lisboa-4853]	11	N

Apesar de algumas flutuações nas candidaturas (não candidatura de algumas que se tinham apresentado em 2007 e aparecimento de outras novas), o que é certo e que resultou no mesmo número de unidades de 2007, e dessas 15, 2/3 não foram admitidos à 2ª fase.

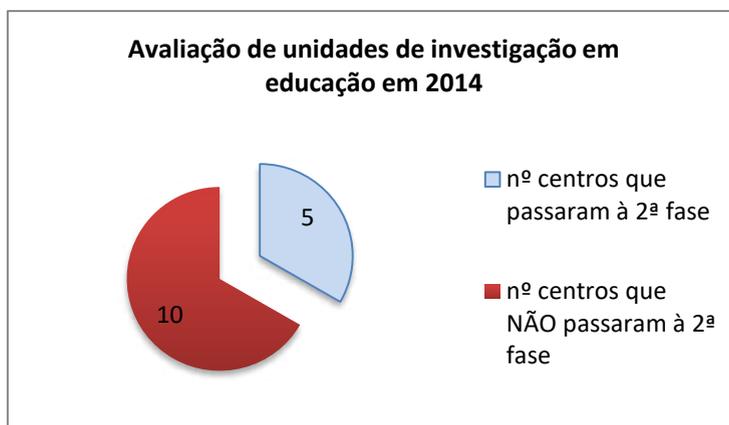


Gráfico 4. Repercussão no número de centros de investigação em educação (2014).

Se pensarmos apenas em investigadores integrados (os tais Doutores residentes no País), tal equivale a dizer que, dos 557 investigadores apenas 28,1% passaram à 2ª fase, ficando para trás 71,8%.



Gráfico 5. Repercussão no número de investigadores em educação (2014).

Comparando com a situação de 2007, vemos com clareza o movimento no sentido de eliminação da área da educação, em termos de investigação.

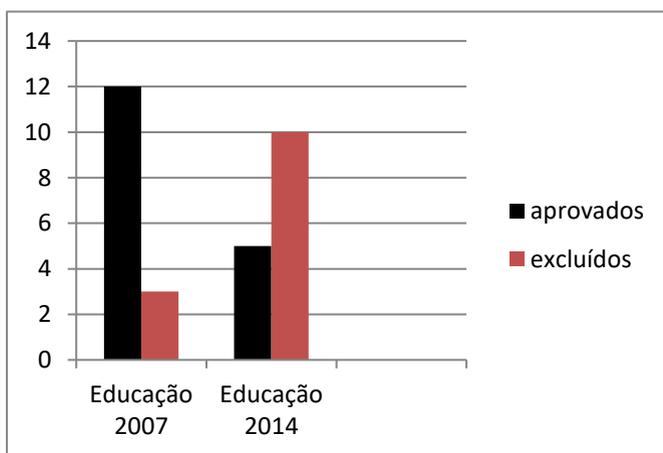


Gráfico 6. Comparação no número de unidades em educação (2007/2014).

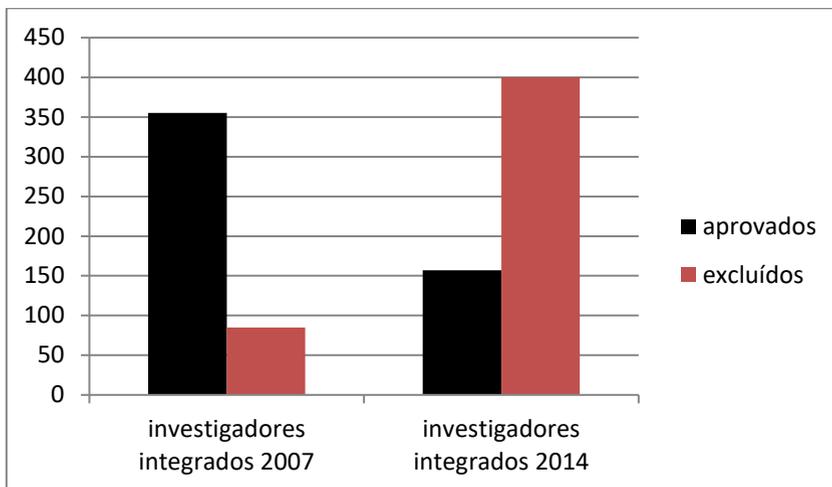


Gráfico 7. Comparação no número de investigadores em educação (2007/2014).

Muitas foram as entidades e organizações que denunciaram e continuam a denunciar publicamente o que se está a fazer à Ciência em Portugal, tais como:

- Conselho de Laboratórios Associados;
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP);
- Sociedades Portuguesas da Química, da Física, da Estatística, da Matemática, e da Filosofia (infelizmente a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - SPCE não teve nenhuma reação);
- Os próprios Conselhos Científicos da FCT;
- Um grupo das Ciências Sociais;
- O Reitor da Universidade de Lisboa, individualmente, e outras individualidades através de blogs, jornais, e meios televisivos.

Tais reclamações tiveram eco internacional, levando a que uma investigadora astrofísica espanhola, Amaya Moro-Martin, escrevesse um artigo de opinião sobre as falhas no processo de avaliação dos centros de investigação portugueses na prestigiada revista Nature, o que mereceu da parte da ESF a exigência de retratação, sob pena de ameaça de processo judicial, o que, por sua vez, suscitou uma onda de repúdio generalizado pela Europa fora, circulando, para subscrição, uma carta aberta europeia em apoio da Ciência.

Entretanto, em Outubro, face aos resultados finais da 1ª fase do processo, o CRUP tomou uma posição mais enérgica, escrevendo uma carta endereçada ao Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, assinada pelo Presidente cessante, em exercício, António Rendas, e o novo Presidente já eleito, mas ainda sem ter tomado posse, António Cunha. Habitados que estamos à falta de acutilância deste órgão, surpreendemo-nos com o tom que dela se extrai, pois afirmam que já não é possível continuar “a dar o benefício da dúvida”, pois:

Para que um sistema de avaliação seja capaz de promover a excelência tem de, ele próprio, ser pelo menos excelente, se não excepcional. Não é o caso”. [...E que...] “Apesar de ter sido chamada a atenção para inúmeros erros de avaliação, muitos inteiramente factuais, diversos painéis desculpam-se de diversas formas para não retirar daí consequências, mantendo avaliações inexplicáveis. A avaliação não presencial de unidades de investigação é, no nosso entendimento, um falhanço pleno.” [...Mais:] “Este processo de avaliação não tem a necessária qualidade. É uma oportunidade perdida para uma política nacional de promoção do conhecimento avançado e está a resultar numa grave perda de confiança no sistema de avaliação, com a desconsideração quase total dos pareceres das universidades.

Os reitores contestaram ainda o argumento de privilegiar a excelência, numa “avaliação robusta”, muito usado pelo Presidente da FCT, Miguel Seabra, e a Secretária Estado da Ciência, Leonor Parreira. “A excelência é uma medida relativa que só surge a partir de um universo alargado. Se esse universo não existe, a excelência rapidamente se extingue também por falta de base de recrutamento.” A tomada de posição do CRUP apesar de tardia, não podia ser mais dura.

É que, independentemente dos inúmeros casos pontuais e factuais de inconsistências, erros graves, enganos nas contas, etc., constantes da fundamentação das notas atribuídas, subsistem muitos problemas de natureza jurídica, repetidamente apontados e que, por si só, teriam grandes hipóteses de fazer suspender este processo.

1. Houve mudanças de regras a meio do percurso, com a introdução de um Aditamento, quando o processo já tinha sido iniciado;

2. Falhou o princípio da transparência, com a regra oculta da eliminação de metade dos centros, independentemente do mérito absoluto de cada um;
3. Os painéis de avaliação não eram constituídos por especialistas da área que iriam avaliar;
4. Os painéis não integraram nenhum dos avaliadores sugeridos pelos centros;
5. Eliminaram-se centros sem ter havido lugar a visitas que são obrigatórias legalmente pelo decreto-lei 125/99 que enquadra toda a avaliação (artigo 28- n.º 3), para contacto direto com a realidade.

Acreditamos que apenas em regimes autoritários é possível continuar com esta determinação de cortar tudo a eito, sem parar para ouvir um clamor já generalizado contra a agenda de estrangulamento da investigação. Mas mesmo assim, até à data, para a parte do Ministério um silêncio sepulcral.

Também o SNESUP (Sindicato Nacional do Ensino Superior) apelou à suspensão do processo, ainda no mês de julho, tendo apresentado denúncia ao Ministério Público, em setembro, com vista à anulação do processo de avaliação em causa. O CIE-UMa recorreu também aos serviços de apoio jurídico prestados por esta organização sindical. Não deixámos, no entanto, de proceder ainda, dentro dos prazos, ao recurso à Direção da FCT, previsto no Regulamento. Os processos ainda decorrem.

E finalmente, quando nada fazia prever, o CIE-UMa recebeu da parte da FCT, no mês de novembro, a avaliação da atividade realizada em 2011-2012 (qual estado caótico em que estamos envolvidos), comunicando a nossa Aprovação com A, assinada por quarenta e uma individualidades, sob a coordenação de João Miguel Marques da Costa, com a seguinte apreciação:

Os objectivos científicos previstos foram plenamente atingidos. Os resultados evidenciam grande qualidade científica, nomeadamente ao nível das publicações em revistas internacionais com referee. O projecto contribuiu para a formação de jovens investigadores e para a projecção internacional da equipa envolvida (ver texto original completo na nota final^{ix}).

O que pensar disto tudo? Em que é que ficamos então? A CEPAC considera que estamos no caminho certo; a FCT/ESF acha que somos medíocres; e agora a FCT considera-nos os melhores. Socorro! Os deuses devem estar loucos!

NOTAS

ⁱ Na terminologia adotada, as unidades são constituídas por membros integrados e membros associados: os integrados são Doutores residentes em Portugal; já os associados são os membros que ainda não detêm o grau de Doutoramento e os Doutores que não residem em território nacional.

ⁱⁱ UMa/IPS: Universidade da Madeira/Instituto Politécnico de Santarém.

ⁱⁱⁱ Avaliação da FCT em 2007:

This is a special Unit because it consists of just one research group and it operates in a more isolated setting in Madeira. It is a large group (20 PhD researchers). A third distinguishing characteristic is the research orientation of the group, which focuses on ethnography as its main methodological approach.

The Unit has a good record of papers in peer-reviewed international research journals. The group has also developed many international co-operation links. Furthermore, the rating concerning the relevance and feasibility of their research projects is reasonable.

Their main weakness relates to the training of new researchers which should be looked more carefully in the future. In addition to this weakness two notes of caution should be added here:

a. the methodological choice of the group, while absolutely valid in epistemological terms should not lead them to exclude the teaching of other methods, especially quantitative, in their post-graduate courses

b. the work of foreign scholars with whom members of the group co-operate is considered, rightly by them, an important asset given the geographical isolation of the Unit. This co-operation however should be integrated in the functioning of the whole group so as all members of the group benefit and should aim at a pluralism of methodological approaches, especially for the sake of new researchers who are trained by this Unit.

In summary, the Unit has one group, one methodological approach and generally good performance.

The panel recommends that:

1. Publications in peer-reviewed international research journals should continue to be the focus for publications.
2. International networking activities should be integrated in the functioning of the whole group so as all members of the group are able to benefit.
3. Research students should be exposed to several methodological approaches, including quantitative methods. This recommendation is particularly strong in the case of this Unit given their overriding leaning towards ethnomethodology, and may need some additions to the group.

^{iv} Se bem que não no âmbito da cooperação internacional, julgo que é importante referir também a cooperação no plano nacional com as antigas Faculdades de Ciências e de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a Universidade do Minho, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e a Escola Superior de Educação de Santarém, atrás referida.

^v Avaliação da CEPAC

This appears to be an outstanding research centre, distinguished by the following features:

- Faculty are focused and appear to know exactly what they want to achieve. The inclusion of interested faculty from other academic departments – a biologist was present during our visit – is impressive. University-wide participation would enhance the instructional and research strengths of this already strong Centre
 - The intellectual distinctiveness of the Centre – expressed, in part, by the emphasis upon ethnography as a research methodology – could be articulated in more detail. An elaborated “Madeira School of Thought” in educational research might well follow and achieve international visibility.
 - This is a cosmopolitan group of researchers, a fact that is enhanced by affiliated faculty across Europe. Increased research collaboration with faculty within and outside Portugal – especially in grant proposals directed to the European Union (for example, for the research program “2020”) – would only underscore the cosmopolitan character of the Centre and the development of a sustainable researchers network.
 - The website reflects this cosmopolitanism, as it is written in 6 languages: Portuguese, French, English, Spanish, German and Norwegian.
 - There is very adequate scientific productivity, including an impressive production of Masters theses and PhD dissertations. Student research could be coordinated and structure proposals for externally funded research. Scientific productivity could be increased if research partnerships could be formed with Brazilian and European colleagues. In general, instruction and research should be conjoined whenever appropriate and possible.
 - Faculty incorporate their research results on post-graduate education programs. Students were very supportive of CIE faculty, praising in strong terms their teaching excellence and professional concern. Teaching appears to be an outstanding feature of graduate programs offered through the Centre.
 - There is dissemination of the research results in an annual CIE-UMa Colloquium. Publication in English could be increased.
- There appears to be a strong cooperation with colleagues from South America, especially from Brazil. This cooperation might be expressed in proposals for externally funded international research projects.

^{vi} **Avaliação da FCT/ESF 2014**

A. Productivity and contribution to the National Scientific and Technological System (NSTS)

The team has over the past years prolifically produced numerous publications in the field of education. There is also considerable output of PhD theses; over 30 articles in peer reviewed journals. The panel also took note of the books and books and chapters of international distribution. The panel appreciated that the centre makes effort to reach out beyond the more homogeneous Madeira Island to broaden their research and pedagogic theory building outreach to the ethnically more diverse Brazil. It is appreciated that there are many details which reflect their cosmopolitan concerns, such as, by institutional regulation, the abstracts of the PhD thesis have abstracts not only in Portuguese and English, but also in French and Spanish. The activities of the centre such as their CIE-UMa Colloquium where they discuss and analyse schools, education and research were positively noted. Despite their efforts to train PhD students and commending views on their methodology, the panel wanted to see more clarification and discussion of their methodology. Furthermore, the evaluators would like to see that the centre broadens its geographical scope beyond the Portuguese speaking world. The scholarly productivity of the centre needs to be systematically spread over time.

B. Scientific and technological merit of the research team

It was positively noted that the centre has the ambition of changing through their theoretical and applied work the problems of the education system. "If we are not happy with the present situation at school, we need to know the underground reasons (the hidden curriculum) and their impact on the schooling achievements of our pupils", through ethnographic methodological approach, they propose to look "deep" into the inner life and practice of the schools and to really understand what is occurring in the classes at school, envisaging them as cultural communities, in which their members, the learners

and the teachers, are phenomenological subjects, with their own histories, own backgrounds and own cultural references. all actors in the system need to be interpreted

as in cultural anthropological studies. The panel appreciated this stand, but at the same time would like to see clear evidence that the centre also employs where appropriate quantitative data. Extensive research projects are encouraged. Productivity needs to be shared more evenly among all team members, and not by the efforts of one member only. However, the expertise of all research team members have been well rated and the group seen as a dynamic and accomplishing unit. The main recommendation is that the unit extends its outreach efforts to be connected to more international activities and visibility.

C. Scientific merit and innovative nature of the strategic programme

There are a number of ways in which one can claim internationality. The centre hosts members of nine different nationalities, with whom it has regular contacts. It is positive that there is a large number of multiple agreements signed between UMa and other foreign universities. For the future, CIE-UMa should continue with its policy of attracting post-graduate students from Brazil and, possibly, from other countries belonging to the CPLP -Community of Portuguese Language Countries. However, to claim internationality, the centre should not limit itself to the Lusophone countries and regions. The centre is ambitious and wants to influence not only the education science internationally, but also to make an impact effectively at the local and the national levels. Despite economic hardships, the centre should try to reach out by making strategic plans to broaden its scope and demonstrate that it will be able to form visible and functional international links that lead to scholarly output. The strategy needs to be very clearly and convincingly explained.

D. Feasibility of the work plan and reasonability of the requested budget

For the "new" period 2008-2012, the centre aims to realize its objectives through following four strategies: 1. Raise the number of concluded research in terms of finalized Doctoral theses; 2. Continue the investment on publications in peer-reviewed international research journals; 3. Reinforce the international networking activities involving all the members; 4. Expose research students to several methodological approaches. The panel would like to see more strategic explanation of the feasibility of this program. Also, the panel would like to see more specific explanations of how the centre ensures the application of research ethics in their scholarly research and work, for example the formation of ethics committees.

Comments Overall Comment

This research institute well defines itself as an ambitious unit on the periphery of Europe, but with aspirations to reach out to Latin America and the rest of the World. The panel appreciated the additional geographical difficulties encountered by the centre, and also the hard work and spirit of commitment and passion that comes across their written statements; however the evaluators encourage the centre to take a more positive attitude and not to give up on its efforts to continue to try and excel. The panel encourages the centre to keep trying to be more international and to increase the quantity of their scholarly output. The centre needs to elaborate what it means by the Madeira School of Thought.

This could be a creative avenue, but it needs to be clearly specified and explained in their report. The panel felt that the centre should demonstrate its commitment to scholarly quality output. The balance between graduate teaching, research and scholarly research and publications should be displayed, reflecting a mass of scientific output. The panel congratulated the efforts of the centre, and at the same time wanted to see a clear demonstration that its ambitions are realistic and well conveyed. The overall message of the evaluators would be that this unique centre continues its efforts to excel.

^{vii} Designação que nem foi criada por nós, mas sim utilizada pela CEPAC para nos caracterizar, conforme nota de fim de texto nº iv.

viii **Fase 1 – Nossa Audiência Prévia**

1. Há uma enorme discrepância entre os comentários de fundamentação (os factos) e a pontuação (o resultado) para cada critério.

2. Há afirmações incorretas e um erro grosseiro.

Através de uma análise de conteúdo, vamos tornar evidente a falta de lógica na interpretação dos factos que conduzem às pontuações.

Para o Critério A. Produtividade e Contributo para o Sistema Nacional Científico e Tecnológico, com uma pontuação de 3, as seguintes expressões são surpreendentemente super-elogiosas:

-A equipa tem ao longo dos últimos anos prolificamente produzido inúmeras publicações no campo da educação;

-Há também uma produção considerável de teses de doutoramento;

-Mais de 30 artigos em revistas especializadas;

-O painel também tomou conhecimento dos livros e capítulos de livros de distribuição internacional;

-O painel toma em boa conta que o centro se esforça por ultrapassar a Ilha da Madeira, mais homogênea, para alargar a sua pesquisa e construção da teoria pedagógica ao Brasil etnicamente mais diversificado;

-Reconhece-se que há muitos detalhes que refletem as suas preocupações cosmopolitas, como, por exemplo, a regulamentação institucional que exige resumos das teses e dissertações, não só em Português e Inglês, mas também em Francês e Espanhol;

-As atividades do centro, tais como a realização do seu Colóquio CIE-UMa, onde se discutem e se analisam as escolas, a educação e a pesquisa, foram positivamente observados;

-Esforços para treinar estudantes de doutoramento e posições recomendáveis sobre a sua metodologia.

