

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Balanço e Prospectiva
Volume I



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Seminários
e Colóquios

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
balanço e prospectiva
Volume I



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Coleção: Seminários e Colóquios

Organização e edição: Ana Canelas; Ana Rodrigues; Carmo Gregório; Ercília Faria; Filomena Ramos; Isabel Pires Rodrigues; Marina Peliz; Paula Félix; Rute Perdigão; Sílvia Ferreira; Teresa Casas-Novas

Composição e montagem: Paula Félix

Capa: Teresa Cardoso Bastos //DESIGN

1ª Edição: julho de 2017

Tiragem: 200 exemplares

Impressão e acabamento:

ISBN: 978-989-8841-16-2 – Volume I

Depósito legal:

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Volume I

| | |
|---|-----|
| NOTA PRÉVIA..... | 5 |
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| AUDIÇÃO EX-MINISTROS DA EDUCAÇÃO..... | 35 |
| EDUCAR PARA QUE FUTURO?..... | 97 |
| CURRÍCULO E CONHECIMENTO: o que ensinar e como ensinar? | 123 |
| ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO: modalidades de educação e ciclos de ensino..... | 311 |
| ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA diferenciação de trajectos, equidade e sucesso no sistema educativo | 401 |

Volume II

| | |
|--|-----|
| LIBERDADE DE ENSINO E SERVIÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO..... | 497 |
| ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR | 625 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES: dilemas e desafios..... | 739 |
| CENTRALIDADE, DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA: o que compete a quem? | 885 |

NOTA PRÉVIA

Manuel Miguéns¹

Ainda em 2013, por iniciativa do atual Presidente, o Conselho Nacional de Educação iniciou um longo processo de estudo, reflexão e debate sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que haveria de completar 30 anos de vigência em 2016. Reconhecia-se então que o enquadramento legal do sistema educativo deve ser objeto de apreciação e o Conselho pode assumir um papel central no desenvolvimento de um trabalho de reflexão em torno da LBSE.

O primeiro passo do referido processo foi dado com a criação da Comissão Eventual para o Estudo e Avaliação da LBSE. Na proposta de constituição desta Comissão defendia-se que as rápidas e profundas transformações, ocorridas nestes 30 anos no mundo, em Portugal e na educação, geraram múltiplas alterações a nível da rede escolar, dos mecanismos de abandono e de insucesso escolar, das formas de organização e gestão dos estabelecimentos, da condição profissional dos docentes, do alargamento da escolaridade obrigatória, entre outras. E que “Face aos desafios que hoje se colocam ao desenvolvimento de Portugal, no contexto global da sociedade do conhecimento e da inovação, a qual exige especiais competências para a utilização da informação, capacidade de adaptação ao que é novo e ao desconhecido, à tolerância e interpretação autónoma do diferente e a capacidade de desenvolvimento de interligações e intraligações, será importante analisar e avaliar se a LBSE, na sua configuração atual, responde adequadamente às necessidades de qualificação dos portugueses”.

Uma vez aprovadas a criação e a composição desta Comissão Eventual, na Sessão Plenária do Conselho realizada em março de 2014, iniciaram-se as atividades reconhecendo-se, desde logo, que cabe à Assembleia da República e ao Governo qualquer eventual iniciativa neste domínio e não

¹ Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

compete ao Conselho Nacional de Educação a apresentação de possíveis propostas de alteração ou propostas de lei de bases da educação. Assim, os membros da Comissão centraram a sua atenção na preparação de três iniciativas principais:

- A edição de uma compilação das leis estruturantes da educação em Portugal, desde o século XIX;
- A realização de uma reunião extraordinária do plenário do Conselho para audição dos Ministros da Educação que governaram durante o período de vigência da actual LBSE;
- A organização de um ciclo de seminários sobre temas centrais da educação tendo como pano de fundo a LBSE, a realizar em parceria com diversas entidades e de forma descentralizada.

O livro “Reformas e Bases da Educação: legado e renovação (1835-2009)”, editado em julho de 2017, organizado pelas assessoras do CNE Isabel Rodrigues e Maria do Carmo Gregório, integra um assinalável conjunto de leis estruturantes da educação desde o século XIX até aos nossos dias.

A sessão plenária do Conselho realizou-se em julho de 2015 e contou com as intervenções de Roberto Carneiro, Diamantino Durão, Eduardo Marçal Grilo, Guilherme de Oliveira Martins, Augusto Santos Silva, Júlio Pedrosa, David Justino, Maria do Carmo Seabra e Isabel Alçada que assumiram a pasta da educação entre 1987 e 2011. Alguns dos textos produzidos pelas personalidades convidadas para esta sessão estão publicados pelo CNE em dois volumes inteiramente dedicados a esta temática.

O Ciclo de Seminários “Lei de Bases do Sistema Educativo” iniciou-se em fevereiro de 2016, em Lisboa, com um tema generalista sobre a educação e o futuro que se pretende construir. Nesta iniciativa que procurava responder a questões sobre as tendências das sociedades atuais e o papel do conhecimento no desenvolvimento económico, social e cultural; a forma de potenciar a interação entre conhecimento e capacidades individuais na construção da relação entre ensino e aprendizagem; os perfis de formação adequados à capacidade das novas gerações em

tornados pilares fundamentais: liberdade/autonomia, cidadania/valores, desenvolvimento/conhecimento/capacidades; o conciliar de equidade e diferenciação nos trajetos educativos; e a adequação das capacidades desenvolvidas às oportunidades criadas pela sociedade e pela economia. Proferiram intervenções neste seminário João Lobo Antunes, José Pacheco Pereira, António Coutinho, Maria da Graça Carvalho, Diogo de Lucena, Boaventura Sousa Santos, Daniel Bessa e Alexandre Quintanilha, para além do presidente do CNE.

O seminário seguinte, “Currículo e Conhecimento: o que ensinar e como ensinar”, realizou-se em março de 2016 e foi inteiramente dedicado às questões curriculares. Partindo da ideia de currículo como a forma racionalmente organizada do conhecimento considerado válido e relevante para a capacitação das novas gerações, levantou questões sobre que tipo de conhecimento escolar deverá ser privilegiado e que tipo de capacidades se pretende desenvolver.

O terceiro seminário foi realizado em abril de 2016, no Conservatório de Música do Porto, e juntou um conjunto de especialistas que refletiram, entre outras, as seguintes questões: a concretização da intencionalidade educativa da educação de infância contribui para melhores desempenhos nos anos subsequentes? Justifica-se a particularidade da existência de três ciclos no ensino básico? Qual o papel do ensino secundário e da diversidade de vias? Como se integram as modalidades especiais de educação escolar na organização do sistema educativo?

A escolaridade obrigatória, a diferenciação de trajetos, a equidade e o sucesso no sistema educativo foram os temas centrais do seminário realizado na Escola Secundária Alves Martins, em Viseu, a 16 de maio de 2016. Neste Seminário pretendeu-se que os diferentes especialistas que nele participaram contribuíssem para uma reflexão informada em torno das questões e desafios que uma escolaridade obrigatória de 12 anos coloca ao País.

A liberdade de ensino e o serviço público de educação foram debatidos no seminário realizado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD, em junho de 2016. De acordo com o texto de apresentação deste

seminário, foram propostas aos intervenientes as seguintes questões: Como se concretiza a liberdade de ensinar e de aprender consagrada na Constituição e na LBSE? Quais as dimensões que essa liberdade pode assumir para além da criação de escolas de ensino privado e cooperativo? Os princípios estabelecidos pela lei serão bastantes para assegurar o direito das famílias a orientar a educação dos filhos? Poder-se-á falar de liberdade de ensinar e de aprender relativamente ao ensino público? Haverá uma efetiva liberdade de ensinar e de aprender quando existem constrangimentos à liberdade de escolha? O que falta para que a liberdade de ensinar e de aprender possa ser exercida por todos? Poderá a liberdade de escolha ser estimulada pela existência de projetos pedagógicos alternativos, independentemente da natureza da escola (pública ou privada)? Até que ponto o exercício da liberdade de escolha pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da equidade do sistema educativo? Em que circunstâncias deve o Estado financiar o ensino privado? Como tem sido usada a liberdade de escolha noutros países? Haverá algo a reter desses modelos?

O seminário “Organização e Desenvolvimento do Ensino Superior” realizou-se em Braga, na Universidade do Minho, em julho de 2016, e procurou refletir sobre as perspetivas da organização e desenvolvimento do ensino superior, nomeadamente sobre a natureza binária do sistema, a organização e reconhecimento da formação, a internacionalização e mobilidade, e a investigação científica. Com uma dimensão internacional, este seminário contou com a participação de diversos especialistas e investigadores da Irlanda, Estados Unidos da América e Portugal, para além das intervenções dos responsáveis políticos do sector, o Ministro e a Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Os dilemas e desafios da formação de professores em Portugal foram debatidos no seminário realizado no Instituto Politécnico de Santarém, em outubro de 2016. Os intervenientes, especialistas e formadores de professores de Portugal, Holanda e Estados Unidos da América refletiram e debateram diferentes perspetivas sobre a formação inicial e contínua de educadores e professores dos ensinos básicos e secundário, e sobre

algumas dimensões associadas, como a profissionalização, o acesso e a organização da carreira docente.

Em novembro de 2016, o Instituto Politécnico de Leiria acolheu o Seminário “Centralidade, Descentralização e Autonomia em Educação” que incluiu um conjunto de intervenções provenientes de várias áreas do conhecimento como a educação, a economia, o direito e a administração pública e atores e especialistas que protagonizaram algumas das alterações mais relevantes neste domínio. As questões relativas à distribuição de competências pelos diferentes níveis da administração (a quem compete o quê?), a reflexão sobre o percurso da descentralização e da autonomia das escolas e o olhar sobre os futuros que se poderão construir nestes domínios estiveram no centro dos debates que este seminário promoveu.

Encerrados o Ciclo de Seminários “Lei de Bases do Sistema Educativo” e as atividades da Comissão Eventual para o Estudo e Avaliação da LBSE, o Conselho organizou a presente publicação que integra a esmagadora maioria das intervenções proferidas na sessão plenária do CNE com os Ministros da Educação que tutelaram o sector na vigência da actual LBSE e nos oito seminários realizados ao longo do ano em diferentes locais do País e em colaboração com as mais diversas entidades. Os textos que compõem os dois volumes desta publicação são enquadrados por uma introdução alargada de autoria do Presidente do CNE.

Por fim, cumpre agradecer a todos os participantes, membros do Conselho, oradores e outros intervenientes que, com as suas opiniões e contributos, enriqueceram a reflexão e os debates realizados, bem como à assessoria técnica e científica do Conselho Nacional de Educação que, com dedicação e rigor, garantiu a organização e edição destes volumes com cerca de mil páginas.

INTRODUÇÃO

José David Justino¹

Através de Despacho (n.º1/PR/2014) do Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), após audição da Comissão Coordenadora, foi criada a Comissão Eventual para o Estudo e Avaliação da Lei de Bases do Sistema Educativo (CELBSE). Teve como principal propósito a promoção de uma reflexão alargada sobre o quadro normativo geral que regula o sistema educativo e a forma como ele se adequa às profundas transformações operadas na sociedade portuguesa, nas últimas três décadas.

De acordo com a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, compete ao CNE monitorizar e avaliar de forma regular e sistemática o desenvolvimento do sistema educativo. Esta competência tem vindo a ser exercida através da atividade regular do CNE expressa nos seus pareceres, recomendações, estudos, relatórios e pontualmente quando, por iniciativa dos governos, se submetem propostas de alteração ou mesmo de substituição da lei quadro vigente. Neste contexto, é considerável o conhecimento acumulado ao longo das quase três décadas de existência do CNE, cuja mobilização constitui um inestimável contributo para uma reflexão aprofundada e sustentada sobre a atual LBSE e sobre os cenários futuros que podem ser criados.

Para além da dimensão reflexiva e de produção de conhecimento sobre o sistema educativo, existe uma segunda dimensão: a de espaço de concertação de parceiros, instituições e agentes, indispensável à qualidade da decisão política. O sistema educativo não pode estar sujeito à sucessão de conceções divergentes, quando não mesmo antagónicas, nem refém da descoincidência entre ciclos políticos, geralmente mais curtos, e ciclos de reforma e de mudança, necessariamente mais longos e mais complexos. Por isso, quando falamos de qualidade da decisão política consideramos que ela será tanto maior quanto mais sustentada for na análise rigorosa e

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação

atualizada dos problemas colocados pela evolução do sistema educativo e na convergência e compromisso da diversidade de visões e conceções que estão representadas no conjunto dos seus 67 conselheiros. Conhecimento e compromisso são assim palavras-chave para o desenvolvimento e continuidade das políticas públicas de educação.

Pela competência que detém e pelo capital de conhecimento que tem vindo a acumular, encontra-se o CNE especialmente habilitado para promover esse processo de reflexão e debate e dele retirar as ideias e as soluções que melhor possam responder aos problemas e desafios do desenvolvimento do sistema educativo.

Não tem o CNE capacidade de iniciativa legislativa. Esta é reservada à Assembleia da República e ao Governo democraticamente eleito. Mas, como órgão de consulta do Estado, compete ao CNE produzir conhecimento e apresentar pareceres e recomendações sobre os problemas existentes e as diversas soluções que o seu Plenário entenda por bem apresentar. Por outro lado, cabe aos partidos políticos representados na Assembleia da República e ao governo em exercício avaliarem da oportunidade e pertinência de uma eventual revisão, total ou parcial, da LBSE atualmente em vigor. É essa preocupação avaliativa e reflexiva que mobilizou o CNE para a organização de um debate nacional que se concretizou na realização de nove encontros distribuídos por um período de um ano e em diversas localidades do Continente.

A história dos trinta anos de vigência da atual LBSE esteve presente em todos os encontros realizados, particularmente o facto de ter reunido um consenso alargado das diferentes forças políticas, de se ter tornado um dos diplomas enquadramentos do sistema educativo com maior longevidade na história da educação moderna em Portugal e pelo contraste com uma sociedade que nesse período se transformou profundamente.

Esse alargado consenso gerado na sua aprovação não esconde, entretanto, o facto de as alterações subsequentes não terem conseguido construir a mesma convergência entre as diferentes forças políticas representadas na Assembleia da República.

Foram três as alterações operadas. A primeira em 1997 (Proposta de Lei 47/VII), da iniciativa do XIII Governo Constitucional (Primeiro-ministro António Guterres e Ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo). A segunda alteração concretizou-se em 2005 por proposta do XVII Governo Constitucional (Primeiro-ministro José Sócrates, Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Mariano Gago) que regulou a organização de Graus e Diplomas do Ensino Superior, na sequência do Processo Europeu de Bolonha (Proposta de Lei 7/X). E a terceira alteração (Proposta de Lei 271/X) da iniciativa do XVII Governo Constitucional (Primeiro-ministro José Sócrates, Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues) que estabeleceu o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (dos 6 aos 18 anos) e consagrou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Em nenhuma destas alterações foi possível reunir o apoio de todas as forças políticas, mas todas elas foram viabilizadas pelo maior partido da oposição. Por sinal, as três propostas de alteração foram da iniciativa de governos liderados pelo Partido Socialista.

O XV Governo Constitucional (Primeiro-ministro Durão Barroso e Ministro da Educação David Justino) apresentou em 2004 uma nova proposta de Lei de Bases da Educação que, tendo sido aprovada pela maioria dos deputados da Assembleia da República, não reuniu o apoio dos partidos da oposição e acabou por não ser promulgada pelo Presidente da República (Dr. Jorge Sampaio).

Mesmo com alterações, o que é certo é que a atual LBSE está em vigor há três décadas, mantendo, no fundamental, os seus princípios e o modelo organizacional original. Esta longevidade é tanto mais relevante quanto nos últimos trinta anos registaram-se profundas alterações quer à escala global, quer na sociedade portuguesa, quer ainda no próprio sistema educativo, pelo que não será difícil de identificar aspetos que poderemos considerar ultrapassados ou menos adequados, tal como princípios e orientações que tendo sido consagrados em lei ou se mantêm atuais ou nunca foram devidamente concretizados.

Face a este quadro, por maioria de razão se justifica o debate, reflexão e avaliação desse importante normativo.

A organização do Ciclo de Seminários

A organização dos encontros tentou eleger um conjunto de áreas temáticas suficientemente abertas no seu conteúdo para que os eixos estruturantes da LBSE pudessem ser analisados de forma sistemática. O primeiro encontro, realizou-se no âmbito de uma sessão plenária de 6 de julho de 2015, na sede do CNE, tendo-se reunido a maioria dos ex-Ministros da Educação e Ciência em torno das experiências políticas de implementação e desenvolvimento da Lei, fazendo sobressair os contextos, as políticas e as medidas que cada um privilegiou na sua ação governativa.

O primeiro seminário teve lugar na sede do CNE e foi dedicado ao tema “Educar para que futuro?”. Reuniram-se neste encontro, realizado a 15 de fevereiro de 2016, personalidades de reconhecido mérito nos domínios da política, da cultura e da ciência para que se pronunciassem sobre os cenários de desenvolvimento futuro da educação. Propositadamente escolheram-se essas personalidades por de alguma forma pensarem os problemas sociais, económicos e culturais fora do domínio específico da educação. O problema de partida centrava-se no reconhecimento de que uma lei de bases deve constituir-se como referencial normativo das políticas educativas, visando o desenvolvimento futuro da educação e do sistema educativo. Tinha, assim, alguma pertinência questionar a adequação entre o desenvolvimento social, económico e cultural do país e esse referencial normativo. Sendo desejável que esse quadro beneficie da estabilidade e da convergência sobre as grandes opções de política educativa, importa que ele represente uma visão sobre o futuro da sociedade e da educação suscetível de se constituir como propósito nacional, assente num compromisso entre as diferentes conceções ideológicas e políticas.

Definido o problema de partida, convidaram-se os oradores a responder a algumas das questões julgadas relevantes. Quais as tendências das sociedades atuais que importa identificar como estruturantes?

Caminhamos para sociedades mais abertas e mais cosmopolitas em que a ideia de cidadania se reconfigura numa dimensão transnacional, ou pelo contrário, poderemos estar a assistir ao reemergir das pátrias e dos nacionalismos como reação ao progressivo hibridismo cultural? Qual o papel do conhecimento no desenvolvimento económico, social e cultural? E que tipo de conhecimento, que maneiras de pensar, socialmente reconhecidas como válidos? Como potenciar a interação entre conhecimento e capacidades individuais na construção da relação entre ensino e aprendizagem? Quais os perfis de formação adequados à capacitação das novas gerações em torno dos pilares fundamentais: liberdade/autonomia, cidadania/valores, desenvolvimento/conhecimento/capacidade? Como conciliar equidade e diferenciação dos trajetos educativos? Como adequar as capacidades desenvolvidas às oportunidades criadas pela sociedade e pela economia?

O segundo seminário teve como tema “Currículo e conhecimento: o que ensinar e como ensinar?” e teve lugar no dia 14 de março de 2016 na sede do Conselho Nacional de Educação. O ponto de partida centrou-se no currículo como forma racionalmente organizada do conhecimento válido e relevante para a capacitação das novas gerações que pressupõe a questão de saber que tipo de conhecimento escolar deverá ser privilegiado e que tipo de capacidades se pretendem desenvolver. Numa era de incerteza deveremos privilegiar os saberes axiais que estruturam as diferentes formas do saber, ou, em alternativa deveremos adotar uma distribuição igualitária das cargas horárias e dos trajetos das diferentes disciplinas? Deve-se favorecer a dimensão universal do conhecimento (a matemática, as ciências, as línguas estrangeiras), a nacional (nomeadamente na geografia, na história e na literatura nacional) ou a europeia? Como encontrar o equilíbrio mais adequado entre essas dimensões? Deveremos convergir com os currículos internacionais ou reforçar as particularidades do nosso sistema nacional de ensino? A partir de que idade se deverá organizar o currículo formal em disciplinas? Como ajustar os diferentes regimes de docência em função do desenvolvimento das crianças e jovens? Qual o espaço que se deverá dedicar à aprendizagem integrada dos diferentes saberes, através de ações de carácter multidisciplinar?

O terceiro seminário teve lugar no Conservatório de Música do Porto, no dia 11 de abril de 2016. O tema central foi a organização do sistema educativo, considerando as diferentes modalidades de educação e ensino, as suas finalidades, duração e configuração em ciclos ou fases. O problema de base expressa-se pela questão: qual a melhor organização do processo de ensino-aprendizagem que melhor concretizam a missão da escolarização e respeitam os seus princípios orientadores, nomeadamente o da equidade e o da igualdade de oportunidades, que possam fazer dos trajetos escolares percursos de sucesso educativo. A organização dos ciclos será a mais adequada ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos? Qual a articulação que deverá existir entre a creche e o jardim de infância? Continua a ter sentido a progressão entre o ensino básico de nove anos e secundário de três? A partir de que idades e sob que formas se deverá promover a diversificação dos trajetos educativos?

A complexidade desta última questão justificou um maior desenvolvimento da sua problemática no seminário seguinte que foi dedicado à “Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetos, equidade e sucesso no sistema educativo”. O seminário teve lugar na Escola Secundária Alves Martins em Viseu, no dia 16 de maio de 2016. Pretendia-se que a obrigatoriedade da frequência, numa escolaridade alargada até aos 18 anos, fosse confrontada com a necessidade de criar condições para a sua universalização e de assegurar o sucesso escolar aos jovens até essa idade, independentemente da modalidade de ensino e do percurso formativo escolhido. Qual a importância da orientação escolar como instrumento potenciador do sucesso? Como conciliar a diferenciação desses trajetos com a redução do risco de exclusão escolar? Como assegurar a dupla finalidade do ensino secundário de prosseguimento de estudos para o nível terciário e de inserção na vida ativa?

O tema do seminário seguinte foi dedicado à “Liberdade de ensino e serviço público de educação” e teve lugar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no dia 6 de junho de 2016. A questão central expressa-se de forma sintética: como se concretiza a liberdade de ensinar e de aprender consagrada na Constituição? Deverá essa liberdade confinar-

se à dualidade das ofertas de escolas públicas, por um lado, e de escolas particulares e cooperativas, por outro? Esse princípio da liberdade de ensinar e aprender deverá ser transversal aos dois tipos das instituições escolares? Até onde se poderá concretizar o princípio da liberdade de escolha da escola e do projeto educativo, assegurando os princípios da justiça e da equidade social? Deverá o Estado financiar o ensino particular e cooperativo? Sob que condições e que formas? Poderão as escolas particulares e cooperativas integrar o serviço público de educação, como acontece atualmente, ou trata-se apenas de uma fase transitória sustentada na carência de oferta pública em determinados locais?

A 8 de julho de 2016 teve lugar na Universidade do Minho o seminário dedicado à “Organização e desenvolvimento do Ensino Superior”. A natureza binária da sua organização exige a reflexão em torno da missão das diferentes instituições do ensino superior. Face à expansão registada nas últimas três décadas a qual não foi acompanhada pela capacidade da economia e da sociedade gerarem as oportunidades necessárias às qualificações produzidas coloca-se sempre o desafio de encontrar uma outra configuração da rede de ofertas capaz de melhor responder às necessidades do crescimento económico, do desenvolvimento social e da criação cultural. As tensões entre ofertas generalistas e eventuais perfis de especialização institucional, entre ensino e investigação fundamental e aplicada, entre internacionalização e enquadramento regional, entre mobilidade e enquistamento, são, na atualidade, suficientemente relevantes para que se ignore a necessidade de reforma e de mudança.

O Instituto Politécnico de Santarém acolheu em 24 de outubro de 2016 o seminário dedicado à formação de professores. A formação inicial de educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino suscita questões relacionadas com as instituições de nível superior que a realizam, bem como com a necessidade de definição dos perfis de competências e de formação. A necessidade de marcar uma clara distinção e definição da formação inicial, da indução profissional e da formação contínua, contrasta com a ineficiente sobreposição de competências institucionais em claro prejuízo da dignificação e valorização da condição

docente. Acresce a este quadro o acentuado envelhecimento do pessoal docente em todos os níveis de ensino, facto que sugere a sua renovação continuada e planeada nas próximas duas décadas. Trata-se de uma oportunidade única para se definir com rigor e equidade o que se pretende da formação inicial, dos critérios e condições de recrutamento e profissionalização, da identificação das necessidades de formação contínua face às mudanças em curso na conceção e desenvolvimento do *currículum*, nas práticas pedagógicas e sistemas de avaliação, e nas próprias finalidades da educação e formação.

Por último, o Seminário realizado em 14 de novembro de 2016 no Instituto Politécnico de Leiria, dedicou-se à temática da “Centralidade, descentralização e autonomia em educação”. Pretendeu-se refletir sobre os princípios organizativos do sistema educativo e a concretização de orientações identificáveis na atual LBSE: *descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes*. Face à sucessão de iniciativas várias de descentralização, importava fazer um balanço dos últimos 30 anos, identificar os caminhos percorridos e aqueles que estando prescritos não foram concretizados, avaliar a sua coerência e sustentabilidade, do indispensável equilíbrio na distribuição de competências e do desenvolvimento de configurações organizacionais e novas culturas escolares.

Reformar ou renovar?

Não cabe neste texto introdutório identificar a diversidade dos contributos e conceções que lhes estão subjacentes. A leitura dos contributos individuais que foi possível reunir neste dois volumes é suficientemente esclarecedora da riqueza e diversidade das reflexões produzidas. Porém, algumas linhas poderão ser esboçadas através de um exercício sempre arriscado e incompleto de síntese em relação às grandes questões que o debate despertou.

Uma nova lei ou alterações cirúrgicas da existente? Esse é o dilema prévio que importa situar. A atual LBSE constituiu um quadro de elevado potencial de desenvolvimento e de estabilidade do sistema de ensino português. A seu favor conta o alargado consenso que conseguiu gerar e a aceitação de que no domínio das políticas educativas é vantajoso melhorar o que existe em detrimento da sua alteração estrutural. Em seu desfavor, o facto de ao longo dos trinta anos de vigência, ter mudado a educação, mudou a escola, mudou a sociedade e mudou o mundo.