Apenas 255 em 1080 caracteres foram usados para apontar caminhos ao CIE-UMa, que são muito bem-vindos. Mas não é correto dizer que estamos limitados ao mundo de Expressão Portuguesa ("os avaliadores gostariam de ver que o centro amplia sua abrangência geográfica para além do mundo de Expressão Portuguesa"). Mencionámos, no nosso relatório, várias atividades: a participação na Associação de Formação de Professores na Europa (ATEE), ao nível do seu Conselho de Administração em Bruxelas, não só como membros, mas pertencentes à sua Direção; a Sociedade Europeia de Etnografia da Educação (SEEE), outra associação internacional; um artigo sobre "Portugal" em "Die Bildungssysteme Europas" que nos levou a trabalhar com pesquisadores de todos os países europeus; etc.

Estranhámos o motivo por que os avaliadores se focaram apenas sobre o nosso trabalho com o mundo de Expressão Portuguesa, como se não existisse o trabalho com outros países, apesar de ter sido mencionado no relatório. Isto leva-nos a pensar que a leitura do nosso relatório pelo painel foi superficial e parcial, ao contrário da leitura do Avaliador 91625, que escreveu "o centro não se restringe apenas aos países de língua portuguesa", dando-nos 5 neste critério.

Para o Critério B. Mérito Científico e Tecnológico da Equipa de Pesquisa, com uma pontuação de 2, tivemos o prazer de ver quão bem o painel conseguiu sintetizar, em 8 linhas, a "Escola de Pensamento da Madeira", ainda em construção. Por isso, é logicamente difícil de entender por que o painel escreveu nos Comentários Gerais que "O centro precisa de explicar melhor o que significa a Escola de Pensamento da Madeira".

Neste critério, o discurso utilizado para justificar a pontuação negativa é, paradoxalmente, mais elogiosa do que um 2 deveria merecer, como podemos ver nos exemplos a seguir:

-Notou-se de forma positiva que o centro tem a ambição de mudar, através de seu trabalho teórico e aplicado, os problemas do sistema de ensino;

-"Se não estamos contentes com a situação atual na escola, precisamos saber as verdadeiras razões (o currículo oculto) e o seu impacto sobre os resultados escolares dos nossos alunos", por meio de abordagem metodológica etnográfica, que se propõe a olhar "de maneira profunda" a vida no interior e na prática das escolas, para realmente entender o que está ocorrendo nas salas de aula, encarando-as como comunidades culturais, nas quais os seus membros, alunos e professores, são sujeitos fenomenológicos, com suas próprias histórias de vida, próprios pressupostos e próprias referências

culturais. Todos os atores do sistema devem ser interpretados como se faz nos estudos antropológicos culturais;

-O painel apreciou esta posição;

-A competência de todos os membros da equipa de investigação tem sido bem avaliada e o grupo é visto como uma unidade dinâmica e realizadora.

Como é possível, então, que "uma unidade dinâmica e realizadora", com "competência bem avaliada", e com a ambição de mudar o que está errado no sistema de ensino possa merecer uma pontuação negativa? Apenas 344 em 1168 caracteres foram usados para recomendações que agradecemos profundamente.

Neste Critério recebemos de novo a crítica da falta de atividades e de visibilidade internacionais, a que já respondemos.

Sobre a falta de evidência do uso de dados quantitativos ("gostaríamos de ver evidências claras de que o centro também emprega dados quantitativos, quando apropriado"), nós escrevemos no ponto 3.2 do Relatório que: "as dissertações finalizadas podem facilmente demonstrar que os alunos conhecem e utilizam diferentes abordagens metodológicas."

Sendo o Relatório o único objeto de análise, nesta fase, que autoridade moral tem o painel para não acreditar no que lá está escrito? Maior evidência de que o centro também emprega dados quantitativos encontra-se nos resumos de investigação ao nível do Mestrado e Doutoramento, disponíveis no site do CIE-UMA, também indicado no Relatório. Uma rápida análise indica que, durante o período em avaliação, a equipa produziu pelo menos 26 dissertações e 33 artigos de periódicos, com recurso a métodos quantitativos de pesquisa.

E por que é que um dos avaliadores anteriores avaliou este Critério com uma pontuação de 4? Consideramos que é o que realmente merecemos.

Para o Critério C. Mérito Científico e Carácter Inovador do Programa Estratégico, com 2 novamente, o painel fundamentou esta pontuação negativa com 900 caracteres, de entre os quais, 398 aborda preocupações, algumas delas já apresentadas nos Critérios anteriores ("non bis in idem"). Vejam-se os comentários elogiosos e estimulantes que nos fazem pensar sobre a ilógica desta pontuação:

-O centro acolhe membros de nove nacionalidades diferentes, com os quais mantém contactos regulares;

-É positivo que haja um grande número de acordos de cooperação firmados entre a UMA e outras universidades estrangeiras;

-Para o futuro, o CIE-UMA deve continuar com sua política de atrair estudantes de pós-graduação do Brasil e, possivelmente, de outros países pertencentes à CPLP-Comunidade dos Países de Língua Portuguesa;

-O centro é ambicioso e quer influenciar não só a ciência da educação, a nível internacional, mas também com impacto efetivo a nível local e nacional.

Apesar de esta crítica ("o centro não se deve limitar aos países e regiões lusófonos") já ter sido respondida no Critério A, ressaltamos mais uma vez as relações com a Europa Central, o Reino Unido, a Irlanda, a Noruega, a Espanha e os EUA. O responsável pela Liderança e Administração Educacional fez o seu doutoramento nos EUA, na Universidade de Massachusetts, enquanto o de Estudos Curriculares fez seu doutoramento na França, na Universidade de Caen. Os membros desta unidade precisam de ir para o estrangeiro, justamente devido ao fato de viverem numa ilha periférica.

Por outro lado, o impacto do nosso programa estratégico localmente na Madeira - um aspeto positivo apontado pelo painel - não pode ser minimizado. O desenvolvimento de uma região ultraperiférica europeia é um dever para as políticas de coesão social apoiadas pela UE. A decisão de fecharem este centro, além de ser totalmente injusto, terá consequências terríveis para o desenvolvimento educacional e cultural do povo madeirense, professores e alunos.

E evocamos a pontuação anterior de 4, classificada por um dos avaliadores, que faz justiça ao mérito do nosso programa estratégico.

Finalmente, relativamente ao Critério D. Viabilidade do Plano de Trabalho e Razoabilidade do Orçamento Solicitado, ficámos absolutamente chocados com o comentário de fundamentação do painel.

De 9 linhas escritas pelo painel, 6 foram retirados do nosso Relatório, do ponto 3.1, relacionado com a descrição do centro. Mas, se prestarmos atenção ao período referido pelo painel, todas essas linhas mencionam os objetivos "para o 'novo' período de 2008-2012" Mas o Programa Estratégico é para 2015-2020. Porquê 2008-2012?

Para descrever o CIE-UMA, recuámos à avaliação anterior, em 2007, e definimos os objetivos a partir das sugestões dos avaliadores então. O raciocínio era: se tínhamos Bom naquela época, o que devíamos fazer para obter, pelo menos, Muito Bom?

O Programa Estratégico 2015-2020 foi totalmente desenvolvido na secção para o efeito do formulário. Quão superficial e desatenta foi a leitura do painel!!!

E o que é pior: isso faz-nos pensar que um outro critério, Critério C, também relacionado com o Programa Estratégico, tenha também, erradamente pressuposto de que estes eram os nossos objetivos estratégicos. Em nossa opinião, isso configura, sem margem para dúvidas, um erro grosseiro.

Esta é a razão pela qual consideramos que a pontuação de 4 dada pelo Revisor 91625 reflete de longe muito melhor a nossa realidade.

Por fim, depois deste longo exercício de contra-argumentação, resta-nos uma estranha sensação difícil de definir, e ainda mais difícil com os Comentários Gerais que nos fazem:

-Este centro de investigação define-se bem a si próprio como uma unidade ambiciosa, na periferia da Europa, mas com aspirações de chegar à América Latina e ao resto do mundo;

-O painel apreciou as dificuldades geográficas adicionais encontradas pelo centro, e também o trabalho duro e o espírito de compromisso e paixão que perpassam o seu texto;

-O centro necessita de elaborar o que significa a Escola de Pensamento da Madeira (já referido por nós atrás). Este poderia ser um caminho criativo, mas precisa de ser claramente especificado e explicado no seu relatório;

-O painel congratula-se com os esforços do centro;

-Que este centro único continue empenhado rumo à excelência.

Serão estes comentários sinceros ou cínicos?

Onde está a lógica de dar Insuficiente ao CIE-UMA, se o painel o considera uma unidade (bem definida como) ambiciosa, com trabalho duro, espírito de compromisso e paixão, um centro único, a quem recomenda que prossiga os seus esforços rumo à excelência?

De acordo com o art. 23, 3, "A existência de erros grosseiros ou atos negligentes que causem danos às unidades envolvidas constituem motivos suficientes para a reversão da decisão do painel de avaliação."

ix Avaliação da FCT em 2014 - Parecer PEst-OE/CED/UI4083/2011

This is a research unit which has sought to overcome some of the obstacles that insularity can create, setting goals who aimed at cooperation with other countries and mobility of researchers. The strategic project was organized into 4 major topics (excellence and innovation, mobility of researchers, regional development, and internationalization) for which the objectives were defined.

Analyzing the available information and relating them to the goals, we can conclude, as regards the first objective ("Excellence and Innovation- support research projects in the area of education"), that there was a considerable investment in achieving MA and PhD levels, in the publication of articles in scientific journals and in organizing conferences, but there is no obvious involvement in projects of broader research.

The second objective ("Mobility of researchers - actively promote the participation of our researchers in scientific events organized by national or international research units, in order to break the geographical isolation to which we are physically confined") articulates with the first regarding dissemination of research. The Unit has a considerable number of publications in scientific journals with peer-review (mostly in Portuguese language - Portugal and Brazil) and communications. During the period under review, there was a notorious investment in mobility of the Unit researchers and MA and PhD students

(especially with Brazil, extending the network to several Brazilian cities), as well as the invitation to foreign and domestic researchers for lecture and supervision of theses.

The third goal ("Regional Development - to be at the service of the local community, either through the dissemination of research results (.), either through action-research in disadvantaged areas, as well as via expert opinions studies when requested") seems to have been mainly developed through the study of the regional reality in theses and dissertations, but there are no evidence of other kind of projects or programs with regional impact.

The fourth objective ("Internationalization - to support international cooperation among peers.") is related to the second objective, so there is some overlap of information. However, protocols and established partnerships do not show us exactly the result of the joint work, beyond the collaboration in courses and supervision of theses.

In summary, we consider that the Unit made a major investment in the improvement of courses, in achieving of MA and PhD levels and in the dissemination of the scientific production developed. These aspects are according to the proposed goals. However, most effort has focused on the scientific research to obtain a degree, which is an important step, but not sufficient. Thus, we recommend the strengthening of national and international partnerships giving rise to the development of more comprehensive and ambitious projects than those that are possible within the academic degree.

CONSTRANGIMENTOS E RESULTADOS EUROPEUS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Liliana Rodrigues

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

Eurodeputada Socialista e Membro da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu

NOTA INTRODUTÓRIA

Quando pensamos na palavra "resto" podemos analisá-la como substantivo que se refere a sobras, a vestígios mas também a ruínas. Algo que foi arruinado. Neste sentido, a palavra assume-me como movimento. Como verbo. À partida num sentido desolador, de quase morte, de subtração mas, por outro lado, mostra-nos o caminho que ainda temos de percorrer.

A escola restante indica-nos caminhos. Mostra-nos, qual Fénix sisífica constantemente a renascer das cinzas, que há um longo percurso a ser pensado e trilhado.

A escola portuguesa precisa da ciência e daqueles que a produzem: as universidades. Mas precisa também de uma Europa que reconheça os seus erros. Que compreenda os seus constrangimentos e resultados.

Neste artigo irei fazer a análise das dificuldades e do que se conseguiu no último quadro europeu 2007-2013. Farei a reflexão do que restou dessa última legislatura no que diz respeito à Agenda do Potencial Humano e, na busca de soluções, irei apresentar o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020).

CONSTRANGIMENTOS E RESULTADOS EUROPEUS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

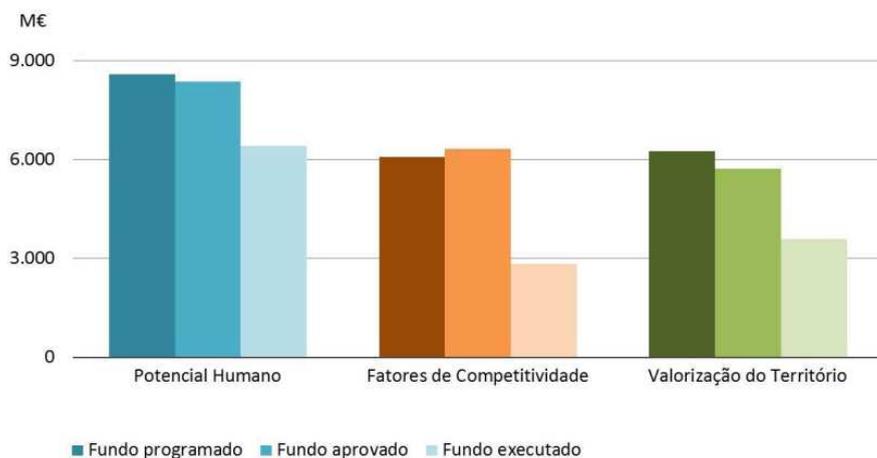
No “Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos”, apresentado em Abril de 2013, faz-se uma avaliação dos resultados relativos ao quadro europeu 2007-2013.

Também nesta altura a Região Autónoma da Madeira passa a ser classificada como uma das regiões mais desenvolvidas da Europa. Esta classificação implicou a perda de fundos estruturais e de coesão e a minha maior crítica a este modelo de classificação é que deixa de for a indicadores fundamentais de avaliação como o desemprego, a qualificação, a pobreza, etc. Ou seja, defendo um modelo que se

adapte à nossa dimensão, enquanto região ultraperiférica, e que não tenha somente indicadores económicos como instrumento de avaliação.

A agenda do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) encontramos quatro grandes áreas de intervenção:

1. Potencial Humano.
2. Factores de Competitividade.
3. Valorização do Território.



Fonte: Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos.

Neste gráfico é possível ver o fundo programado, aprovado e executado para cada uma das áreas de intervenção nos objetivos previstos entre o período de 2007 a 2013. Em todas as áreas falhou a execução dos fundos e chamo a atenção para o fundo aprovado na área de factores de competitividade que foi superior ao fundo programado.

Em relação ao Potencial Humano pretendia-se:

1. Qualificar os portugueses;
2. Garantir acesso ao emprego;
3. Promover a inclusão e coesão sociais.

Aqui houve intervenções importantes, particularmente nas vias profissionalizantes de aprendizagem e na formação de adultos. Creio que a passagem para o mercado de trabalho foi menos conseguida.

Houve ainda um forte investimento no parque escolar que não nos serve de muito se os alunos não estiverem na escola. Mas mantenho uma já constante e veiculada posição: não temos professores a mais. Temos é que garantir que os jovens não desistem da escolar e que fazem o percurso escolar secundário.

No mesmo relatório pode-se ler que o abandono escolar é ainda significativo e que as vias profissionalizantes são vistas como vias menores de aprendizagem. Em relação à formação de adultos o atraso é considerado “muito significativo” e refere ainda o mesmo relatório que os percursos de qualificação ficam por completar. Só assim se percebe as acrescidas dificuldades de empregabilidade desta franja da população.

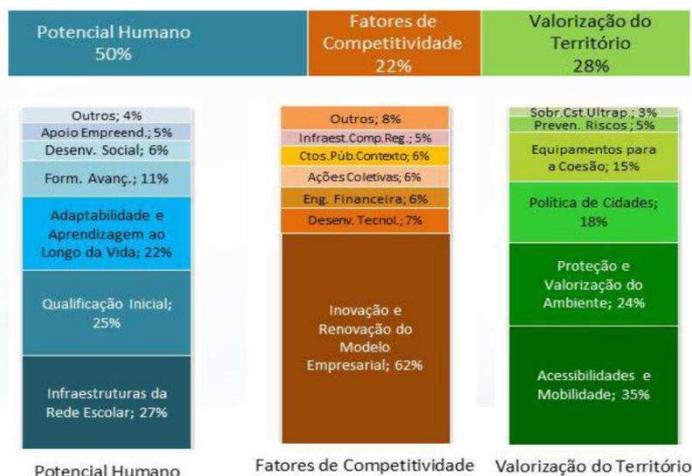
Acresce a tudo isto taxas de desemprego nunca vistas em Portugal, a emigração de jovens e menos jovens e de quadros qualificados. Neste último caso, o investimento de um país é absorvido gratuitamente por países terceiros.

Em relação à área que dizia respeito aos factores de competitividade, o relatório refere que os sistemas de incentivo favoreceram as actividades exportadoras, mas a verdade é que nem por isso os portugueses vivem melhor. Deu-se ainda um reforço das redes e dinâmicas colaborativas nos domínios da investigação e desenvolvimento, e na internacionalização. Mas o relatório é claro: o investimento ficou aquém do expectável. Ou seja, não houve reflex no tecido empresarial. As falências em massa são sintoma disso.

Por fim, e em relação à terceira área, Valorização do Território, houve, particularmente na Região Autónoma da Madeira, uma forte aposta nas infraestruturas e nas redes viárias. Mas acresce a este investimento o problema da manutenção e o descuido com a protecção ambiental, o que é contraditório numa região que vive da sua paisagem, do turismo.

Segundo o supracitado relatório, procurou-se, no entanto, qualificar e valorizar alguns recursos do território regional. Por resolver ficou o problema dos transportes e a importância da Europa olhar para a ultraperiferia como um “trunfo” (conforme comunicação das Comunidades Europeias em 2008).

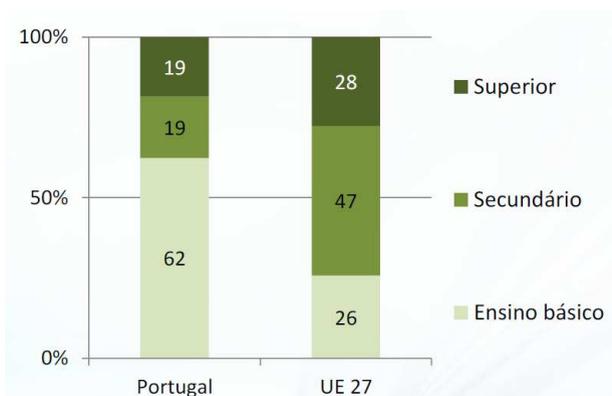
No quadro que se segue é possível verificar quanto foi investido em cada uma das áreas e verificar a percentagem dedicada a cada componente dentro de cada área.



Fonte: Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos

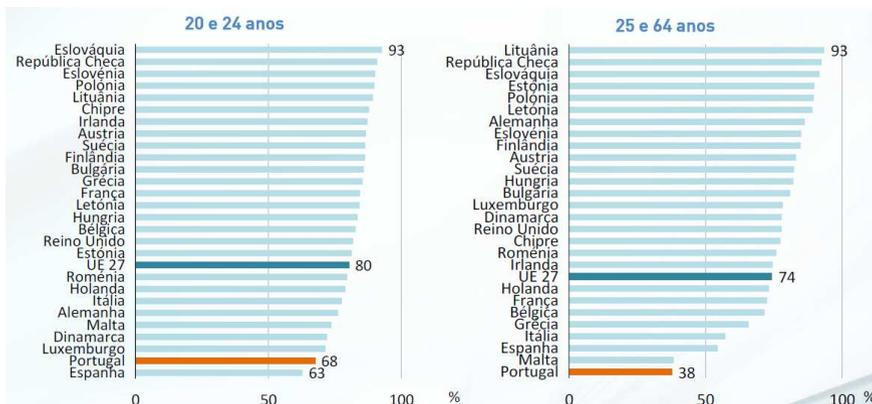
No que diz respeito à área que aqui nos interessa de forma mais particular e de forma sucinta, pretendia-se então a qualificação dos portugueses como instrumento de combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce e como forma de garantir qualificações de activos adultos. Daqui sugere-se um maior acesso ao emprego e a inclusão e coesão sociais.

Olhando para a estrutura de qualificações da população residente, entre os 25 e os 64 anos (2012) compreende-se que os objectivos da qualificação não foram conseguidos.



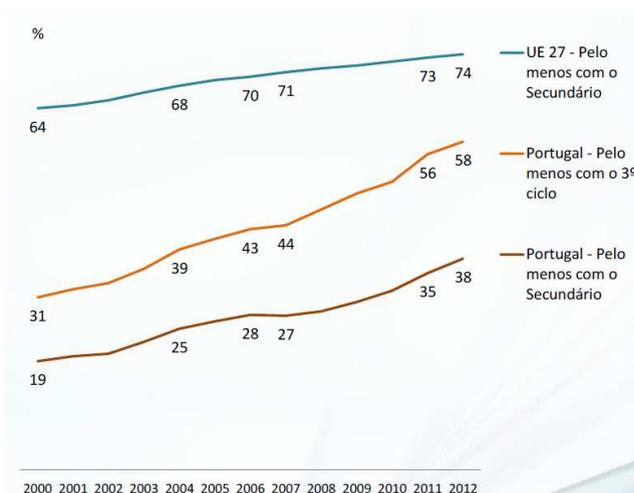
Fonte: Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos

Em termos europeus, o quadro português não é muito animador no que se refere à taxa de escolaridade secundária por grupo etário (2012).



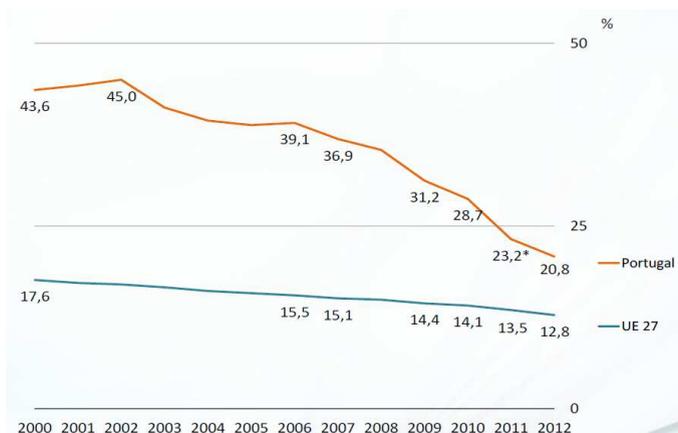
Fonte: Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos.

Pode-se ainda verificar a evolução das taxas de escolaridade em Portugal e na EU (25 aos 64 anos) que é francamente positiva.



Fonte: Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos.

Em relação às taxas de abandono temos ainda um longo percurso a fazer e para isso Portugal terá que definir estrategicamente o que quer. Atente-se ao quadro que se segue e que diz respeito às taxas de abandono escolar precoce. Aqui pode-se ver a evolução em Portugal e na União Europeia a 27.



Fonte: Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos.

Em termos de taxa de desemprego por níveis de habilitação e idade o panorama não é favorável mas demonstra que a qualificação produz maior potencialidade de empregabilidade.

2012	< Básico - 3º Ciclo	Básico - 3º Ciclo	Secundário e pós-secundário	Superior	Total
15 - 24 anos	40,6	39,0	35,5	39,2	37,7
25 - 34 anos	22,9	18,1	16,8	17,1	18,1
35 - 44 anos	16,7	14,6	13,0	7,7	13,4
45 - 64 anos	14,6	14,9	13,0	5,0	13,0
Total	14,8	18,4	17,6	11,9	15,7

2008	< Básico - 3º Ciclo	Básico - 3º Ciclo	Secundário e pós-secundário	Superior	Total
15 - 24 anos	18,5	14,3	14,4	27,2	16,5
25 - 34 anos	9,1	9,2	7,5	9,0	8,7
35 - 44 anos	7,1	8,2	5,8	4,3	6,7
45 - 64 anos	6,8	7,4	6,0	1,6	6,3
Total	7,0	9,4	7,9	6,9	7,6

Fonte: Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos

Por isso mesmo é importante olharmos para o projecto Educação e Formação para 2020 (EF 2020) que encontramos publicado no Jornal Oficial C 119, de 28.5.2009, que tem objectivos gerais bem determinados:

- Criar uma Europa do conhecimento e tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos.
- Apoiar os Estados-Membros na continuação do desenvolvimento dos seus sistemas educativos e de formação.

E objectivos estratégicos ambiciosos:

1. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
2. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
3. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa;
4. Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

Para isso a União Europeia terá um “Quadro de Indicadores e Valores de Referência” que assentam nos seguintes objectivos:

- Desenvolver competências-chave entre os jovens;
- Modernizar a educação escolar;
- Modernizar o ensino e a formação profissionais (processo de Copenhaga);
- Modernizar o ensino superior (processo de Bolonha);
- Promover a “Empregabilidade”.

A implementação destes objectivos terá como metodologia o Método Aberto de Coordenação (MAC) que foi Criado no âmbito da política do emprego e do Processo do Luxemburgo e definido enquanto instrumento da Estratégia de Lisboa (2000).

O MAC intervém em certos domínios da competência dos Estados-Membros, tais como:

- Emprego
- Protecção social
- Inclusão social
- Educação

- Juventude
- Formação

Este método, segundo a Comissão Europeia, garante 1) a identificação e a definição comum de objectivos (adoptados pelo Conselho), 2) a definição de instrumentos de aferição comuns (estatísticas, indicadores, linhas directrizes) e 3) o «benchmarking», ou seja, a comparação dos desempenhos dos Estados-Membros e a troca de boas práticas (sob o controlo da Comissão).

A verdade é que o novo quadro europeu, nos seus cinco objectivos, tem a educação como meio, ou ferramenta de combate à pobreza e à exclusão sociais. Sabemos que estes dois factos advêm da falta de emprego e que este, por sua vez, exige cada vez mais uma população qualificada. Mais uma vez, e sem qualquer novidade, a aposta está na educação e na qualificação. Desta vez Portugal e a própria Europa não podem falhar. O seu falhanço será o fracasso do projecto europeu.

FONTES

Relatório Estratégico do QREN 2012 - Balanço dos Resultados e de alguns Instrumentos

Instituto Nacional de Estatística

Jornal Oficial C 119 de 28.5.2009

(RE)INVENTAR A ESCOLA E A AVALIAÇÃO NUM CENÁRIO DE RUTURA PARADIGMÁTICA: O IMPERATIVO DA MUDANÇA

Maria Fernanda Gouveia

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

Num colóquio que aborda a Escola Restante faz todo o sentido pensar no processo de ensino-aprendizagem, no qual se insere naturalmente a avaliação, justificando-se assim o tema desta comunicação alusiva à (re)invenção da escola e da avaliação num cenário de rutura paradigmática, o que pressupõe indubitavelmente uma atitude de rutura face a uma escola que já deu muitas provas da sua ineficácia.

Por conseguinte, impõe-se novas formas de ação pedagógica, as quais envolvem, entre muitas outras, a questão da avaliação. E porque é que decidimos destacar esta temática? Porque a “avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012, p. vii). Segundo Cardinet (1993, p.11) a “avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia”.

DeKetele (1993, citado por Lopes & Silva, 2012, p. vii) vai mais longe quando afirma: “Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem”.

Com efeito, a avaliação das aprendizagens constituiu um tópico de inegável relevância, cujos efeitos diretos no processo de ensino-aprendizagem não passam despercebidos, não obstante as imprecisões e dúvidas encontradas, sendo comum a designação de uma avaliação formativa, que na prática, não será mais do que uma avaliação sumativa de carácter essencialmente classificativo.

Apesar da evolução teórica significativa que nos transporta para novas conceções de avaliação, a análise da prática tem realçado que a escola continua a valorizar a avaliação como um processo de determinar em que medida o programa curricular permite que os objectivos educacionais sejam efetivamente alcançados (Tyler, 1949).

O trabalho de Ralph Tyler inspirado pelo modelo de gestão científica de Taylor assumiu repercussões consideráveis na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, convertendo a avaliação num processo de controlo de resultados, com base numa racionalidade técnica ligada à eficácia e à produtividade,

pressuposição amplamente defendida pelos seguidores da pedagogia por objetivos, sob o argumento de uma suposta objetividade técnica.

Ainda que reconheçamos algumas vantagens à pedagogia por objetivos, não poderemos deixar de criticar a avaliação como controlo de resultados predeterminados, visando uma aprendizagem finalizada, que se resume à verificação da aquisição de objetivos comportamentais, com ocorrências pontuais e reduzidas num processo pouco interativo.

Esta avaliação formativa de inspiração behaviourista, além de efetuar intervenções pontuais “sob a forma de um controlo escrito”, recolhe as informações com base numa “verificação das performances do aluno relativas aos objetivos pedagógicos”, impossibilitando “um verdadeiro diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno”, correndo-se o risco de efetuar adaptações “standardizadas” que conduzem ao facto de, por exemplo dois alunos com o mesmo perfil de resultados, virem a realizar as mesmas atividades de remediação (Allal, 1986, p. 189).

Por conseguinte, não corresponde à avaliação formativa pretendida, cujo conceito exige um método interativo assente em processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação.

Não obstante os progressos teóricos evidenciados neste campo, sobretudo com os trabalhos de Scriven (1967), Abretch (1994), Allal (1986) e Perrenoud (1986), poucos avanços têm sido assinalados no terreno das práticas educativas, sendo a avaliação sumativa o andaime que sustenta todo o edifício escolar, com o único propósito de medir a prestação dos alunos num contexto de sucesso ou insucesso, sem o diagnóstico das causas.

As modalidades de avaliação subordinadas a critérios, mediante um sistema de classificações e de comparabilidade nacional e internacional baseado numa lógica de prestação de contas, são legitimadas por metas de aprendizagem definidas por níveis, ciclos e anos de escolaridade (Jonnaert, 2009; Scallon, 2009).

Deste modo, as práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas tendem a nortear-se pela classificação, certificação e seleção de alunos, em determinados intervalos regulares de tempo iniciados por períodos cíclicos de ensino e momentos de avaliação, constatando-se a desarticulação entre os processos fundamentais que compõem o binómio ensino-aprendizagem: a aprendizagem, a avaliação e o ensino (Fernandes, 2011).

A aprendizagem e a avaliação não devem ser conduzidas pelos exames, segundo uma perspetiva meramente classificativa em função de conhecimentos acumulados. Mendéz (2002) adverte para o fato de os exames se encontrarem ao serviço da aprendizagem, do currículo e do ensino e não o contrário, já que em seu entender, o currículo real é definido pelos currículos formal e praticado.

Leite e Fernandes (2003, p. 25) salientam que “classificar não é, nem pode ser, sinónimo de avaliar, mas apenas uma das suas dimensões”. Hadji (1992) admite que os professores colocam em prática modalidades de avaliação designando-as de formativas, apesar de não o serem. Algumas investigações indicam ainda que alguns professores fazem uma distinção entre avaliação formativa e sumativa com base nos instrumentos aplicados. Outros julgam que a avaliação formativa não é compatível com critérios de objetividade em oposição à sumativa, havendo também quem considere que todas as atividades avaliativas levadas a cabo na sala de aula são formativas (Boavida, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992).

Fernandes (2006, p. 30) admite que

a confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indicar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas.

O que distingue então a avaliação sumativa da formativa? Algumas analogias apresentadas por Reeves (citado por Lopes & Silva, 2012) permitem-nos compreender melhor a diferença entre os dois tipos de avaliação.

A analogia médica compara a avaliação sumativa a uma autópsia e a avaliação formativa a um exame físico. Uma autópsia pode fornecer informações úteis que explicam por que motivo o paciente morreu, mas a informação chega tarde demais para salvá-lo. Um exame físico pode fornecer em tempo oportuno, tanto ao médico como ao paciente, informações úteis sobre o estado de saúde deste último e pode ajudar na prescrição de um tratamento adequado.

A analogia agrícola diz-nos que a colheita de produtos equipara-se a uma avaliação sumativa, mas quando se fertiliza o campo para obter uma boa colheita, trata-se de uma avaliação formativa.

Então como alterar as práticas de avaliação com vista à fertilização do campo educativo e à subsequente obtenção de uma boa colheita? Por outras palavras como garantir a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, em vez da sua mera quantificação?

Impõe-se uma mudança de paradigma ao nível das práticas de avaliação, do ensino e da aprendizagem, visto que constituem processos interdependentes, não obstante as fragilidades evidenciadas decorrentes do “predomínio do chamado *paradigma da transmissão*”, o qual deverá ser substituído por outro: o “paradigma

da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva” (Fernandes, 2011, p. 36).

Para efetivar esta mudança pretendida importa considerar os contributos das teorias construtivistas e construcionistas, através das quais é possível desenhar contextos peculiares de aprendizagem alicerçados em princípios pedagógicos que fomentam a síntese e a gestão integrada dos conhecimentos em contraste com formas tradicionais de ação pedagógica assentes numa perspetiva analítica e segmentada do saber (Sousa & Fino, 2001), para além de favorecerem a *pluralidade cultural* e o *microcosmo individual* (Fino (2007, p. 42).

Com efeito, esta mudança de paradigma no que às práticas de avaliação diz respeito não se compadece de uma alteração de processos ou de instrumentos, pois requer uma mudança de fundo cimentada numa nova filosofia de escola e de aprendizagem guiada por novos pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos. Trata-se de contestar a perspetiva tradicional que tende a considerar os objetivos, as estratégias e avaliação segundo uma abordagem compartimentada.

Fernandes (2011, p. 140) preconiza uma *avaliação para as aprendizagens*, entendida como modalidade principal de avaliação “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações”. Mas, para promover a integração entre a avaliação e os processos de ensino e de aprendizagem, torna-se essencial considerá-la como “uma *questão* eminentemente pedagógica e didática”, o que segundo Gerard e Roegier (2011) requer um equilíbrio entre a aprendizagem e a avaliação, consistindo um grande repto para os sistemas educativos. Por conseguinte, “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem” (Villas Boas, 2006, p. 25).

Tal como refere Heritage (2007, p.140), a avaliação comporta um “processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem”, consistindo, assim, num “diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* aos professores e aos alunos ” (Boston, 2002, p.1), e possibilitar os arranjos indispensáveis, no quadro de uma pedagogia diferenciada.

Fernandes (2006, p. 39) reconhece as dificuldades manifestadas pelos professores na implementação de práticas de avaliação formativa, não obstante as evidências empíricas que corroboram a importância da avaliação na melhoria das aprendizagens. E quais serão as causas destas fragilidades?

Na opinião do autor, alguns fatores são determinantes: lacunas da formação profissional; problemas na gestão do currículo; conceções inadequadas acerca da avaliação formativa; dificuldades na organização e funcionamento das escolas; imposições resultantes de avaliações externas; programas escolares vastos; um

suporte teórico pouco consistente que não permite a fundamentação das práticas avaliativas.

A avaliação formativa alternativa, também designada de alternativa (AFA) consiste numa abordagem face a outras práticas avaliativas que, embora sejam aplicadas com essa intenção, não se coadunam com os princípios veiculados por esta abordagem formativa (Hadji, 1992; Fernandes, 2006; 2005), a qual é suportada por uma nova visão das interações sociais e exige uma incontestável reformulação dos papéis desempenhados pelo professor, assim como pelos alunos (Fernandes, 2006, p. 32).

Partilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos e facultar-lhes oportunidades para efetuarem a autoavaliação dos seus progressos mediante um feedback fundamentado na tarefa permite a implementação de uma avaliação para a aprendizagem (Heacox, 2006; Tanney *et al.*, 2008).

É fundamental atribuir ao aluno autonomia para ajudá-lo a ser crítico e ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, o que pressupõe romper gradualmente com as formas clássicas de heteroavaliação desenvolvidas tradicionalmente pelo professor a favor das modalidades de autoavaliação protagonizadas pelo aluno (Bélair, 1999).

“O professor guia o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas refletidas e autónomas” e por consequentemente, baseadas em “regulações dinâmicas e interativas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa” (Alves & Machado, 2011, pp. 65-66). O aluno deverá dispor de autonomia, exigindo-se do professor um papel periférico que não se restrinja à mera transmissão.

Mas, será possível implementar esta nova filosofia de ação pedagógica numa escola em crise “e que de há muito (...) deixou de servir como servia no passado?” (Sousa & Fino, 2001, p. 377).

Kuhn (1962) defende a ideia de que as crises são suscetíveis de produzir mudanças de paradigma, pois assentam em processos de descontinuidade e de construção de contextos inovadores, motivo pelo qual a situação atual talvez seja oportuna para criar uma rutura com a cultura tradicional e proporcionar “abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição” (Fino, 2008, p. 277).

Uma pedagogia crítica e uma linguagem de possibilidade é o que Giroux (2002) propõe no sentido de tornar as salas de aula espaços privilegiados para o desenvolvimento de novas formas culturais, diferentes modos de comunicação, práticas sociais inovadoras e materiais adequados às diversas situações pedagógicas.

Por conseguinte, impõe-se urgentemente a construção de alternativas que enfatizem o aluno e a sua aprendizagem, em oposição à tónica que tem sido atribuída ao professor e ao ensino.

Então, o que faltará fazer para passar da teoria à ação?