Como lembrámos no início desta introdução, nesses trinta anos a lei foi alterada por três vezes em matérias de relevante necessidade. E não foi por isso que se alteraram os seus pilares. Esses ancoravam-se bem fundo nos princípios, valores e finalidades dos sistemas nacionais de ensino que consagraram, desde o século XIX, a “escola de massas” e o modelo ocidental da educação na modernidade. Nesse particular e decisivo domínio não se afigura indispensável a reformulação desses princípios, valores e finalidades. Nem sempre o que tudo muda nos obriga a mudar esses pilares fundacionais de uma instituição que, para todos os efeitos, vive da continuidade e da confiança que os cidadãos nela reconhecem. Perante o vórtice da mudança global há que preservar as instituições enquanto âncoras sociais capazes de resistir às mais tumultuosas e surpreendentes alterações.

Estabilidade não significa necessariamente imobilismo. Os sistemas sociais e as instituições são por definição realidades dinâmicas e tensionais que ora resistem, ora incorporam, os contributos e inovações fundamentais com que nos confrontamos diariamente. Pior será, correremos sem sentido nem propósito atrás de tudo o que muda, sem percebermos para onde nos conduz a mudança.

A escola, enquanto centro da instituição educacional, é um bom exemplo desse pragmatismo. Ao contrário do que defendem muitos autores, a escola de hoje já não é a escola do século XIX. Poderá não ser a “escola nova” que muitos idealizaram, mas é decerto uma escola renovada a cada vaga de inovação e de mudança. Por isso, ela aparenta ser conservadora quando todos lhe pedem que se reinvente, mas, na realidade, revela uma

incrível capacidade de adaptação, mais ou menos conseguida, aos desafios que os tempos de mudança acelerada lhe colocam. Um novo sistema de ensino terá de ser concebido a partir dessa dinâmica mais profunda que se reflete e se centra na instituição escolar e nas interações que estabelece com as comunidades de onde deverão emergir.

Neste contexto, o alargado consenso construído em torno da atual LBSE é, por um lado, fator de estabilidade e por outro dissuasor de alterações profundas. Tal não significa que algumas não se afigurem como necessárias e, em alguns casos, urgentes. Abordaremos de forma sintética algumas dessas propostas de alteração que pudemos destacar a partir da multiplicidade de contributos que recolhemos em todos os seminários realizados.

Reconceptualizar ideias e princípios orientadores

Nos últimos trinta anos assistimos a uma profunda reconfiguração dos modelos e das conceções sobre a organização e desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais. Para além da tradicional circulação de conhecimento sobre as inovações educacionais e as políticas educativas que sempre existiu desde as primeiras fases de construção e desenvolvimento da “escola de massas”, existem hoje mecanismos de acesso e difusão mais diversificados, mas também com maior capacidade de indução sobre o funcionamento e regulação desses sistemas nacionais.

O papel desempenhado por organizações transnacionais como é o caso do Conselho da Europa, da Comissão Europeia, da OCDE ou da UNESCO, para apenas citar os mais importantes num quadro cada vez mais explícito de competição entre Estados e da sua mobilização para padrões de convergência organizacional, proporcionou uma reconceptualização dos instrumentos ao dispor das políticas educativas que não se limita a uma mera cosmética semântica. São noções que traduzem conceções, ideias e propósitos, que se inscrevem em novas matrizes culturais, senão mesmo, visões do mundo e ideologias.

Um dos novos princípios estruturantes que se difundiram à escala global está associado ao conceito de *aprendizagem ao longo da vida*. Formulado

na década anterior à da aprovação da LBSE, o conceito tem percorrido um longo caminho de afirmação, conquistando posições políticas cada vez mais decisivas, mas sem que se concretize plenamente na diversidade dos sistemas nacionais de ensino. No quadro europeu as declarações políticas de adesão ao princípio têm-se multiplicado e a sua consagração como princípio orientador do desenvolvimento dos sistemas de ensino e de formação é uma realidade que se afirmou desde o princípio do século.

Na atual LBSE não consta o conceito, nem o princípio, ainda que possa estar implícito na noção menos consolidada de “educação permanente” que pontualmente é invocada.

A primeira consequência de uma eventual adoção do princípio subjacente ao conceito de *aprendizagem ao longo da vida* é a necessidade de uma visão mais integradora da articulação entre *educação e formação*.

A segunda consequência reflete-se na forma como se concebe a complementaridade entre educação formal e não formal. Um dos traços marcantes dos processos sociais de aprendizagem prende-se com a importância acrescida das aprendizagens não formais. A multiplicação e diversificação de fontes e oportunidades de aprendizagem não formal, em grande parte resultante do acesso generalizado ao conhecimento através das tecnologias de informação e comunicação e ao que poderemos designar por revolução digital, alterou profundamente a relação entre a educação formal centrada na escola e a não formal pulverizada entre os mais diversos *media*, entre outros contextos, e a uma escala inimaginável há trinta anos atrás. Trata-se de uma relação competitiva e tensional que pode contaminar a missão e o valor social da escola se esta não conseguir afirmar a sua especificidade e a sua insubstituível função social. Nesta competição desigual qualquer tentativa de “desformalizar” a aprendizagem escolar poderá ser desastrosa.

Este princípio tanto se aplica à educação das crianças e jovens quando à educação e formação de adultos. Se sujeita ao princípio da aprendizagem ao longo da vida, não terá muito sentido manter as ofertas tradicionais e os mecanismos de certificação dual.

A terceira consequência é o risco de vocacionalização dos sistemas de ensino sujeitando-os a lógicas de orientação para finalidades dominadas pelo mercado de trabalho, pela empregabilidade e por visões produtivistas da educação. Reconheça-se que a atual LBSE incorpora os valores fundamentais do personalismo e está muito mais centrada numa ética do desenvolvimento humano do que na sua sujeição a referenciais pré-concebidos da sua profissionalidade. Por isso a adoção de um princípio como o da *educação e formação ao longo da vida* não pode ser dissociável do propósito do desenvolvimento da pessoa, do cidadão e, também, do profissional, na plenitude e na multiplicidade das suas capacidades e na valorização do seu potencial.

Um segundo princípio que está ausente na atual LBSE é o da *inclusão*, cujo conceito precisa de ser explicitado e mobilizado muito para além dos grupos e movimentos de onde é originário (das pessoas com deficiência ou com outras necessidades educativas especiais). A escola e a educação como instituição moderna é, pela sua própria natureza, inclusiva. Porém, a sua história está repleta de mecanismos de segregação e de discriminação que se refletem na organização dos sistemas e nas práticas escolares. Equidade e igualdade de oportunidades como princípios orientadores, presentes na atual LBSE, em nada são incompatíveis com o princípio da inclusão. Pelo contrário, completam-se e enriquecem-se mutuamente. A inclusão enquanto valor social e constitucionalmente reconhecido é mais do que um direito, dado que ancora os restantes direitos do cidadão, pelo que importa consagrá-lo no mais importante normativo da educação como finalidade e como referencial do processo de formação e desenvolvimento pessoal.

Nesta perspetiva outros conceitos terão de ser repensados. É o caso da distinção entre educação escolar e extra-escolar, entre modalidades “especiais” de educação escolar e vias “regulares” e “não regulares”. São expressões de uma diferenciação que contêm um elevado potencial de discriminação, como se determinassem modalidades e trajetos de primeira e de segunda cuja apropriação e representação social tende a explicitar

mecanismos promotores de desigualdades educativas e estas potenciadoras de futuras desigualdades sociais.

Repensar a organização dos ciclos de ensino

A segmentação característica da diferenciação horizontal de modalidades de ensino e educação tem um paralelo na segmentação vertical dos ciclos de ensino. Concebidos para distinguir a natureza dos processos educativos em função do desenvolvimento psicossocial do indivíduo eles deverão assegurar o contínuo do seu processo de crescimento, identificando as transições, mas minimizando o seu impacto no desenvolvimento futuro. Ora, o que deveria ser uma distinção funcional tende de há muito a ser uma compartimentação organizacional, transformando os trajetos educativos numa sucessão de etapas desligadas e sem coerência vertical, onde as transições tendem a potenciar situações críticas de adaptação que se traduzem em insucesso nos anos após a mudança de ciclo.

Foi nesta perspetiva que se consagrou a nível mundial quatro grandes ciclos de organização dos processos educativos:

1. A educação de infância
2. A educação primária
3. A educação secundária
4. A educação superior ou terciária

A *educação de infância* abarca os primeiros seis anos de vida da criança e expressa-se institucionalmente pela frequência da creche, até aos 3 anos, e do jardim de infância, dos 3 aos 6 anos. Trata-se de um grande ciclo orientado para autonomia e o controlo, primeiro, e, depois, para a iniciativa e a socialização que os múltiplos estímulos proporcionados pela interação social contribuem para a estruturação de uma identidade e uma consciência do eu.

Entre nós este grande ciclo está compartimentado entre a creche e a pré-escolarização. A primeira é entendida como mero instrumento de proteção social, a segunda como uma formação orientada para a escolaridade. Uma

é tutelada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, a outra pelo Ministério da Educação. A primeira é concretizada maioritariamente por instituições particulares de solidariedade social, a segunda por uma rede de instituições públicas e privadas cujos estabelecimentos se encontram associados a escolas do 1.º ciclo.

Face ao crescimento e cobertura desta rede em Portugal que não permite ignorar as significativas falhas e insuficiências em muitas zonas do país torna-se pertinente questionar se não está na altura de entender a educação de infância de forma mais articulada e integrada, dotando-a de uma visão e do conjunto de instrumentos indispensáveis à sua universalização.

A *educação primária* tem uma duração variável entre quatro e seis anos na maioria dos países e corresponde ao ISCED 1 (Classificação Internacional Normalizada da Educação). Historicamente coexiste com as designações de educação elementar, fundamental ou básica, dada o seu propósito de desenvolvimento de capacidades fundamentais associadas às múltiplas literacias (do uso da linguagem à numeracia, da literacia visual à digital, mas também a capacidade de aceder, interpretar e processar informação e resolver problemas, etc.). O *curriculum* tende a organizar de forma racional o conhecimento elementar e o processo de ensino e aprendizagem tende a desenvolver-se numa perspetiva integrada. Domina a monodocência sem ou com coadjuvação para determinado tipo de matérias ou como forma de apoio.

A existência de um segundo ciclo de dois anos é uma particularidade portuguesa que tem as suas raízes na criação de um ciclo “complementar” do ensino primário (9 de julho de 1964) associado à “ampliação” da escolaridade obrigatória de seis anos. Em 1967 unifica-se o 1.º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico, criando o “ciclo preparatório do ensino secundário”. Desde logo a alternativa entre a natureza “primária” do ciclo e a de preparação para o “secundário” traçava o carácter híbrido e de transição deste ciclo o qual nunca viria a perder. Esse carácter viria a ter continuidade na atual LBSE ao consagrar as áreas disciplinares como solução híbrida entre a perspetiva globalizante do

processo de ensino aprendizagem do 1.º ciclo e a organização em disciplinas e de pluridocência característico do ensino secundário.

Um novo alargamento da escolaridade obrigatória, agora para 9 anos, foi consagrado na LBSE de 1986 e com ele a introdução do conceito de “ensino básico”, composto de três ciclos pela integração do 3º ciclo, internacionalmente classificado como de natureza secundária e correspondente ao nível ISCED 2.

Uma das consequências desta opção foi o reduzir-se o ensino secundário a um ciclo de três anos, acentuando a sua natureza licealizante e propedêutica em relação ao ensino superior. Esse efeito foi ainda acentuado pela criação das escolas secundárias “puras”, na sua maioria antigos liceus que desejavam preservar a cultura escolar característica dessas instituições tradicionais.

Dois processos vieram novamente alterar a configuração que acabámos de descrever: a generalização dos agrupamentos de escolas que agregam estabelecimentos desde o pré-escolar ao secundário e um novo aumento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Os agrupamentos verticais criaram novas oportunidades para contrariar a segmentação dos trajetos educativos e a pulverização de escolas das mais diversas tipologias. O desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes dos diferentes ciclos está a fazer o seu caminho e a concretizar alterações na cultura escolar mais orientada para o sucesso dos alunos e para um acompanhamento mais próximo dos seus percursos escolares.

A escolaridade obrigatória até aos 18 anos tem dado passos seguros visando o aumento da escolarização e a redução do abandono escolar precoce. Porém, esta última mudança liberta os decisores políticos para reajustarem a organização dos ciclos em função da grande distinção entre os primeiros e os segundos seis anos: um *curriculum* mais globalizante, orientado para as aprendizagens fundamentais e lecionado por professores generalistas e um *curriculum* organizado por disciplinas, associado a um nível mais aprofundado dos conhecimentos e lecionado por professores especialistas.

Para todos os efeitos, não há razão para uma diferenciação precoce das diferentes vias, ora orientadas para o prosseguimento de estudos, ora para o mercado de trabalho com ou sem alternância entre escola e contexto de trabalho. Tratando-se de uma questão sensível entre as diferentes visões do sistema educativo, não creio que seja uma questão decisiva para a concretização das finalidades fundamentais da educação. Entretanto, poderão ser decisivas as soluções para os milhares de alunos que revelando percursos marcados pelo insucesso necessitem de desenvolver competências adequadas a uma boa integração no mercado de trabalho. A maior parte das escolas não dispõe dos recursos infraestruturais e humanos indispensáveis ao desenvolvimento dessas competências, nomeadamente em ciclos anteriores ao atual nível secundário. O recurso aos currículos alternativos ou a programas específicos destinados a esse perfil de alunos, não passam de soluções limitadas e remediativas sem real efeito na sua qualificação. Por isso para além dos programas de promoção do sucesso escolar que motivam a esperança de uma redução significativa da retenção, do insucesso e do abandono escolares, há que pensar no futuro dos alunos que, não tendo acedido ao ensino secundário, merecem uma resposta educativa adequada à sua situação.

A definição da natureza do processo de ensino-aprendizagem em cada um dos ciclos não poderá ser dissociada da conceção e organização do *currículum* – ele é a pedra basilar de qualquer reorganização dos ciclos – do seu desenvolvimento e da consagração da pluralidade de abordagens pedagógicas para a concretização das respetivas metas e finalidades. Por isso se torna irrelevante e inoportuno avançar com as diferentes combinatórias de duração desses ciclos.

Inserção no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos

O Artigo 10.º resume, a propósito da organização do ensino de nível secundário, a diferenciação dos cursos em função da sua dupla finalidade: “cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos”. Em princípio e aparentemente, a formulação adotada confere igual dignidade e reconhecimento a cada uma das vias, porém o tipo de desenvolvimento realizado e as representações em torno

dos diversos cursos consagraram uma via privilegiada e socialmente valorizada pela procura – o prosseguimento de estudos – e a existência de vias “menores” orientadas para a inserção no mercado de trabalho.

Assim aconteceu com os antigos cursos tecnológicos e assim continua a acontecer com os cursos profissionalizantes. Não obstante um aparente reequilíbrio entre aqueles dois tipos de cursos registado na última década, nem por isso a imagem de cursos “de primeira” e “de segunda” deixou de prevalecer na forma como os diferentes atores sociais tendem a representar aquelas opções.

O estigma começa na própria lei ao distinguir o “ensino regular” - prosseguimento de estudos das “modalidades especiais de ensino” – como é o caso os cursos de “formação profissional”. Prossegue na conceção curricular ao definir um *curriculum* mais “aligeirado” e pretensamente menos exigente aos cursos profissionais. Consolida-se através das orientações explícitas e implícitas apontando estes cursos como alternativa aos alunos com aproveitamento mais baixo ou com um trajeto de insucesso escolar acumulado. Como se não fosse suficiente, às expectativas criadas visando a viabilização destes cursos nem sempre correspondem as oportunidades de inserção no mercado de trabalho por claro desajuste entre os conhecimentos e competências prescritas e as necessidades das empresas e demais empregadores.

Um fator adicional que pouco ajuda a frequência destas vias de ensino profissionalizante: o facto de termos uma escolaridade obrigatória até aos 18 anos e a idade mínima para entrada no mercado de trabalho se manter fixada nos 16 anos. Com esta discrepância não será de estranhar as ainda elevadas taxas de abandono escolar precoce e a sua eventual reversão face à tendência dos últimos quinze anos. Se a procura de mão de obra pouco qualificada continuar a crescer nos próximos anos como se tem verificado nos dois últimos, poderemos voltar a lamentar sermos dos países europeus com maior abandono.

Importa dignificar estas vias profissionalizantes, a começar pela própria reformulação dos normativos, pela conceção de *curricula* próprios e pela definição de referenciais que valorizem as qualificações adquiridas. Mais

importante que traçar metas quantificadas da proporção entre as duas vias será necessário assegurar a qualidade da formação proporcionada distinguindo-as pelos seus fins e pela sua natureza.

Ao fim de um quarto de século de ensino profissional, a experiência adquirida e os méritos reconhecidos, garantem que, com o devido enquadramento, é possível concretizar essa mudança.

Quanto ao prosseguimento de estudos a problemática tende a centrar-se na transição entre o ensino secundário e o ensino superior. Num recente parecer do CNE sobre o acesso ao ensino superior foi possível propor a eliminação de um dos constrangimentos mais fortes ao respeito pelo princípio da equidade e da igualdade de oportunidades: a fixação de uma classificação mínima de 95/200 na combinação da classificação final com a do par instituição/curso pretendido. Isto equivale a dizer que um aluno pode concluir o ensino secundário com aproveitamento, não sendo válida a sua candidatura ao ensino superior.

Importa separar aquilo que é um instrumento de avaliação das aprendizagens no ensino secundário da fixação de condições de acesso ao concurso nacional e concretizar os princípios já enunciados na lei, mas que precisam de ver esclarecidos e eliminados os fatores de exclusão. Que sejam as instituições de ensino superior a determinar as condições de seriação e ingresso nos seus próprios cursos é um adquirido que não merece reformulação, mas essa responsabilidade deverá estender-se a todos os critérios e não só a uma parte. O mesmo poderemos dizer da vantagem de todo o processo passar por um concurso nacional de acesso que a lei consagra. Utilizar o concurso nacional como forma de eliminar uma parte dos candidatos, mesmo que tenham concluído o ensino secundário, é um mecanismo que não respeita o mais elementar princípio de justiça.

Ensino superior

O enquadramento normativo da estrutura e desenvolvimento do ensino superior foi consagrado na LBSE pelas alterações introduzidas pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Não creio que se justifiquem alterações

profundas do que foi estatuído tão recentemente, salvo se se desejar repensar o próprio sistema binário em que assenta a sua organização. Este será talvez o tema que exige maior reflexão e maior capacidade de gerar convergências. Mas, na atual situação marcada por tensões decorrentes do desigual desenvolvimento da rede, torna-se difícil desencadear esses processos de reflexão e de identificação de cenários de desenvolvimento sem estarem condicionados pela situação presente e pelas desiguais expectativas que cada instituição assume.

O primeiro ponto que gerará maior consenso será o do reconhecimento da dualidade entre ensino universitário e ensino politécnico assente na distinção entre formas de conhecimento dominantes, concepções curriculares diferenciadas e referenciais de formação orientados para segmentos do mercado também diferentes. Não basta remeter para a dicotomia entre conhecimento teórico/fundamental e conhecimento aplicado, pois a distinção deverá sobrelevar essa fórmula simplista e enganadora das formas de conhecimento a privilegiar nos processos de ensino e aprendizagem. A distinção terá de ser feita em função dos referenciais de formação que sejam suficientemente flexíveis para melhor responder às alterações constantes das necessidades do mercado de trabalho e ao impacto da revolução tecnológica.

O segundo ponto a merecer atenção é o da configuração organizacional desse sistema binário. A experiência já consolidada de integração de ensino universitário e ensino politécnico integrados na mesma instituição deveria merecer uma avaliação que apurasse as vantagens e desvantagens dessa solução face à alternativa de soluções organizacionais autónomas. As formas e modelos de integração podem ser diversificados em função das características dos casos em apreço, desde que orientados para a partilha e racionalização dos recursos, para processos de especialização inteligente potenciando as vantagens que cada instituição apresenta, para o desenvolvimento de centros de investigação que mobilizem os recursos humanos e as infraestruturas em torno de projetos de elevado potencial científico e, finalmente, que promovam a mobilidade dos docentes e

investigadores de forma a qualificar quer o ensino quer a investigação científica, fundamental ou aplicada.

O terceiro ponto prende-se com o acesso dos dois subsistemas à oferta de cursos e graus de 3.º ciclo (doutoramento). Tratando-se de uma oferta exclusiva do ensino universitário, valerá a pena refletir se será de manter ou não o atual quadro normativo. A capacidade de oferta de cursos e graus de 3.º ciclo não deveria estar dependente da natureza jurídica da instituição, mas antes do seu potencial de produção científica, da qualidade dos seus recursos humanos, e das condições infraestruturais indispensáveis à qualidade dos cursos lecionados. Em termos práticos, há que reconhecer que existem universidades que reúnem essas condições para poder instituir cursos de doutoramento numa determinada área científica ou especialização, sendo possível que existam instituições superiores de ensino politécnico que o consigam.

Se considerarmos que dispomos na atualidade de um modelo e de uma instituição de avaliação e acreditação do ensino superior com a experiência, os instrumentos e o conhecimento para garantir a sua qualidade, então torna-se viável admitir que esses critérios indispensáveis à oferta de cursos e graus de 3.º ciclo poderão ser validados e reconhecidos através do rigor, transparência e isenção da sua avaliação.

Os restantes problemas do ensino superior prendem-se muito mais com a gestão do que existe do que com qualquer constrangimento da lei de enquadramento. Neste aspeto, pouco haverá a mudar na LBSE.

AUDIÇÃO DE EX-MINISTROS DA EDUCAÇÃO

6 de julho de 2015

Marçal Grilo¹

Decidi organizar a intervenção em dez pontos: organização do sistema, educação pré-escolar, escolaridade obrigatória, ensino superior, formação de professores, autonomia das escolas, educação especial, educação ao longo da vida, o ensino à distância e a constituição do Conselho Nacional de Educação.

Sobre a organização do sistema, e mais concretamente o artigo 8.º da LBSE, eu diria que o modelo que foi entendido aprovar em 1986, o dos 4+2+3, foi a consolidação de um modelo que esteve implícito em praticamente todas as decisões tomadas na educação entre 1972 e 1976. A partir de 1976, eu era diretor geral do ensino superior e houve várias tentativas de lei de bases. O Professor Sottomayor Cardia chegou a ter uma lei de bases para apresentar que já assentava no modelo 4+2+3 que, como sabem, era diferente da lei de bases do Professor Veiga Simão que era do sistema dos 4+4. Na lei n.º 5/1973, em que a escolaridade obrigatória era de oito anos, vigorava o modelo 4+4. A partir de 1976, passou a trabalhar-se no modelo 4+2+3.

Penso que foi uma forma do sistema não introduzir uma grande perturbação daquilo que existia. Porque o que havia era os quatro anos do ensino primário, os dois anos do ensino complementar e os três anos da primeira parte do secundário. Portanto, houve aqui uma economia de esforço para poder plasmar na lei aquilo que vinha do anterior e que, na minha perspetiva, funcionou, isto é, os nove anos de escolaridade que vieram a ser cumpridos. Na altura pensava-se que seria uma tarefa hercúlea. Foi uma tarefa muito importante e penso que, com grande sucesso, o país conseguiu que os nove anos de escolaridade fossem atingidos para uma esmagadora maioria dos nossos miúdos, que estão na escola.

¹ Texto transcrito e não revisto pelo autor.

Sobre a educação pré-escolar, a que se referia o artigo 5.º da LBSE, eu diria que a partir de 1986 não houve um grande esforço, não foi feito nenhum esforço especial de fazer aquilo que faltava na Lei. A Lei n.º 46/1986 era um pouco vaga. E esta foi uma área em que o governo em que eu estive dedicou uma atenção e uma prioridade muito especiais. A Lei n.º 115/1997 veio complementar aquilo que faltava na lei de bases de 1986. Esta lei-quadro definiu o modelo que suponho que ainda hoje está completamente em vigor e que fez duas coisas que a nós nos pareceram de uma enorme importância. A primeira foi criar uma rede nacional que englobava uma rede pública e uma rede privada, que ainda é o que hoje existe. E fez-se um grande esforço na articulação entre dois ministérios, na altura, o Ministério do Trabalho e Segurança Social, que era responsável pela componente social – porque o pré-escolar tem esta dupla função de uma grande componente social, mas também de uma componente educativa – e a componente educativa ficou a cargo do Ministério da Educação. Portanto, criou-se aqui um modelo de financiamento da educação pré-escolar que se complementava entre duas fontes de financiamento: uma do Ministério do Trabalho e Segurança Social e outra do Ministério da Educação. Foi um trabalho muito difícil de fazer, muito complexo, porque a articulação entre dois ministérios é sempre muito complicado, sobretudo quando envolve financiamentos e perceber exatamente o que é que cada um quer e pode financiar. Portanto, eu queria ressaltar estes dois pontos. A educação pré-escolar tem uma importância decisiva. Não vale a pena estar aqui a dizê-lo, aliás o CNE em 1993 ou 1994 fez uma recomendação especial em relação à educação pré-escolar e à importância que ela tinha. Estou convencido que está muito plasmado nos resultados que são obtidos hoje nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade. Muito da melhoria destes resultados resulta exatamente desta componente de educação pré-escolar que valoriza enormemente os miúdos.

Sobre a escolaridade obrigatória, o artigo 6.º da Lei deu-lhe um grande impulso, embora com uma nota que devemos sempre aqui referir. A Lei refere-se muito à gratuidade, que é o número 5 do artigo 6.º, e a gratuidade é uma gratuidade, eu chamar-lhe-ia, mitigada e restrita, isto é, o Estado não cobre, como não deve cobrir, todos os encargos que

decorrem da frequência da escola até ao 9.º ano. Isso tem muitas implicações: os livros escolares não são gratuitos; os transportes, em muitos casos, não são inteiramente gratuitos. Depende muito das decisões que são tomadas anteriormente e muito do que são os gastos em torno da educação continuam a ter que ser suportados pelas famílias. Agora, houve um grande impulso. Eu penso que a escolaridade obrigatória e a decisão tomada pelos parlamentares veio a ter os seus frutos muito rapidamente, isto é, na minha perspetiva, atingiram-se números na escolaridade obrigatória num período mais curto do que aquilo que era previsível.

Em relação ao ensino superior, eu diria que a organização que foi introduzida na Lei foi o que estava em conformidade com a prática de entre 1976 e 1986, isto é, a criação da figura universidade, da figura politécnico, as funções de uns e as funções de outros, com algumas sobreposições, *overlapping*s, indefinições e algumas ambiguidades, mas que obviamente existem em todos os sistemas de ensino superior que têm um sistema binário como este que nós temos. Quando não é um sistema binário, há um sistema único, uniforme, que tem todos os problemas que hoje têm esses sistemas. Por exemplo, os ingleses, quando acabaram com o sistema binário no tempo de John Major, têm um sistema que não é binário, mas que na prática acaba por o ser porque há uns que têm investigação e há outros que não têm e alguns fazem umas coisas que os outros não fazem. A organização resistiu àquilo que forma as decisões tomadas na sequência do processo de Bolonha, mas apesar dos erros cometidos, eu penso que Bolonha foi bem absorvido por esta organização do ensino superior que está na Lei de 1986. Portanto, mostrou grande resiliência, isto é, aguentou. Esta organização permitiu uma grande expansão do sistema, até talvez excessiva em determinadas fases, mas simultaneamente incentivou muito a qualidade. Não há nenhuma comparação entre o que é hoje o ensino superior, nas nossas universidades, e aquilo que era este ensino e a qualidade na década de 80, antes de 1986. O ensino superior já é hoje um produto de exportação com algum significado e julgo que vai ser, no futuro, sobretudo se se consolidar e se continuar a ter o investimento que se fez até hoje, sobretudo na parte dos recursos humanos, mas também na parte da investigação científica,

que é um setor chave para o futuro do país. É-o a vários títulos, não só pela valorização das pessoas, mas sobretudo pela capacidade que o ensino superior tem de poder vir a ter um grande papel na criação de riqueza e no mundo da economia. O ensino superior está a montante do sistema económico, mas não é um exclusivo fornecedor de elementos para a economia, porque está essencialmente ao serviço das pessoas, na minha perspectiva. As pessoas é que têm a capacidade para terem um grande papel no mundo da economia. E penso que o ensino superior tal como está estruturado, enfim poderá ter algumas imperfeições que valha a pena aprofundar e corrigir, mas na maioria dos casos as instituições portuguesas hoje têm uma capacidade imensa quer na área da investigação quer na área da formação, seja da formação pré-graduada, seja da formação pós-graduada, e nas formações mais avançadas. Talvez, num futuro próximo, seja de se tentar perceber bem como é que se articulam cursos de dois anos com cursos de quatro e cinco anos, ou cursos de três anos e cursos de cinco anos. Há hoje alguns estudos feitos, sobretudo nos Estados Unidos da América, sobre o papel que têm as instituições de acreditação no incentivo a que os estudantes prossigam os seus estudos. Há hoje muitos estados americanos (16 estados) em que mais de 45% dos estudantes que terminam os seus cursos em universidades começaram nos *community colleges* dos cursos de dois anos. Eu penso que esta articulação está ainda por fazer e tem que ser feita de uma forma mais correta, sem tanta tensão.

Sobre a formação dos professores, houve uma alteração que se fez à Lei, concretamente no artigo 34.º, que foi permitir que as escolas superiores de educação fizessem a formação de professores do ensino básico, até ao 9.º ano. Como sabem, isto não veio a resultar porque depois o parlamento introduziu uma outra alínea neste artigo 34.º, em que exigia que houvesse uma aprovação prévia da qualidade e do nível científico dos cursos a ministrar sobretudo para o 3.º ciclo, os 7.º, 8.º e 9.º anos. Portanto, eu penso que aqui o que se fez na alteração foi introduzir alguma coerência entre a escolaridade básica, escolaridade obrigatória e a formação respetiva dos professores, mas no fundo não resultou. Talvez tenha sido bom, que não tenha resultado sobretudo nalguns aspetos, sobre outros seguramente que serei muito contrariado por isso.

Sobre a autonomia das escolas, julgo que aqui é talvez onde estamos mais aquém do que eu hoje penso do que devem ser as novas regras e novos procedimentos em matéria de autonomia. Eu sou um grande defensor da autonomia. Por vezes, tenho a tentação de dizer, deixemos as escolas trabalhar, dêmos-lhes autonomia, deixemos as escolas ter os seus próprios projetos, transformado o Ministério apenas numa entidade reguladora, e façamos isto de uma vez só. Evidentemente que como hoje não tenho responsabilidades, posso dizer esta irresponsabilidade. Isto é uma irresponsabilidade dizer, agora vamos dar autonomia a todas escolas, autonomia financeira, autonomia pedagógica, autonomia administrativa, seria uma enorme responsabilidade. A mim o que me leva mais a ser um entusiasta da autonomia é que as escolas que têm maior autonomia, mesmo nas condições em que se vive, as escolas que ganham a sua própria autonomia são aquelas que funcionam melhor, são aquelas que têm melhores resultados, são aquelas que funcionam mais próximo das pessoas, são aquelas que têm melhor conhecimento da realidade, e são aquelas que têm a capacidade para resolver os problemas que enfrentam no dia a dia. Eu não acredito em programas nacionais, não acredito nos grandes programas nacionais de combate à retenção, de combate ao abandono. Não! Acho que isto é feito escola a escola. Cada escola tem o seu projeto, tem os seus objetivos, cada escola conhece a sua comunidade, conhecem as famílias, ligam-se com os pais. E isso para mim resulta, como uma escola de enorme autonomia que a esmagadora maioria delas hoje não tem. Mas também gostava de referir o seguinte, muitas vezes diz-se: Ai! Os técnicos do Ministério são contra a autonomia porque perdem poder! Não! Eventualmente será parcialmente verdade, mas também há escolas que não querem a autonomia. Há escolas para quem é muito mais cómodo ter sistematicamente uma entidade que é aquela que responsabilizam, é aquela que é responsável pelo que se passa de menos bem. E, portanto, há aqui uma espécie de demissão em relação à autonomia. Nós conhecemos muitas escolas que quando arriscam é porque as pessoas têm a consciência de que os problemas implicam uma solução ao nível local e não aguardam que venha uma solução ao nível regional, ou de uma direção de serviços regional, ou do próprio Ministério.

A educação especial, contemplada nos artigos 20.º e 21.º da LBSE, ainda é uma questão por resolver e muito sensível. Oscilo muito entre o papel das escolas de ensino especial, que são instituições específicas, e aquilo a que se chama o regime integrado. Tive sempre muitas dúvidas sobre aquilo a que se chama o regime integrado, confesso, contrariando muito o que são os especialistas, mas eu não sou especialista nesta matéria, mas penso que há aqui uma matéria que importa tratar. Isto não é uma matéria só de financiamento. Claro que o financiamento existe sempre, mas o que me preocupa mais é esta pequena ambiguidade que ainda existe entre, quando uma criança é detetada com um determinado tipo de problemas, se deve estar numa instituição específica, onde dever estar enquadrada, ou se o regime integrado (no regime geral, numa escola normal) é o regime mais adequado. Sempre me fez alguma confusão algumas situações que vi de casos extremos. Vale a pena continuar a refletir e que os especialistas percebam bem qual é a realidade e o que é que na realidade se pode fazer.

Sobre a educação ao longo da vida, eu acho que aqui estamos muito longe daquilo que pode ser, ou deve ser, a educação recorrente do ensino de adultos ou a educação extraescolar. Quando se leem os últimos documentos da União Europeia sobre *Life Long Learning*, eu acho que nós não temos base para acolher muitas destas iniciativas, e penso que esta é uma área de uma importância fundamental, sobretudo num país que tem um nível médio educativo de habilitações escolares muito baixas. A média é das mais baixas da Europa e penso que este *Life Long Learning* é uma iniciativa, um processo, um movimento que preocupa a União Europeia. No nosso enquadramento jurídico, não temos uma base para acolher estas iniciativas e penso que a deveríamos ter o mais rapidamente possível.

No ensino à distância, estamos muito longe do que se devia, penso que a Lei é manifestamente insuficiente e omissa em relação a muitas coisas, e desde 1986 muita coisa ocorreu. Designadamente no ensino superior, os *Massive Open Online Courses* são hoje uma realidade com todos os aspetos positivos e negativos que eles têm. É bom que se comecem a ler as avaliações que se têm feito nas universidades americanas, onde este processo se desenvolveu com grande intensidade. Em Portugal estamos

muito longe disto. Penso que esta é uma área que, a par da Educação ao Longo da Vida, vai ter uma enorme importância daqui para a frente. Nós temos 30 anos da lei de bases e, portanto, temos que pensar para a frente e perceber o que se vai passar daqui a 30 anos, percebendo o que deverá ser feito.

Finalmente, o CNE nasce com a LBSE. É a LBSE que cria o CNE. Eu queria apenas fazer quatro referências importantíssimas. Em primeiro lugar, o papel relevantíssimo que o CNE teve com o grande avanço que fez no debate e no aprofundamento de algumas questões educativas. Este órgão é um órgão que é muito respeitado, que assume posições muito frontais em relação às questões educativas. Tem uma enorme independência, é mais do que um *think thank*, é uma instituição que ganhou a sua própria credibilidade e que o fez ao longo da sua história. Houve aqui um momento muito delicado que foi quando o CNE foi muito acusado. Era eu próprio presidente na altura. O CNE foi acusado de ter uma agenda própria. Havia a ideia, na cabeça de alguns políticos, que o CNE era uma espécie de caixa de ressonância do governo e quando se fez aqui uma agenda própria, houve alguns responsáveis que não perceberam isso e portanto esse momento foi um *turning point*. O CNE tem uma agenda própria que é sempre definida pelos senhores conselheiros, sob a liderança do seu presidente. O Professor David Justino tem feito aqui um trabalho inestimável e de enorme qualidade para reforçar esta ideia de que o CNE tem uma agenda própria, que é independente daquilo que se passa nas outras áreas, designadamente ao nível do governo ou do próprio parlamento. Sendo o presidente eleito no parlamento, com uma maioria qualificada, ele é completamente independente em relação ao parlamento. A virtude do CNE nasceu exatamente da sua organização. A questão que me permitia deixar e que posso estar completamente desatualizado, mas gostava de referir, é que na constituição do CNE muitos dos parceiros, que são hoje 68, designaram para aqui um professor. Isto foi um erro enorme, na minha perspetiva, porque o objetivo do CNE, eu sempre o entendi assim, era que não deveria haver professores a debater como professores, porque se todas as instituições se fazem representar por um professor, isto torna-se um debate de professores para professores. Ora o CNE tem que

ser, ou deve ser, o órgão que é capaz de fazer uma espécie de síntese daquilo que é pensado e refletido na educação mas que depois tem a imagem que a educação tem nos restantes setores, da economia, dos empresários, das autarquias, etc... todo este mundo enorme que nos rodeia. Eu acho que este erro no início foi muito sensível, teve algumas repercussões porque, a certa altura, o debate era muito sobre a educação na perspectiva dos professores. Que é uma perspectiva importante mas não é a única. E portanto o CNE não é para discutir as questões que se passam com os professores, e com os professores e as escolas, e os professores e o ministério, enfim, todo este aspeto muito sindical que aparece e que nós temos que contrariar. Penso que todas as pessoas que aqui estão estarão de acordo comigo. O mais relevante no trabalho do CNE é o contributo que dá independentemente daquilo que são os problemas específicos dos professores, ou dos pais, ou dos estudantes, ou do mundo da economia, ou do mundo da política. Pelo contrário, é uma espécie de síntese de tudo isto, para nós podermos perceber quais são os reais problemas com que se debate a educação.

Guilherme d'Oliveira Martins

Concordo no essencial com aquilo que o Professor Eduardo Marçal Grilo disse.

A Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 é um caso singular da história da educação em Portugal, por várias razões, entre as quais, o facto de ter sido plenamente concretizada. À parte os pontos referenciados, ela foi plenamente concretizada e aperfeiçoada. A tradição das nossas reformas educativas é delas não chegarem ao fim. Não foi este o caso, felizmente. Na Primeira República, temos três grandes reformadores, António José de Almeida, João Camoesas e Leonardo Coimbra, e em 1926 estava decidida a extensão da escolaridade obrigatória para cinco anos. Temos depois, nos anos 30, o único caso que conheço de retrocesso, isto é, a passagem dos cinco anos para três anos de escolaridade, na decisão de Carneiro Pacheco. Depois no final dos anos 50, a política de Francisco Leite Pinto, compreendeu a extensão para quatro anos da escolaridade, a passagem do 1.º grau para o 2.º grau como obrigatório, mesmo assim com o facto de o conselho de ministros não ter aprovado a proposta, do então ministro, de estender a escolaridade obrigatória dos quatro anos para o sexo feminino e o sexo masculino. Ficou apenas, num primeiro momento, para o sexo masculino e só depois foi estendido para o sexo feminino.

A reforma de Veiga Simão, partiu de um modelo 4+4 e fez a distinção entre os liceus clássicos, os liceus artísticos e os liceus técnicos, nunca tendo sido, de facto, concretizada. O que aconteceu foi a aplicação dos seis anos de escolaridade e, designadamente, a importância muito grande que a escola teve nesta circunstância.

No início dos anos setenta, houve uma grande assimetria na aplicação da reforma de Veiga Simão, uma vez que a taxa global do analfabetismo mantinha-se muito elevada, apesar de um grande esforço levado a cabo nos anos cinquenta. O analfabetismo nos campos e em locais bem próximos de Lisboa era muitíssimo elevado, ao contrário das grandes

idades, onde, por virtude, não apenas da alfabetização escolar, mas também pela importância do serviço militar obrigatório onde os níveis de formação eram mais elevados.

Esta LBSE de 1986 é singular por ter sido concretizada e aperfeiçoada e pelos moldes da sua aprovação. Não havia maioria parlamentar na Assembleia da República e, portanto, teve de se procurar e encontrar consensos muito exigentes e duráveis, que tiveram resultados positivos. Importa referir o sentido geral das reformas educativas. Estas não devem ser voluntaristas, no sentido de serem muito ambiciosas nos objetivos, sem consideração das condições concretas de desenvolvimento social. O tema da sustentabilidade, que aqui se foca, não é apenas a sustentabilidade financeira, mas envolve os aspetos social e cultural. O reformismo, para ser efetivo, impõe gradualismo e avaliação.

A valorização do fator essencial de uma reforma educativa tem a ver com a aprendizagem. O que caracteriza o desenvolvimento é a capacidade de aprender. Uma sociedade é desenvolvida se tem capacidade de aprender. Este é um tema que se põe desde o primeiro momento em que estamos a falar da formação das crianças e dos jovens e na educação e formação ao longo da vida. O desenvolvimento humano obriga à valorização da educação, da ciência e da cultura.

Refira-se ainda a ideia de pacto educativo. É uma ideia que na aplicação da LBSE foi recorrente, mas não se concretizou como muitos desejaríamos. No essencial, hoje estamos, porém, em condições de verificar que houve compromissos fundamentais que foram assumidos e que tiveram consequências e resultados positivos. Portanto, esta noção de pacto educativo tem de ser vista com muito cuidado, para que não se pense que é apenas uma diligência formal. Pacto educativo deve compreender que qualquer política educativa tem uma eficácia que não se revela antes de decorridos 20 a 23 anos. E vemos isso relativamente à educação pré-escolar que foi um exemplo claro de compromisso educativo, uma vez que houve uma convergência significativa não só entre as forças políticas, mas simultaneamente também entre as forças sociais. O pacto educativo, no que se refere à educação pré-escolar, representa a consagração de uma

noção de serviço público da educação, que não se confunde com serviço estatal da educação. Esta questão é controversa, mas muito clara para nós. O Professor Marçal Grilo e eu temos escrito abundantemente sobre isto. A rede educativa tem de ser integrada e a complementaridade é essencial!

Quanto à autonomia das escolas faço uma avaliação sobre o modo como utilizam os seus recursos. A meu ver o balanço não é negativo, pois há um sentido de responsabilidade, devo reconhecê-lo. Impõe-se dar ênfase à articulação entre a escola, a família e a comunidade. Realmente, a escola não pode fechar-se sobre si mesma. A conceção de escola que está subjacente à LBSE permite avançarmos com cautela e audácia relativamente à autonomia. E porquê? O professor Marçal Grilo recorda-se bem, de uma viagem que fizemos a convite do Ministro David Blunkett a Inglaterra em que nos deparámos com a circunstância das escolas dependerem das autoridades locais. Porquê? Porque as escolas foram criadas de baixo para cima. A cultura portuguesa é muito diferente pelas razões que bem conhecemos. O Professor David Justino é, sobre isto, um investigador de prestígio e, obviamente, entende que o tema da construção do Estado é o tema do qual devemos partir.

Telegraficamente, apenas devo dizer que foi uma grande preocupação a questão da valorização e dignificação dos professores, articulando com a formação e a relevância dessa formação. A qualidade da educação está dependente da relação educativa. E a relação educativa permite-me compreender aquilo que Luísa Dacosta costumava dizer “quando saio da sala de aula, não sei se ganhei mais eu ou se ganharam mais os alunos. Estatisticamente a maior parte das vezes ganharão mais os alunos mas, muitas vezes, é o Professor que ganha, pela capacidade inovadora dos alunos”. Isto é importante. A valorização do processo educativo e desta dinâmica parte do diálogo e de uma troca que corresponde à essência da educação.

A valorização dos professores leva à ideia de escola completa, que envolve os horários, mas também a conceção física da própria escola. Quando o Professor Marçal Grilo iniciou funções, não havia Rede de Bibliotecas Escolares. A escola completa é a escola da biblioteca, do

pavilhão desportivo, das condições concretas para que o processo de dinâmica educativa seja plenamente concretizado. Destaco também a ligação das ideias de escola completa e de rede escolar. Lançámos o processo dos agrupamentos, que é complexo mas crucial, no fundo uma conceção de rede que permita responder aos desafios perante os quais nos encontramos tendo em consideração a evolução demográfica.

A participação dos pais e da sociedade civil, é um aspeto absolutamente fundamental. Em Inglaterra, a sociedade tem um papel fundamental na condução de tudo o que respeita à educação.

Relativamente ao ensino especial, devo referir que se trata de um tema extraordinariamente complexo, em que a articulação com a sociedade, com a comunidade, tem que ser feita permanentemente porque não há, nem pode haver, soluções uniformes. Se um aluno, um estudante, representa sempre um caso irrepetível, naturalmente que o aluno ou o estudante com necessidades educativas especiais é ainda mais irrepetível por razão da natureza própria da sua condição. Há um equilíbrio entre inclusão e diferenciação positiva que tem de ser salvaguardado.

Uma das questões mais sensíveis com que nos defrontámos foi a da natureza do ensino secundário. É um tema que continua na ordem do dia. O ensino secundário foi criado em Portugal no século XIX como uma ponte, como uma ligação para o ensino superior. Era uma via de prosseguimento de estudos. Hoje, o ensino secundário não é apenas uma via de prosseguimento de estudos. Tem de ter uma certificação própria e daí a importância do ensino profissional, artístico, etc., ou seja, corresponde a uma oferta diversificada, e sobretudo à ideia de um ensino terminal e certificado. Isto é, para garantirmos que em cada momento aproveitamos o máximo possível das potencialidades da educação para seguirmos aquilo que é hoje a tendência geral. Se repararem em termos mundiais, e em particular nos países nórdicos, a idade média de entrada de um aluno no ensino superior é cada vez mais alta. E temos que partir do pressuposto de que numa sociedade de grande mobilidade, como é a nossa, as escolhas precoces no final do ensino básico são contraproducentes e desadequadas. A natureza do ensino secundário não é

mais de uma ponte. Tem uma identidade própria, tem que ter uma importância cada vez maior na especificidade dos vários caminhos e naturalmente que essa é uma questão na ordem do dia.

Quanto ao ensino superior, esclareça-se que Bolonha não é um tratado, não é um processo de uniformização. Bolonha significa mobilidade adequada a cada uma das formações e a cada um dos sistemas. O Professor Marçal Grilo foi das vozes mais críticas relativamente ao processo da Sorbonne, porque a solução que era apresentada neste processo era apenas franco-alemã. Bolonha é um processo flexível de mobilidade, algo que está a ter uma consequência, naquilo que é a diversidade e uma maior qualidade. Significa a criação de condições de mobilidade. O Professor Marçal Grilo e eu próprio fizemos questão de manter o sistema binário no ensino superior – universidades e politécnicos. As melhores instituições politécnicas têm respondido positivamente. Por exemplo o MIT que é um politécnico que se afirmou, através de uma vocação prática e flexível, que é o que devemos considerar.

Importa, no fundo, garantir que as instituições politécnicas tenham uma avaliação própria. Não queremos que sejam universidades de segunda, como aconteceu no Reino Unido. Por fim, devo salientar que a qualidade de uma reforma educativa depende da articulação efetiva entre educação, ciência e cultura.

Roberto Carneiro

As ideias podem mudar o mundo; as boas ideias e as pessoas operosas ocupam, como sempre, a centralidade, não dependemos tão só do mercado e do dinheiro para melhorar a condição humana. Por isso se vê que os romanos estavam errados, profundamente enganados, com a sua celebrada expressão *pecunia nervus rerum*.

Falando de ideias, vale a pena fazer, na circunstância, uma pequena história do arranque do Conselho Nacional de Educação na sua atual configuração, ao fim destes quasi 30 anos de existência que celebramos. Lembro-me, lá longe nos primórdios do meu múnus ministerial, de António Barreto, que era o meu ilustre e combativo opositor na Assembleia da República, me dizer “não tens coragem para criar o Conselho Nacional de Educação, conforme foi aprovado e configurado aqui na Assembleia” (Lei n.º 31/87, de 9 de julho).

Ora bem, o CNE foi implementado no 1.º Governo maioritário de Cavaco Silva tendo sido criado exatamente como foi aprovado na Assembleia da República nos anos 85/86 (ou seja, com uma acentuada desgovernamentalização). A nossa maioria no Governo não era necessariamente replicada num Conselho constituído com larga representação da sociedade civil e com pessoas notáveis (sete personalidades que competiam ao Governo designar) e que eu tive ocasião de nomear com total independência e sem olhar a cartões ou a preferências de índole político-partidária¹.

Quero lembrar quatro de entre as sete pessoas, por mim expressamente convidadas para pertencer ao CNE, que já não estão entre nós: Ernâni Rodrigues Lopes, Frederico Lúcio de Valsassina Heitor, António Luciano

¹ Lembro os nomes das sete primeiras personalidades designadas para o CNE no início do seu funcionamento: António Luciano Sousa Franco, António Moreira Barbosa de Melo, Carlos Miguel Maximiano de Almeida Coelho, Eduardo Marçal Grilo, Ernâni Rodrigues Lopes, Frederico Lúcio de Valsassina Heitor, Pedro Manuel da Cruz Roseta.

Sousa Franco e António Moreira Barbosa de Melo. A todos eles presto uma sentida homenagem de agradecimento pelo muito que fizeram e que deram à causa da Educação e, mais genericamente, ao serviço das grandes causas nacionais. Uma plêiade de pessoas de enorme qualidade que, convidadas pelo Governo da altura, aceitaram sem a mínima hesitação a incumbência de integrar um órgão colegial, o CNE, que tem como função primordial o debate de ideias e o confronto de pontos de vista opostos, ou complementares, e que se encontra assim medularmente dependente da qualidade das pessoas que, em última *ratio*, conformam a qualidade das instituições.

Recordo-me também das primeiras lutas que aqui se desenrolaram por causa das instalações que eram partilhadas a meias com o IPED, mais tarde Universidade Aberta. Em dezembro de 1988, com a criação legal dessa Universidade, esta começa a ser instada a mudar das instalações em que nos encontramos, com enormes resistências e dificuldades, acabando por ocupar o simpático Palácio Ceia, na centralíssima Rua da Escola Politécnica, Lisboa, em condições funcionais excelentes. Todavia, ainda hoje há quem me venha dizer que dei cabo da Universidade Aberta, por causa das instalações que atribui ao Conselho Nacional de Educação!

A lista do elenco dos primeiros presidentes do CNE, eleitos pelo Parlamento, como ficou expresso no respetivo Estatuto Orgânico – Mário Pinto, António Barbosa de Melo, Eduardo Marçal Grilo, Teresa Ambrósio, Manuel Porto, Júlio Pedrosa, Ana Maria Bettencourt e, hoje, David Justino – testemunha a verdadeira elite de gente ilustre que por aqui passou, que merece a nossa pública homenagem. Esta galeria de cidadãos de corpo inteiro empenhou-se em fazer o melhor que estava ao seu alcance para tornar este CNE um órgão independente, de discussão serena das matérias mais complexas, e difíceis afetando a *res publica* educacional, com total isenção e verdadeiro sentido de Estado, objetivo pelo qual pugnei em sucessivas reuniões tidas no seio do Governo e, também, no Parlamento.