A escola e o currículo devem constituir ambientes construtivistas de autonomia propícios à realização de interações significativas, que possibilitem aos professores serem “intelectuais transformadores”, sendo fundamental “dar voz” aos estudantes em escolas que possam atuar como “esferas públicas democráticas” (Giroux, 1997, p. 163).

Parafraseando Giroux e Simon (2002, p. 99), “Precisamos de uma pedagogia, cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais”.

Na edição 1126 da revista Visão, de 2 de outubro (Campos, 2014, p.60) encontramos um artigo *Escolas diferentes, escolas iguais* e na página 63 pode ler-se: *Como fazer uma escola inovadora?*

Há dez anos que o Agrupamento de Escolas de Carcavelos passou a utilizar um modelo de intervenção pedagógica que visa fomentar uma maior autonomia nos alunos e apesar de em 2004 se encontrar em risco de fechar portas, atualmente possui fila de espera. Quais são algumas das características que tornam esta escola especial?

Registamos algumas iniciativas pouco habituais, consideradas inovadoras pela própria escola: não há toque de campainha; até o final do 9º ano nenhum aluno é sujeito a retenções; há turmas especiais com dois professores por disciplina para aqueles alunos que revelam maiores dificuldades; por período só é feito um teste, pois existem outros procedimentos de avaliação contínua, como as fichas individuais e os trabalhos de grupo; a responsabilidade do livro do ponto fica a cargo dos alunos, que os transportam; as tardes de quarta e de sexta são livres, dias em que se verificava maior indisciplina por parte dos alunos.

Na página 65 da mesma edição, é feita referência a outras *Escolas com que sempre sonhamos*, sendo referenciadas as Escolas de Apelação nos arredores de Lisboa; EB2,3 de Vialonga e a conhecida Escola da Ponte em Vila de Aves.

Estas escolas constituem apenas alguns exemplos que poderão servir de incentivo a outras iniciativas que possam a emergir, demonstrando que a mudança não é uma utopia, embora exija trabalho e empenho! “Cada segundo é tempo para mudar tudo para sempre” é a frase que podemos encontrar à entrada da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, sede do agrupamento do concelho de Cascais (Campos, 2004, p. 60).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina,
- 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.
- Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.
- Boavida, J. (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras do 1º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso*. [Dissertação de mestrado em ciências da educação: Avaliação em educação não publicada]. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Campos, T. (2004). Escolas diferentes, escolas iguais. *Visão*, 1126, 60-65.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- 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.
- Fino, C. N. (2007). O futuro da Escola do Passado. In J.M. Sousa e C. Fino (Orgs.) *A Escola sob suspeita* (pp.31-44). Porto: Edições Asa.
- Gerard, F-M.; ROEGIERS, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des Actions Éducatives*. Paris: PUF.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto: Porto Editora.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, (89), pp. 140-145.
- Jonnaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme. Um cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'Enseignant et l'Évaluation. Des Gestes Évaluatifs en Question*. Bruxelles : De Boeck.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Mendéz, A. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.

- Scallon, G. (2009). *L' évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler; R. M. Gagne & M. Scriven. *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp.39-83). Chicago: Rand McNally.
- Sousa, J. M. e Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In D. S Bento.; L. S. Almeida (Orgs). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- Stiggins, R. & Conklin, N. (1992). *In teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Taney, A. Schenck, A., Gerzon, N., Sassone, J. (2008). *Formative Assessment: A Process for Improving Teaching and Learning*. Retirado de <http://iu5instructionalcoaches.wikispaces.com/file/view/FormativeAssessmenWhitePaperforNov13.pdf>.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Villas Boas, B. M. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. A (1991) *Didática da Educação Infantil*, Porto, edições Asa.

A ESCOLA COMO PALCO PARA A (RE)VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL - QUE ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO?

Maria Natalina Santos

Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM)

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm vindo a colocar à escola e aos professores novos desafios, pois a educação ao ser pensada para responder às necessidades do sistema fabril, a reflexão sobre os seus propósitos passou a estar na ordem do dia. As diferenças, aos mais diversos níveis, acentuaram-se de tal modo que levaram ao questionamento das políticas educativas e das decisões pensadas para um público supostamente homogéneo. Não há dúvidas! O mapa cultural das nossas sociedades tem vindo a mudar substancialmente, e, por consequência, as nossas escolas passaram a caracterizar-se como um espaço onde a diversidade está bem presente. Ignorar esta realidade, poria a escola em rota de colisão com a sociedade, toda ela pautada pela diversidade e assumidamente heterogénea (Morgado e Paraskeva, 2000).

Neste considerando, atendendo à complexidade do ato educativo, e num momento em que tende a acentuar-se as tensões e clivagens aceleradas pelo fenómeno da globalização, é importante considerar uma abordagem epistemológica da organização curricular. Contudo, quer o currículo quer os programas mantêm-se alheios às diversas “gramáticas identitárias”, ignorando as identidades socioculturais locais, até porque “a globalização não esconjura a diversidade” (Sousa, 2004, p. 140), razão pela qual, importa refletir e situar o papel do currículo, percebido como “instrumento de produção de identidades pessoais, sociais e culturais” (Pacheco & Vieira, 2006, p. 8).

Por estas razões, a temática referente à diversidade é uma preocupação expressa nos discursos e debates educativos atuais, surgindo temas como a multiculturalidade, a identidade, a autonomia da escola e do professor, a introdução de componentes regionais e locais no currículo, entre outros.

Ora, este é um processo que exige dos professores o reconhecimento da pertinência do desenvolvimento de um trabalho que não fique apenas pelas diretrizes ministeriais, requerendo, sim, todo um conjunto de dinâmicas que entrecruzam o nacional, o local e os demais agentes (Leite, 2001). “A esse núcleo duro que consta de currículos e programas, terá o professor de acrescentar (...) um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores (Sousa, 2004, p. 137).

É neste contexto que situamos o projeto de *Regionalização do Currículo de Educação Musical*, entendido numa lógica de valorização da cultura local. E aqui, as componentes da cultura regional e local são uma brecha para a preservação do património e, conseqüentemente, para a formação da identidade, inseridas no “coração” do Sistema Educação, isto é, no currículo.

A ESCOLA E O CURRÍCULO - CONTEXTOS E DES (CONTEXTOS)

Desde a década de 80 do séc. XX que se assiste à imposição de profundas mudanças económicas e sociais, remetendo para a necessidade dos sistemas educativos traçarem novas finalidades. Trata-se da globalização “com os significados inerentes a um processo de mudança com vista à edificação de uma economia mundial de mercado (...) e de um sistema mundial escolar” (Pacheco, 2007, p. 29). Neste sentido, a

...globalização da sociedade impõe que a escola confira a capacidade de pensar universalmente e agir localmente, preservando a identidade (...) [sendo] o risco da uniformização cultural (...) um risco concreto que deve ser combatido na escola e pela escola, sob pena de negarmos a educação e a cultura... (Castilho, 2002, p. 139).

Naturalmente que esta nova realidade implica a adoção de políticas que respondam a tal diversidade, assim como uma intervenção no campo curricular, considerando a gestão dos programas nacionais. Ora, as políticas educativas e curriculares atuais preconizam um currículo nuclear, isto é, um currículo nacional apoiado num conjunto de competências a desenvolver pelos alunos, no decorrer do ensino básico que, numa perspetiva de flexibilização e adaptação curriculares, possibilita a contextualização local.

Perspetiva-se a atribuição de poderes de decisão às escolas, consubstanciada no conceito de territorialização, descentralização e recentralização, possibilitando que “as normas definidas a nível nacional adquiram maior flexibilidade, quer em relação à diversidade de situações que caracterizam as escolas e às dinâmicas próprias, quer em relação aos próprios contextos geográficos e sociais em que as escolas se inserem” (Morgado, 2003, p. 236).

Neste sentido, “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (LBSE, 1986; art. 47.º), possibilitando a

coexistência dos territórios regionais e locais com o território curricular nacional. Não obstante, o currículo nacional tem sido marcado por um profundo centralismo, não privilegiando as características locais e as especificidades das várias regiões do país. Se as decisões ao nível dos vários sistemas “pudessem ser tomadas a nível local e regional” poderia ser uma forma de «evitar a mobilização das comunidades locais” (Formosinho et al., 2005, p. 20).

Na verdade, os currículos continuam alheios às diversas identidades socioculturais locais, contribuindo, desse modo, “para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades” (Sousa, 2004, p. 143). Naturalmente que isso pressupõe uma adaptação do currículo nacional, no sentido de um “currículo diversificado” que realce essa tal cultura, também ela diferenciada. Face à diversidade do público escolar, argumenta-se em prol dessa adaptação: “um currículo que se destinava a uns poucos (...) agora é um currículo para todos, o que implica reajustes e mudanças” (Hernández & Ventura, 1998, p. 42).

Mas, se o currículo nacional pode ser legitimado pelas teorias de pendor tecnicista, bem visível no quotidiano educativo, pelo esforço de uniformidade curricular e estandardização de práticas escolares, o currículo regional e local é explicado por uma visão prática e crítica, ou seja, por uma teoria fenomenológica do desenvolvimento curricular, centrada na escola e nos sujeitos (Pacheco, 2000; Pacheco, s/d). Trata-se, de certo modo, de incorporar a (re) contextualização do currículo nas estruturas curriculares, atribuindo aos professores poder de decisão para a elaboração de projetos, potenciadores da territorialização do currículo de âmbito nacional, considerando não só os contextos e respetivas especificidades escolares, mas também os alunos (Pacheco, 1998; 2005).

Este é um processo que exige dos professores o reconhecimento da pertinência de um trabalho que não fique apenas pelas diretrizes ministeriais, requerendo, sim, todo um conjunto de dinâmicas que entrecruzam o nacional, o local e os demais agentes (Leite, 2001). “A esse núcleo duro que consta de currículos e programas, terá o professor de acrescentar (...) um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores” (Sousa, 2004, p. 137). E é neste contexto, onde o papel do professor é decisivo, que a inovação curricular ganha particular relevo, potencializando as componentes regionais.

De facto, a aceitação por parte dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, “que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural” (Pacheco, 2000, p. 11), deixa aberta a possibilidade para os alunos conhecerem, mais de perto, a cultura local e, por conseguinte, para o desenvolvimento de uma outra consciência e entendimento do

papel daquela, no seu modo de estar perante outras culturas circundantes – tanto na sua afirmação, quanto na sua aceitação.

O PROJETO REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2.º CEB NA RAM

Considerando o atrás exposto, estavam reunidas as condições para se iniciar um projecto que viria a corporizar práticas curriculares que atendessem à cultura local, numa perspectiva de valorização e ao mesmo tempo de preservação do património musical madeirense.

Assim, em 2002, o então Gabinete Coordenador de Educação Artística dá início a todo um processo que viria a consubstanciar o Projeto *Regionalização do currículo de Educação Musical no 2.º CEB*, norteado por três grandes objetivos: 1) a inserção de práticas curriculares que ajudassem o aluno na sua integração nas estruturas locais; 2) a conservação do património musical regional; 3) a fortificação da identidade regional (Esteireiro, 2006). Mas, como sabemos, nenhum projeto vive de intenções: “é preciso concretizar estas intenções e os princípios que as norteiam e, para isso, é necessário existirem condições de realização” (Leite, 2005: 8). Neste considerando, deu-se início à criação de materiais curriculares com conteúdos locais, perspetivando a formação dos professores de educação musical (EM). Pretendia-se que os alunos não só tivessem acesso e conhecessem a música madeirense, o seu património, mas também pudessem experimentar essas práticas em contexto de sala de aula. E foi nesse pressuposto que, após dois anos de experiência em escolas - piloto, se decidiu alargar o projeto a toda a região, tendo surgido em 2006, o livro *Regionalização do Currículo de Educação Musical para o 2.º ciclo do ensino básico*.

Naquele documento, traduzido num livro com dois CD's, cada um respeitante aos dois módulos em que está dividida a obra: “Música Tradicional Madeirense e Música e Músicos Madeirenses do séc. XX”, foram disponibilizadas propostas de atividades para cada um dos vinte e dois exemplos musicais. Os temas fazem-se acompanhar de informações, no sentido de uma melhor compreensão, nomeadamente, a definição do género musical, de uma listagem com os instrumentos que habitualmente acompanham as peças de cada género e, também, das letras, no sentido de o aluno melhor apreender o aspeto emotivo da música. Todo este processo foi sendo acompanhado e avaliado no final de cada ano letivo, tanto no que diz respeito à sua implementação por todos os professores de educação musical, quanto à sua funcionalidade.

Em termos de avaliação, no fim de cada ano foi aferido o ponto da situação, chegando – se mesmo a aplicar vários inquéritos por questionário a todos os docentes do 2.º ciclo do ensino básico. Paralelamente, no início de cada ano letivo

foi (e continua a ser) solicitado o envio de uma planificação¹⁷ no âmbito do projeto. Desde então, ou seja, após 2006, a produção de materiais pedagógicos no âmbito do património musical madeirense tem sido uma constante. Estas recolhas revestem-se de grande importância, pois como afirmam Castelo-Branco e Lima, “o vasto conjunto de práticas musicais (...) a nível local permanece desconhecido pelas entidades oficiais, pelos potenciais patrocinadores e mesmo pelos estudiosos” (Castelo-Branco e Lima, 1998, p. 1).

Pode afirmar-se que aquele é um projeto consistente, uma vez que estão reunidas as condições para os docentes, ao nível da gestão curricular, poderem ir muito mais além das propostas apresentadas no livro *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Sendo a formação contínua basilar para uma prática curricular e pedagógica inovadoras, tem sido oferecida, permanentemente, desde 2006, formação contínua naquele campo, facilitando a compreensão e aplicação daqueles materiais. Por outro lado, a investigação que tem sido feita desde essa altura (Caires, 2010; Pedras, 2010; Moniz, 2010) reforçam a importância do projeto que despoletou o interesse pelas temáticas referentes ao património, em contexto escolar.

Pensando-se num entendimento curricular em termos de contexto (Schwab, 1989), a Região Autónoma da Madeira (RAM) tem vindo a dar um forte contributo para a temática inerente à *regionalização dos currículos*. A valorização da cultura local concorre largamente para a afirmação da identidade, assim como para a preservação da herança de um povo. E aqui, a educação musical, ou melhor, as práticas musicais que se têm vindo a verificar na RAM, muito têm contribuído tal, que quer em contexto formal, quer em contexto informal, têm instigado a recolha e edição de inúmeros materiais no âmbito da música e respectiva divulgação.

AS VOZES DOS PROFESSORES

Foi neste discorrer de ideias que, no âmbito do curso de Doutoramento na especialidade de currículo, realizamos o estudo – *Património Musical Regional Madeirense: A preservação da identidade através do currículo* – na tentativa de se perceber as conceções e as práticas dos professores de educação musical do 2.º CEB, quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, consubstanciado no Projeto *Regionalização do Currículo de Educação Musical do Ensino Básico*. Deste modo, iniciámos um processo de recolha de dados que ocorreu entre setembro de 2009 a junho de 2010, baseando-nos em três fontes: nas pessoas, nas instituições e nos suportes materiais e documentos de natureza distinta. Num primeiro momento, procedeu-se à análise das planificações

¹⁷ Nesta planificação constam as atividades ou temas a desenvolver e a sua calendarização por período.

anuais e iniciámos a observação das conferências nas escolas. Após aquela análise, elaborámos um inquérito por questionário aplicado a todos os professores que lecionavam no 2.º CEB e, posteriormente, realizámos entrevistas a 27 docentes – um por escola. Sempre que se proporcionou, fez-se o confronto dos dados recolhidos através dos questionários, das observações, das conferências e da documentação, recorrendo à triangulação dos dados, pelo que se fez uma interpretação integrada.

Assim, propusemo-nos ouvir todos os 67 professores de educação musical, daquele nível de ensino, e três personalidades ligadas à música madeirense e a instituições as quais fazem trabalhos de recolha e divulgação do património e cultura musical madeirense, através de um estudo consubstanciando na descrição, na indução, na teoria fundamentada e no estudo das perceções sociais. Tudo isto sob a égide da abordagem hermenêutica, segundo a qual a investigação se traduz na compreensão da conduta humana, a partir dos significados das ações, assim como dos intentos dos sujeitos intervenientes (Vilelas, 2009). Para tal, enfatizou-se um conjunto de técnicas e procedimentos, projetando a aquisição de informações que espelhassem os significados construídos pelos autores, acerca dos processos sociais dos quais fazem parte. Alicerçámos a nossa opção em Bogdan e Biklen (1994), para quem numa investigação de carácter qualitativo é vital perceber o que os sujeitos experimentam e o modo como interpretam as suas experiências quotidianas. Assim, foi nosso propósito reunir as informações que refletissem os significados construídos pelos atores, sobre os processos sociais nos quais estão envolvidos.

Deste modo, tentar perceber o processo utilizado pelos professores de educação musical a exercer na Madeira, na edificação dos seus significados, e descrevê-los no que concerne a elementos da gestão curricular, mais especificamente no desenvolvimento do projeto RCEM, através da integração das componentes regionais e locais no currículo, foram elementos centrais no estudo. Questionou-se, portanto, as conceções e as práticas dos professores de educação musical do 2.º CEB quanto à integração de componentes do património musical regional no currículo, no âmbito do projeto RCEM, numa ótica de preservação da identidade.

Feita a opção pela análise de conteúdo, elegemos apenas algumas categorias considerando o pouco espaço neste documento para a sua exposição e apenas faremos uma brevíssima referência àquelas que, em nosso entender, poderão melhor situar o leitor neste documento.

PROJETO REGIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
Assuntos	Entendimentos
Regionalização do currículo	- Consiste em eleger conteúdos e materiais que atendam ao regional, às tradições ou à cultura local .
Sentido de um currículo regional	- 100% não!
Projeto RCEM	- Bom, abrangente, importante para a preservação da cultura, para a transmissão do património(alunos) e reforço da identidade. - Complemento ao Currículo Nacional – integração cultura local. - Orientação, base de trabalho, ferramenta pedagógica que ajuda a sistematizar, a despertar os professores para as questões do património.
Dificuldades	- Inicialmente (por alguns) - Desconhecimento da dimensão do património - Rejeição de algumas turmas - Adaptação aos contextos dos alunos - Seleção das atividades e materiais (inerentes ao projeto) - Formação insuficiente (por alguns professores).
O CURRÍCULO E OS CONTEXTOS REGIONAIS	
Componentes regionais e locais pelo professor	- Integração no currículo por 100% , com maior incidência após o Projeto Regionalização - Promoção do conhecimento e valorização das raízes e do património . - Dificuldades ao nível das estratégias, conteúdos, recursos e delineamento dos objectivos.
Gestão face às vivências dos alunos	- Valorização dos saberes dos alunos, dos seus gostos e práticas - fator de motivação . - Envolvência dos familiares: recolhas pelos alunos ajuda na valorização. - Importância de estratégias apelativas : incidência na interpretação e experimentação . - Recurso a novas sonoridades : utilização de instrumentos tradicionais para a interpretação de géneros modernos.
Atividades desenvolvidas	- Interpretação (diversos) audição, recolha, recreação, jogos , abordagem às festividades e realização de intercâmbios. - Ao nível do 5.º ano, as Planificações anuais evidenciam as cantigas para crianças/adultos. No 6.º ano , as práticas incidem nas cantigas para crianças e nos instrumentos tradicionais.
Reações dos alunos	- Boa adesão pela maioria – a prática facilita . -Depende da argumentação e contextualização das temáticas
Implicações de tais abordagens	- Conhecimento/preservação e valorização da cultura - Contributo para a construção da identidade cultural
Papel do currículo na transmissão da herança cultural	- Importante para o conhecimento das raízes , dos valores culturais, para o fortalecimento e construção da identidade, preservação e defesa do património . - Essencial para a compreensão do mundo .