Desejo esclarecer que, ainda hoje, defendo por analogia que a Inspeção da Educação (e Ciência) deva ficar na dependência do Parlamento ao invés de uma sua dependência do Governo, como hoje sucede. São ambos, o

CNE e a IGE, órgãos cujo exercício pleno de funções exige independência do Governo e que devem, como tal, manter-se essencialmente na esfera do Parlamento ou, mesmo, na da Presidência da República. É uma questão que eu pretendi consolidar na altura, mas não tive o apoio indispensável para avançar no caso da IGE(C), ao contrário do CNE que tinha a sua lei ratificada pela Assembleia da República.

Esta não é uma questão de somenos importância. É, sim, um tema nuclear para a democracia e uma questão vital para as instituições do Estado, cujo debate aprofundado levou à adoção de modelos diferenciados noutros países europeus, como é o caso do Reino Unido e na Holanda, onde as atividades de fiscalização e de inspeção foram retiradas da órbita do Executivo. Estão em causa guerras de conceção que vale bem a pena repristinar aqui, nesta sede e num debate futuro, quando se entender oportuno que estas questões voltem a “talhe de foice”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é uma grande e longa obra legislativa. Ela dura, no essencial, há 30 anos: uma provecta condição, aliada a uma notável longevidade, a menos de pontuais alterações que não afetaram a sua ossatura essencial. São raras as Leis que entre nós duram tanto tempo, aspeto merecedor de uma especial menção, sem entrar numa análise ponto por ponto, como fizeram os meus colegas, e bem. Assim, colocando-me intencionalmente para além das questões pontuais, eu queria situar-me num plano manifestamente diferente: o da difícil e complexa abordagem de vertentes estratégicas as quais carecem ainda, a meu ver, de reflexão aberta e despreconceituada, quando encaramos a LBSE na sua globalidade. São temas que, em minha modesta opinião, mereceriam uma clarificação satisfatória no diploma ordenador do nosso sistema educativo, visando adequá-lo à passagem de um tempo historicamente acelerado e a conceitos estruturais alternativos àqueles que se viram, umas vezes a passo algo apressado, contemplados na versão da LBSE, tal como a conhecemos hoje. Aproveito esta ocasião para dedicar uma palavra de especial reconhecimento, e louvor, a Eurico Lemos Pires, infatigável investigador e eterno combatente pela melhoria da educação entre nós, o qual, por um raro golpe de sorte, exercia funções de deputado

ao tempo da discussão parlamentar dos diversos projetos que conduziram ao texto da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Portugal, deve-lhe a sábia síntese de projetos conflituais e a condução de um processo negocial, na qualidade de deputado-relator, que se veio a saldar pela redação que hoje nos ocupa da LBSE, a qual goza, apesar da turbulência de que se rodeou a sua feitura, de uma robusta lógica, além de vincadas características modernizadoras que bosquejam um futuro de prosperidade e de educação para todos.

Ora bem, na abordagem de natureza eminentemente estratégica que me proponho desenvolver, sublinharei dezasseis pontos, ainda que algo pela rama, dada a insuficiência de tempo – e de sabedoria – para vo-los expor de forma articulada.

1. Em primeiro lugar, entendo que não ficaram suficientemente clarificadas as funções do Estado: Estado Provedor e/ou Estado Regulador. No que respeita à Lei de Bases há uma interpretação dominante, porventura errónea, de um Estado Provedor. Pessoalmente, entendo que ele deve ser encarado mais como Regulador. Não deixa de ser curioso que, no caso do Sistema Nacional de Saúde, o Estado se apresente mais Regulador, ainda que persista muito de Estado Provedor na Saúde. É assaz interessante constatar a análise da evolução comparada destes dois grandes segmentos distintivos de um Estado social moderno, que levou a que não tenha sido, em contraste com a conceção política que vingou a partir dos diplomas fundamentais da Saúde, erigido um Sistema Nacional de Educação, com um orçamento envelope global que financie, sem discriminação, entes públicos e privados, como é manifestamente a situação vigente no Ministério da Saúde desde há longas décadas. Esta é uma situação implantada no Sistema Nacional de Saúde há muitos anos, que goza de uma apropriada tradução orçamental (no OE, o SNS vê-se contemplado com uma dotação global indiscriminada que não seleciona destinatários) sem que contra ela se insurjam vozes ideológicas, nem se ponha em causa a estrutura vigente da oferta de um bem público, de elevado valor factual e simbólico, como o é a Saúde, ao contrário do debate inflamado, ideologicamente inquinado, que coloca em campos

contrários, dialeticamente opostos, os defensores de um ensino público monopoliza aos que fazem a advocacia de um sistema prestativo misto onde se inclua o ensino privado e cooperativo, na perspectiva de um serviço público, cujos acesso e qualidade não podem fugir à alçada tutelar e moralizadora dos poderes públicos.

2. Em segundo lugar, importa que se clarifique a necessidade de voltarmos a debater as opções fundamentais consagradas na LBSE relativas à estrutura de base do nosso sistema educativo. Neste particular, sempre esbarrei com a enorme dificuldade em explicar aos meus colegas estrangeiros o que é um ensino secundário reduzido a três anos de escolaridade. Acho que o sistema de Veiga Simão, $4+4+4^2$, fazia bem mais sentido do que aquele que viria a ver-se consagrado na LBSE, linearmente extrapolado do passado: $9(4+2+3)+3$. Acompanhei de perto a célebre experiência de desenvolvimento curricular dos novos “3.º e 4.º anos do Ensino Preparatório”, posta em marcha ao tempo do Ministro Veiga Simão, com Rui Grácio, Rogério Fernandes, Maria da Graça Fernandes, Élia Pereira de Almeida e outros técnicos-pedagogos de inequívoco prestígio. Andámos, nos anos épicos de 1972 a 1974, a lutar, no quadro da experiência dos novos 3.º e 4.º anos, pela implantação de um ensino de tipo “médio”, conjugada com a experiência-piloto conexa das “Habilitações Complementares”, que representavam a aposta num ensino profissional alternativo ao ministrado nas antigas escolas técnicas agrícolas, industriais e comerciais, vertidas ambas as experiências num sistema $4+4+2+2$. Era isto a opção por um sistema profissionalizante do tipo do que era preconizado para a vizinha Espanha: a FP1 e a FP2, de dois anos cada, na sequência de um ensino básico de oito anos. A FP1 e a FP2 foram experimentadas na Covilhã e em Guimarães, com predominância, salvo lapso ou erro de memória, na área das indústrias têxteis, já lá vão bem mais de 40 anos. Era importante revisitar, recapitular, este tempo mobilizador em que nos sentíamos todos participantes em iniciativas de mudança fundamentais na estrutura básica

² Lei n.º 5/73, de 25 de julho.

do sistema educativo português não obstante as dificuldades resultantes de estarmos a trabalhar no seio de um regime claramente fora de prazo, e caduco, e no qual se semeavam os alicerces de uma reforma global da educação em Portugal felizmente corporizada 13 anos mais tarde na LBSE, com uma inédita abertura ao exterior, nomeadamente aos influxos provindos da Europa desenvolvida.

O sistema 4+2+3+3 representa, com efeito, uma simples extrapolação do que vem de trás. Em todo o caso, atentas as circunstâncias epocais, a vingar esta tese, a estrutura final consagrada, tendo em consideração os ensinamentos da educação comparada e inclusive a tradição nacional, melhor teria sido a opção iniludível por uma configuração estrutural 6+3+3. Ou seja, um ensino básico único de seis anos e um ensino secundário de seis anos, 3+3, como acontece hoje em diversos PALOP que evoluíram a partir do sistema educativo “colonial”, como é o caso da República de Cabo Verde, e numa boa parte de países europeus. Ou, em alternativa, se se quisesse uma inspiração no modelo do sistema das Escolas Europeias, uma estrutura 5+3+2+2 (um ensino básico de cinco anos e um ensino secundário de sete anos distribuído por três ciclos: 3+2+2 anos de escolaridade).

Em suma, um ensino secundário de três anos revela-se manifestamente insuficiente e demasiado curto. Os demais países atribuem bastante mais tempo dedicado ao ensino secundário. Não sei se ainda é possível, ou oportuno, pensar-se nisso, mas acho que valeria a retomar a ideia do 6+6, constituído por um ensino básico único de seis anos, complementado por um ensino secundário, igualmente de seis anos: 3+3. No ensino secundário teríamos assim dois ciclos, compostos por um secundário inferior e um secundário superior, de três anos de escolaridade cada um.

3. Fruto deste sincretismo estrutural persiste entre nós uma confusão entre o ensino básico e o ensino obrigatório. Enquanto o ensino básico será de seis ou, no máximo, de nove anos, a escolaridade obrigatória estender-se-á tendencialmente até ao 12.º ano. Será que estamos postos perante uma mera questão formal, subsumida numa arbitrária nomenclatura, ou será

que estamos perante uma questão mais profunda, que tem a ver com a identidade própria de um sistema educativo-formativo?

Defendo, em tese final, o professor único durante seis anos, no ensino básico, eventualmente complementado por docentes especializados como já hoje acontece (caso do ensino precoce do inglês, da educação física, da informática ou do apoio a alunos com necessidades educativas especiais), e um secundário mais alargado.

Penso, todavia, que a grande indefinição remanescente é a do 2.º ciclo. O 2.º ciclo não foi implementado como deve ser. Aliás, a LBSE fala em áreas e, por uma razão ou por outra, nunca foi possível definir quais são essas áreas disciplinares. O aluno continua a passar abruptamente de um professor único para uma lecionação por cerca de uma dezena de docentes, não sendo justo pedir ao jovem de 10-12 anos que repentinamente produza as sínteses de saberes que são indispensáveis sempre que se está submetido a uma experiência global de aprendizagem.

4. Importa agora esclarecer que a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino são questões distintas, muito embora conexas. Enquanto a primeira define o *corpus* mínimo aceitável de estudos, indispensável ao exercício de uma cidadania plena e responsável no século XXI, a segunda tem a ver com os princípios que regem o financiamento dos estudos por parte das crianças e jovens que cumprem a obrigatoriedade escolar. Houve, a este propósito, um diploma que ficou histórico na vida do CNE, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Nos termos desse diploma, o ensino obrigatório é gratuito para todos os alunos, quer frequentem o ensino público, quer frequentem o ensino particular ou cooperativo³. Essa gratuitidade refere-se, pois, a um período de escolaridade obrigatória para todos, independentemente do sistema de ensino em que estão: ensino

³ É esta a política pública seguida desde sempre na RAEM – Região Administrativa Especial de Macau, República Popular da China, onde me encontro no momento em que revejo estes apontamentos, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior do Território, Lei n.º 9/2006. Nos termos desta legislação em todos os estabelecimentos de ensino público ou privado que se insiram na rede escolar, a escolaridade é financeiramente sustentada pelo Estado, isentando os pais do respetivo ónus financeiro.

privado, público ou cooperativo. O diploma em apreço nunca foi implementado, apesar de longamente debatido e consensualizado no CNE, acabando por se ver revogado, na sua intencionalidade inclusiva, e manifestamente não discriminatória, pelo Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março.

5. Em quinto lugar, desejaria levantar algumas questões sobre a autonomia escolar. Neste particular começaria por realçar que *todos* os diplomas que levei a Conselho de Ministros para implementar a LBSE, entre 1987 e 1991, sob a forma de Projetos de Lei, de Decretos-Lei ou Decretos Regulamentares, num total de mais de duas centenas, foram submetidos a prévio debate e aprovação no CNE, exceto um: o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Este foi o primeiro diploma sobre autonomia escolar no historial dos ensinos básico e secundário. E passo a explicar o porquê desta, aparentemente insólita, exceção!

Não houve consenso total no seio do Governo sobre o projeto legislativo, posto que tentei passar a ideia de *autonomia financeira da escola*, no quadro geral das diversas autonomias a que o estabelecimento de ensino passaria a gozar, regime a que o Ministério das Finanças não deu acolhimento. Consistia esta autonomia concreta na aprovação de um esquema segundo o qual as escolas receberiam o orçamento anual em duas *tranches*, uma em março, outra em setembro, sendo que cada tranche se desembolsaria sempre de acordo com o desempenho financeiro nos períodos anteriores, comprovado e devidamente avaliado. Ora, não tendo a autonomia financeira passado, por razões que se prendem com a vasta inovação que um tal regime representaria em relação ao regime duodecimal consuetudinariamente contemplado na Administração Pública Portuguesa, desde os tempos idos do Doutor Oliveira Salazar, restava-nos investir nas autonomia estatutária, pedagógica e administrativa, deixando cair a financeira que considerávamos uma peça-chave de todo o processo autonómico. Assim, para evitar polémicas estereis e, sobretudo, obviar a que o Conselho de Ministros viesse a temer que o Ministro da Educação manobrasse o CNE para o pressionar a uma tomada de posição diversa daquela que, naquele areópago político prevalecera, o primeiro diploma a

consagrar o conceito de autonomia escolar, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, escapa, a título deveras excecional, ao crivo do CNE.

Este procedimento verdadeiramente único ocorreu sem qualquer alarido público, porventura fruto de a autonomia da escola ser, ao tempo, um tema ainda não considerado vital na preocupação dos parceiros sociais, e ter sido precocemente – demasiado (?) – introduzido no léxico jurídico então vigente.

Mas mantenho o que disse anteriormente: deve ser flexibilizada a gestão das escolas através, por exemplo, do desembolso orçamental em dois envelopes financeiros, uma vez que na gestão do bem educativo não faz sentido subordiná-lo ao regime dos duodécimos. A escola tem altos e baixos no tocante às necessidades financeiras. No verão, em período de defeso escolar, não são precisos duodécimos plenos ao contrário do que ocorre no pico da atividade do estabelecimento de ensino. Dois envelopes, um em março e outro em setembro, de acordo com o desempenho das escolas, conjugados com uma forte auditoria de desempenho financeiro e de legalidade nos gastos, constituiriam uma justa receita, sendo que a entrega de cada um dos envelopes ficaria, como já defendemos, dependente de uma prestação de contas, segundo um modelo satisfatório para a contabilidade pública, sobre o período gestor que a antecede, devidamente supervisionada e verificada, *in fine* no caso de uma amostra de escolas, em cada período temporal, para além de um controlo contabilístico estreito da totalidade do universo escolar. Sem autonomia financeira, não haverá nunca uma verdadeira autonomia da nossa escola, nem o respeito pelos ritmos diferenciados, e próprios, dos ciclos educacionais.

6. As Leis n.º 108/88, de 24 de setembro, sobre autonomia universitária, e n.º 54/90, de 5 de setembro, sobre a autonomia dos institutos superiores politécnicos, conheceram sorte diversa, pois em ambos os casos os diplomas finais beneficiaram de uma intervenção parlamentar decisiva, tendo a maioria funcionado em harmonia com o Governo. A este propósito gostaria de dizer que penso registar-se um *sério recuo no instituto da autonomia, tomada no conjunto do ensino superior*. Uma universidade

não pode estar dependente de um serviço central, tutelado por um Ministro, para a tomada de decisões de natureza interna que lhe compete, em essência, e em consciência responsável, tomar. Terá, assim, a meu ver, de se *repensar seriamente o instituto das autonomias da universidade e do ensino superior politécnico para os resguardar de uma governamentalização excessiva* e nociva ao real desiderato inovador das instituições cuja autonomia viu, de resto, a sua plena consagração ao nível da lei constitucional do país.

7. A autonomia das escolas básica e secundária tem a ver com a autonomia das respetivas comunidades de pertença. Eu defendo um modelo inspirado nas *charter schools*: aquela comunidade que tem meios e exprime a vontade soberana para gerir a sua escola recebe-a. Está aqui em jogo uma devolução da instituição educativa à sua comunidade que é “dona” da sua escola. Esta *restituição da escola à sua comunidade de pertença* compreende a assunção de responsabilidades proporcionais à maturidade que esta última vai evidenciando para assumir a liderança da instituição escolar, no quadro de um projeto educativo amplamente debatido e referendado no seio dos respetivos órgãos de representação democrática, designadamente na nomeada Assembleia de Escola ou Conselho de Escola: a seleção das lideranças escolares, a organização basilar do ano letivo, o recrutamento e a avaliação dos professores, as opções curriculares, as deliberações fundamentais sobre prioridades orçamentais, a natureza singular da especialização escolar (pelas artes, ou pela ciência, ou pelo desporto, ou pela matemática, etc.) e por aí fora, tudo pode passar a ser decidido pela comunidade, em obediência a regras gerais que mantêm, naturalmente, dentro da defesa dos interesses inalienáveis da isenção e do rigor gestonários, a unidade nacional e a identidade educacional própria da nação.

As *charter schools*, como sabem, podem andar para diante ou... para trás. Se uma comunidade não desempenha convenientemente a sua função, a Inspeção retira-lhe a carta ou alforria de autonomia, ou seja a *charter*. Aliás, vem a *talhe de foice* referir que o papel principal de um Ministério da Educação, imbuído de uma missão eminentemente reguladora, passa a

consistir na verificação constante, das garantias de idoneidade e de amadurecimento das comunidades para tomar plenamente conta da “sua” escola, competindo-lhe ainda assegurar-se do *adequado exercício da plena ou parcial autonomia* outorgada à comunidade educativa local, em condições que garantam o *superior interesse do aluno e o da respetiva família*. E naturalmente, o Estado não poderá demitir-se de assegurar, conforme lhe compete num regime democrático, e de garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da sua origem socioeconómica, cultural ou geográfica, através de uma política de *discriminação positiva* a favor dos mais destituídos de recursos, ou de meios próprios, no *acesso e no sucesso educativo de escolarização básica*, que constituem direitos universais. Há mais de 5 000 *charter schools* nos Estados Unidos da América que não deixam de ser escolas públicas, embora gozem de uma ampla autonomia de liderança e de gestão comunitárias.

8. Noutro plano, conjugado e complementar – o dos currículos e conteúdos programáticos – recorde que, nos tempos distantes de 1975/76, coordenei tecnicamente a condução de um grande projeto de *desenvolvimento curricular* no GEP do Ministério da Educação, realizado em colaboração com a OCDE e publicado em três volumes⁴, no qual defendi um *currículo de co-responsabilização* central, regional e/ou local, organizado por “percentagens de autonomia”: por exemplo, 90% do currículo na Matemática seria nacional, logo obrigatoriamente igual para todos, como é próprio das matérias de natureza essencialmente dedutiva; já no tocante a disciplinas de teor mais indutivo, como nas Ciências Sociais, teríamos uma repartição diferente dos seus conteúdos programáticos, por exemplo, 30% nacional, 20% regional e 50% local. O currículo deve, com efeito, ter uma margem de manobra diferenciada pela

⁴ Carneiro, R. et al. (1977). *A organização do desenvolvimento curricular em Portugal. Estudo Preliminar*, 3 partes. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica – Gabinete de Estudos e Planeamento.

Carneiro, R. et al. (1977). *The organization of curriculum development in Portugal. Sector of graphic production report. Preliminary study*. Lisbon: Ministry of Education and Scientific Research – Bureau of Research and Planning.

natureza própria das matérias disciplinares – que constitui, afinal, o espaço de flexibilidade característico de uma democracia participativa – e ser capaz de incorporar os saberes locais e regionais, típicos da circunscrição territorial de inserção do estabelecimento de ensino.

9. Vivemos uma crise de identidade do ensino secundário em todo o mundo, uma verdadeira *crise universal de identidade*. Em 44 países onde trabalhei, e trabalho correntemente, verifico os sintomas evidentes desta crise identitária nesta ramada de ensino, cada vez mais encarada como um segmento de transição nos estudos (para o ensino superior) ou para a vida ativa. O ensino secundário nasceu, inicialmente para significar um final de estudos gerais, tendencialmente para todos. Ele tem vindo a tornar-se crescentemente numa *ponte*, uma passagem, não tendo uma personalidade forte e marcada como sucede hoje com o ensino básico, universal e para todos, ou com o ensino universitário, necessariamente seletivo e visando dotar a nação de uma plêiade de talentos altamente qualificados.

Uma resposta possível, dada ao nível do governo, consistiu na ereção dos cursos profissionais de há 30 anos a esta parte. O ensino profissional é hoje fortíssimo e já foi adotado, felizmente, pelo ensino público, vencidas hesitações de décadas e desconfianças institucionais de monta. Mas é preciso contemplar, e aprofundar mesmo, o estabelecimento de parcerias fortes entre entidades públicas e privadas para o ensino profissional e, de resto, para todo o restante esforço de regeneração educativa nacional.

O ensino profissional (privado) foi adotado em 1989⁵ no quadro de uma parceria alargada e de confiança: sindicatos, fundações, associações, patrões e autarquias desempenharam um papel nevrálgico no lançamento e orientação do ensino profissional como via de sucesso. Hoje, apesar de o ensino profissional existir na generalidade das escolas secundárias públicas, as parcerias efetivas não aconteceram. Fez-se bem ao decretar o alargamento da rede mas, como habitualmente, o Estado, ensimesmado sobre si próprio, não levou em consideração a indispensabilidade de, no ensino público, zelar por uma característica fundacional desta modalidade

⁵ Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro.

de ensino: as parcerias alargadas que fizeram a força do ensino profissional de recorte privado.

10. Aliás, o ensino secundário deve ser visto numa ótica de *aprendizagem ao longo da vida*. Reside, talvez aqui, um dos aspetos mais carenciados na LBSE, que não aborda, ainda, a aprendizagem permanente com a força que ela mereceria ter. Desde o pré-escolar até ao ensino superior, deve consagrar-se uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e continuada que começa na família, passa pelo ensino formal, e continua pela vida fora no exercício das responsabilidades de cidadania civil, ética, produtiva, cultural e social, tocando todos os aspetos do *pulsar da polis e da sua inata propensão educadora*⁶.

Ao nível do *Lifelong Learning* deveria uma LBSE ajustada aos imperativos de uma aprendizagem a todo o tempo e em todo o lugar considerar o RPL (*Recognition of Prior Learning*) e a APL (*Accreditation for Prior Learning*) como elementos vitais dessa aprendizagem permanente, como o vem fazendo a UNESCO através da sua unidade especializada, com sede em Hamburgo, o UIL⁷. Como é que se consegue reconhecer as competências tácitas, os saberes adquiridos com a experiência, e acreditá-las, é uma questão vital para nós, portugueses, que durante cerca de dois séculos descurámos a escolarização das novas gerações e desperdiçámos um capital inestimável para o progresso da Nação?

11. O programa denominado por *Novas Oportunidades* viu-se descontinuado por razões de mera alternância política de maiorias parlamentares sem que se tivesse tido o cuidado de as substituir por um outro esquema, talvez até mais justo e eficaz. Houve vícios, seguramente, mas temos que convir que as Novas Oportunidades representaram uma

⁶ Carneiro, R. & J. Gordon (2013). Warranting our Future: literacy and literacies. *European Journal of Education*, 48 (4) 476-497. DOI: 10.1111/ejed.12055.

Carneiro, R. (1996). *Educação para a cidadania e cidades educadoras*. Conferência «Cidade e Educação numa Cultura de Paz», Rio de Janeiro, Setembro.

⁷ Carneiro, R. (2013). Living by learning, learning by living: The quest for meaning. *International Review of Education*, 59 (3) 353-372. DOI 10.1007/s11159-013-9355-3.

lufada de ar fresco na consuetudinária formação de adultos e um fator de esperança para 3,5 milhões de concidadãos nossos, lamentavelmente destituídos de diplomas escolares certificadores dos seus reais conhecimentos e das competências que, não importa com que origem, acumularam e usam na respetiva atividade cotidiana. Foi um caminho empolgante que mobilizou empresas, associações empresariais, autarquias, sindicatos, agrupamentos e associações de cidadãos, fundações de direito público e privado, escolas e centros de formação profissional, no combate contra uma revoltante exclusão de vida provocada por circunstâncias adversas que levaram a um abandono escolar precoce, ocorrência verdadeiramente “criminoso” pelos padrões atuais de aferição da centralidade da escolarização para a condução de uma vida de realização pessoal, de cidadania adulta, e de bem-estar espiritual, psíquico e material!

Hoje, há um generalizado consenso sobre a indispensabilidade no reconhecimento e numa apreciação avaliativa da experiência pessoal de cada pessoa. Na realidade, é esse o conteúdo principal da aprendizagem não só *durante* toda a vida, mas fundamentalmente *com a experiência, com o viver e o passar dos anos*. Daí resulta o enorme interesse internacional, e multilateral, que rodeou o acompanhamento do programa português das Novas Oportunidades que, a determinado momento da história recente da educação mundial, representou mesmo o *ex-libris* de uma boa intervenção dos poderes públicos para colmatar défices acumulados e intergeracionais de educação da maioria da população de um país⁸. Como sempre afirmei – e escrevi – *sendo nós, infelizmente, campeões na baixa escolaridade dos adultos, sejamos identicamente campeões na inovação relacionada com o atendimento às necessidades*

⁸ Carneiro, R. (2014). O Ascenso das Políticas Públicas Baseadas na Evidência. In Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol. I – A Construção do Sistema Democrático de Ensino. Lisboa: Almedina.

Carneiro, R. (coord.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: CEPCEP, Hamburg: UIL-UNESCO, Brussels: MENON, 384 pp. ISBN 978-972-9045-29-5.
<http://uil.unesco.org/home/programme-areas/lifelong-learning-policies-and-strategies/news-target/accreditation-of-prior-learning-as-a-lever-for-lifelong-learning-lessons-learnt-from-the-new-opportunities-initiative-portugal/ad6ae717f43fb9cf2b089cbd3dd90cf/>

educacionais destes grupos demográficos de adultos, sobretudo os ativos e participantes na criação de riqueza do país.

12. Entretanto, no que toca ao ensino superior, infelizmente não teve valimento uma ideia consagrada na primeira proposta de Lei de Bases, apresentada publicamente e ao Parlamento em 1980 (era Vítor Crespo, Ministro da Educação e Ciência), que consagrava a ideia das *Escolas de (Pós-)Graduação*. Está aqui em causa um modelo vigente em países como o Reino Unido e os EUA, baseado em escolas de excelência: *Graduate Schools* (por oposição, e complemento, às *Undergraduate Schools*, responsáveis pelo ensino superior pré-graduado). Em Portugal nunca se puderam criar as condições para uma opção séria por esta via. Falei na altura, investido nas funções de Secretário de Estado da Educação, com vários Reitores, tendo estes defendido ser demasiado cedo para a universidade portuguesa considerar uma transformação desta envergadura. Deveria, talvez, retornar-se agora a uma ampla discussão do tema, ou seja, olhar-se para um natural desenvolvimento estrutural do ensino pós-secundário, compreendendo uma pré-graduação crescentemente massificada (como prolongamento natural de estudos generalistas do ensino secundário), por um lado, e uma pós-graduação, ou graduação, claramente de excelência, por outro.

Assistimos, de resto, a uma tendência para replicar este modelo, em Portugal, na vertente dos ensinos da Gestão, mas não temos, infelizmente a meu ver, um investimento forte no ensino graduado, capaz de favorecer a natural emergência do talento e do capital humano avançado. É preciso alimentar a excelência, concentrando estrategicamente os recursos avançados a favor da formação das elites – não receemos as palavras. Cada vez mais a pré-graduação se encontra massificada, como é manifestamente o caso dos EUA, da Coreia do Sul, da França ou da Itália, onde a grande seleção tem lugar no escalão do ensino graduado. Aí é que é preciso cuidar da, e cultivar uma, verdadeira aposta na qualidade e na excelência.

13. O processo de Bolonha começou a ser gizado no remoto ano de 1980 quando, sob a liderança de Jacques Delors, um pequeno punhado de

visionários lançou os *Carrefours de l'Europe*. Neste quadro, foi realizado, nesse ano de 1980, uma reunião em Bolonha e anunciado o *Ano Europeu da Educação*. O denominado “Processo de Bolonha”, designação que ficou vulgarizada para significar o esforço hercúleo de harmonização de todo o ensino superior na União Europeia, sucedeu-se aos *Carrefours de l'Europe* realizados naquela arqui-cidade europeia, local que aloja a *decana das universidades europeias – e mundiais* – fruto do génio europeu à época (1088), a qual se mantém em funcionamento ininterrupto desde a data da sua fundação.

É, pois, mister homenagear Jacques Delors, que se dedicou de alma e coração à educação, o qual acaba, por sinal, de pulicar um notável artigo no *Le Monde* em co-autoria com António Vitorino e Pascal Lamy, em que revisita algumas ideias motoras que representaram *de facto* a última grande liderança europeia que impulsionou o Velho Continente para uma União efetiva. Hoje com 90 anos, Jacques Delors está na plenitude das faculdades mentais, embora francamente diminuído fisicamente por uma galopante artrose, sendo inequivocamente uma personalidade a quem a Europa muito deve e, diga-se em abono da verdade, de quem a educação europeia e mundial muito lucrou, com uma exemplar dedicação, nos finais da sua vida útil, aos complicados dossiês da formação e do apetrechamento dos futuros cidadãos com as competências necessárias para fazer singrar o mundo por um paradigma de paz, desenvolvimento e compreensão/respeito mútuos.

Na realidade, depois de ter deixado a presidência da Comissão Europeia, em 1993, Delors foi chamado por Federico Mayor Zaragoza para dirigir, no âmbito da UNESCO, a Comissão Internacional para a Educação no Século XXI⁹, dedicando-se, nessa sede, à projeção de um capital notável de prestígio sobre a prospeção de vias alternativas para a organização de processos educativos renovados e respondentes aos grandes reptos hodiernos. Com aquela sua indelével autoridade, dedicou-se à

⁹ Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO. ISBN 92-3-103274-7.

educação, não se coibindo de afirmar que a educação era o grande desafio, no qual o seu contributo faria sentido, no final da vida.

14. Em penúltimo lugar, permito-me fazer uma brevíssima alusão à *formação pessoal e social*. A LBSE prescreve, logo ao princípio, um artigo sobre os alunos e a função da escola. Diz que é função da escola *a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, do caráter, da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, éticos, morais, cívicos e do desenvolvimento físico*.

Muito embora se tenha dedicado, logo após a aprovação da LBSE, uma atenção prioritária à formação pessoal e social, à formação ética e de cidadania, à educação moral e religiosa, bem como ao desenvolvimento pessoal e social, tudo isso tem que ser hoje revisto, pois caiu em desuso esta área formativa, sendo patente o descuido com que este domínio disciplinar é atualmente encarado. Os alunos são pilares de valores sociais, cívicos, morais, os quais constituem domínios de formação absolutamente vitais *para a coesão social, para o firme compromisso perante a esfera pública de interesses legítimos, para o surgimento de uma preocupação genuinamente multi e intercultural, para o respeito final, e escrupuloso, perante a sacralidade inerente a cada pessoa e em face do mistério ínsito em cada vida humana*.

15. Finalmente, a concluir, uma palavra brevíssima sobre um tema fundamental para a presente reflexão, levada a cabo a propósito da celebração de uma efeméride consagrando o trigésimo aniversário de um diploma que nasceu com uma clara intencionalidade estruturante da totalidade de um sistema educativo, e que se apresenta como incontornável: *a formação humana e profissional dos professores*.

Tenho escrito que as *care professions* têm de ser objeto de um máximo de atenção. Por *care professions*, tenho em mente a multidão de profissionais que cuidam da saúde da alma e do corpo dos demais concidadãos: educadores de infância, professores, sacerdotes, médicos, enfermeiros, assistentes sociais,... Importa que tenhamos todos a consciência da importância destes grupos profissionais, cujo sujeito – que não o mero

objeto – de trabalho é a *pessoa*, com o seu cortejo de dramas e de esperanças, de fragilidades e de forças, de direitos e de deveres, de desânimos e de esperanças, de frustrações e de realizações.

Atribuir a esses profissionais o máximo de atenção significa, no limite, uma utopia: que essa *elite de profissionais seja tendencialmente doutorada*, na totalidade. Há, com efeito, professores, médicos, enfermeiros ou assistentes sociais que se têm doutorado mercê de um meritório esforço, mas o desafio que aqui vos deixo é o do doutoramento como requisito mínimo para aceder ao pleno exercício de uma *care profession*. De resto, *Doctors* no léxico normal anglo-saxónico, é uma designação exclusivamente reservada a médicos.

16. Devemos apostar em formas criativas de consagrar a maturidade, a sabedoria e a experiência de cada um perante a responsabilidade superlativa da docência. Cito, apenas como um exemplo – a encerrar esta minha já longa dissertação – o movimento supra-estatal, nos EUA, *Teach for America*, que visa recrutar indivíduos, preferencialmente de meia-idade, nos seus 35/50 anos de idade, pessoas que já educaram os filhos e que se querem envolver-se mais nas tarefas nobres de continuar a educar as futuras gerações. Um primo meu, que era engenheiro de *software* da Intel, com assinalável sucesso e confortável remuneração, decidiu aderir ao movimento, na Califórnia. Ele concluiu, já com dois filhos em idade madura, um programa, desenhado à medida, de formação de professores, com a duração de dois anos, no Oregon, enquanto adquiria prática pedagógica no ensino elementar, sob supervisão de professores já profissionalizados e “batidos”. Diplomou-se como professor e mudou radicalmente de vida passando de engenheiro de *software* a docente do ensino primário, após educar os filhos. São essas pessoas maduras, experientes, e sábias que nos fornecem o fio condutor daquilo em que nós temos que pensar e repensar, incansável e com determinação contumaz que faz as transformações de ideias, que como comecei por dizer, são o verdadeiro motor da história humana.

Que tipo de professores queremos nas nossas escolas, que professores queremos no nosso sistema educativo, a que professores queremos nós

entregar os filhos e os netos, aqueles que transportam a nossa esperança coletiva e a de um mundo melhor?

Como nos dizia um pai de um menino chinês que ele trazia há dias, pela mão, para o matricular na Escola Portuguesa de Macau, *eu opto por esta escola, apesar de na minha família ninguém conhecer Portugal, nem falar o idioma português, porque, tendo pesquisado o mercado, sei que é aqui que ele se sentirá mais feliz*”!

E, no fundo, é da felicidade dos nossos filhos, netos, bisnetos, e... que nos importa cuidar como educadores comprometidos com eles e com o futuro das nossas sociedades!



Maria do Carmo Seabra

Começo por saudar os presentes: o Presidente do CNE, os Senhores Conselheiros aqui presentes, e todos os intervenientes neste fórum, ex-ministros da Educação e/ou Ciência. E exprimir ao Sr. Presidente do CNE, Professor David Justino, o meu profundo apreço por esta iniciativa. Tanto mais oportuna, quanto traduz, na minha perspetiva, no seu empenho em ouvir as pessoas que em diferentes governos tiveram responsabilidades na educação, o entendimento que deve prevalecer quanto ao papel de uma Lei de Bases do Ensino: um documento que traduza o “compromisso com a educação” dos portugueses no seu conjunto.

Nos trinta anos que passaram desde a aprovação da atual Lei de Bases, Portugal sofreu alterações profundas, em diversas áreas mas também na área da educação. Refiro aqui muito sucintamente algumas dessas alterações.

Nas taxas de participação (Tabela 1): enquanto em 1986 a taxa de escolarização no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico taxa era de 63 e 41%, respetivamente, em 2012/13 (os dados mais recentes disponibilizados pela DGEEC) estas taxas andavam na ordem dos 90%; as taxas de pré-escolarização passaram de 30% para cerca de 90% neste período, e no ensino secundário passou-se de uma taxa de escolarização inferior a 20% para uma percentagem igualmente na ordem dos 90%. No ensino superior passou-se de uma participação de cerca de 10% para valores superiores a 30%. Todos estes dados apontam no mesmo sentido: enquanto em 1986 uma das preocupações da política educativa era trazer os portugueses para as escolas, em 2015 os portugueses em idade de frequentar a escola estão na escola. (Há melhoramentos a fazer no combate à desistência e ao abandono precoce, certamente, mas nessa batalha todos os governos se têm envolvido). A questão é agora como melhorar o sistema e ajudar os alunos a ter uma carreira escolar bem-sucedida.

Tabela 1. Taxas de participação (%)

| | | 1985/86 | 2005/06 | 2012/13 |
|-----------------------------|------------------|---------|---------|---------|
| Educação pré-escolar | | 30,2 | 77,9 | 88,5 |
| Ensino básico | 1.º ciclo | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | 2.º ciclo | 62,7 | 84,4 | 91,9 |
| | 3.º ciclo | 41,2 | 83,5 | 87,5 |
| Ensino secundário | | 19,5 | 54,2 | 73,6 |
| Ensino superior | | 10? 12? | 27,2 | 32,2 |

Uma segunda diferença entre estes períodos é a existência de informação sobre o desempenho dos alunos e das escolas. De uma situação em que a informação existente se referia apenas aos *inputs*, (e desculpem o anglicismo), passou-se para uma em que existem exames nacionais e participação regular em provas internacionais e portanto informação sistemática sobre o desempenho dos alunos e das escolas.

Uma das consequências da existência de testes internacionais em que Portugal participa é sabermos que o desempenho dos alunos portugueses melhorou muito significativamente nos últimos 20 anos. Não existe informação deste tipo para 1986, mas a evolução desde a 1.ª participação de alunos portugueses no TIMMS, em 1995, até aos últimos resultados conhecidos (no TIMMS de 2012, no PISA de 2012, no PIRLS de 2012) exhibe um padrão muito satisfatório, nalguns casos até extraordinário.¹

Uma outra alteração, talvez a mais profunda, que teve lugar na sociedade portuguesa nos últimos 30 anos: a difusão no acesso a e utilização das tecnologias de informação (Tabelas 2 a 4). O alargamento do acesso a computadores e à internet é evidente nas escolas, e a utilização efetiva de

¹ Estes resultados são apresentados e comentados em Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses, julho de 2013, CNE. Consulte-se em particular Pedro Reis e João Pedro da Ponte.

computadores e da internet, na população em idade escolar, atinge virtualmente os 100%.

Tabela 2. Relação aluno/computador e aluno/computador com ligação à internet no Continente (%)

| | 2001/02 | 2005/06 | 2012/13 |
|--|---------|---------|---------|
| Aluno/Computador | 17,3 | 10,5 | 3,0 |
| Aluno/Computador com ligação à Internet | 33,8 | 14 | 3,5 |

Tabela 3. Utilização de computador por grupo etário em % do total de indivíduos

| | Total | 16-24 | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 | 65-74 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2002 | 27,4 | 55,2 | 40,2 | 27,6 | 19,5 | 8,1 | 2,6 |
| 2005 | 39,6 | 78,1 | 57,4 | 42,4 | 29,5 | 14,7 | 3,5 |
| 2014 | 66,0 | 98,0 | 94,0 | 84,0 | 60,0 | 39,0 | 23,0 |

Tabela 4. Utilização de Internet por grupo etário em % do total de indivíduos

| | Total | 16-24 | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55-64 | 65-74 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2002 | 19,4 | 42,8 | 30,2 | 17,8 | 11,7 | 4,3 | 1,3 |
| 2005 | 32,0 | 70,0 | 46,2 | 33,6 | 21,1 | 9,8 | 2,3 |
| 2014 | 65,0 | 98,0 | 92,0 | 83,0 | 59,0 | 36,0 | 23,0 |

E a propósito da sociedade da informação refiro uma outra alteração que teve lugar neste período atingindo aquilo que é normalmente mais difícil de mudar: as mentalidades. Saliento três pontos: a orientação das escolas para resultados – a preocupação das escolas com a efetiva aprendizagem dos alunos aumentou substancialmente, dizem-me; o renovado interesse no conceito de autonomia das escolas e a alteração da posição do ME face à informação.

Sobre esta última mudança: de um sistema em que se considerava que a informação sobre escolas e desempenho dos seus alunos, quando existisse, devia ser cuidadosamente mantida no “segredo, se não dos deuses, mas da

5 de outubro”, passou-se para um sistema em que se reconhece que a informação que existe deve ser partilhada (já tive oportunidade de exprimir aqui no Conselho Nacional de Educação a minha convicção de que a informação, se não for partilhada, se transforma sempre num instrumento para o exercício indevido do poder por parte de alguns privilegiados – os que lhe têm acesso). Esta é uma alteração muito relevante e positiva no quadro político e institucional em que nos movemos. Penso aliás que a obrigação de se continuar neste esforço de disponibilização de informação *online* sobre o sector deveria ser traduzida numa imposição numa revisão do artigo 54.º da atual Lei de Bases.

De facto, a prestação de informação às escolas e aos professores sobre os resultados do processo educativo é um mecanismo essencial para alinhar os incentivos dos participantes no sistema educativo para os resultados e lhes permitir a melhoria continuada.

E a disponibilização sistemática de informação sobre o sistema educativo – o exemplo mais recente é o portal Infoescolas – altera totalmente o domínio das possibilidades de organização e gestão da educação em Portugal. Refiro dois mecanismos: a prestação de informação às famílias e a gestão descentralizada das escolas.

O Ministério tem acesso a informação sobre as escolas. A informatização e a disponibilidade de informação sobre o sistema alteram profundamente o contexto em que as escolas funcionam. Uma das decorrências deste facto é o facto de o governo não precisar de intermediários nas suas relações com as escolas. Refiro explicitamente os departamentos regionais de educação previstos nos números 2 e 3 do artigo 46.º e no número 2 do artigo 47.º da Lei de Bases.

Outra consequência da informação, mais importante, é o facto de os alunos e as famílias terem agora acesso a informação sobre as escolas e o seu desempenho (desempenho em provas externas, participação, comportamento, bem-estar), o que permite o exercício efetivo da liberdade de escolha por parte dos alunos e das suas famílias. E os estudos empíricos em economia da educação sugerem que a disponibilização de informação

sobre os resultados em exames tem um impacto significativo sobre o desempenho subsequente.

A disponibilização de informação, e em particular de informação sobre desempenho baseada em provas externa torna a descentralização e a transferência de responsabilidades do governo central para as escolas uma possibilidade real.

A função regulatória do Ministério da Educação, cuja necessidade considero inquestionável, deve – e pode agora – alterar-se radicalmente, de um exercício de verificação exaustiva da conformidade com normas, para uma regulação virada para os resultados, que permita às escolas trabalhar livres das intervenções diárias e persistentes das DREs sobre o seu dia a dia (existem mesmos os casos anedóticos referidos por Rodrigo Queiroz e Melo do Despacho da “poda de inverno” (DR Norte, dezembro de 2005) e do Despacho das reuniões de 2011).²

Passo agora a uma apresentação muito breve daquilo que considero dever ser uma Lei de Bases: o “compromisso educativo” da sociedade e a garantia da estabilidade do sistema. Deve ser um documento a meu ver sintético, menos doutrinário ou teórico, e mais claro nalguns pontos, em particular na identificação das matérias curriculares que se consideram essenciais. Deve ser um instrumento da estabilidade no sistema e se possível blindar o sistema educativo a alterações que não correspondam à visão partilhada dos portugueses sobre essas matérias. Posso exemplificar: exigir na própria Lei de Bases que alterações curriculares tenham que ser aprovadas por maioria absoluta na AR (na versão atual da Lei de Bases, esta prescrição poderia constar de um alínea adicional no artigo 50.º). Uma restrição deste tipo imporia que qualquer governo tivesse que articular com a oposição a introdução de alterações significativas nos currícula; não só a estabilidade “de facto” do sistema aumentaria, como também, e igualmente importante, aumentaria a perceção pública dessa estabilidade. (Ressalve-se que não significa isto que o curriculum deva ser fixo: pelo

² Melo, Rodrigo, Financiamento do Serviço Público de Educação, in *Financiamento do Serviço Público de Educação*, 2013, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 177-198.

contrário, saúdo como muito positiva a possibilidade dada às escolas de escolherem uma parte significativa das matérias e conteúdos. Mas a parte que não é opcional – e que inclui seguramente a Língua Portuguesa, a Matemática, a(s) língua(s) estrangeira(s), as Ciências, não poderia ser alterada sem o acordo dos diferentes partidos.

Ressalvo que, ainda que a criação de mecanismos de blindagem do sistema a alterações não partilhadas pela sociedade tenha vantagens, a inexistência deste tipo de regras não tem levantado problemas à política educativa. Ao contrário do que é comum noutras áreas da política (o exemplo mais flagrante são talvez as obras públicas) tem havido no nosso país uma notável consistência e persistência nas políticas educativas.

Finalmente, e este é o último ponto da minha intervenção, a autonomia das escolas: na gestão dos seus orçamentos privativos, na definição dos currícula e principalmente na contratação e gestão dos professores.

O PISA recolhe e trata vários dados sobre diversas dimensões da autonomia das escolhas. De uma maneira geral, Portugal qualifica-se, em praticamente todas as vertentes analisadas, como um dos países em que as escolas e os professores gozam de menos autonomia. Assim, no PISA 2012, a OCDE reporta que no conjunto dos 64 países onde se realizaram esses testes, Portugal se qualifica em 60.º lugar relativamente à percentagem de alunos em escolas em que a direção e/ou os professores determinam os conteúdos das cadeiras (5.9%). Também na autonomia das escolas e/ou professores relativamente à escolha das cadeiras oferecidas, Portugal tem uma classificação muito baixa, 52.º lugar, correspondendo a escolas com 10% do total de alunos. O índice global da responsabilidade das escolas nos currícula e na avaliação coloca Portugal em 50.º lugar.

A autonomia das escolas portuguesas na gestão dos recursos educativos é também, de acordo com a OCDE, extremamente limitada, classificando Portugal em 54.º lugar. E o mesmo tipo de classificação se aplica à autonomia das escolas na escolha do seu pessoal docente (52.º). E este é, na minha opinião, um ponto decisivo de rutura com o atual sistema. Todas as pessoas que trabalham na área da educação, tal como todos os utilizadores do sistema, sabem que o elemento essencial para a qualidade

da educação é a qualidade do professor. A competência científica é obviamente uma condição necessária para esta qualidade global, mas não se identifica com a qualidade pedagógica. E é muito mais fácil às (aos) diretoras(es) das escolas identificar os bons professores, e motivá-los para uma melhoria permanente do que a uma direção geral do Ministério da Educação. Nesta matéria, a proximidade é essencial. A transferência da contratação de professores para o âmbito dos agrupamentos de escolas, associada à criação de quadros nestas unidades escolares, poderá representar um ponto de viragem na qualidade do sistema educativo. Esta alteração traduz-se num aditamento ao atual artigo 39.º.

A autonomia das escolas que venho a referir só pode ser implementada com sucesso num ambiente em que os mecanismos de “prestação de contas” das escolas estejam devidamente implementados. A existência e disponibilização de informação detalhada sobre as várias dimensões do processo educativo, incluindo resultados nos exames, permite pela primeira vez equacionar com realismo esta possibilidade de transferência de responsabilidades do governo para as escolas.

Ficam por referir outras alterações à lei de bases que são já imperativas: as decorrentes da extensão da escolaridade obrigatória, como sejam o número 4 do artigo 6.º, a alínea e) do artigo 7.º, a alínea c) do número 3 do artigo 8, o número 1 do artigo 22.º, o número 3 do artigo 23.º; as referentes ao ensino recorrente, nos artigos 23.º e 24.º, e à rádio e televisão educativas, no número 6 do artigo 26.º, as referências ao ensino privado tornadas obsoletas pelo novo Estatuto. Outras alterações talvez a alteração da duração dos ciclos de estudo ...

Termino, expressando novamente o meu apreço por esta iniciativa, tão inovadora e carregada de “sentido de estado”. Muito obrigada.

José David Justino

Ao contrário do que se possa pensar, não queremos passar uma certidão de óbito à atual Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Temos um bom pretexto para refletir e, com base nisso, vemos o que é preciso modificar, ajustar, ou se precisamos de uma outra Lei completamente diferente. Gostava de situar as coisas em duas conjunturas relativamente diferentes, sem que isso possa significar os que estiverem antes e os que estiveram depois.

Esta Lei de Bases foi aprovada e a sua vigência durante os primeiros 15 anos correspondeu ao período em que a economia estava a crescer, a população escolar estava a crescer, a população docente estava a crescer, a rede estava a crescer. Era um período em que a educação andou um bocadinho a reboque da economia. Ou seja, falo do forte dinamismo económico, a educação, por pressão, tinha que ir atrás. É reconhecido que, chegando praticamente ao final do séc. XX, tínhamos um sistema educativo que era motivo de queixa daqueles que tinham uma visão mais economicista da evolução social. Neste período, a economia cresceu muito mais rapidamente, criou várias oportunidades, e a educação tendo uma produção de efeitos mais lentos, nem sempre teve capacidade de responder a esse aumento da procura de qualificações. Isto é muito importante que se diga porque aquilo que se passa na economia, na transição do século, é uma economia relativamente estagnada. Crescemos pouco nestes últimos 15 anos (se cresceu 1% ou 2% é muito) e a educação respondeu de forma excecional, até em parte por aquilo que tinha sido feito antes. Neste período, a educação cresceu e desenvolveu-se muito mais do que a economia. Isso levanta também problemas porque se criaram expectativas que agora a economia não tem capacidade de responder. Ou seja, a educação respondeu com atraso à necessidade de qualificações. Essas altas qualificações foram altamente remuneradas e agora estamos a entrar numa fase em que temos mais qualificações do que a economia precisa, em alguns setores. Precisamos de entrar numa nova fase de crescimento, de

longo prazo, que permita absorver o excesso de qualificações que possam existir.

Há aqui uma corrida entre educação e tecnologia relacionada com a necessidade de termos em atenção que são contextos diferentes: um em que a economia puxa a carroça da educação e outra em que deixou de ter força para puxar a carroça, mas esta continua a andar. Esta questão leva-nos a refletir sobre o que é que vai acontecer nos próximos 15 anos. Esta será a grande incógnita do que vai acontecer daqui a 15 anos. É nessa perspectiva que falo sobre a Lei de Bases. Falo não só num quadro normativo e regulador, mas acima de tudo num quadro mobilizador de políticas e de estratégias de desenvolvimento.

Assim, ainda que eu concorde que há alguns aspetos da atual Lei de Bases que eventualmente não tocaria neles, entendo que precisamos de ter um referencial que nos mobilize, mobilize a sociedade portuguesa, as empresas, as organizações, para termos algo em que estamos todos de acordo. A nossa ideia é ter uma visão para a educação, como um referencial. Nesse sentido, a oportunidade é a de arranjar um pretexto para mobilizar atores sociais, forças políticas, pois se existir este referencial será mais fácil haver uma estabilidade nas políticas. Se desvalorizarmos a visão de futuro, podemos perder os referenciais. A ideia é, portanto, de uma ambição coletiva, um desígnio que possa mobilizar as pessoas e realocar as políticas de educação.

Primeiro ponto importante, na educação que tipo de conhecimento é que temos que promover? Que tipo de ensino é que precisamos de promover e para que sociedade? Se não refletimos sobre estas questões, arriscamo-nos a utilizar a instituição escolar da mesma forma e com os mesmos parâmetros que utilizámos para o desenvolvimento da sociedade industrial. Se um dos grandes pressupostos da sociedade industrial está ultrapassado, se estamos numa sociedade em que o valor do conhecimento tende a ser cada vez maior, então, como é que preparamos os nossos alunos para este tipo de sociedade? Que tipo de ensino devemos privilegiar? Uma Lei de Bases tem que assentar num conjunto de princípios orientadores que unam em vez de dividirem. Isso leva para essa

reflexão em torno do tipo de conhecimento que temos de desenvolver. Isto é importante porque nós baseámo-nos na existência de um currículo único. Baseámos todas as políticas na existência de um currículo igual para todos, quer sob a forma de programas, quer sob a forma de matrizes curriculares, quer sob a forma de metas, ou de *standards*, e isto é contraproducente. Deveríamos começar a pensar num conceito de currículo nacional, aquele que tem de ser comum aos diferentes segmentos do ensino e aquilo que é uma outra margem, que são currículos diferenciados, em que se possam privilegiar uns conhecimentos em detrimento de outros. Esta é uma opção que temos que fazer. Deveríamos dar sinais de abertura para a diferenciação curricular.