Numa análise sumária, podemos afirmar que a maioria dos professores reconhece a importância do Projeto Regionalização do Currículo, bem como a existência de espaço no currículo nacional para desenvolver elementos de índole

regional e local. Para além da sua abrangência, o módulo “Música e cultura nos contextos” - um dos organizadores do currículo de educação musical - é indicado como um desses espaços. Ainda que os conteúdos permitam essa abordagem, pela liberdade que o professor tem nessa gestão, a verdade é que os manuais fazem poucas referências à música das regiões. Percebemos, assim, que aquele espaço, embora contemplado na LBSE, depende fundamentalmente do professor, do modo como ele gere o currículo e da forma como encara a temática em análise.

Percecionámos, também, que a grande maioria dos professores reconhece a importância da contextualização do currículo, uma vez que é um meio para ampliar o conhecimento e valorizar a cultura local, saber que irá possibilitar um melhor entendimento do global. Esta necessidade de considerar os contextos em que a ação ocorre, apela à construção local do currículo (Leite, 2005) o que, no nosso entendimento, faz todo o sentido, dado que uma ação contextualizada será muito mais significativa para o aluno.

No que concerne à integração no currículo de componentes regionais e locais, concluímos que é uma prática comum a todos os professores de educação musical da Madeira, sendo que, para alguns, essa prática foi impulsionada pelo Projeto Regionalização, uma vez que começaram a desenvolver tais atividades após a sua implementação. Há, também, quem o faça em função dos alunos e das suas metas. Neste âmbito foram referidas algumas dificuldades, nomeadamente: ao nível dos objetivos, da seleção das estratégias a utilizar, dos conteúdos a trabalhar e dos recursos. Sendo um processo considerado pelos docentes de difícil gestão (Esteves, 2002), pensamos que tais dificuldades poderão ser amenizadas se houver um trabalho colaborativo entre os docentes, para além dos muros da escola. Até porque, em termos culturais, a Madeira não apresenta diferenças acentuadas que impeçam esse trabalho.

No que se refere à gestão do currículo, e considerando as vivências dos alunos, verificámos que os professores procuram envolvê-los na seleção das temáticas e nas atividades a desenvolver. Tal envolvência, quer na seleção, quer na avaliação, facilita a ação do professor, o que aliado às recolhas junto dos familiares, poderá resultar numa aquisição de saberes e práticas significativas, do ponto de vista da valorização da cultura local. A valorização dos saberes dos alunos e a aposta na prática ganham particular relevo, uma vez que a experimentação e a interpretação são alavancas para a motivação, o que nos deixa a convicção de que as atividades e as estratégias promovidas pelo professor poderão marcar a diferença.

Já no que se refere à gestão do currículo pelo professor face aos géneros musicais modernos, apurámos a existência de algumas dificuldades, a maioria das quais ultrapassadas, aquando de uma abordagem mais prática. Esta abordagem é ainda mais eficaz, quando o professor apela às práticas e aos instrumentos que os

alunos dominam. Tal valorização das práticas (instrumentos) vai promover a motivação daqueles para todos os géneros, independentemente da época em que se situam. Por outro lado, a interpretação de temas da tradição com uma sonoridade mais atual, também é um fator de motivação, sem descuidar o conhecimento do genuíno pelo aluno.

A prática instrumental pelo aluno, tanto no que respeita à utilização dos instrumentos populares da tradição na interpretação de música moderna, quanto no que concerne à utilização de outros instrumentos na interpretação de músicas da tradição, poderá ser a solução para que os instrumentos populares da tradição madeirense permaneçam no tempo. E aqui, a escola, quer através do currículo, quer através dos seus projetos, desempenha um papel deveras importante.

De entre as atividades desenvolvidas pelos professores, registámos uma enorme variedade, ainda que se registre uma grande ênfase nas atividades práticas, através da experimentação, da recriação e da interpretação de peças e canções de vários géneros. Outras atividades trabalhadas, também de caráter prático, dizem respeito às danças e aos jogos tradicionais (cantados e dançados). Consideramos que a componente prática deverá continuar a ser uma aposta dos professores, pela motivação que desencadeia nos alunos. No entanto, opinamos que a contextualização histórica não deverá ser esquecida, sendo que, para isso, poderá o professor recorrer aos trabalhos de recolha ou pesquisa pelos alunos, como fazem alguns professores.

CONCLUSÃO

Concluimos que a maioria dos professores revela ter conhecimento em matéria de gestão curricular, reconhecendo no currículo espaço para uma gestão que atenda à cultura regional e local, pelo que não faz sentido um currículo com conteúdos 100% regionais. Todos eles desenvolvem com os alunos elementos da cultura local, reconhecendo o papel do Projeto Regionalização do Currículo nesse âmbito, projeto que contribui para a divulgação e preservação do Património Cultural Imaterial madeirense, revelando-se, a prática uma estratégia, por excelência, para a motivação dos alunos. A inclusão daqueles elementos no currículo, torna-o num meio privilegiado para a transmissão da cultura regional e, conseqüentemente, para a construção da identidade do aluno.

Neste contexto, importa criar “...condições propícias para um diálogo renovado entre as comunidades, [amenizar] (...) graves riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do património cultural imaterial, devido em particular à falta de meios para a sua salvaguarda” (UNESCO, 2003, p. 2), fortalecendo a cultura e a identidade através do “coração” do sistema educativo, isto é, do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caires, M. J. (2010). *Música Tradicional Madeirense. Fatores de adesão/rejeição dos alunos do 6.º ano*. (Tese de mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Castelo-Branco, S. E-S. & Lima, M. J. (1998). Práticas musicais locais. Alguns indicadores preliminares. In *Observatório das atividades culturais*, OBS n.º 4, outubro, pp. 10-13.
- Castilho, S. (2002). A gestão educacional e a globalização. Uma análise crítica dos comportamentos gestionários prevalentes. In M. F. Patrício (2002) (org). *Globalização e diversidade*. Porto: Porto Editora, pp.135-140.
- Fernandes, R. F. (2005). *The use of traditional Madeiran music in the curriculum of the middle schools on Madeira Island*. (Tese de mestrado não publicada). London: University of Surrey Rochampton in collaboration with Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Formosinho, J. et al. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma escola mais democrática. In A. Carmen & A. F. B. Moreira, (Org). *Ênfase e omissões no currículo*. S. Paulo: Editora Papirus, pp.45-64.
- Leite, C. (2005) (org). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Moniz, R. (2010). Agrupamentos instrumentais em contexto da disciplina de Música no 3.º ciclo do ensino básico. Projeto de valorização dos cordofones tradicionais madeirenses. (Tese de mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (s/d). *Conhecimento escolar. Novos problemas. Velhas questões*. Porto: Porto Editora. (Em publicação).
- Pacheco, J. A. (1998) (Coord). *Atas do seminário sobre Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, n.º 75, dezembro, pp.139-161.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (2006) (orgs.). *Globalização e Educação. Desafio para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.87-125.
- Pacheco, J. A. (2007). Estudos curriculares: políticas, teorias e práticas. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira (2007) (orgs.). *Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp.29-40.
- Paraskeva, J. M. (2000). Currículo como prática [regulada] de significações. In J. C. Morgado & J. M. Paraskeva (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA, pp.37-64.
- Pedras, H. (2010). *Clubes de música pop/rock e de música tradicional. Projetos extra-escolares assentes na música popular*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: ASA Editores.

Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como language para el curriculum. In J. G. Sacristán & A. Pérez-Gomes (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp.197-209.

Sousa, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: O Liberal, Lda.

UNESCO (2003). *Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagens>. Consultado a 12 de maio de 2012.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

GESTÃO E LIDERANÇA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE CRISE: O QUE RESTA DA ESCOLA PÚBLICA

Natália L. Silva

Escola do 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

António V. Bento

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

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a qualidade da gestão e liderança das instituições escolares, tal qual como outros setores dos serviços públicos, está a ser afetada pelos cortes feitos pelo governo que, para sair da crise, está obrigado a cumprir as metas orçamentais. Porém, é por intermédio da educação que se preparam os jovens para o futuro, desejavelmente um futuro melhor, em que se pressupõe a criação de condições para o desenvolvimento do país, em detrimento da tão publicitada crise. Por esta razão, um desinvestimento na educação vai limitar a qualidade das aprendizagens dos alunos que são o alvo direto de uma gestão e liderança, enformada por uma economia deficitária. Neste sentido, salienta-se o despedimento de professores (eliminação de áreas curriculares não disciplinares e extinção de áreas disciplinares não curriculares (Estudo Acompanhado e Área de Projeto)).

Ainda a este propósito referem-se: a promoção de concorrência economicista entre escolas (exames nacionais – *rankings*), o estreitamento do currículo, o aumento do número de alunos por turma e o projeto de agregação de escolas, o retorno à seleção precoce dos alunos (exames), a maior ênfase na Matemática e no Português (em detrimento da formação global do aluno) a memorização de unidades curriculares (Desporto/Educação Física, Educação Artística, Educação Cívica, Educação para a Saúde, Educação Ambiental) e a implementação de exames nacionais em todos os ciclos de ensino (seleção de elites e de excluídos).

Estas medidas, face à crise, têm implicações fortes na tomada de decisão ao nível da gestão e liderança das instituições escolares. Para atingirem as metas educativas a que as comunidades se habituaram, recorrem a uma gestão dos recursos humanos e materiais contextualizando-os no tempo e no espaço e, para a sua maior eficácia, ao recurso a uma liderança “malabarista” de adequação para suprir dificuldades, muitas vezes o mecanismo para a solução dos problemas.

Sabemos que a gestão da escola é um dos fatores primordiais que impulsionam a eficácia das organizações escolares. Das constantes reformas

educativas, resta a liderança escolar como propulsora positiva da organização educativa e motivadora dos professores numa escola em crise (a escola restante).

Neste sentido, desenvolvemos um estudo de investigação a fim de fazermos uma análise sobre a matéria da organização, gestão e liderança escolar dos Diretores/Presidentes das escolas do segundo e terceiros Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Assim, o objetivo deste estudo foi procurar compreender as políticas educativas no contexto escolar, face à redução de recursos materiais e humanos, procurando o percurso da eficiência e eficácia da escola.

A sua importância foi reconhecer a influência da crise social na escola, analisar as políticas educativas ao nível da gestão e liderança escolar num contexto de crise e (d)enunciar (anti-)Políticas Educativas postas em prática nos últimos anos. Para o efeito foi utilizada uma metodologia mista, com aplicação de um inquérito a 504 professores e a realização de 19 entrevistas semiestruturadas (18 a Diretores/Presidentes das instituições escolares, e uma ao Diretor Regional da Administração Educativa).

Os resultados do estudo revelaram que: os professores continuam a preocupar-se com a transmissão dos valores fundamentais e alcance do sucesso educativo numa escola em crise; que o estilo de liderança predominantemente adotado pelos Diretores/Presidentes das escolas da RAM é o estilo transformacional; que o exercício do gestor/líder obedece a um perfil enquadrado num modelo de Diretor/Presidente padrão, com características bem determinadas.

REVISÃO DA LITERATURA

1. A INFLUÊNCIA DA CRISE SOCIAL NA ESCOLA

Os sinais de crise, com origens, duração e gravidade diferentes, deixaram de ter um âmbito regional ou nacional, estendendo-se pelo mundo logo que irrompem. Estes “processam-se em várias e sucessivas fases abrangendo quase sempre a área financeira, forçando uma recessão económica e, inevitavelmente, conduzindo à instabilidade e degradação social” (Cardoso, Campos & Vicente, 2010, p. 39).

A escola aparece como uma instituição em crise, em permanente mudança e reestruturação revelando que a sociedade está também em crise e que há uma interdependência entre as duas, “ quando a escola tosse, a sociedade constipa-se [assim,] um laço «filial» liga a sociedade à escola de forma que tudo o que afeta uma condiciona a outra” (Develey, 1996, p. 8), sendo que à escola compete dar a formação e à sociedade dar o emprego. A escola está ora numa posição de reboque

ora numa função de tração em relação à sociedade, revelando sempre relações de interdependência.

A crise que se identifica nas instituições escolares é a “crise de valores” e a “crise orçamental” (ou os condicionalismos orçamentais). Há uma crise dos recursos - a escola tem um custo elevado e os estudos feitos nesse sentido mostram que o aumento do orçamento não corresponde ao aumento do sucesso (visão da sociedade e constatação da escola). Neste sentido, as práticas pedagógicas e a organização escolar são muito mais relevantes no sucesso do que nos recursos financeiros exigindo porém, mais tempo dos profissionais para executarem as suas funções com a eficiência que a escola necessita para atingir as suas metas. Neste sentido, e devido às grandes mudanças sociais e à necessidade de eficiência das organizações para obtenção de melhores resultados, Cardoso (2001) é da opinião que é necessário atuar com maior rapidez e eficácia. Para tal, podem reduzir-se os níveis hierárquicos para aproximar o topo da organização às pessoas.

2. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS AO NÍVEL DA GESTÃO E LIDERANÇA ESCOLAR NUM CONTEXTO DE CRISE

Pela situação especial que a escola de hoje enfrenta face aos problemas sociais que até ela chegam, só novas formas de gestão e liderança, com políticas públicas educativas direcionadas para os problemas atuais, é que poderão estar preparadas para ultrapassar as desigualdades e as diferenças de estratificação social que frequentam a escola.

A gestão e a liderança das instituições escolares, confrontadas com a crise económica do país e das famílias, em mistura com a crise de valores que se vão enformando têm, através dos alunos repercussões na escola, que obrigam a mudanças ao nível da organização, gestão e influência exercida pela sua liderança na comunidade educativa.

Lembra Azevedo (2001) que as medidas políticas educativas adotadas pelo Ministério da Educação continuam a ter dificuldade “em corrigir essas assimetrias, mantendo-se uma distribuição desigual dos benefícios sociais da educação” (p. 38) e como é óbvio, com forte repercussão no prosseguimento de estudos.

Apesar das dificuldades que as instituições escolares enfrentam para atingirem as metas nos vários contextos de atuação, estas esbarram-se ainda com o problema de que Develey (1996) nos chama à atenção em que “a escola e o mundo do trabalho veiculam lógicas contrárias em relação ao saber” (p.14).

Para superar as dificuldades que permeiam as lógicas de ação e a sua eficácia,

Hargreaves e Fink (2007), assumem que “a busca de uma liderança bem sucedida e sustentável deve ser mais definida pela forma como os líderes são retidos nas instituições durante períodos mais longos, quando estão a realizar um bom trabalho” (p.112).

METODOLOGIA

Neste sentido, desenvolvemos um estudo de investigação a fim de fazermos uma análise sobre a matéria da organização, gestão e liderança escolar das escolas do segundo e terceiros Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Na investigação foi utilizada uma metodologia mista com aplicação de um inquérito a todas as escolas do 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário da RAM. Participaram 504 professores no inquérito e conduziram-se 19 entrevistas semiestruturadas (18 aplicadas aos Diretores/Presidentes das instituições escolares, e uma ao Diretor Regional da Administração Educativa).

RESULTADOS DA INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Tabela 1. Educação Pública: qualidade, promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acha que os alunos saem da escola com formação cívica/civismo suficiente	166	32,8	267	52,8	73	14,4	506	100,0
Acha que os alunos saem da escola, responsáveis	156	30,8	236	46,6	114	22,5	506	100,0
Há elevada percentagem de abandono escolar	86	17,0	301	59,5	119	23,5	506	100,0

Tendo em atenção os aspetos da crise social que chegam à escola, entre eles “as dificuldades económicas das famílias” e a “crise de valores” apercebemo-nos do porquê destes resultados. Assim, nesta leitura nota-se a elevada percentagem de professores a referirem que os alunos não saem da escola com formação cívica/civismo suficiente (52,8%), e que os alunos não terminam este percurso escolar responsáveis (46,6%). Em relação ao elevado abandono escolar os 17% dos participantes a responderem que sim numa amostra de 506 professores significa um número elevado num contexto institucional.

Tabela 2. Promoção da equidade social e igualdade de oportunidades.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Há luso-descendentes e ou imigrantes na sua escola	487	96,2	12	2,4	7	1,4	506	100,0
Há jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção	339	67,0	52	10,3	115	22,7	506	100,0
Há violência juvenil elevada (consumo de droga/tráfico/roubo)	108	21,3	266	52,6	132	26,1	506	100,0
Tem notado na escola sinais de marginalização dos alunos por colegas, por razões sociais e económicas	138	27,3	316	62,5	52	10,3	506	100,0

Relativamente à promoção da equidade social e igualdade de oportunidades, confirma-se que há uma grande distribuição de alunos luso-descendentes na Ilha da Madeira (96,2%), situação justificada pelo grande número de emigrantes a viverem em países estrangeiros.

Quanto à existência de jovens em risco de exclusão social e a necessitarem de medidas de intervenção, 67,0% da amostra respondeu que sim.

Em relação à violência e consumo de drogas diagnosticados pelos professores nas escolas, apesar de serem apenas 21,3% a responderem que sim, essa percentagem parece-nos significativa num contexto de ensino-aprendizagem onde os valores para a cidadania são imprescindíveis.

Tabela 3. Ação da escola face aos problemas da crise social.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A direção da escola age em conformidade com os problemas de ordem social visíveis na escola	344	68,0	52	10,3	110	21,7	506	100,0
A escola veicula a melhor educação possível para os alunos problemáticos	325	64,2	83	16,4	98	19,4	506	100,0
O professor deve ter uma postura de sala de aula mais disciplinadora da ordem e respeito, que evite qualquer tipo de conflito	446	88,1	37	7,3	23	4,5	506	100,0
A direção da escola deve ter uma atitude muito firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos	466	92,1	26	5,1	14	2,8	506	100,0
A comunidade educativa tem uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola	313	61,9	111	21,9	82	16,2	506	100,0

Tendo em atenção a situação atual da escola, os resultados apontam para uma atitude firme na imposição da disciplina, em alunos problemáticos quer na

tomada de decisão do Diretor quer ao nível do professor em contexto de sala de aula. Cerca de 38% dos professores são ainda da opinião ou pelo menos não se apercebem que a comunidade educativa tenha uma perceção clara de que há uma crise de valores que passa da sociedade para a escola o que aumenta o pico de incongruência entre as lógicas de ação veiculadas pela escola e as veiculadas fora desta.

Tabela 4. Formas de lidar com a crise e de a ultrapassar.

	Sim		Não		Não sabe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A escola dispõe de meios suficientes para resolver ou ultrapassar essa crise	85	16,8	237	46,8	184	36,4	506	100,0
Na tua escola funciona um gabinete de apoio ao aluno, para tratar das questões sociais e de integração	299	59,1	134	26,5	73	14,4	506	100,0
Realizam-se palestras com a participação dos alunos sobre a crise que afeta a escola	70	13,8	304	60,1	132	26,1	506	100,0
O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola	241	47,6	113	22,3	152	30,0	506	100,0
As associações (de pais encarregados de educação, por exemplo) debruçam-se sobre a crise social que afeta a escola	65	12,8	195	38,5	246	48,6	506	100,0

Cerca de metade (47,6%) destes docentes são da opinião que «O exercício da autoridade ajuda a lidar com os sinais da crise social que chegam à escola», que este aspeto poderá ajudar a contornar os problemas visíveis dentro e fora da sala de aula.

Só 12,8% afirmam que as associações de pais/encarregados de educação, por exemplo, se debruçam sobre a crise social que afeta a escola.

Dos resultados do inquérito depreende-se que resta à escola uma leitura diagnóstica dos seus contextos e o seu regimento em articulação com os mesmos tendo em atenção o exercício de funções ao nível das diferentes hierarquias institucionais. Neste processo, o exercício de autoridade é fundamental para a eficácia no cumprimento das metas previstas no projeto educativo de escola e ainda o despertar nos jovens mais motivação para as aprendizagens no sentido da qualificação profissional. Neste sentido, os resultados do estudo revelaram que os professores continuam a preocupar-se com a transmissão dos valores fundamentais e alcance do sucesso educativo, mesmo tendo consciência que o «estado natural da escola» de hoje é «uma escola em crise», Este aspeto pode ser visto nos discursos dos participantes:

Preocupa-me: a falta de perspetivas para o futuro dos alunos e os problemas do insucesso escolar e

indisciplina que acarretam; a falta de confiança que existe para com as capacidades dos professores e a degradação do seu estatuto social e da sua autoridade; a maior dependência dos professores e da escola das indicações do ministério (falta de autonomia e das escolas nos vários níveis de gestão escolar (D. 50).

Em relação às mudanças rápidas ao nível da sociedade e extensíveis à escola,

muitas das medidas estão a ser implementadas... pretendemos o mesmo para os alunos: o seu sucesso escolar e uma boa formação cívica como cidadão. Receio que os alunos deixem de ver a escola como um local de aprendizagem e um local onde se tornam pessoas para o mundo do trabalho (D.107)

Em relação ao exercício de influência adotada pelos Diretores /Presidentes das escolas,

Embora, casualmente, os Diretores /Presidentes adotem um estilo de liderança que se adequa a uma situação diferente, o estilo predominantemente adotado) é o estilo transformacional por se adequar melhor às necessidades atuais ou seja de um presente/passado que arrasta consigo a necessidade de mudança.

Assim e de acordo com os participantes o exercício de influência do gestor/líder obedece a um perfil enquadrado num modelo de Diretor/Presidente padrão com características bem determinadas, como:

“um leitemotiv”, que conduz, mobiliza, motiva e inspira pessoas para a prossecução de um projeto comum. Deve ser um aglutinador de vontades e deve nortear a sua ação no respeito pelos valores. Deve saber ouvir e saber decidir, com firmeza e com convicção. (...), tolerante, respeitar e incentivar o direito à diferença de opiniões, cultivar a diversidade, (...) mobilizar e acreditar nas pessoas, saber acarinhá-las e valorizá-las (P2)

CONCLUSÕES

1. O PAPEL DO LÍDER NUM CONTEXTO DE CRISE

A redução de verbas destinadas às escolas, e o aumento das dificuldades manifestadas pelos alunos, afeta as dinâmicas organizacionais e diretivas exigindo mais esforço individual e coletivo da sua comunidade em relação às metas institucionais.

As maiores dificuldades e constrangimentos sentidas pelos Presidentes/Diretores das escolas, centram-se nas relações humanas, especialmente na tomada de decisão, dentro da(s) equipa(s) de trabalho para articular as ideias no sentido de obter uma resposta consensual e imparcialidade.

A crise é propulsora da mudança. Os Diretores/Presidentes têm a missão de no exercício das suas práticas adotarem um estilo de gestão e liderança que melhor se adequa às limitações dos contextos institucionais tendo sempre subjacente as mudanças a que estão sujeitos. Neste sentido, refere um participante: *“(...) há um perfil para a função, (...)”* .

2. DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS

Num contexto de crise, contornar os problemas e encontrar soluções viáveis é uma tarefa difícil não só para os Diretores/Presidentes como também para os professores e funcionários porque põe em causa não só a qualidade de serviços como também a satisfação profissional e compromete os resultados. Neste caso salientamos as aprendizagens e desenvolvimento sociocultural dos alunos.

De acordo com os participantes.

O professor de hoje sente-se desiludido, desmotivado, desacreditado, desautorizado, descredibilizado, espartilhado entre as burocracias, com falta de tempo para investir na sua formação pessoal, científica, pedagógica, deontológica, social e impotente para resolver as questões de indisciplina;

Há uma perda de valores devido ao facilitismo e excesso de burocracia a que os professores têm de responder e que pode desviar os jovens das competências úteis para o seu futuro;

Há um aumento do descrédito em relação à escola com aumento do mal estar docente.

3. EM SITUAÇÃO DE CRISE QUE ESTILO ADOTAR NO EXERCÍCIO DA INFLUÊNCIA?

Face às (anti) políticas reformistas dos últimos anos resta a motivação e o caráter transformacional dos líderes escolares / professores para adequarem e inculquem os valores e as aprendizagens promissoras dos melhores resultados. Estes pressupõem o exercício do poder da decisão e influência, no sentido da justiça, da uniformidade e da transparência, com uma liderança para a eficiência dos processos, prevalecendo consenso e aceitação, para a realização das atividades escolares no sentido do enfoque pretendido. Neste sentido, um participante salienta:

Procuo, (...) novas perspetivas acerca do trabalho, valorizando ideias e valores comuns, procuro envolvê-las na missão e visão que a organização pretende concretizar, inculcar sentimentos de maior competência e eficácia no trabalho, melhor desempenho (P2).

Sabemos que a gestão e a liderança são fatores decisivos que impulsionam e influenciam os procedimentos que levam à eficiência e eficácia das organizações escolares.

Das constantes reformas educativas, resta uma adequação constante da liderança escolar, já que esta é impulsora positiva da organização educativa e motivadora dos professores numa escola (restante) em estado de crise.

Resta minimizar ou reduzir a tensão existente entre a homogeneidade e a heterogeneidade dentro da escola salientando-se na comunidade educativa a classe discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa* (3ªed.). Porto: ASA Editores II, S.A.
- Cardoso, E. Campos, T. & Vicente, M. (2010). *Gestão de Sucesso num Mundo em Mudança*. Lisboa: Companhia das Cores, Design e Comunicação Empresarial.
- Cardoso, L. (2001). *Gestão Estratégica das Organizações. Como Vencer os Desafios do Século XXI* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Develey, M (1996). *Donner du sens à l'école* (4ª ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeurs.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

A ESCOLA RESTANTE E A CULTURA DIGITAL: ENTRE O DÉJÀ-VU E OS NOVOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Paulo Brazão

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

INTRODUÇÃO

As diretivas emanadas do governo atual para a Escola pública têm mostrado uma revalorização do ensino assente numa lógica meritocrática e tecnicista do currículo, com mecanismos de avaliação quantitativa baseados em exames. Pressionados pela educação bancária, os professores reforçam os processos de ensino centrando em si a utilização das tecnologias ou dando-lhe uma utilização limitada. Os estudantes não são valorizados enquanto indivíduos autónomos na construção das suas aprendizagens com o auxílio dos computadores. São também secundarizados os projetos de construção de cidadania com o auxílio destas ferramentas de aprendizagem.

É urgente uma mudança paradigmática que devolva aos ambientes de aprendizagem uma pedagogia participativa com o uso das TIC.

Fora da escola o quotidiano está cada vez mais carregado de tecnologia e de informação vinda dela. As tarefas do dia-a-dia implicam cada vez mais fluência tecnológica. Na comunidade os indivíduos formam novos grupos sociais, presenciais e virtuais, partilhando e desenvolvendo novas culturas em redes digitais. O espaço público plural revela-se fundamental para a construção da democracia. Urge por isso repensar o invariante cultural de Fino (2000,2009) e a agravada divergência da escola nesta questão. O que caracteriza a escola restante? Que cultura ela promove?

A ESCOLA RESTANTE E O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO ATUAL

A mercantilização dos sistemas educativos públicos tem sido uma realidade na conjuntura socioeconómica global atual. Este modelo consumista de tendência generalizada nas últimas décadas entre os países da OCDE revela uma tensão crescente entre o mercado, o estado e cidadania (Patacho, 2013). Segundo Rodrigues, (2012) é importante não esquecer que o mercado tem ganho terreno com o consentimento dos cidadãos, apoiado no desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

O capitalismo global sob forte ideologia neoliberal transformou profundamente o mundo do trabalho, as instituições e os serviços públicos, entre os quais os sistemas educativos. A agravada escassez de emprego da classe média e a liderança de grupos sociais conservadores gerou políticas de conceção meritocrática e exclusivista no campo da educação.

Em Portugal, o último programa do Governo levou por diante uma agenda que se afirmou como o grande desafio para a mudança na Educação. Embora de duvidosa fundamentação, justificada pela crise financeira que levou ao pedido de apoio ao Banco Central Europeu, ao Fundo Monetário Internacional e ao memorando de entendimento, subscrito pelos principais partidos de representação parlamentar, essa mudança efetivamente organizou e implementou um conjunto de aspetos da agenda da mercantilização da educação à muito desejada pelos governos anteriores Patacho (2013). Com um discurso centrado na ideologia da austeridade, na despesa da nação, e no maior envolvimento, responsabilização local e pessoal desenvolveram-se processos e técnicas de gestão privada dos serviços de Educação. Em consequência, os programas evidenciaram contratos de autonomia das escolas por forma a promover a educação meritocrática e exclusivista. Nos discursos sobre educação assistiu-se a uma (re)significação ideológica nomeadamente sobre a avaliação dos serviços públicos, agora pautados por uma racionalidade quantitativa de impacto mediático.

A crise instalada não será um fenómeno passageiro. Ela enquadra-se numa nova diretiva resultante da hiperfinanceirização das economias ocidentais e está permanentemente a determinar o rumo dos acontecimentos (Rodrigues, 2012). Em primeiro lugar aprendamos a ler e interpretar as adversidades. Devemos tirar lições sobre a crise que nos perpassa. O desinvestimento na Escola pública foi justificado pela liberdade e diversidade da oferta educativa do ensino privado.

As reivindicações atuais de autonomia por parte das comunidades escolares acabaram reféns da reforma, no contexto da globalização económica neoliberal.

O estado da Educação atual coloca novamente em evidência alguns dos fenómenos do invariante cultural já abordado por Fino (2009). Segundo este autor, a Escola é representada e influenciada socialmente sob a forma de estereótipo resultando num dos mais perturbadores conflitos do invariante cultural. O primeiro estereótipo continua visível na arquitetura dos edifícios escolares. A arquitetura fabril das escolas é caracterizada por espaços formatados, subentendendo um modelo de Escola tradicional onde se misturam conceitos de ensino e controlo, educação e exercício da autoridade, aprendizagem e reprodução.

O invariante inclui a generalidade dos estratos sociais em diferentes sociedades e exerce uma influência sobre a mudança e a inovação na Escola. Um dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas consiste nas componentes do currículo oculto. Segundo Giroux (1983) define-se currículo oculto

como o conjunto de normas, valores e crenças transmitidos aos alunos por meio de regras estruturantes das relações sociais na sala de aula e na Escola, no conjunto das aprendizagens dos alunos, na forma como o trabalho na Escola deve decorrer, nas atitudes, nos papéis sociais e sexuais dos indivíduos, ou seja, numa cultura veiculada conjuntamente com o currículo expresso, isenta de neutralidade dos atores envolvidos. O currículo oculto associado à escolarização compulsiva constituiu a partir da primeira metade do séc. XX o principal instrumento de hegemonia ideológica utilizado pelo Estado e pelas classes dominantes na Escola. O paradigma da Escola-Fábrica foi marcado pela racionalidade positivista do Taylorismo com uma visão de gestão científica do ensino.

A dicotomia entre saber e saber fazer bem como a ênfase na reprodução acrítica da memorização de conteúdos conduziu a um outro invariante: Um conflito comum entre atividade autêntica e atividade escolar. Para Lave (1988), a atividade autêntica apresenta-se como a prática habitual das pessoas comuns no interior de uma cultura e que decorre de situações reais. A atividade escolar é aquela desenvolvida no contexto escolar e é um fenómeno inseparável das especificidades situacionais. Inclui as relações entre as pessoas, atividades e contextos nos quais estão implicados o insucesso e o fracasso escolar dos indivíduos. Se a Escola separar atividade do contexto no qual a aprendizagem decorre gera um conflito entre atividade autêntica e atividade escolar resultando uma prática descontextualizada do real.

No processo de escolarização, a ação híbrida construída no interior da cultura da Escola apresenta-se sobreposta à cultura envolvente, expressa nas representações e convicções dos professores e nos métodos de ensino que separam o conhecer do fazer. A atividade e o contexto onde ocorre a aprendizagem são encarados como úteis do ponto de vista pedagógico mas neutros relativamente ao que se aprende. Num fenómeno de transferência da atividade autêntica para a sala de aula, alteram-se os contextos e a atividade escolar resulta numa ação híbrida. Os estudantes desenvolvem então uma atividade sucedânea com fortes possibilidades de insucesso em futuro desempenho fora do contexto escolar.

Na atualidade a Escola está limitada à sua função utilitária, cumprindo o seu estereótipo, adotado acriticamente pelas classes dominantes.

O invariante continua presente na aclamada educação meritocrática, assente na revalorização do ensino, com uma mesma visão tecnicista do currículo, centrado na hipervalorização dos conteúdos e nos mecanismos de avaliação quantitativa. Referimo-nos à representação comum de Escola, enraizada e partilhada socialmente com a mesma fundação paradigmática de Escola fabril, com um currículo utilitário construído para a alfabetização dos indivíduos para a inserção no mercado do trabalho. As componentes ocultas do currículo, sendo um dos traços

mais característicos da matriz cultural comum das escolas veiculam agora normas, valores e crenças da educação meritocrática e de revalorização no domínio dos conteúdos do currículo exposto. A obsessiva preocupação pelo controlo de qualidade tem como medida a avaliação das aprendizagens dos alunos baseada predominantemente nos exames. A racionalização da atividade escolar dá agora ênfase às metas curriculares e funda-se na mesma lógica da pedagogia por objetivos, muito valorizada durante os anos oitenta do Século XX.

Pressionados intencionalmente pela comunicação social, escolas, professores, estudantes e pais concentram a sua atenção nos mecanismos de avaliação quantitativa baseados em provas de exame. A publicitação dos resultados tem servido para comparar os rankings entre escolas com base na dicotomia Escola pública versus Escola privada.

Em Portugal, o desinvestimento na Escola pública, foi justificado com a manifesta liberdade e diversidade da oferta educativa do ensino privado e apresenta-se agora sincronizado com a lógica da globalização económica neoliberal, publicitando-se como necessário para reforma da Educação.

EDIFICAR O QUE RESTA DA ESCOLA: O PAPEL DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ONDE ESTÁ PRESENTE A CULTURA DIGITAL

Cuidar da Escola para todos é um dever de cidadania num estado democrático e deve implicar a criticidade nas questões de poder e governação. Esta ação só se consegue com determinação e resiliência. Por esse motivo, enquanto profissionais da Educação deveremos reivindicar a autoridade pedagógica e utilizar os instrumentos da democracia que marcam a nossa diferença enquanto agentes sociais, desempenhando simultaneamente o papel de intelectuais públicos, refletindo os problemas sociais que nos deparamos. É pouco provável que tutela da Escola Pública lidere esta causa, dada a justificada crise económica do país. Os professores no entanto têm vindo a expressar a necessidade de resistirem ao constrangimento através de artigos de opinião na internet e nos média.

É também necessário questionar sobre como capacitar a nova geração para a afirmação da democracia enquanto projeto pedagógico, fazendo do espaço público o lugar do debate (Giroux, 1999). A incorporação da tecnologia deve ser entendida como fundamental na construção da cidadania, conferindo empoderamento aos utilizadores. Paulo Freire define empoderamento como a conquista do poder pela ação e pela decisão sobre os problemas que dizem respeito aos cidadãos (Brazão, 2012).

DUAS PERSPETIVAS DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ONDE ESTÁ PRESENTE A CULTURA DIGITAL

O conceito de cultura digital é muito amplo. Iremos referi-lo na sua implicação com os ambientes de aprendizagem. Numa primeira perspetiva podemos identificar os ambientes de aprendizagem presenciais ou virtuais onde a utilização da tecnologia está claramente ao serviço do currículo. A tecnologia ao serviço do ensino é a visão mais comum para o trabalho com as TIC nas escolas. Deixaremos esta visão para uma reflexão futura.

Numa outra perspetiva, crítica, encontramos um novo debate sobre a tecnologia ao serviço da Inovação Pedagógica, com a discussão sobre a possibilidade de desconstruir o currículo, permitindo outra reorganização, sustentada em novos paradigmas educativos. Ressalte-se a inúmera produção de estudos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, produzidas por investigadores na linha de investigação de Inovação Pedagógica, do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. Nestes trabalhos tem sido reafirmado que a tecnologia pode proporcionar a criação de ambientes de aprendizagem construcionistas, minimizando os processos de ensino centrados no professor.

Estão incluídos nestes ambientes de aprendizagem os contextos informais. Para lá das paredes da Escola, nas redes digitais proliferam culturas digitais. Os seus atores são indivíduos expostos permanentemente à tecnologia, sempre conectados, imediatos na procura de informação, sempre em interação em *chats*, *weblogs*, ou em ambientes lúdicos, vivendo, aprendendo e descobrindo num estilo exploratório ou seja, usando a internet de modo criativo e significativa (Brazão, 2012). São os ambientes virtuais os mais exemplificativos desta atividade. Nesta aprendizagem por participação os indivíduos desenvolvem ações e decisões que conferem mais autonomia enquanto cidadãos, sustentando a ideia de educação para o empoderamento, oposta à simples construção de habilidades e competências inscritas na lógica da educação formal. A educação para o empoderamento tem uma ênfase no grupo e o seu foco é a transformação cultural e não a adaptação social (Brazão, 2012).