A Lei de Bases foi pensada para uma escolaridade obrigatória de nove anos, para um sistema de ensino em que o papel do Estado educador estava intacto. Ao fim destes anos todos, precisamos de reorientar. Primeiro há que falar em diferenciação do sistema, não só no currículo, mas na propriedade. Temos que conceber um sistema de ensino que integra os vários sistemas, acabando com a distinção público-privado, superar esta dicotomia. Não me repugna a existência de escolas municipais. É a possibilidade dos municípios criarem escolas. Se aceitamos que entidades privadas com fins lucrativos criem escolas, porque é que não aceitamos que entidades públicas sem fins lucrativos criem escolas? Precisamos de ter soluções múltiplas e não concorrenciais. Esta diferenciação tem que ir ao nível curricular. Ou seja, um currículo nacional, que é aquele que é considerado indispensável e base de referência a todas as escolas, e de seguida admitir diferenciações. Depois, temos que ter um sistema de avaliação que funcione como referencial e não um sistema de avaliação que mude consoante a ideologia.

No que respeita à organização e gestão das escolas a polémica instalou-se sobre a alternativa entre o gestor que é professor e um gestor profissional. Quer no modelo universal quer no que respeita às lideranças, a verdadeira autonomia está na forma como deixamos, ou não deixamos, as escolas organizarem-se, em função das suas especificidades, das suas forças, das suas dinâmicas, etc., tentando superar este modelo que é igual para todos.

Não sendo adepto do modelo de gestão democrática, não vejo porque não possa haver esse tipo de gestão na escola. Ou seja, não devemos fechar as soluções, mas sim abri-las. O que nós precisamos numa Lei de Bases é que esta abra soluções.

Sobre a descentralização, no fundo estamos a falar em devolver às comunidades e às dinâmicas locais aquilo que é a orientação, gestão e responsabilização da escola. A autonomia é uma coisa que não existe de forma absoluta, é sempre uma limitação. Por isso, preciso falar de um processo e esse processo é descentralizar para ter mais autonomia. O Ministério da Educação não tem ainda um sistema de informação suscetível de poder conferir maior autonomia às escolas e que viabilize uma descentralização, tornando-se o Ministério uma estrutura mais leve.

Por último, falo de três pontos. Primeiro, o conceito de serviço público de educação ainda levanta questões, fundamentalmente por causa desta dicotomia entre público e privado. Uma próxima Lei deveria ponderar o alargamento deste conceito de serviço público de educação, mas ter em conta o período de quebra demográfica e de quebra da população, em que o número de turmas é cada vez menor. Isto acentua a luta pela sobrevivência e compreende-se que este período não seja nada favorável, portanto é necessário bom senso e alguma calma sobre esta questão.

Segundo, a organização dos ciclos. Em 2003 propusemos uma organização que era 6+6, em que os primeiros seis eram 4+2 e os segundos seis eram 3+3. Isto corresponde ao modelo tradicional, não tem nada de novo. A maior parte dos sistemas educativos à escala mundial está assim organizada. Ou seja, tem um ciclo primário e tem um ciclo secundário. Não é um ciclo básico. É primário e secundário. O grande problema é que nós temos um ensino básico sem ter um complementar e temos um ensino secundário sem termos um ensino primário.

Defendo os 6+6 pelo tipo de organização curricular que é característica de cada um deles. Os primeiros seis anos devem estar orientados para saberes, áreas de saber. Devido à própria maturidade dos miúdos, o professor tem uma função não só de ensinar e de fazer aprender, mas deve ser um mediador para a integração dos vários saberes. Os miúdos não têm

maturidade para agregar e integrar saberes especializados. Eu sou claramente defensor de nos primeiros seis anos termos monodocência pura nos primeiros dois anos, monodocência coadjuvada (1/2 professores) nos segundos dois anos e monodocência coadjuvada reforçada nos terceiros dois anos. Isto implica que haja alguns ajustamentos na formação inicial de professores, mas também se faz com formação contínua. Os segundos seis anos são conhecimento especializado. Por isso é que se organiza por disciplina, conhecimento especializado dado por professores especializados. Para isto, a própria formação inicial de professores é diferente para este tipo de docência. O problema que se coloca é saber nestes segundos seis anos a partir de onde é que nós devemos ter diferenciação de trajetos institucionalizada. E sou sensível ao argumento de que mesmo quando se quer integrar escola/mercado de trabalho/empresa, esta integração não deve ser feita antes dos 15/16 anos. Os alunos podem fazer na escola trabalho simulado em que se possa ter a simulação de ambiente de trabalho.

Há um outro ponto que tem que ver com a reversibilidade ou irreversibilidade da escolha. Deveria ser possível haver reversibilidade, através da permeabilidade, e permitir que um aluno que fez a opção no 3.º ciclo para vias vocacionais ou profissionais, por exemplo, possa reverter a sua escolha. Vejo problema quando se concebe o ensino profissionalizante como um ensino de segunda e último recurso. Porque nós precisamos de ter uma dimensão conceptual tecnológica e científica tão importante que não podemos prescindir. Havendo diferenciação de trajetos no 3.º ciclo, essa diferenciação depois pode institucionalizar-se no secundário. Ou seja, no secundário deve manter-se o princípio das duas vias, uma para prosseguimento de estudos e outra para o mercado de trabalho. Parece-me bem que este princípio esteja na Lei de Bases. É um princípio que já vem da Primeira República, ou seja, temos que formar cidadãos e temos que formar profissionais. É muito importante que possamos dar passos seguros sobre o sucesso escolar mas não aceito que o ensino profissionalizante seja um instrumento de sucesso. Portanto, o que nós precisamos é ter um ensino profissional de forma diferente. Isto não dispensa as vias profissionalizantes de terem competências

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospectiva

e conhecimentos fortemente conceptualizados nos domínios da tecnologia, etc. Temos que valorizar o ensino profissionalizante.

Júlio Pedrosa

Foi-me feita uma pergunta: o que é que eu podia dizer sobre a experiência da aplicação da Lei de Bases enquanto fui Ministro da Educação. O tempo que vivi como Ministro da Educação foi tão curto que realmente não senti a presença ou a ausência da Lei de Bases dum modo que me permita recordar tal experiência. No entanto, fui ver as alterações à Lei de Bases, para procurar perceber o que as estimulou, bem como o conjunto de mudanças políticas e de alterações na legislação que aconteceram e que não alteraram a Lei de Bases Hoje. Estas considerações sustentarão o meu primeiro contributo para esta sessão: não traria a revisão da LBSE como prioridade para a agenda de Educação deste país.

De seguida proporia, para análise e consideração, a experiência que vivemos na Universidade de Aveiro, cuja criação foi contestada, admitindo-se a sua inviabilidade, já que se localizava bem perto da mais antiga e da maior universidade na altura, a 60 km de Coimbra e a 60 km do Porto. Aí vivi uma inesquecível experiência de 14 anos na Reitoria, entre 1987 e 2001, que me permitiu testemunhar processos e desenvolvimentos que não deixaram nunca de se concretizar por constrangimentos resultantes do enquadramento jurídico e, em particular, da LBSE. De facto, nunca senti que deixássemos de seguir o nosso caminho, em algum momento, por impedimentos criados pelas Leis vigentes. Em síntese diria, pois, que a minha experiência no Ministério da Educação e quando assumi responsabilidades de governança numa Instituição Universitária não registam bloqueios à ação originados pelo quadro legislativo em vigor.

Quando estive no Ministério da Educação, foi publicado em Portugal o primeiro resultado do PISA. E assisti aos debates, às discussões e ao modo como a comunicação social tratou o tema. Dei-me conta, então, de que nem nessa altura nem depois, nos outros relatórios PISA, existiram discussões que se baseassem no conteúdo fundamental dos relatórios, onde

constavam análises fundamentadas dos fatores que mais influenciam os resultados, como são as questões associadas à própria criança, à escola, aos professores, aos contextos familiares, aos Governos e às leis.

Aquelas considerações levam-me a crer que precisávamos de chegar a um compromisso para que não se alterassem as leis, pelo menos, durante cinco anos. Um compromisso para que qualquer alteração legislativa fosse sempre precedida de profunda análise e debate sobre quais são as questões críticas, os constrangimentos, as dificuldades que vivemos em Portugal no setor da Educação. Para mim, a primeira e a mais séria questão que se revela de diversas é a diversidade de crianças e dos respetivos contextos de vida, que influenciam fortemente o que se passa nas nossas escolas. No país inteiro, há realidades sociais, económicas, familiares, muito diversas, que influenciam fortemente o crescimento e o desempenho educativo das crianças e dos jovens. A experiência que vivi na Educação Superior mostrou-me que, também nessa componente da Rede Educativa, há realidades muito diferenciadas.

O Conselho Nacional de Educação procurou, em variados momentos, analisar e debater as questões de um modo inovador como aconteceu, por exemplo, no Debate Nacional sobre a Educação. O resultado dessa experiência única foi publicado em Relatório Final, mas não aconteceu nada de especial depois desse momento. Esse Relatório, elaborado por um grupo de especialistas, contém uma relevante parte dedicada à educação dos 0 aos 12 anos, onde se olham os diferentes ciclos do desenvolvimento educativo das crianças. Hoje, talvez fosse um bom tempo para conceber um primeiro ciclo de seis anos na escolaridade obrigatória, a Educação Primária, a que se seguisse um segundo ciclo de seis, a Educação Secundária, com duas vias, a científica-humanística e a vocacional ou profissional. O Desenvolvimento Infantil e a Educação de Infância, a que o CNE emprestou sempre especial atenção, constituem alicerces essenciais da Educação, em Portugal, que merecerão uma visita nos tempos que vivemos. Tais análise e debates serão parte daquele exercício prévio de análise do que temos, antes de entrarmos em mudanças legislativas. Vivem-se, neste momento, interessantes e exigentes processos de mudança, resultantes do aumento da escolaridade obrigatória, com uma

significativa mudança na frequência do secundário profissional. No Norte do País, há muitos concelhos com mais de 50% de criança a optar pela via profissional, observando-se, ainda, que larga percentagem dos alunos que tiveram esta opção não prosseguem estudos superiores. Imaginando que esta tendência se consolida, teremos mais jovens de 18 anos a escolher o secundário profissional do que vão para o secundário científico-humanístico e novos cenários de procura de Educação Superior surgirão. Acresce que se exigem políticas, estratégias e ações para criar oportunidades de qualificação até ao 12.º ano da população adulta, abrindo portas a mais diferenciação na procura de ensino superior.

Diria, em síntese, que não nos faltam questões sérias para uma agenda de trabalho de cinco anos, compatível com a atual LBSE. Um tal trabalho permitiria que seleccionássemos algumas prioridades e que nos organizássemos para lhes dar resposta efetiva. Se, num exercício desta natureza, encontrássemos um bloqueio por parte da Lei, então poderia inscrever-se o processo de mudança legislativa na agenda e na busca dos necessários compromissos políticos. Um exemplo que vivi serve para ilustrar aquele tipo de modo de ação. Quando assumi responsabilidades de Ministro da Educação, em 2001, considerava urgente introduzir na Agenda da Educação um tema a que atribuíra grande importância na Universidade de Aveiro: a associação dos Cursos de Especialização Tecnológica ao Ensino Superior. A avaliação que se fez da experiência vivida na UA foi que, as pessoas que frequentavam os CET, sobretudo pessoas que estavam a trabalhar e não tinham concluído o 12.º ano, os seus empregadores e os professores e formadores envolvidos estavam satisfeitos com o envolvimento e o contributo de Escolas Politécnicas da Universidade na estruturação e oferta de CETs. No Ministério, pensámos que se podia mudar a Lei para transformar esses cursos em Cursos Técnicos Superiores Curtos, de duração máxima de dois anos, associados ao Sistema de ES Politécnico. Nomeámos uma comissão interministerial, porque os CET dependiam de quatro ou cinco ministérios, presidida por uma técnica do Ministério da Educação. A certa altura, dei-me conta de que o processo não estava a avançar, porque havia bloqueios diversos. Nem avançando o Secretário de Estado do Ensino Superior para presidir à comissão se

conseguiu o desenvolvimento desejado, consumando-se, apenas, uma alteração na legislação enquadadora que significava um passo pequeno no sentido preconizado. Este assunto esteve na agenda de praticamente todos os ministros, até que, em 2014, existiu luz verde e enquadramento legal para se lançarem os Cursos Técnicos Superiores Profissionais de curta duração, que tínhamos em mente em 1999. Fica uma interrogação: porque é que houve bloqueios que travaram o processo durante tantos anos e não foi possível desenhar e pôr em marcha a estratégia, como acima se alvitrou, que levasse à mudança no tempo de uma legislatura?

Termino, sugerindo que se teste a ideia base que trouxe à consideração desta assembleia, relativa a mudanças exigidas pela integração das seguintes três temáticas na agenda: o crescimento do ensino profissional para jovens até aos 18 anos; a urgência de ação para se criarem oportunidades de qualificação da população adulta até ao ensino secundário; a consolidação da oferta de cursos profissionais superiores de curta duração, da responsabilidade de Instituições de Educação Superior Politécnica. Algumas questões ilustrarão o que estará em causa: Quais são as escolas estabelecidas e reconhecidas em Portugal de formação de professores para o ensino secundário profissional? Que modelo de contratualização do envolvimento da Rede de ES neste processo se pode adotar? Como criar um quadro de referência e o enquadramento estável para qualificar a população adulta até ao 12.º ano.

Como foi evidente, não vos trouxe grande contributo sobre modos de ver impactos da LBSE que fossem essencialmente inspirados pela minha experiência como Ministro, a não ser dizer que aquela Lei tem sido um quadro de referência estável e relevante que esteve sempre presente nas múltiplas experiências que vivi na Educação em Portugal. Preconizei a adoção de modos de trabalho que favoreçam a reflexão, o debate sério e participado dos problemas que quem trabalha em Educação sente todos os dias, bem como das vias para os ultrapassar. Se fizermos um tal esforço e se tivermos a coragem de estabelecer os compromissos exigidos para ultrapassar barreiras, não mexendo nas leis durante os próximos cinco anos, talvez depois haja boas razões para alterar, com sustentação, a LBSE.

Diamantino Durão

Agradeço o convite para estar nesta reunião e quero mostrar a minha satisfação por estar a refletir com todos vós, sobre o que se pode fazer quanto ao futuro da educação em Portugal.

Há, desde já, um aspeto que gostaria de referir, que é o de ao longo da minha vida profissional, concluir que os portugueses em geral, salvo honrosas exceções, e nomeadamente os estudantes, terem poucos hábitos de trabalho. Quando um aluno trabalha, chega a bons resultados. Se não trabalha o desejável, não atinge os resultados expectáveis e, em alguns casos, os resultados são sofríveis ou mesmo negativos. Na realidade, a vida é 10% de sorte e 90% de trabalho realizado com afínco e qualidade.

Relativamente aos docentes, penso que, em geral, há muitos docentes que têm pouca vocação para ensinar e gostariam de ter outra profissão, mas as oportunidades empresariais também são limitadas e, conseqüentemente adaptam-se à vida do ensino e da investigação com pouco empenho e motivação.

De facto, a minha opinião é que Portugal tem de ser criativo e empreendedor, de modo a que os profissionais que desempenham as suas funções quer nas empresas, quer nas instituições de ensino estejam vocacionados, motivados e empenhados no que estão a realizar.

A minha observação, ao longo de mais de 40 anos dedicados à causa da educação, é que o paradigma da docência e, em particular, o ensino secundário deve mudar, ou seja, ter docentes com vocação para ensinar. O ensino secundário tem atualmente docentes que se tivessem tido oportunidade noutra atividade, quando se licenciaram nas universidades e nos politécnicos, não estariam a lecionar.

Nesta perspetiva é fundamental ter docentes, que além do requisito das habilitações literárias, também tenham a missão e a motivação de contribuírem para novos modelos de ensino, mais aliciantes e

estimuladores para os alunos, que vivem na era da informação e da informática, que se traduz no conhecimento mais célere.

No passado, há cerca de três ou quatro décadas, por exemplo, os alunos para saberem uma fórmula ou um conceito tinham de ir à biblioteca consultar o livro ou o artigo, porém atualmente têm a resposta quase imediata dada pelo motor de busca do seu computador. Portanto, a forma de ensinar tem obrigatoriamente que passar pelos equipamentos computadorizados, nas várias vertentes do conhecimento.

Outro aspeto que gostaria de mencionar é a internacionalização. Penso que Portugal deve dar mais atenção a este aspeto, nomeadamente quanto ao ensino de línguas estrangeiras no secundário, pois é importante a troca de conhecimentos e os intercâmbios de alunos e docentes.

Por outro lado, o português – a quinta língua mais falada do mundo, tem aproximadamente 280 milhões de falantes e é a 3.^a língua *mais falada* no hemisfério ocidental – necessita que sejam tomadas medidas de reforço da língua, para incrementar a sua divulgação e a troca de conhecimento. Refiro-me à necessidade de serem criadas revistas científicas de renome, com fator de impacto e revisão dupla por pares, uma vez que aos cientistas de língua portuguesa é obviamente mais fácil escrever em português do que em inglês.

A este propósito, gostaria de referir que o Programa Erasmus tem sido proveitoso para o país, para as instituições, para os docentes e para os alunos. Por exemplo, um aluno de Erasmus traz consigo uma experiência vantajosa a vários níveis, desde o pedagógico, ao de investigação, passando pelo social e pessoal. Portugal, no meu entender, deve continuar a apostar neste tipo de ligações internacionais.

Também gostaria de mencionar o efeito positivo que a A3ES tem vindo a ter no ensino superior, pois tem contribuído para melhorar a qualidade dos cursos que são ministrados em Portugal, exigindo a par do ensino, a investigação, sem a qual o ensino não é de nível superior.

Outro aspeto que gostaria de mencionar é a necessidade de termos ensino privado em coabitação com o ensino público, os quais têm pontos fortes e

pontos fracos. É necessário melhorar a qualidade dos cursos do ensino superior, secundário e básico criando uma Agência de Avaliação do Ensino Básico (A2EBA) e outra Agência de Avaliação do Ensino Secundário (A2ESE), atendendo aos bons resultados alcançados pela Agência de Avaliação do Ensino Superior (A3ES).

A preparação científica e cultural dos alunos é fundamental, mas os docentes também necessitam de uma aprendizagem e atualização constantes ao longo da vida ativa, de modo a ensinarem e motivarem os alunos para o conhecimento atual, em vez de ano após ano, repetirem as matérias constantes dos programas das unidades curriculares, sem atualizações.

Penso que uma nova alteração da Lei de Bases do Ensino não é uma necessidade premente, mas considero que são necessárias alterações pontuais, ou seja, adaptações à realidade e aos desafios que a sociedade atual enfrenta.

O mundo em que vivemos está em constante mutação e o sistema educativo tem de se flexibilizar e adaptar, tendo como linha mestra a qualidade, sem nunca atender ao facilitismo, grande inimigo do conhecimento e falacioso quando são analisadas as estatísticas.

O objetivo do sistema educativo deve ser educar, formar e treinar pessoas, para que estas possam encontrar no conhecimento a sua razão de existir e de contribuir para uma sociedade mais solidária, justa e progressista.

Mais uma vez agradeço a vossa atenção.

Isabel Alçada

No início do meu percurso profissional trabalhei no Ministério da Educação e foi durante esse período (1975/1976) que se realizou a unificação do 3.º ciclo do Ensino Básico. Acompanhei depois a elaboração e a vigência da Lei de Bases do Sistema Educativo, pude apreciar na prática as suas virtualidades desta Lei, bem como as das alterações que foram sendo introduzidas.

Em primeiro lugar, quero afirmar que considero muito importante a existência de uma Lei de Bases que defina um quadro de referência para estruturar e desenvolver a educação.

Um dos aspetos mais relevantes da nossa LBSE reside na inclusão dos princípios de *qualidade e a equidade*, que devem manter-se como vetores estruturantes, quando se equacionam eventuais alterações.

No domínio da educação, qualquer mudança gera com frequência efeitos não previsíveis, que podem em muitos casos tornar-se perversos. O bom senso aconselha a prudência, sobretudo quando se pondera a introdução de alterações de fundo.

É claro que os Governos devem ter liberdade para definirem as suas políticas educativas, mas em simultâneo é indispensável assegurar estabilidade. A LBSE deve ser vista como uma *Constituição da Educação* que define as linhas de continuidade e evita políticas erráticas.

No passado vários governos tentaram sem êxito estabelecer *Pactos Educativos*. E se foi possível garantir uma espécie de pacto implícito, o facto ficou a dever-se à Lei de Bases que permitiu manter convergências políticas em pontos essenciais. Só recentemente se verificou uma mudança de rumo na política educativa que questionou essa convergência.

Sendo a Lei de Bases um instrumento de estabilidade, considero que naturalmente poderá ser alterada para melhorar o quadro de referência em alguns domínios específicos. Passo a enumerar.

Em primeiro lugar, no capítulo dos princípios organizativos verifica-se que não está consagrado, e deveria estar, o *princípio da educação ao longo da vida*. O nosso país apresenta um défice profundo no que respeita à formação e à qualificação da população adulta. A educação de adultos devia ser um ponto crucial da organização do nosso sistema educativo, consagrada na LBSE através de um sistema que permita adequar a oferta às necessidades efetivas da população e impeça deriva de políticas, com o lançamento e abandono de programas, como foi o caso da *Iniciativa Novas Oportunidades*. Naturalmente, cada programa deve ser avaliado para se identificarem efeitos positivos e para se alterarem aspetos negativos, mas a deriva de políticas decorrente da inexistência de um quadro de referência gera situações de injustiça para aqueles que se envolvem, quer sejam alunos ou professores. Um outro aspeto a contemplar será a educação à distância e o *e-learning* no quadro do sistema formal de ensino.

Em segundo lugar, na organização do sistema educativo é consagrada a educação *pré-escolar*, quando se deveria consagrar a educação *de infância*. A educação de infância deve contemplar o período dos 0 aos 6 anos e não apenas o período dos 3 aos 6 anos. Na última revisão da Lei de Bases a educação pré-escolar foi apenas considerada universal. No entanto, o nosso país está em condições de a tornar obrigatória, pois ao assumirmos a obrigatoriedade, ela passará a ser vista pela comunidade como um imperativo. No mínimo, deveríamos colocar os 3 anos como a idade própria para iniciar a educação pré-escolar, mas em simultâneo deveria incentivar-se uma educação de infância a partir do nascimento, encarando a creche como uma instituição educativa o que na atual LBSE não está contemplado. A par desta alteração deveria igualmente assegurar-se uma adequada formação científica e pedagógica aos profissionais das creches. É certo que muitos educadores de infância prestam serviço em creches, mas o tempo de serviço não lhes é reconhecido. Na mesma área deveria coloca-se igualmente a questão da tutela técnica, devendo competir a tutela pedagógica à mesma entidade que superintende o todo o sistema educativo, ou seja ao Ministério da Educação. A LBSE deveria ainda incluir o Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a infância, que não se encontra devidamente

enquadrado no Sistema Educativo Português e também contemplar-se a articulação entre a educação formal da infância e a educação em família.

Quanto aos objetivos da educação escolar, podem detetar-se duas lacunas no ensino básico que deveriam ser colmatadas: em primeiro lugar a necessidade de se garantir condições de proteção e apoio específico às crianças e aos jovens em risco decorrente do contexto social; em segundo lugar a menção à necessidade de se assegurar uma educação que garanta o acesso às tecnologias de informação e comunicação e o desenvolvimento das literacias digitais. Na LBSE estes domínios não se encontram referidos como objetivos e deveriam ser devidamente explicitados.

Quanto à organização do sistema educativo, considero que deveria ser repensada a estrutura de três ciclos para o ensino básico. O 2.º ciclo deveria ser revisto, tanto mais que os resultados deste nível de ensino e ficam muito aquém do desejável. A articulação deste nível com o 1.º e 3.º ciclos está longe de ser conseguida. Deveria estudar-se com seriedade a criação de um ciclo de seis anos, para aproximar mais o 1.º e o 2.º ciclo e outro ciclo de três anos.

No entanto, tal como a OCDE aconselha, deve evitar-se no ensino básico a adoção de diversificação precoce de vias escolares e o risco de ofertas profissionalizantes sobre o pretexto de dar resposta a dificuldades de aprendizagem dos alunos. A informação científica sublinha a vantagem de um tronco comum para favorecer a equidade e a igualdade de oportunidades. O que certamente será desejável é a criação de um modelo de apoio precoce, com diagnóstico de problemas e intervenção imediata no 1.º ciclo, ao primeiro sinal de dificuldade. A Lei de Bases deveria, portanto, consagrar a criação de um modelo de apoio precoce, tal como acontece nos países que apresentam melhores níveis de sucesso educativo.

Uma outra omissão da LBSE é o chamado *ensino doméstico*. Não existe regulamentação para esta realidade, o que não acautela os interesses das crianças.

No que respeita à formação de educadores e professores, além da regulamentação da formação exigida a profissionais que trabalham em

creches deve ser, a que já me referi, deveria exigir-se a escolaridade obrigatória de 12 anos aos profissionais que apoiam na educação pré-escolar, incluindo necessariamente formação profissional específica.

Quanto à rede escolar, para evitar que a desigualdade social se torne em desigualdade educativa, a LBSE deve manter o princípio de que ao Estado incumbe criar e manter uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.

A definição dos recursos educativos da atual LBSE estabelece a primazia dos manuais escolares, o que de alguma forma desvaloriza todos os outros tipos de recursos de aprendizagem que devem estar disponíveis nas escolas, em particular, nas bibliotecas escolares. A prevalência de um *recurso único* não sendo desejável numa sociedade aberta, implica que a LBSE passe a contemplar também o acesso aos recursos científicos, tecnológicos e em suporte digital.