Nesta perspetiva, aproveitar o potencial da tecnologia para promover novas formas de interação social e diversificados modos de comunicação poderá ser a ação mais profícua das TIC no campo da Educação. De facto a tecnologia pode dar origem a novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial e de reconstruir o espaço pedagógico, dentro e fora da Escola, valorizando a subjetividade e a experiência dos aprendizes. Com a ênfase na atividade do grupo e o foco na transformação cultural este poderá ser o contributo das TIC na reconstrução da Escola restante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brazão, P. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Doutoramento Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.

Brazão, P. (2012). Cultura, tecnologia e currículo: relações e tensões em tempo de crise. In A. V. Bento (Org.). *A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos* (pp. 275-284). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-97490-2-3).

Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.

Giroux, H. (1983). Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. In H. Giroux (Ed). *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, (pp. 31-56)

Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Patacho, P. (2013). Mercantilização da Educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 561-587, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

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).

A ESCOLA QUE TEMOS

Rui Caetano

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a escola que temos hoje exige, por um lado, que se conheça em pormenor o que se andou a fazer à escola de ontem e, por outro, que se tenha uma ideia de escola para o futuro, George Steiner dizia e bem:

Não há presente nem há futuro sem passado (Steiner, 2003, p.60).

A escola que temos resultou, naturalmente, das políticas educativas dos sucessivos governos, mas também do contexto social, económico e cultural do nosso país.

Ao longo dos últimos anos, as opções políticas e a concepção de sociedade dos sucessivos governos foram criando a ideia de que os cidadãos representam apenas um número, uma percentagem ou um custo. As vidas concretas das pessoas deixaram de contar, na educação, os contextos sociais, as histórias de vida dos alunos, os problemas individuais e a motivação dos professores, bem como os dramas vividos pelas famílias foram relegados para segundo plano, surgem referenciados como simples indicadores. PORQUE o fundamental, segundo os detentores do poder, é que as escolas se preocupem com o número de alunos por turma, com a redução de professores, com os resultados dos exames, com os rankings, com os custos dos transportes, das refeições e de outros recursos educativos.

Assiste-se à imposição de uma ideologia que não reconhece as pessoas na sua individualidade nem nos seus diferentes contextos. Instalou-se um regime que volta a abandonar as pessoas, como afirma Ana Benavente:

As pessoas são designadas e tratadas como “recursos”, mercadorias substituíveis a qualquer momento. Criaram-se novos deuses: a Economia, O Mercado, a Eficácia, a Avaliação de tudo e o tempo todo e sempre com letra grande. Só as pessoas continuam com letra pequena (Benavente, 2010, p. 35).

DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Estiveram no ministério da educação pelo menos 28 ministros depois do 25 de abril, a maioria destes ministros e ministras vieram do mundo académico e de outros setores da sociedade, poucos saíram da esfera da política e do controlo reductor dos partidos. O que eu quero acentuar é a falta de perfil político dos nossos ministros e ministras da educação.

Enquanto principais responsáveis pela educação do nosso país, apesar dos vastos currículos e experiências profissionais, não foram capazes de perceber nem demonstraram capacidade para aceitar que, na linha de pensamento de António Nóvoa:

Não há uma escola, há muitas escolas. Não há uma solução, há muitas soluções. É preciso reforçar as escolas, a sua autonomia, a sua liberdade de organização, a sua diversidade, a sua capacidade de responder às necessidades dos alunos e das comunidades locais (Nóvoa, 2006, p. 116).

As matérias da educação são complexas. Não existe uma versão única, uma ideia totalmente conciliadora. Além das imensas teorias e das teses sobre o funcionamento das escolas, sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos, metas curriculares e competências, existem os orçamentos limitados, uma realidade social, económica e cultural problemática e um conjunto de expectativas de pais, alunos, professores, sindicatos e sociedade em geral difíceis de gerir e impossíveis de conciliar.

Em educação, e não só, como escreve Fernando Savater:

Nunca sabemos tudo, nunca estamos seguros de saber o suficiente ou de não ignorarmos o mais importante: a única coisa que sempre podemos prever com absoluta certeza é o vislumbre do imprevisível... (Savater, 2003, p.30).

A educação é um dos eixos estruturantes para o desenvolvimento do nosso país, não obstante, continua a ser regulada ao sabor das conjunturas, das modas e ao gosto pessoal dos senhores ministros.

No meu entender, o que falta à educação é uma dimensão política e, nas palavras da professora Isabel Baptista, um “compromisso ético”. O que precisamos é de ministros ou ministras da educação que sejam políticos genuínos. Homens e mulheres que assumam a política como um espaço de valores, de pensamento, de diálogo, de debate de ideias e de intervenção com os outros, em espírito colaborativo e não isolados. Parece que nos ministérios da educação tem faltado, paradoxalmente, a “**arte de escutar**” (Mendonça, 2014, p.14) os outros intervenientes com uma atitude ética.

A confusão tem sido geral e profunda. Ano após ano, ouvimos o Ministro da Educação a apresentar um discurso longe da realidade e incoerente com as suas medidas concretas, isto é, publica legislação que possibilita novas estratégias de intervenção, todavia, retira às escolas os recursos necessários para as implementar. Exige também, por um lado, que as escolas reduzam os custos, inclusive atribui prémios a quem gastar menos, mas, por outro, obriga-as a desperdiçar milhares de euros para substituir manuais, adquiridos apenas há dois anos, porque já não estão de acordo com as novas metas curriculares decretadas fora de tempo.

É a nossa escola de hoje.

A ESCOLA REAL: AMPARO SOCIAL DAS FAMÍLIAS

A professora Olga Pombo defende que:

A escola não foi inventada para educar as crianças, foi inventada para permitir a transmissão do conhecimento entre gerações (...) a escola era um lugar de instrução, de aprendizagem de conhecimentos, as crianças eram educadas na família, na praça pública, na rua com os vizinhos, com as outras crianças... (Pombo, 2011, p. 55).

Percebemos as intenções da professora Olga Pombo, não obstante, a Escola acompanha a evolução dos tempos e um dos pilares da sociedade que mais se transformou foi, sem dúvida, a família. Tal como sugere o poeta José Tolentino Mendonça, quando fala da beleza e da dureza de ser família

... de uma forma maioritária e nas suas novas formas. A família também é uma realidade em recomposição, em alguns casos em reinvenção (Mendonça, 2014, p.14).

Nesta perspetiva, a escola também se reinventa e não pode limitar a sua atividade à instrução dos alunos.

A escola da realidade, a que funciona dia a dia, tempo letivo, a tempo letivo, dentro e fora das aulas concretas, é a escola que, garantindo, naturalmente, a educação formal e os valores inerentes ao processo ensino-aprendizagem, assume também o dever de educar o que, como sabemos, sempre pertenceu à família. Como escreve o professor Joaquim Azevedo, exige-se que a escola de hoje se responsabilize por todas as “missões sociais e fazendo todo o tipo de milagres travestindo-a de «buraco branco» das sociedades atuais” (Azevedo,2011, p.102).

Muitos pais entregam os seus filhos aos professores, em alguns casos, durante o dia inteiro, uns por questões laborais, outros por negligência ou por força do hábito. Exigem que a escola lhes garanta não só proteção, comida, transporte, ensino, educação, formação para a cidadania como esperam também que os professores estejam atentos aos indícios de abusos sexuais ou de violência física, aos problemas com as toxicodependências e se apercebam das situações em que a família perdeu o rendimento de inserção social, por incuria, para que a escola possa assegurar os direitos dos seus alunos.

O problema não reside no facto de a escola assumir estes compromissos, a questão fundamental é que ela precisa de condições, meios e de verdadeira autonomia para cumprir a missão de ensinar e educar.

A ESCOLA QUE QUEREMOS

O Ministério da Educação e Ciência, em vez de se agarrar à obsessão por exames mal elaborados e rankings descontextualizados, em vez de produzir despachos, portarias e decretos aos ziguezagues, muitos deles, sem uma estratégia definida, outros assentes num modelo de sociedade bastante discutível e nada consensual, deveria construir um pacto educativo estruturante, a médio e a longo prazo, com todos os agentes envolvidos, direta ou indiretamente, na área da educação e do ensino.

A política arrogante e unilateral de impor a sobrevalorização de algumas disciplinas em detrimento de outras, desvalorizando toda a educação relacionada com as áreas da cidadania, das expressões, das artes, da cultura e das componentes experimentais nas ciências, coloca em causa o processo de formação global de cidadãos responsáveis e competentes, com capacidades para se adaptarem aos novos desafios que a vida lhes proporciona.

A escola, enquanto promotora do desenvolvimento integral dos alunos e construtora de futuros, não pode abandonar a sua vertente social, embora seja um erro grave, do ponto de vista estratégico, transformar as escolas em repartições da segurança social, na linha de pensamento de Maria Filomena Mónica:

Apesar de poderem ser um veículo de mobilidade social, as escolas têm como missão transmitir o saber, pelo que não devem ser pensadas como uma máquina de engenharia social; a melhor forma de ajudar os filhos dos pobres é através da elaboração de programas académicos que os ensinem a pensar e a saber exprimir-se (Mónica, 2014, p.74).

A escola de hoje é uma escola de massas, com tudo o que essa conquista implica. Ora, uma sociedade que valoriza a educação e a formação dos seus cidadãos exige dos governantes uma conceção de escola na linha estratégica do investimento e não na perspetiva de uma despesa, como se estivéssemos a gerir uma unidade empresarial que se não der lucro é ameaçada com o pedido de insolvência.

E ONDE FICAM OS PROFESSORES DA ESCOLA DE HOJE?

Bem sei que o desconhecido assusta e que não é fácil construir novos caminhos. Mas aqui voltamos ao perigo que, quanto a mim, existe de que o medo e a falta de ousadia nos encerrem no fatalismo, nas queixas impotentes e num saudosismo que bloqueia a ação (Benavente, 2010, p.77).

Apesar das dificuldades e das incertezas, os professores não desistem, representam, aliás, os heróis do sistema educativo. Trabalham em prol dos seus alunos, a maioria empenha-se e dedica-se à causa do ensino sem fatalismos nem saudosismos, luta com os meios e os recursos que possui, apesar de reconhecer os riscos da sua profissão, mas como o grande escritor João Guimarães Rosa já escreveu: “Viver é muito perigoso” (Rosa, 2001, p.121).

Ensinar crianças, adolescentes e jovens com comportamentos, ambições, sonhos e expectativas tão diferentes entre si, cada um com a sua história de vida, é um processo moroso, complexo e exigente do ponto de vista científico, mas também físico e psicológico. Como refere a professora Ana Benavente:

Em educação, os resultados são lentos e a visibilidade dos seus efeitos não é imediata. Impõe-se, pois, concertação, participação e continuidade (Benavente, 2010, p.10).

O trabalho dos professores não se esgota numa sala nem se limita à vertente curricular. É muito mais do que chegar à escola, entrar na sala, ensinar conteúdos, gerir conflitos, dar apoios e, no final do turno, voltar para casa sem mais preocupações. O professor estuda as matérias, prepara as aulas, seleciona os materiais adequados, planeia estratégias de motivação, elabora as fichas de trabalho, os testes e depois surge o tempo das correções e das avaliações. Para desempenhar ainda melhor a sua profissão, a maioria compra o seu material, paga as fotocópias ou tira-as em casa.

Os professores diretores dos cursos CEF e profissionais, além de prepararem todo o processo burocrático, procuram os locais onde os seus alunos devem estagiar, estão em constante contacto com as empresas e deslocam-se aos sítios com o objetivo de averiguar o progresso dos estágios.

Os professores avaliam os manuais antes de os escolher, preparam os processos disciplinares, são convocados pela Comissão Crianças e Jovens e pelos tribunais, promovem reuniões e outras iniciativas com os pais, organizam exposições, visitas de estudo, passeios e outros eventos culturais que, para alguns alunos, representam a oportunidade de conhecerem, pela primeira vez, o nosso património, bem como algumas localidades da Região.

Noutras circunstâncias, responsabilizam-se por campanhas de solidariedade na escola, angariam fundos, recolhem roupas, sapatos, material escolar e entregam aos alunos mais carenciados. Ser professor é uma missão! Se não formos nós, quem assumirá estes compromissos?

Enquanto educadores, não nos resta, pobres de nós, outro remédio, a não ser o optimismo. Porque o ensino pressupõe o optimismo do mesmo modo que a natação exige um meio líquido para o seu exercício. Quem não queira molhar-se, deve abandonar a prática da natação; quem sinta repugnância pelo optimismo, deve deixar o ensino e não pretender pensar em que consiste a educação. (Savater, 2006, p.75).

ALGUMAS IDEIAS PARA CONCLUIR

A educação necessita de um outro rumo. Entre outras alterações, urge a implementação de um conjunto de medidas políticas simples, mas estruturantes, assentes numa visão estratégica que promova uma escola para todos. Nesta perspetiva, considero fundamental:

1 - Conceder uma verdadeira autonomia às escolas. Todavia, essa autonomia só fará sentido se as escolas possuírem as condições legais, administrativas, pedagógicas e financeiras para usufruírem dessa legítima liberdade;

2 – Diminuir a carga horária dos alunos. Os horários demasiado pesados prejudicam os resultados escolares. Os currículos necessitam também de uma reforma que garanta uma redução equilibrada dos programas extensos e desnecessários, sem prejudicar os níveis de exigência;

3 - Turmas com menos alunos. A escola teria mais e melhores condições para apostar num ensino de qualidade, investindo em práticas pedagógicas na sala de aula adaptadas à realidade. Seria possível delinear outras estratégias de organização das turmas e de apoios mais eficientes tanto para os bons alunos, como para os outros com grandes dificuldades de aprendizagem e para todos os que se encontram sinalizados com necessidades educativas especiais;

4 - Apesar de reconhecer a importância dos conhecimentos teóricos para a construção dos saberes e da necessidade dos exames, o ensino não pode estar assente apenas na construção deste conhecimento nem na sobrevalorização dos exames. A avaliação é mais abrangente. O desenvolvimento integral dos alunos impõe um maior equilíbrio entre o ensino dos conhecimentos teóricos e as disciplinas de âmbito mais prático, por isso, as escolas necessitam de orçamento para terem a possibilidade de investir, por exemplo, nas componentes laboratoriais, visitas de estudo e novas práticas educativas diferenciadas.

5 - Exige-se a recuperação das disciplinas e dos currículos que ajudam a adquirir competências pessoais e sociais, artísticas e criativas, assimilando um espírito atento e crítico, preparando os alunos para se adaptarem a novas situações, despertos para o saber ser, estar e fazer. Considero indispensável tornar a valorizar a educação cívica, os currículos das expressões e das artes, reestruturando o ensino das TIC e EVT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política Pública de Educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendonça, J. T. (2014). *A mística do instante*. Águeda: Paulinas.

- Mónica, M. F. (2014). *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nóvoa, A. (2006). *Saber (e) Educar, pela Educação*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). *A formação de Professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Pombo, O. (2003). *O Insuportável Brilho da Escola*, in Alain Renaut et alii, *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (2001). *A Escola como Memória do Futuro*, in Odete Valente (coord.), *Itinerários. Investigar em Educação*. Lisboa: CIE.
- Rosa, J. G. (2002). *Grande Sertão Veredas*. Lisboa: Asa.
- Steiner Georges, *Èloge de la Transmission*. (2003). *Le Maître et l'Élève*. Paris: Albin Michel.
- Savater, F. (2003). *A coragem de escolher*. Porto: Dom Quixote.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Porto: Dom Quixote.

Escola e Docência em Perspectiva na Formação de Professores em Timor-Leste

Sidneya Magaly Gaya

Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP/CAPES).

INTRODUÇÃO

Após ter sido colonizado por Portugal até 1975 e, depois, ocupado pela Indonésia, Timor-Leste conquistou sua independência e status de nação em 2002. Cabe investigar de que forma tal configuração social e histórica constituiu ou influenciou em processos de dominação, aculturação, imposições de sentidos, valores e normas de condutas, mas, sobretudo, em que medida influenciou a instrumentalização aos timorenses para participar da construção de sua própria história e sociedade. Parte-se, para esta análise, do pressuposto de que o processo de dominação instituiu-se por meio de articuladas formas de atuação assimétricas, materiais e ideológicas, as quais, entretanto, possuem em si mesmas contradições e possibilitam focos de contestação e resistência.

Durante o período de colonização, o processo de escolarização foi restrito às elites e excluiu a grande maioria da população. Ao situar Portugal na condição de semiperiferia, sob a perspectiva teórica do sistema mundial, Boaventura Sousa Santos defende ainda que a precariedade educacional e a “[...] incapacidade para formar elites locais escolarizadas foi uma característica endêmica do império português” e condicionou um estado de carência de conhecimentos empíricos e de inadequação de quadros teóricos que sustentassem a análise da realidade nos contextos das colônias. Para este autor, o colonialismo português assenta sua condição semiperiférica, no plano dos discursos e narrativas, do senso comum e dos outros saberes, entre outros (Santos, 2012, pp. 24–26).

O período de ocupação indonésia deu continuidade à falta de ofertas de condições para que a população timorense investigasse, debatesse, socializasse, registrasse sua própria história, seu conjunto de símbolos, valores, crenças e sentidos por meio de recursos como leitura e a escrita. Embora a oferta de vagas à escolarização tenha aumentado significativamente, entraves como imposição de idioma, valores e condutas, somados às violações de direitos de expressão e direitos humanos condicionaram o exercício de reconhecimento e construção genuína dos elementos culturais¹⁸ do e pelo povo timorense.

¹⁸ Para Giroux (1997), o conceito de cultura estende-se além de categorizações como arte, literatura e configura-se como espaço de contestação social. Nesse sentido, cultura relaciona-se com poder e com

No período (julho de 2013) da constituição das práticas pedagógicas relatadas no presente trabalho até a apresentação deste trabalho (dezembro de 2014), a República Democrática de Timor-Leste - RDTL não ofertava cursos de graduação ou licenciatura de história, sociologia, ou filosofia, de modo que a formação de professores para atuar na educação básica nestas áreas prescindia de estudos acadêmicos específicos ou estes eram realizados em outros países.

A partir desta identificação inicial de contexto, foram desenvolvidos os planos de ensino para as aulas do segundo semestre de 2013, com três turmas (ao todo 90 alunos) da disciplina de História Nacional e Universal do Curso (licenciatura) de Formação de Professores para a Educação Básica, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e em co-docência entre um professor timorense e uma professora brasileira. No encerramento do semestre letivo constituiu-se, a partir da demanda apresentada pelos alunos, o Grupo de Estudos sobre Ensino de História de Timor-Leste.