Quanto à administração e à gestão dos estabelecimentos de ensino, tendo em conta o desenvolvimento dos agrupamentos de escolas, a LBSE deveria incluir esta nova realidade e definir o quadro de autonomia dos agrupamentos.

A Lei de Bases deveria igualmente incluir orientações destinadas a assegurar estabilidade na definição dos princípios do desenvolvimento curricular, em particular no que respeita à articulação entre níveis entre níveis educativos. Deveria ainda consagrar um modelo de avaliação das aprendizagens que substituísse o atual modelo assente na retenção, cujos efeitos funestos se encontram cientificamente demonstrados, por um modelo de apoio efetivo que venha a criar modalidades de intervenção precoce e de apoio diferenciado ao longo do sistema, contribuindo para evitar o abandono escolar.

Finalmente, a LBSE deveria consagrar os princípios da escola a tempo inteiro e das atividades de enriquecimento curricular.

EDUCAR PARA QUE FUTURO?

15 de fevereiro de 2016

O ENIGMA DA EDUCAÇÃO

João Lobo Antunes¹

Não sou um especialista em educação, sou, quanto muito, um *amatore*, mas um *amatore* no sentido mais nobre deste termo. De facto não sendo um especialista em educação, talvez não venha assim grande mal ao mundo porque fui toda a vida um educador. E já agora um educador razoavelmente educado.

Conclui há pouco uma autobiografia que tinha como objetivo, em primeiro lugar, desvendar o enigma da minha própria educação. Nos anos em que tive responsabilidades pedagógicas na Faculdade de Medicina, primeiro no concelho pedagógico e depois oito anos como presidente do conselho científico, a que aliás sobrevivi, houve uma espécie que tomei como alvo da minha vigilância e ao mesmo tempo da minha desconfiança: foram os especialistas em educação médica que entretanto iam surgindo como cogumelos, atraídos pelo poder aparente de inventar o que entendiam ser o médico ideal. O médico ideal, competente na profissão, impecável na ética. O modelo que se propunha, na altura, começava por definir que médico queríamos. Repare-se que o que eles pretendiam era desenhar um molde artificial no qual vertiam as teorias do tempo. E o que eles almejavam era aquilo a que chamavam o médico puro e potencial, com o poder contido numa célula estaminal, que chegado ao fim do curso estava apto a diferenciar-se e germinar em qualquer área ou especialidade médica. A verdade é que isto era um esforço contranatura pois a grande maioria dos alunos, nos últimos anos, já tinham escolhido o que queriam, ou pelo menos sabiam o que não queriam. Aliás, foi sempre o conselho que eu dei aos jovens que me procuravam: primeiro define aquilo que não queres, que é mais fácil, e depois percorre várias áreas à procura daquilo que provavelmente corresponde ao teu sonho, à tua ambição.

¹ Professor Catedrático Jubilado | Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (1944-2016).
Texto transcrito postumamente.

De facto, qualquer forma de ensino deve servir para abrir, de par em par, portas e janelas de onde se avista o Mundo que os espera. Há muitos anos eu li que o Bob Hope, o cómico que certamente conhecem, fez uma alocução aos finalistas numa grande universidade americana e dissera: “lá fora está um mundo à vossa espera; dou-vos um conselho, *don’t go!*”. E de facto uma das pedras de toque do método de então, era a chamada caderneta de desempenhos em que cada aluno marcava com uma cruzinha as manobras que ia fazendo, não importando se, de facto, as tinham aprendido, ou seja, se as tinham tornado endógenas, se tinham ganho a necessária autonomia. Essa autonomia era aquilo que lhes conferia a liberdade de ação.

A liberdade de ação está no cerne de todo o processo educativo. Recordo-me de quando entendi que estava formado como neurocirurgião foi um dia em que percebi e disse para comigo: se naquela porta entrar alguém com um problema neurocirúrgico eu estou preparado, com mais dificuldade, com menos dificuldade, para tomar conta do assunto. De facto, a educação acaba por primariamente nos dar asas. Mas aquelas cadernetas que eles marcavam com cruzinhas eram a boa consciência dos educadores. E o linguajar tinha contornos muito próprios e cito: “A efetiva pertinência do que se ensina ou guiar o estudante para o que é mais rentável do ponto de vista pedagógico”. Eu nunca entendi o sentido desta rentabilidade. Se tinha em conta o aluno singular ou se considerava todo o rebanho que estava ao nosso cargo.

O título deste seminário necessita, em minha opinião, de ser desambiguado, para usar um termo de um mestre de direito de Coimbra que eu muito admiro. De facto, uma das características do futuro, e já no tempo de hoje, é que é imprevisível. Por isso, eu diria que provavelmente uma fundamental obrigação da educação no nosso tempo é conseguir preparar uma geração jovem para lidar com o imprevisível. Isto não é possível com um currículo rígido, desenhado por um *big uncle* anónimo que não permite qualquer aventura. De facto, a melhor educação é, em si mesmo, uma aventura.

Eu parti para Nova Iorque sem saber o que me esperava. Ora, isto contrasta com o caminho linear, sem surpresas ou sobressaltos que percorri até ao final da licenciatura. Depois comecei a perceber, à medida que ia amadurecendo, e mais ainda nas últimas décadas que o terreno da medicina não era firme, e que a medicina que eu praticava estava refém de quatro estranhas sinapses: o erro, o risco, a incerteza e a esperança. Nunca reclamando ser especialista na matéria, eu fui, ao longo dos anos, pensando muito e escrevendo alguma coisa sobre educação.

É verdade que eu tinha percebido muito cedo que, tal como disse Montaigne, *nous sommes double a nous même* e estava portanto em constante vigilância do outro eu. Do que escrevi, sublinho duas orações de sapiência com o título respetivo “O médico para o nosso tempo”, na Aula Magna da Universidade de Lisboa, em 1996, e uma outra que eu intitulei provocatoriamente “O elogio da dificuldade”, em 1998, numa instituição universitária de Trás-os-Montes. Acrescento, entre um punhado de ensaios sobre matérias de educação, uma conferência a que chamei “Sobre uma educação sem números” e de facto é com poucos números que vos falarei hoje.

O meu interesse pela educação nasceu basicamente da curiosidade em relação ao modo como fiz e fui feito como cidadão, académico, médico e homem de algumas letras. E volto a Montaigne, *de l'expérience que j'ai de moi, je trouve assez de quoi me faire sage, si j'étais un bon écolier*. O que posso concluir é que eu estou certo que a educação não me fez perfeito mas concedeu-me uma serenidade na ação, um gosto pelo exercício de pensar e um prazer na dádiva do que sei.

É verdade que alguém bem educado é irremediavelmente animado pela pulsão pedagógica de explicar o sentido, comunicar a descoberta, partilhar um gosto, ou seja, ensinar. E tudo isto irradia naturalmente dos bons mestres que tivemos. Ora, de facto, uma das maiores ameaças do futuro é a extinção dos mestres e dos modelos, o que em parte é conseguido pela irreverência e pelo menosprezo do saber. Tudo vale o mesmo!

Acredito que alguns nesta sala, provavelmente, considerem demasiado *soft* esta filosofia simples do ensinar e do aprender, mas é isto que determina a

pegada humana que marca a nossa passagem por este mundo. A educação em qualquer futuro tem, no meu entender, a função essencial que sempre teve: o fornecer instrumentos para que cada um construa a sua própria felicidade. O presidente Wilson quando dirigia a Universidade de Princeton disse “a escola não serve para fazer os alunos felizes; serve sim para fornecer os elementos necessários para a construção pessoal da sua felicidade”. É claro que eu não cairei na tentativa de definir o que é felicidade, nem me ocuparei do *felicific calculus* de Jeremy Bentham, mas não resisto a referir que entre as causas de felicidade que Bertrand Russell, no seu famoso livro “A conquista da felicidade”, enuncia entre as causas de felicidade: o trabalho, o interesse e as causas. Outros pensaram da mesma maneira.

O T. S. Eliot no seu ensaio “Notas para a definição da cultura” aponta à educação três objetivos: ganhar a vida, tornar-se um cidadão e extrair do jovem tudo o que contém capacidades, faculdades para gozar uma boa vida. Poder-se-ia compor este enunciado de outra forma, ou seja, podíamos subtrair ou adicionar alíneas, mas o cerne da educação está aqui. Naturalmente que há que perguntar de que modo é que isto serve o futuro e logo se percebe a dificuldade de resposta. Senão vejamos, a primeira questão diz respeito simplesmente ao ganhar a vida, à empregabilidade e o cenário é sombrio. Uma segunda característica do futuro é, além da incerteza, a insegurança. A taxa de desemprego jovem, ou seja entre os 15 e os 24 anos, em 2015 foi em Portugal de 31%, na Grécia 48%, na Espanha 48%, em Itália 40%. *The economist* de 23 de janeiro publica uma série de artigos muito interessantes sobre *The young*, sobre os jovens, que chama a atenção para o efeito nefasto do desemprego jovem. Cita um estudioso destas matérias que refere que os primeiros 10 anos a seguir à conclusão do estudo são essenciais para o desenvolvimento de uma carreira a longo prazo porque é então que desenvolvemos os *soft skills* essenciais, como por exemplo, o sentido da consciência, o ser consciencioso no trabalho, a pontualidade e o trabalho de equipa.

O Banco Mundial calcula que na próxima década mais de um bilião de jovens entrará no mercado de trabalho e só 40% deverão trabalhar em

empregos que já existem. Cerca de 90% dos novos empregos são criados pelo setor privado. Não admira que as melhores universidades norte americanas se empenhem cada vez mais a ensinarem empreendedorismo aos seus alunos com uma rede extensa de aconselhamento para os seus *alumni*. Isto é um ponto fundamental, particularmente no ensino superior. Harvard criou o seu *innovation lab* em 2011, do qual já emergiram 75 companhias.

Na área da saúde, e a propósito de *alumni*, fala-se cada vez mais na relevância dos cuidadores informais. Igualmente a educação para o futuro precisa como pão para a boca dos educadores informais. De facto, a vantagem competitiva das nações, alguém o disse, baseia-se na aplicação inovadora de novos conhecimentos científicos e a capacidade de aprender mais depressa que a concorrência, pode ser a única fonte sustentável da vantagem competitiva.

Por outro lado, em todo o mundo há uma desadequação abismal entre aquilo que os jovens oferecem como competências e aquilo que os empregadores necessitam. É apontado o sucesso das escolas vocacionais na Alemanha e na Áustria, uma via que, por eventuais mal disfarçadas razões ideológicas, parece ter sido desprezada entre nós. Até quando será ignorada a maleficência daquilo que o meu grande amigo e grande filósofo Fernando Gil chamava os “anteolhos ideológicos”. Eliot escreveu também, “tenho alguma preocupação quanto ao conceito de educação como puro instrumento de realização de ideias sociais, pelo risco que comporta de ignorar a educação como meio de ganhar a sabedoria, de depreciar a aquisição de conhecimento como mera satisfação de uma curiosidade sem outro motivo que o simples desejo de aprender”. Este é para mim um conceito fundamental, porque num futuro, tal como poderemos prever pelo que agora se pronuncia, os jovens mudarão de emprego com vertiginosa fluência e viajarão pelo planeta com irreprimível liberdade.

Um inquérito aos excedentes de Harvard revelou que só 26% pretende voltar ao seu Estado de origem. É altura, em minha opinião, de parar de considerar o fenómeno tão desajeitadamente chamado a fuga de cérebros como maldição tenebrosa, e reconhecer que temos que preparar as futuras

gerações para poder competir na luta do Mundo, para usar a expressão de Sir Cecil Rhodes. Ou seja, não me preocupa tanto a fuga de cérebros como me preocupa a não circulação dos cérebros.

Gostaria de poder ir mais longe e tratar com mais folego um dos meus temas favoritos, que se calhar surpreende alguns. Refiro-me à importância das humanidades na educação do futuro. Escreve Saul Bellow no seu último romance *Ravelstein*, “temos de ser cultos para captar a modernidade na sua total complexidade e avaliar o seu custo humano”. Anthony Grafton, professor de história de Princeton, dizia “uma boa educação humanística combina o treino em análise complexa e o modo de comunicar com clareza”. Vale a pena citar um pouco mais, e faço vénia ao Professor Pacheco Pereira, quem, por exemplo, estuda história torna-se um *scholar* no sentido mais lato e alguém que adquire os hábitos do intelecto que valorizam a prova, a evidência, a lógica e a reflexão. Valorizam acima da ideologia, da emoção e do reflexo. Quanta política de educação entre nós é determinada precisamente por estes três fatores: *ideology, emotion and reflex*. E um comentário neurológico, se me permitem, os reflexos são muito mais vivos logo a seguir às mudanças de regime.

Mais difícil ainda no futuro será a Educação para a cidadania. Cresce o interesse dos jovens por causas políticas e inversamente decresce o interesse pelos partidos políticos. Nas eleições de outubro, números recentes, os números são de facto impressionantes, entre os 18 e 24 anos votaram 39% e acima dos 65, 61%. Ou seja, a inversão da pirâmide demográfica amplia o significado desta assimetria. Esta é uma realidade que obriga à reflexão dos nossos responsáveis pelas políticas de educação. Temos de trazer a cidadania à escola. Eu recordo-me quando uma das minhas filhas, que estava numa escola americana, tinha 7 anos, me explicou que no dia seguinte iam ter uma votação na escola e eu perguntei-lhe, votação para quê? Votação para presidente dos Estados Unidos. E eu disse: então, em quem é que vai votar? Vou votar no Reagan que tem mais experiência. Portanto, fazia parte da educação discutir os candidatos.

Para concluir, eu retomo a última das funções da educação: permitir aos jovens desenvolver os poderes e capacidades latentes da sua natureza. Gostava de contar duas histórias familiares. Quando fui aos Estados Unidos, quando comecei, ao fim de três meses, o *chairman* chamou-me e disse-me: “olhe, você está muito adiantado!” Eu tinha feito neurocirurgia em Portugal. E disse-me: “portanto, vai para o laboratório. Não tem que estar na enfermaria a fazer esse trabalho, porque a nossa obrigação é desenvolvê-lo. A educação é um processo plástico e você não precisa”. O contraste, anos depois, quando voltei a Portugal, recebi uma intimação de uma direção a dizer que eu tinha que desenhar um currículo de um jovem que tinha começado, um currículo para os próximos seis anos. Eu disse: “Eu não vou! É evidente que eu não vou fornecer um currículo pela simples razão que eu não sei como é que ele se vai desenvolver, não sei para onde é que o vou mandar mandar”. E não o fiz.

Da mesma maneira, fiquei surpreendido porque tenho uma neta que está no *3rd grade*, vive nos Estados Unidos, no Estado de Maryland, e é submetida periodicamente a avaliações. Ela tem 7 anos. A minha filha disse-me que ela tinha uma avaliação a matemática. Perguntei-lhe para que eram essas avaliações que eles fazem. Ela respondeu-me “*for placement*”. E porquê? Porque ela está em matemática avançada. Ela está um ano à frente. Numa classe de 120, que é o ano dela, estão 20 numa turma especial de estudantes mais dotados para a matemática. Certamente alguns de vós se lembram, eu tenho uma memória dolorosa, quando estava na instrução primária, naquela altura, e assistia aos professores a explicarem aqueles problemas de matemática, àqueles que tinham dificuldade. Eu estava aborrecido, maçadíssimo. O Steiner é que diz que o mais corrosivo dos ácidos que se pode verter neste processo educativo é o enfado.

O conceito fundamental a extrair destes exemplos é que a educação é um processo plástico, adaptado à natureza de cada um. Toda a tentativa de mitigar, disfarçar, apagar as diferenças é um crime contra a humanidade de cada criança e de cada jovem. Aliás, esta ameaça já tinha sido reconhecida com extraordinária lucidez por Alexandre Herculano que em

carta a Oliveira Martins em 10 de dezembro de 1870 dizia: “é por isso que nas trevas do seu pensar a democracia estende constantemente os braços para o fantasma irrealizável da igualdade social entre os homens, mas transformando a natureza que impassivelmente os vai gerando física e intelectualmente desiguais. Na democracia, a igualdade fabrica-se mergulhando as cabeças que se elevam e flutuam acima das águas populares”. De facto, o que eu defendo é que o papel da democracia é assegurar a igualdade de todos à partida, sem exceção, como aliás a mesma coisa que sucede na saúde, e garantir que o sistema e o país absorve no seu genoma as elites, indispensáveis, que prepara.

Eu recordo-me, quando estava envolvido no projeto da visão artificial, havia muito trabalho de desenhar os programas de *software* de estimulação do cérebro e esse trabalho era feito por dois jovens asiáticos, um tinha 16 anos e outro tinha 15. Eram eles que faziam! Para se entreterem, de vez em quando, desenhavam uns jogos de computador ali, *a la minute*. Eles vinham do *Bronks High School of Science* que era um liceu para aqueles jovens geniais dedicados à ciência. Uma vez, fiz uma proposta destas numa reunião sobre educação e ia sendo linchado.

Volto ao pensamento inicial. Quando medito na transformação que em mim se operou pela educação, eu creio que contaram três elementos: as instituições por que passei, os livros que li e os professores que me marcaram. Os livros, é num sentido quase metafórico, mas não só! De facto, eu aprendi as regras da democracia e o sentido mais alto da missão académica na Universidade de Colômbia em Nova Iorque. A extraordinária plêiade de humanistas que por lá andavam tinha enunciado um preceito muito simples que eu nunca mais esqueci, que era ele: a obrigação moral de ser inteligente. Ao mesmo tempo lá aprendi, cá preguei, que a escola fácil não prepara para a vida difícil. E o futuro é cada vez mais difícil. A escola fácil (este fácil é um adjetivo de uma grande largura) é o que cede à demagogia das chefias, fecha os olhos aos incompetentes, abafa a burla científica e académica, submete-se ao relativismo que nega uma luta individual, busca a todo o custo o consenso de nivelar por baixo, aceita que os vícios se transformem em costumes.

Tive, na minha educação como médico, de aprender a vencer a fadiga, o sono e o medo e aprendi a desconfiar do que parecia simples e a reconhecer que o saber é mais fácil de topar que a ignorância e que a ignorância é um buraco disfarçado que nos engole quanto menos esperamos.

Falar de livros seria uma outra palestra. Limito-me a dizer que quem não estudou bem por livros não sabe o que perdeu, e o que me contam os professores de português que conheço é arrepiante. E dizem-me: eles não leem um livro e quando leem, porque é de leitura obrigatória, fazem-no sobretudo através de sinopses ou de resumos. Observo, na biblioteca do meu serviço, como estudam e fico espantado. Porque eu vejo-os com o computador à frente e, depois, muitas folhas marcadas a amarelo, que eu chego a desconfiar que o importante é aquilo que não está riscado, de tal maneira a mancha que o amarelo ocupa, depois têm uma garrafa de água e depois têm os auscultadores nas orelhas. Portanto, o silêncio da leitura desapareceu como hábito. O CEO da Microsoft, aliás, notou recentemente que de facto a *commodity*, o bem transacionável, que será verdadeiramente escasso no futuro será *human attention*.

E o que dizer sobre os professores, e não vale a pena invocar a experiência finlandesa para o comprovar. Os bons professores fazem toda a diferença. Não conseguirão os governantes e as corporações entender isto e pôr na prática o que é necessário para os tornar melhores. Na realidade, o juízo de quem está de fora e observa o *zig zag* dos políticos, o clamor dos protestos e a repugnância pelas avaliações sérias que a ciência em Portugal materializou é de indignada estupefação.

Na escola primária tive logo quem se preocupou em ensinar-me a escrever, aos 9/10 anos, respeitando a sintaxe e a clareza das ideias. No liceu Camões, tive quem me desvendasse a extraordinária beleza da matemática. Pois como dizia G. H. Hardy, num pequeno livro extraordinário, não há lugar para matemática feia. Na Faculdade de Medicina descobri um mestre que me explicou que o sentido da responsabilidade era um traço fundamental do carácter que ele definia como a estabilidade rigorosa da fibra moral e desenvolveu a capacidade de

me surpreender com os disfarces da doença. De facto, os cientistas das neurociências afirmam que o elemento capital do armazenamento da informação é a surpresa. Como nos surpreende e assusta o Daesh ou a epidemia do Zika. O tempo de futuro será tempo de surpresas. Só a educação e a sua filha diletta, a cultura, nos fornece a flexibilidade de espírito que permite a esquiva, o mergulho ou a cambalhota. Termino, recordando a famosa sentença de Henry Adams, *a teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops*. O futuro, qualquer que ele seja, exige destes professores. No tempo de hoje é necessária coragem e imaginação para os formar.

António Coutinho¹

A pergunta deste seminário sublinha bem a dificuldade: “educar para **que** futuro” revela que não sabemos qual exatamente será o futuro para o qual devemos educar os nossos jovens; voluntariosos, mas ignorantes, quedamo-nos impotentes na escolha das alternativas, mesmo partindo do princípio, *ad hoc* e talvez injustificado, que, conhecendo o futuro com alguma segurança, seríamos capazes de desenhar o melhor modelo educativo.

Para qualquer biólogo, todavia, a questão sobre estratégias de “como preparar o futuro” tem uma resposta apenas. Assim, conhecemos bem uma “estratégia” que foi repetidamente testada com enorme sucesso ao longo destes 3.500 milhões de anos de Vida neste planeta. Sendo o futuro imprevisível, como sempre o foi ao longo desses tempos, a única estratégia vencedora foi a de preparar para **todos** os futuros. Não havendo “blue print” para o futuro, a solução foi não ter um plano para o “antecipar”, mas um plano que “respondesse” a todos os futuros possíveis. Do ponto de vista mecanicista, a resolução é, também ela, simples, emergente da maneira como a vida se propaga: erros na duplicação da informação genética (quer dizer, transmitida às novas gerações) geram diversidade que “informa” a população; quanto maior a população, maior, necessariamente, a sua diversidade. E quanto maior a diversidade de uma população, maior será a probabilidade de tal população conter indivíduos, raros que sejam, que, se capazes de sobreviver no ambiente em que se encontram, estão já “predeterminados”, “preparados” para sobreviver em novos ambientes, mesmo quando estes possam ser deletérios para a grande maioria dos restantes indivíduos na mesma população. **Em resumo, em biologia, a diversidade é e sempre foi, a solução do futuro, de todos os futuros.**

¹ Médico | Investigador

A aplicação na educação deste princípio, que garantiu a Vida na Terra e gerou a extraordinária diversidade que hoje nos apaixona, implicaria uma conclusão difícil: a solução está na diversidade do processo educativo, dos seus conteúdos e métodos; a solução está em educar todos de maneiras tão diferentes que, seja qual for o futuro, haverá provavelmente jovens que estão “precisamente” preparados, “educados” para esse futuro inimaginável mas real. Ou seja, a solução educativa para um futuro desconhecido estaria em acabar com os programas e manuais escolares que, nesta mesma perspectiva, representariam o maior perigo. Assim, todos sabemos que as espécies mais ameaçadas são, precisamente, aquelas que contêm uma diversidade mais limitada. Ora, ao educarmos todos pela mesma bitola estamos precisamente a reduzir o bem maior da diversidade, a maximizar a fragilidade da população dos nossos jovens, onde nenhum estará, eventualmente, preparado para o incerto futuro que será o deles.

Para quem, como eu, cresceu apaixonado pelos princípios da escola “ferryista”, universal e igualitária, laica e republicana, esta conclusão “biológica” parece monstruosa a uma primeira análise. E, desde logo, argumentamos que a educação não pode ser mais distinta da evolução biológica: esta, que se mede em milhares de milhões de anos, não tem “objectivos” nem “planos”, é inexorável; a educação, que se mede em décadas, é voluntariosa e resultado de um plano preciso, mas não é, infelizmente, inexorável (como o testemunham os muitos milhões de crianças por esse mundo que ainda deixamos fora dos sistemas educativos). Concluindo que tais princípios não podem (nem devem) ser transpostos irrefletidamente: a evolução é darwiniana, a educação é lamarckiana, opostos perfeitos nas nossas construções mentais. Mais, perante a magnífica “pureza” do processo evolutivo, totalmente isento de qualquer finalidade (mas, por isso mesmo, tão robusto e “criativo”), os nossos desígnios – individuais e coletivos, fazem pobre figura.

Não seria todavia de ânimo leve que eu deixaria de lado sem hesitações a possibilidade de uma nova educação de “base biológica”. Por uma outra razão: como insistia Maynard-Smith, todas as grandes transições evolutivas (o aparecimento de organismos multicelulares, o crescimento

do cérebro nos vertebrados, por exemplo) ficaram a dever-se a processos cooperativos, sejam eles a nível molecular, celular, de organismos ou de ecossistemas. Ora, não há cooperação possível entre idênticos, ou seja, **a diversidade é uma condição prévia à cooperação**. Se educamos todos os jovens de mesma maneira (para serem todos iguais) estamos a minimizar as possibilidades que eles venham a cooperar de formas produtivas. Pior, estamos a gerar as condições ideais para o estabelecimento formal da competição dentro da população, como única forma de diferenciação. Num momento histórico em que, pela primeira vez na História, estão criadas as condições para uma cooperatividade alargada a todos, a nível planetário, mal seria que não déssemos atenção a estas possibilidades.

Em resumo, talvez seja útil refletir numa escola, que não deixando de ser “ferryista”, promove, ainda que de forma incremental e progressiva, as diferenças entre cada um e todos, uma escola que forma verdadeiros indivíduos (únicos). Aqui estaremos certamente a prevêr (precaver) o futuro incerto.