O presente trabalho traz como objetivo apresentar esta experiência docente para fomentar debates, reflexões e socializações sobre as diferentes estratégias contributivas aos processos de ensino e aprendizagem de história nos âmbitos escolar e acadêmico assim como seus reflexos na constituição da escola, no contexto timorense.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS UTILIZADAS

Esta proposição de trabalho fundamentou-se nos estudos de Henry Giroux sobre “Pedagogia Radical”, os quais constituem a prática docente como ato intencional de conscientização dirigida à transformação social e emancipação humana, por meio da dialogicidade e de articulações entre o político e o pedagógico. Tomou o discurso como instrumento essencial às dinâmicas de criação e de expressão, por meio do qual os sujeitos nos dados contextos históricos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas, produzem significados e se configuram na luta por expressão, de modo que a significação da experiência relaciona-se ao modo como as subjetividades inscrevem-se em processos culturais desenvolvidos com respeito à dinâmica da produção, da transformação e da luta (Giroux, 1987, pp. 84-87).

imposição de determinados conjuntos de códigos e experiências por parte das classes dominantes. Como potencial espaço de questionamentos e contestações, a escola precisa investigar práticas e discursos que confirmem e privilegiem sujeitos e grupos dominantes tanto quanto os que silenciem, insultem e invalidem experiências e sonhos de grupos subordinados. Sobretudo considera-se que significações, propósitos e intenções dos seres humanos são formados dentro e a partir das estruturas fornecidas por seus repertórios culturais.

A pedagogia radical de Giroux situa a escola como aparelho privado de hegemonia¹⁹ e, defende que esta instituição ocupa posição estratégica nas relações de poder. Conformada pelos condicionantes históricos e determinantes sociais que a criam e sustentam, ainda assim, apresenta-se como espaço potencial de pesquisa, produção, socialização e crítica de conhecimentos instrumentalizadores de condutas construtivas de emancipação política e humana. Para Giroux, as escolas:

[...] exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que “produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades.”²⁰ Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (Giroux, 1997, p. 124).

Ao analisar essa constituição da escolarização, Valle (2011, p. 90) defende que por meio da sociologia dos saberes escolares, a escola como instrumento de reprodução social e seu enraizamento nas estruturas dos sistemas educacionais, possam ser estudadas, considerando a “[...] constatação de que a dominação não se efetua na totalidade”. Para a autora, “[...] deve-se reconhecer o extraordinário papel da escola na transformação”, caracterizada como uma e talvez a única “[...] instituição que se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação.”

¹⁹ A noção de hegemonia tem uma longa história anterior à adoção de Gramsci, (com) grande importância para se compreender a sua função na obra de Gramsci. O termo *gegemoniya* (hegemonia) era um dos lemas políticos centrais do movimento socialdemocrata russo no fim dos anos 1890 a 1917. (ANDERSON, 2002, p. 26) O potencial dicotômico de reprodução/transformação presente na sociedade civil é analisado por Gramsci a partir do conceito de Hegemonia. Segundo esse conceito, as relações sociais mais do que impostas, necessitam ser aceitas e naturalizadas; já que o domínio político estabelecido por meio da coerção, mostra-se inviável por longos períodos de tempo. Hegemonia significa, para Gramsci, a capacidade de uma classe dirigir politicamente as demais por meio de imposições ideológicas e culturais que legitimem e naturalizem as relações de dominação. E os aparelhos privados de hegemonia são campo de negociações como instâncias de empoderamento dos sujeitos que os compõem e, portanto, requerem acurada observação nos processos sociais em geral. Entretanto, esses aparelhos, e nesse caso, especificamente a escola, compõem-se de sujeitos e grupos, que, por suas singulares constituições realizam diferentes formas de atuação, formas essas que demandam maior investigação.

²⁰ Aqui, Giroux cita JOHNSON, Richard. “What is Cultural Studies? *Anglistica* 26 (1-2): 11” (GIROUX, 1997, p. 124)

Importa salientar, então, que a situação da escola é definida (ainda que como espaço de contradições e disputas) pelos diversos atores sociais que nela ou sobre ela exercem poder. Assim, os indivíduos e grupos que nela trabalham, e, mais especificamente, o professor realiza sua prática profissional de determinadas maneiras e não de outras e modifica a si mesmo e ao seu contexto. Já que para Marx, o trabalho é um processo no qual o ser humano atua sobre a natureza e a modifica, [...] ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (Marx, 1985, Tomo I, p. 149).

Para categorizar a importância da ação educativa dos docentes como intelectuais, Giroux apoia-se em Freire que, a partir dos estudos gramscianos declara a intelectualidade como característica intrinsecamente humana. Presente em toda ação laboral humana, nas diversas funções sociais e econômicas, “[...] todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado ao seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular.” (Giroux, 1997, p. 154).

A partir dessa concepção, Giroux então define quatro categorias ou modos de atuações para identificar os intelectuais. Entretanto ressalta que alguns docentes movem-se dentro e entre essas categorias, desafiando os processos simplistas de classificações em cada uma delas (Giroux, 1987, p. 31).

O “intelectual transformador” critica a realidade e a cultura e utiliza a escolarização, a reflexão crítica e a ação como instrumentos possibilitadores de conscientização e transformação humana e social. Articula o político e o pedagógico e une a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão razoável do futuro (Giroux, 1987, pp 33-34).

O “intelectual crítico” critica as desigualdades e injustiças, mas, apresenta grande dificuldade de desenvolver a postura isolada e crítica para atitudes solidariedade e luta. Já o “intelectual adaptado”, apesar de seu potencial de racionalização, funciona principalmente para produzir e mediar, acriticamente, ideias e práticas sociais que servem para reproduzir o *status quo*. Por fim, o “intelectual hegemônico,” além de se render a “[...] modalidades de cooptação acadêmica e política ou esconder-se atrás de afirmações espúrias de objetividade, fornece às várias facções das classes dominantes a homogeneidade e a consciência de suas funções éticas, políticas e econômicas” (Giroux, 1987, pp. 34 -38).

A formação de professores deve considerar sempre os atuais e futuros docentes como intelectuais, conscientizá-los disto e das possibilidades e consequências de suas ações nesta perspectiva. Assim, nutre-se de elementos que possibilitem a análise crítica sobre as condições fundamentais das práticas

materiais e ideológicas da atuação docente. Entre os elementos, encontra-se a análise constante sobre como e quais as formas de autoridade, os tipos de conhecimentos, as formas de regulação moral, as versões do passado e do futuro são legitimadas e inculcadas nos estudantes (Giroux, 1997, p. 162).

Seguindo este referencial, a ação relatada analisou os modos de produção e transformação dos processos culturais a partir de três tipos específicos e relacionados de discurso: **o discurso da produção, o discurso da análise do texto e o discurso das culturas vividas.**

Giroux esclarece também que no intuito de manter as condições do sistema social vigente, as classes socialmente dominantes utilizam-se do aparato tecnológico para reproduzir e distribuir seu conjunto de valores, sentidos, crenças, formas de conhecimentos, tendências, estilos, práticas de linguagens, os quais são definidos socialmente como legítimos. Esse mecanismo de controle visa a manipular as consciências e ainda orienta rotinas e comportamentos cotidianos ao estabelecer as bases morais e psicológicas do sistema econômico e político (Giroux, 1997, pp. 113–114).

As tendências culturais são produzidas e reguladas a partir de interesses e grupos, nos determinados contextos sociais e históricos, no intuito de legitimar posições de poder. Assim, o poder constituído, não somente produz conhecimentos, que distorcem a realidade, mas, sobretudo, produz uma perspectiva particular da verdade que atende à reprodução dos interesses que defende (Giroux, 1997, p. 31).

Os campos acadêmicos/escolares configuram-se espaços de convivência (assimétricas e conflituosas) e ou disputas das diversas e complexas representações culturais presentes na sociedade em que se inserem. Estas diversas culturas, dominantes e subordinadas, caracterizam-se por seu poder em definir e legitimar suas visões específicas da realidade. Nestes espaços, a cultura dominante atua instrumentalizada, para subalternizar, destituir de poder as experiências culturais das "maiorias excluídas". Entretanto, como espaço de resistência e contestação, também nestes espaços podem-se identificar, valorizar e legitimar as experiências e histórias culturais dos grupos e sujeitos situados como subordinados e, conseqüentemente inscrever suas subjetividades de modo a atender suas reais demandas e especificidades de desenvolvimento de efetiva transformação social (Giroux, 1997, pp. 38-39). Para este autor, as escolas configuram-se:

[...] corporificações históricas e estruturais de formas e culturas que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente

inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. Elas contudo, de fato, exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que “produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades.”²¹ Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades. (Giroux, 1997, p. 124)

Vale lembrar que o contexto específico de Timor-Leste fundamenta seus registros culturais nas tradições orais quantitativamente em superioridade às tradições escritas. Duas razões importantes contribuíram com tal constituição. A falta de políticas públicas que ofertassem e assegurassem alfabetização, escolarização e letramento, bem como a capacidade da cultura oral resistir quando o que precisava ser contado era proibido²² ou reprimido pelo poder social vigente.

No intuito de atender metodologicamente as proposições de Giroux, os dados coletados nas pesquisas sobre história passaram primeiramente por um processo de análise do discurso de produção e focalizaram as influências contextuais como o estado, as organizações da indústria cultural e outras instituições e suas influências nas condições objetivas que constituem os registros selecionados. Fundamentalmente, analisaram-se ações e intenções que legitimam determinadas representações sociais e modos de vida no contexto da produção e legitimação dos dados históricos (Giroux, 1987, pp. 88-89).

Apoiada no discurso das culturas vividas, a ação pedagógica tomou como eixo central a necessidade de compreender como os sujeitos no campo acadêmico/escolar “dão significado às suas vidas por meio de complexas formas

²¹ Aqui, Giroux cita JOHNSON, Richard. “What is Cultural Studies? *Anglistica* 26 (1-2): 11” (GIROUX, 1997, p. 124).

²² Por exemplo: O herói timorense Dom Boaventura da Costa Souto Maior que assumiu a liderança da rebelião de Manufahi em 1911, onde mobilizou outras lideranças e resistiu com bravura a despeito da diferença de recursos em relação aos colonizadores portugueses (os revoltosos timorenses não tinham armas e dispunham de muito menos homens em suas tropas, os portugueses tinham artilharias, apoio de outros timorenses e traziam tropas de outras colônias). Derrotado, rendeu-se em 26 de Outubro de 1912. Foi preso e morto pelas autoridades tendo suas condições de prisão, assassinato e enterro desconhecidas. Sua história passou a ser contada com autorização do poder colonial de forma a pejorar suas ações e seu caráter. Na perspectiva de enaltecimento, foi proibida durante as décadas seguintes e sobreviveu apenas graças à oralidade do povo timorense.

históricas, culturais e políticas, que incorporam e produzem”. Procuraram-se indícios de “formas subjetivas de vontade política e de luta que conferem significado às vidas dos estudantes” e questionaram-se as maneiras usadas para a criação da história, o uso das memórias e narrativas, e como estas imprimem sentidos de determinação e ação. Ressalta-se que esse processo cognitivo oportuniza o desvelamento da identidade e das diferentes leituras de mundo, com sua consequente representação/legitimação, independentemente da posição social ocupada, no sentido de dominante ou subordinada (Giroux, 1987, pp. 90-95).

Por fim, o discurso da análise do texto orientou a abertura dos textos situando-os como um processo de produção cultural. Esta ação objetivou posicionar os estudantes como produtores ativos de significados. Baseada na dialogicidade e dialética, como condições essenciais à ação social, tratou os textos educacionais como constructos sociais historicamente situados, produzidos a partir dos diversos discursos disponíveis, analisados em busca de lacunas, contradições e desvelamentos dos interesses que sustentam e legitimam, identificando suas políticas internas de estilo assim como as consequências e desdobramentos de tais políticas na constituição das representações do mundo social. Também foram analisados silenciamentos produzidos e formas de liberações de possibilidades para novas percepções e leituras críticas referentes à compreensão humana e às práticas sociais (Giroux, 1987, pp. 90-95).

As aulas foram planejadas colaborativamente, a partir de diálogos com os alunos, que ocorriam, sobretudo no início de cada encontro, ao se analisar o encontro anterior, com seus objetivos, metodologias, conteúdos e resultados. Como recurso pedagógico, além das aulas expositivas e das leituras coletivas, foram feitas visitas a museus, bibliotecas, entrevistas com timorenses, debates e apresentações, sempre precedidos de estudos teóricos e sucedidos de reflexões socializadas e mais estudos teóricos.

As produções textuais, também consideradas produções de sentidos da história seguiram a proposição apresentada por Giroux (1987, pp. 101-109) intitulada “um modelo de escrita e história”. Tal metodologia aplica inicialmente o estabelecimento do princípio entre causa e efeito, toma uma matéria (problema), sobre a qual debate-se, considerando os conhecimentos e perspectivas dos estudantes, ao mesmo tempo em que se constituem questões orientadoras para a investigação que será realizada. Posteriormente, selecionam-se e estudam-se dados referentes ao tema (registros bibliográficos, entrevistas, etc.). Os dados são analisados em relação ao contexto social e histórico no qual se inserem e às perspectivas e conhecimentos anteriormente apresentados nas discussões.

A análise dos dados implica selecionar evidências, fazer asserções que as incorporem e apresentá-las em sequência. A materialização deste processo significa a composição de um texto, o qual será também lido, explicado e discutido

entre os estudantes e grupos. Ressalta-se que todas as etapas descritas, são realizadas em grupos, por meio de diálogos, os quais contemplam: relações entre textos, contextos, sentidos, interesses e influências políticas, estratégias de resistência e afirmações.

Para o encerramento do semestre letivo foi realizado um seminário com as três turmas. Ao fim da apresentação, os alunos solicitaram a criação de um grupo de estudos para que pudessem continuar com os estudos de história e, assim, constituiu-se com a participação de 25 alunos, um professor timorense e uma professora brasileira, o Grupo de Estudos sobre Ensino de História de Timor-Leste, com encontros semanais, a partir do dia 26 de novembro de 2013, o qual alinhou-se à perspectiva expressa no Projeto Político Pedagógico desse curso de Curso de Formação de Professores de Ensino Básico da UNTL de “formar professores qualificados para atender às demandas da realidade sociocultural em que atuam” (UNTL, 2013, p. 2) e contemplou a importância de unir ensino, pesquisa e extensão no intuito de investigar, debater e compreender história de Timor-Leste e suas diferentes metodologias de ensino que fundamentem a construção de sentidos, valores e autoconhecimento sobre a própria sociedade. Como objetivo geral, o grupo de estudos expressou intenção de “Produzir e socializar conhecimentos sobre o ensino da história de Timor Leste.” E, como objetivos específicos, apresentou:

Constituir grupo de pesquisas, debates, estudos e socializações referentes à história timorense assim como sobre as diversificadas metodologias de ensino.

Compreender, debater e socializar aspectos da história timorense.

Coletar e sistematizar dados, informações, documentos, registros que contribuam para a construção da história de Timor-Leste, a partir dos próprios sujeitos dessa nação.

Apresentar publicamente resultados das pesquisas e estudos nas línguas oficiais (português e tétum), de modo a conclamar à construção desse corpo de saberes demais representantes da sociedade timorense.

Entre os resultados, o Grupo de Estudos sobre Ensino de História de Timor-Leste realizou visitas a museus, produções textuais e apresentações orais para Simpósios, Seminários e Conferências realizadas Timor-Leste, na UNTL, além de

participar na organização de Seminários, encontros para estudos com demais estudantes da formação de professores e docentes do ensino básico. Atualmente, o grupo que conta com a participação de 22 alunos e os mesmos 2 professores encontra-se, a cada 2 semanas e estuda os temas: “Ocupação japonesa em Timor-Leste na segunda guerra mundial”; “Colonização portuguesa de Timor-Leste”; “Reflexões sobre o massacre de Santa Cruz para a construção da história de Timor-Leste”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o decorrer dos encontros, os alunos constataram que a história de Timor-Leste é complexa, muitos de seus registros estão presentes nas narrativas orais e são vividos e contados por diferentes óticas. A cultura nacional é predominantemente oral e os registros históricos escritos e publicizados são predominantemente de autoria de estrangeiros, os quais podem imprimir e exprimir estratégias de imposições culturais.

As investigações evidenciaram a relação entre os registros históricos e a produção de sentidos e valores no contexto da constituição material e ideológica timorense. Evidenciaram também a necessidade de investigações, estudos, discussões e socializações acerca de fatos e memórias, nos âmbitos escolar e acadêmico como ações imprescindíveis para a construção da autonomia da nação timorense na perspectiva democrática. Visibilizou-se também a necessidade da valorização de elementos presentes na memória popular, da cultura oral, como recurso de resistência e preservação dos valores, das crenças e de sentidos como instrumentos legítimos de transformação social.

As produções textuais, audiovisuais e orais propiciaram aos estudantes assumir o papel de autores de sua própria história, em diferentes perspectivas, constituindo-se como recurso de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico.

Vale ressaltar que algumas dificuldades fizeram-se presentes durante o semestre letivo, como necessidade de domínio e fluência da língua portuguesa para ler, estudar, escrever e falar; carência de conhecimentos prévios sobre história nacional e universal, falta de acesso a aparatos tecnológicos, por exemplo. Entretanto, o entusiasmo dos alunos como reflexo do empoderamento propiciado pela condução democrática das aulas e a valorização de sua cultura original, foram fundamentais para a atenuação e superação dos problemas gerais encontrados.

Constatou-se que estratégias pedagógicas diversificadas usadas propiciaram aos estudantes a análise do exercício da autoria, e conceituam a história como uma construção que implica processos intencionais de atribuição de significados.

Sobretudo, entendeu-se que o sistema escolar pode atuar como esfera política e cultural dando vez e voz aos sujeitos que compõem a sociedade em que se insere. E por meio das expressões e valorização destas vozes, podem-se identificar planejar e realizar estratégias de conscientização que sustentem a construção da própria história na perspectiva de transformação social e emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Giroux, H. (1987) *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Giroux, H. (1997). *Professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, B. S. (2012). Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul, in Silva, Teresa Cruz, Coelho, João Paulo Borges e Souto, (orgs.). *Como fazer ciências sociais e humanas em África*. Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas. Dakar: CODESRIA, 13-61.

Marx, K. (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo. Martins Fontes.

Valle, I. (2011). *Sociologia da Educação. Currículo e saberes escolares*. Florianópolis: Editora da UFSC.

NUNO SILVA FRAGA

Professor Auxiliar do Centro de Competência de Ciências Sociais - Departamento de Ciências da Educação e investigador integrado do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa). Doutorado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, leciona as unidades curriculares de Gestão de Projetos em Educação; Educação e Cidadania e Intervenção Comunitária onde coordena os estágios curriculares da licenciatura em Ciências da Educação, da qual é o diretor de curso. É investigador colaborador no Observatório das Políticas de Educação e Formação (CES-UC; CeIED-ULHT) e no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento.

ANA FRANÇA KOT-KOTECKI

Professora Auxiliar do Centro de Competência de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação e investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa). Doutorada em Ciências da Educação, área de Currículo, leciona as Unidades Curriculares relacionadas com a Educação pela Arte e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Educação Básica, Ciências da Educação e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2014