EDUCAR PARA UM MUNDO EM MUDANÇA

Maria da Graça Carvalho¹

Introdução

A educação e a formação têm um papel crucial a desempenhar face aos inúmeros desafios da sociedade. Os sistemas de educação e formação devem preparar os cidadãos para um mundo globalizado, complexo, incerto, que evolui rapidamente, com emergência de novas formas de poder, uma grande multiplicidade de atores e surgimento de novos riscos sistémicos.

O principal desafio dos sistemas de educação e de formação consiste em garantir que todos adquiram competências-chave, preparando cada um para a constante mutação do mundo de hoje, desenvolvendo ao mesmo tempo a excelência e a atratividade em todos os níveis de educação e formação.

Em Portugal, os indicadores sobre educação tem melhorado de uma forma constante como é patente no relatório "Portugal – Monitor da Educação e Formação de 2016". Por exemplo, a taxa de conclusão do ensino superior para os jovens dos 30 aos 34 anos continua a crescer sendo agora de 31,9% (23,3% no caso dos homens e 40,1% no caso das mulheres) enquanto em 2012 era de 27,8%. Portugal está no entanto longe da média europeia de 38,4% e da meta de 40% que a UE pretende atingir em 2020.

O presente artigo tem como finalidade contribuir para a reflexão sobre as grandes opções da política educativa. O artigo começa por discutir as consequências da revolução digital no sistema educativo, no sistema científico e nas questões de género em educação. O artigo dedica, em seguida, especial atenção à necessidade de modernização do ensino superior e à relação entre a educação, a ciência e o desenvolvimento económico e social.

¹ Professora Catedrática | Instituto Superior Técnico

A revolução digital

A Revolução Digital e a Educação

A revolução digital tem enormes impactos na nossa sociedade. Quase todos os campos da ciência, setores industriais, serviços e a sociedade em geral estão confrontados com o desafio de se adaptar a novas formas de trabalhar, comunicar, gerir e extrair informações úteis de grandes conjuntos de dados. O sistema educativo terá também de se adaptar e preparar os cidadãos para esta nova realidade.

Por outro lado, a revolução digital permite mudanças fundamentais no mundo do ensino, alargando a oferta educativa para lá dos seus formatos tradicionais. A tecnologia oferece oportunidades sem precedentes para melhorar a qualidade, o acesso e a equidade nos sistemas de educação e de formação.

As competências educativas fundamentais, os perfis de formação e os trajetos educativos estão a ser redefinidas pela revolução digital com o aparecimento de práticas inovadoras de aprendizagem e pela diversidade das fontes de informação. As escolas deverão ter como prioridade a adaptação das competências educativas fundamentais, os perfis de formação e os trajetos educativos a esta profunda mudança. A resposta a esta necessidade requer investimento em infraestruturas e ferramentas digitais, mudanças organizativas, competências digitais por parte dos professores, pessoal administrativo, gestores e métodos pedagógicos mais inovadores, participativos e inclusivos. As escolas deverão ainda adotar uma política de acesso aberto a todos os materiais educativos. Estas recomendações fazem parte de um relatório conjunto do Conselho e Comissão Europeia (2015).

A Revolução Digital e o Ensino Superior

As Universidades e os Estabelecimentos de Ensino Superior têm um papel crucial na transformação resultante da revolução digital. Estas Instituições deverão num futuro muito próximo adaptar os métodos de ensino e de aprendizagem, assim como, todos os materiais didáticos a esta nova

realidade. Um exemplo desta adaptação consistirá necessariamente na introdução de disciplinas relacionadas com "Data Driven Science" nas licenciaturas, mestrados e doutoramentos em todas as áreas do conhecimento.

As Universidades e os Estabelecimentos de Ensino Superior estarão necessariamente na vanguarda da política de acesso aberto ao conhecimento, traduzindo-se essa política em medidas concretas de disponibilização de todos os materiais didáticos, dados resultantes de trabalhos didáticos e científicos, acesso aberto a publicações e criação e organização de repositórios.

O País necessita já hoje de mais licenciados, mestres e doutores nas áreas de informática, ciências da computação, redes, estatística, modelação e é responsabilidade da Universidade adequar a sua oferta formativa a esta necessidade.

A Revolução Digital e a Ciência

Mudanças drásticas estão também a acontecer no sistema científico. As alterações são impulsionadas pela facilidade da ligação em rede, a capacidade de armazenar e utilizar grandes quantidades de dados. Essa dinâmica é muitas vezes referida como Ciência Aberta.

Abrir a ciência representa uma mudança radical na forma como a investigação científica é realizada, o conhecimento é partilhado e divulgado. Uma nova forma de fazer ciência – com a "Data Driven Science" está a invadir inúmeros campos científicos como a biologia, clima, ambiente, medicina, ciências sociais.

Por outro lado, a nova forma de divulgar os resultados através de uma política de Acesso Aberto a publicações científicas e política sobre a Disponibilização de Dados e outros Resultados de investigação científica facilita a interdisciplinaridade, aumentando a sua visibilidade e acelera a passagem do conhecimento para a economia e sociedade.

A Revolução Digital e as questões do género no âmbito dos sistemas educativos

Portugal tem melhorado de uma forma consistente os indicadores das mulheres na ciência e ensino superior. Mas os números de profissionais nas áreas relacionadas com tecnologias de comunicação e informação que são mulheres são mais baixos que a média referente às outras áreas do conhecimento e em alguns países a situação está mesmo a regredir.

Na UE as mulheres representam 33% dos investigadores. Este número em Portugal é 45%. No entanto nas áreas das TICs a situação é bem diversa tanto em Portugal como a nível europeu. Dados de 2012 mostram que as mulheres representavam 47% dos estudantes que obtinham o grau de Ph.D. na UE (UE-28), mas essa percentagem descia para 21% quando considerávamos a área da computação (ver SHE FIGURES, 2015). No caso de Portugal, em 2012 as mulheres representavam 56% dos estudantes que obtinham o grau de Ph.D., mas se considerámos só a área da computação essa percentagem era 30%, mesmo assim uma das mais altas da UE.

Nalguns países, assiste-se a uma regressão em termos da presença das mulheres nas TIC. Nos EUA as mulheres representavam 37% dos engenheiros informáticos em 1985, valor que desceu para 18% em 2013. Por exemplo, na Suíça em 2014 as mulheres representavam 19% dos estudantes que obtinham o grau de Ph.D. na área da computação, mas em 2012 esse valor desceu para 9%. Esta situação é altamente preocupante quando se estima que num futuro próximo 90% dos empregos necessitem de competências nas áreas das TIC. A título de exemplo, é sintomático que 80% dos técnicos da Apple sejam homens e que na LinkedIn este número suba para 83%.

É necessário quebrar os estereótipos tradicionais ao mesmo tempo assegurar que as crianças são expostas aos temas científicos e às TIC desde tenra idade com especial atenção às raparigas. Por outro lado, as Universidades devem envidar esforços no sentido de atrair mais raparigas para os cursos que conferem competências na área das TICs.

Necessidade de modernização do ensino superior

Os desafios que se colocam às Universidades na era da globalização são no essencial os seguintes:

- Atingir a excelência conducente à internacionalização;
- Formar os recursos humanos a nível regional, nacional e internacional;
- Diversificar as fontes de financiamento;
- Atingir a massa crítica e contribuir para o crescimento económico, para a criação de mais e melhores empregos e para desenvolvimento regional;
- Adaptar à nova era digital, como já foi referido.

A resposta aos desafios requer da parte das instituições de ensino superior, simultaneamente, uma forte resiliência e uma capacidade de abertura à mudança. As instituições têm de melhorar a adequação e atratividade da sua oferta formativa, de estabelecer parcerias com atores heterogêneos e de desenvolver ainda mais a sua capacidade de investigação científica. É fundamental que as instituições de ensino superior se tornem atores mais ágeis e mais céleres na sua reação a uma realidade em constante mudança.

Não pode ser ignorado que esta abordagem pressupõe uma verdadeira **autonomia e responsabilização** das instituições de ensino superior de modo permitir-lhes reagir à mudança de forma ágil e eficaz. As instituições de ensino superior devem ser libertadas do quadro de regulação excessiva e do ónus da microgestão, e deverão aceitar a plena responsabilidade institucional pelos seus resultados perante a sociedade.

Uma outra questão é a falta de **massa crítica e a fragmentação**. Nos EUA apenas 3% das instituições de topo recebem cerca de 80% da despesa em I&D. Em contraste, em geral na Europa sendo também o caso em Portugal, os recursos estão muito mais dispersos. A cultura europeia assenta na diversidade e a diversidade gera criatividade e inovação. Não se pretende o grau de concentração de recursos dos EUA, no entanto é necessário arranjar soluções para aumentar a massa crítica mantendo simultaneamente a diversidade. No âmbito da sua autonomia, as

instituições deverão incentivar a ligação em rede de modo a gerar massa crítica, interdisciplinaridade, forte dimensão e internacional e ligação à sociedade. A fusão e os consórcios entre instituições, abrindo espaço a uma gestão integrada, tenderá a criar economias de escala.

Além de assegurarem a educação e a formação dos seus alunos, as instituições de ensino superior promovem a investigação, produzem conhecimento, estimulam o progresso tecnológico, a inovação e, com tudo isto, prestam um inestimável serviço à comunidade. Mas é fundamental reforçar esta última vertente. Para tal é muito importante que as instituições de ensino superior aprofundem **a sua ligação ao mundo empresarial, à sociedade e às regiões onde se encontram inseridas.**

No que concerne à **internacionalização**, há que reconhecer que a batalha pela visibilidade e notoriedade internacionais das instituições, pela sua participação em redes internacionais, ainda está muito longe de ser ganha. As instituições devem afirmar-se como polos de atração de talentos, em termos de investigadores, docentes, alunos e funcionários.

Estes temas foram discutidos e estão descritos em detalhe no relatório de um Grupo de Alto Nível sobre a Modernização do Ensino Superior da Comissão Europeia (2013).

Relação entre a educação, a ciência e o desenvolvimento económico e social

A aposta na educação e na ciência, a par da criação de condições para um ambiente favorável à inovação, é fundamental para conduzir ao progresso, à competitividade da economia, ao aumento da empregabilidade e da qualidade de vida.

Hoje sabemos que o crescimento dos Países tem muito menos a ver com a existência de recursos naturais do que com a capacidade de melhorar a qualidade do capital humano. A inovação está a tornar-se o principal meio à disposição das economias desenvolvidas e globalizadas para que estas possam prosperar e competir a nível global.

A relação entre educação, ciência e inovação e a temática da cadeia e as interligações entre dados, informação, conhecimento, comunidade do conhecimento, economia do conhecimento e sociedade do conhecimento foi analisada em profundidade em vários trabalhos de Philippe Aghion, Paul David e Dominique Foray (ver por exemplo, Foray, 2009 e Aghion, et al. 2009).

Como já foi dito, as tecnologias de informação e comunicação revolucionaram a criação de conhecimento através do desenvolvimento de sistemas descentralizados para recolha de dados e partilha de informação.

Todavia, o acesso ao conhecimento, à informação e quantidades gigantescas de dados não cria por si só uma comunidade baseada no conhecimento. Uma comunidade baseada no conhecimento é caracterizada pela criação e reprodução intensiva de conhecimento, pela sua divulgação e disseminação e pelo uso intensivo de novas tecnologias.

Por outro lado, as comunidades do conhecimento são geralmente frágeis e regidas por regras informais. São necessárias uma série de condições para que do conjunto de comunidades do conhecimento desponte uma economia do conhecimento e desta a uma verdadeira sociedade do conhecimento.

Uma economia do conhecimento forma-se e transforma-se numa sociedade do conhecimento através da proliferação de comunidades de conhecimento envolvendo cientistas, empresários, utilizadores, cidadãos que partilham e utilizam o conhecimento de uma forma intensiva.

Contudo, para que tal aconteça é essencial não só um sistema de educação e formação de excelência, um sistema científico de excelência, mas também a existência de condições de contexto imprescindíveis à inovação. Estas condições condicionam fortemente o nível de impacto que o investimento em ciência poderá ter na economia, na criação de riqueza e, em geral, na sociedade.

É fundamental assegurar condições propícias à criação de um ecossistema de inovação: condições macroeconómicas adequadas, um sistema de crédito eficaz, um mercado com leis de concorrência justas e

transparentes, uma administração pública eficiente e flexível, uma justiça eficaz e célere, leis de propriedade industrial simples, regras de licenciamento claras, leis de imigração que permitam atrair cérebros e mão-de-obra especializada.

Um dos elementos favorável à criação de um ecossistema de inovação é existência de Universidades de excelência. Estas têm um efeito catalisador no ecossistema de inovação. O "Regional Innovation Scoreboard 2016" apresentado pela Comissão Europeia fornece dados detalhados sobre os indicadores de Inovação de 214 regiões da UE incluindo a Noruega. Uma análise destes dados leva-nos a concluir que as regiões mais inovadoras são exatamente as regiões onde se situam as Universidades de excelência e que por outro lado existe uma correlação entre os indicadores de inovação de uma região e o produto interno bruto da região. Assim, uma das principais missões da Universidade é contribuir para o ecossistema da inovação da região que a rodeia contribuindo deste modo para a economia e bem-estar da sociedade.

Conclusões

O futuro quadro normativo na área da educação deverá representar uma visão sobre o futuro da sociedade e da educação suscetível de se constituir como propósito nacional. O sistema educativo tem de ser capaz de responder de uma forma eficaz aos grandes desafios e permanente evolução da sociedade e do mercado de trabalho de hoje em dia. Assim, o presente artigo discutiu a adaptação do sistema educativo e científico à revolução digital e o papel do sistema de ensino superior como impulsionador da sociedade do conhecimento e portanto do desenvolvimento económico e bem-estar.

Referências Bibliográficas

- Comissão Europeia, "Regional Innovation Scoreboard", (2016).
- Comissão Europeia, Grupo de Alto Nível sobre a Modernização do Ensino Superior, "Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions", (2013).
- Comissão Europeia, "Portugal – Monitor da Educação e Formação", (2016).

- Comissão Europeia, Direção Geral da Investigação e Inovação, "SHE FIGURES 2015", (2015)
https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf
- Conselho e Comissão Europeia, "Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação", (2015/C 417/04), (2015).
- Dominique Foray, "L'économie de la connaissance", La Découverte, Paris, (2009).
- Philippe Aghion, Paul David e Dominique Foray Science, "Technology and innovation for economic growth: Linking policy research and practice in STIG Systems", in Research Policy 38 (2009) pp 681-693.

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: o que ensinar e como ensinar?

14 de março de 2016

CURRÍCULO ENQUANTO CONHECIMENTO NECESSÁRIO – EIXOS PARA UMA DISCUSSÃO

Maria do Céu Roldão¹

O debate teórico no campo do currículo repercute as agendas e os interesses em presença em cada sociedade, ressignificando-se em cada época. É pois o currículo uma construção social e histórica, configurando o que alguns autores designam metaforicamente como “arena” (Apple, 1997) na medida em que repercute poderes, necessidades e também interesses em presença.

Este debate/combate em torno do currículo está bem patente nas sucessivas tentativas de novas prescrições curriculares, quantas vezes sobrepostas, parcelares, contraditórias e geradoras de incoerência, sendo certo que é inadequado falarmos de “reformas curriculares” em Portugal, nas últimas décadas. Tomo o conceito de reforma curricular no seu sentido de estabelecimento de um sistema coerente de aprendizagens a oferecer e garantir aos cidadãos, assente num corpo de princípios, finalidades, áreas de conhecimento e desenvolvimento, organizados segundo a respetiva progressão, articulados horizontal e verticalmente como o todo que supostamente devem ser. João Barroso já assinalava em 2000 que era reconhecido no final do século XX o fim da era das grandes reformas educacionais, em resultado das novas configurações dos sistemas face à massificação e extensão da escolarização, que transformou radicalmente o público escolar e gerou a necessidade de o gerir de outro modo, já não através de macro reformas, mas no plano da transformação necessária (e ainda não realizada) das lógicas da organização das escolas e do sistema no seu todo.

No plano curricular, assinalo que apenas duas medidas políticas no século XX corresponderam ao desiderato de “reforma” que acabo de enunciar:

- a reforma de 1973, que ficou conhecida como Reforma Veiga Simão, do nome do ministro que a concebeu e lançou, e que constituiu a mais profunda e inovadora transformação coerente do sistema educativo arcaico que era então o português, mas que foi, na sua formalização e

¹ Faculdade de Educação e Psicologia e CEDH | Universidade Católica Portuguesa

desenvolvimento, interrompida pelo facto histórico do 25 de abril que gerou naturalmente dinâmicas novas e imprevistas;

- em 1989/90 a reforma educativa de fundo levada a cabo por Roberto Carneiro, e que justamente reorganizou e deu um sentido ao conjunto de muitas mudanças essenciais mas algo caóticas que marcaram os anos de 1974 a 1986, data da publicação da Lei de Bases que ainda hoje nos regula.

Estes dois ministros ficarão para a história do currículo – e da educação em geral, já que em ambos os casos o que ocorreu foram reformas globais do sistema educativo – por terem tido a rara visão do significado do currículo como estruturante intrínseco do sistema educativo formal, e da consequente necessidade de o construir como um edifício de racionalidade e coerência.

As decisões políticas no campo do currículo que se vêm seguindo desde então, (e em muitas das quais estive envolvida, pelo que me incluo neste julgamento) não voltaram a ter a capacidade de visionar e implementar uma nova relação do sistema, da escola e dos professores com este seu denominador comum essencial – o currículo – enquanto expressão da dupla necessidade, social e individual, de apropriação bem sucedida de conhecimentos e competências por todos, face uma população de aprendentes que hoje inclui níveis, culturas, proveniências e contextos diversos.

É nesse reajuste a uma escola massificada, mas de cuja qualidade as sociedades não podem prescindir, que os conflitos e tensões curriculares hoje se situam, sendo necessário acentuar que é a garantia dessas aprendizagens que legitima a escola como instituição responsável por esse mandato,

Contudo, a ideia de currículo que funciona na mentalidade educativa dominante, patente nos níveis de decisão macro, mesmo e micro, da administração às escolas e professores, privilegia a leitura do currículo como uma mera prescrição, não capturando o seu significado social e político essencial. Deslocaram-se desde então as políticas para a periferia curricular, introduzindo mudanças sobretudo em conteúdos programáticos, ou na criação ou suspensão de áreas curriculares, num jeito remedial e segmentar visivelmente ineficaz.

A reflexão curricular desenvolvida neste texto organiza-se em torno de algumas questões matriciais que definem o próprio campo do currículo, e que, ainda que

muitas vezes esquecidas, deverão situar-se a montante de várias outras problemáticas que atravessam a reflexão sobre a escola, o seu (in)sucesso e a melhoria das aprendizagens. Teve-se ainda em consideração que o dispositivo currículo se estrutura no interior de uma organização – a escola – e de um sistema educativo cujas lógicas, diversas em países com diferentes tradições, se constituem como poderosos condicionantes.

A questão curricular original - *Ensinar e aprender o quê? Porquê e para quê?* – fica muitas vezes subsumida nas camadas organizacionais e administrativas que a envolvem, confundindo-se frequentemente a qualidade do currículo com a produção de muitos e sobrepostos documentos prescritivos, sem que isso se tenha repercutido na melhoria das aprendizagens pretendidas.

Partindo do pressuposto gerador do instituto curricular - *o conhecimento considerado socialmente necessário* – tendo em conta as particularidades do tempo atual, problematizam-se algumas questões no plano da teorização e das políticas e práticas curriculares

- Que conhecimento se considera “necessário”? Que se inclui na categoria curricular de “conhecimento”? Porque é necessário?
- Como está a escola, e o sistema que a suporta, a cumprir o mandato curricular que a legitimam?
- Em que lugar(es) reside o currículo e sua eficácia ? – do enunciado ao implementado, do implementado ao real – Cruzando o “para quê” com o “para quem” e o “como”.
- Tendências e possibilidades – que escolhas possíveis nos enfoques da política curricular?

Currículo – o quê e o para quê das aprendizagens

A primeira dessas questões prende-se com a própria natureza socio-histórica do currículo: *Ensinar e aprender o quê? porquê e para quê?*. Colocam-se estas questões em, todas as sociedades, mesmo aquelas que antecederam a formalização escolar do currículo. O que vem a configurar-se como o currículo enunciado em diferentes tempos e lugares resulta da negociação e dos poderes e necessidades em presença, como bem sublinhou Michael Apple (1997).

Um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis, áreas e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória (Roldão, 1999, 2010), nesse sentido se constituindo como um *percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas* (Goodson, 1988; Zabalza, 1999).

Na sequência de análise que vimos desenvolvendo em trabalhos anteriores que neste texto em parte seguimos, foi a escola, enquanto instituição pública pós industrialização, constituída nesse formato apenas nos séculos XVIII e XIX, que tornou visível e institucionalizou como um cânon formalmente partilhado este *currículo*, antes nem sempre assim nomeado²:

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, consequentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado - e continuará a variar.

A natureza *do que está contido (o conteúdo)* no currículo merece assim ser analisado de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais. Para isso importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e abandonarmos uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas que nos últimos tempos têm sido ensinadas pela escola: não foram sempre essas - nem será sempre idêntico o modelo. Constitui-se em currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos *de necessidade e funcionalidade social e individual* e que, como tal, se institui. (Roldão, 1999:18)

É pois central, e prévio, interpretar de que forma os conhecimentos hoje plasmados no currículo enunciado correspondem a esse desiderato duplo – (1) dar sustentabilidade às necessidades de manutenção ou crescimento da sociedade num dado momento e contexto, e (2) atribuir a cada indivíduo o acesso a esse conhecimento sem o qual a sua inclusão social, o seu poder de intervenção cidadã e o seu desenvolvimento como pessoa são ameaçados.

² A primeira expressão de currículo surge como título da obra de Franklin Bobbitt publicada em 1918 (Trad. 2004). O conceito radica em diversos desenvolvimentos anteriores, nomeadamente associados à ideia de disciplina, no século XVI.

A primeira dimensão a clarificar na discussão curricular – o que é importante ser aprendido? – é a da legitimação social que na verdade o faz emergir e mudar. E essa legitimação resulta (1) do reconhecimento social dos conhecimentos em causa no currículo como necessários para a vivência económica e social, (2) da sua associação a dimensões de poder pessoal e social efetivo, e ainda (3) da sua potencialidade para a integração de cada indivíduo no tecido social. Por isso varia e se modifica, porque nem os poderes em presença são estáticos, nem as necessidades imutáveis. A preponderância hoje atribuída a disciplinas como a Matemática ou a Ciência não são uma moda ou uma perspectiva de técnicos ou governantes; decorrem de uma matriz económica de sustentação técnico-científica cada vez mais nítida nas sociedades atuais, colocando em segundo plano as dimensões das humanidades, com os riscos culturais e sociais a isso inerentes. Mas os atores e sectores ligados a estas outras vertentes têm protagonismo na atribuição de um equilíbrio a esta tendência hegemónica, usando do poder social que em muitas sedes detêm. Assim como era uma sociedade de matriz bem diversa que colocava por exemplo o latim como disciplina obrigatória no currículo, tendo em vista, nesse outro contexto socio-temporal, as respetivas necessidades das populações visadas, mesmo as do plano simbólico.

A legitimação resulta assim de um complexo jogo de forças, que no consenso e nas ruturas sucessivas que vai atravessando, vai procurando afirmações da “utilidade social” contextualmente atribuída àqueles conhecimentos. Neste quadro de plasticidade socio-histórica, o currículo é ao mesmo tempo um garante, ainda que provisório, da estabilidade possível, e um agregador social poderoso que cimenta um cânon cultural comum, fator de real estruturação das sociedades e suas identidades e culturas.

A correspondência do currículo a um cânon cultural é também ela marcada pela transformação histórico-social. O cânon era muitíssimo uniforme nos tempos da escola pré-universalização da educação e dos estados-nação culturalmente bem delimitados, assumindo a proximidade quase total à cultura dominante e aos grupos sociais de nível mais elevado. Num mundo globalizado e nos tempos pós universalização da educação escolar, a força desses grupos na negociação curricular e a centralidade da cultura dominante e dos seus códigos permanece, mas joga-se hoje num terreno de convivência de culturas e de interação entre parceiros de múltiplas proveniências.

Podemos então perguntar se o cânon cultural é hoje uno? Ou múltiplo? E sendo, na maioria dos casos múltiplo, mas marcado por uma cultura que exerce hegemonia, onde se situa a legitimidade curricular? Essa dialética constitui justamente uma das zonas de fratura curricular dos nossos dias, fonte de numerosos desvios éticos na educação, desde a exclusão expressa e tácita³ dos socialmente mais desfavorecidos na escala social, à diversificação prematura de currículos como supostas alternativas subvalorizadas socialmente, ou ao estabelecimento de grupos de nível não transformativos (Roldão, 2003b; Sousa, 2009). Mantendo presente que a legitimação de “o que ensinar” se exprime no seu “para quê” pessoal e social, há que garantir, no currículo escolar básico, (1) quer o acesso de todos aos conhecimentos e ao domínio dos códigos do cânon da cultura dominante, (2) quer o acolhimento dos saberes de outras matrizes culturais. Países como o Canadá desenvolvem há muito boas práticas neste domínio.

Conteúdos de base – as opções

Para assumir decisões quanto à escolha objetiva de conteúdos curriculares, importa ainda considerar a forma que essa seleção adota, tendo em vista as finalidades legitimadoras referidas. A opção mais clássica, porque mais antiga na história da escola, é a versão enciclopedista, que mobilizando uma lógica perpetuamente aditiva, introduz no currículo uma natureza cumulativa e aditiva de todo o saber disponível, em formato forçosamente simplificado, manifestamente ineficaz na produção de verdadeiro conhecimento, além de inviável a termo. A adoção desta visão favoreceu, na escola, uma formatação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos (os programas eternamente extensos e cada vez mais, dado o crescimento dos saberes) e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação traduzida em uso ou transferência, geradores de ganhos de saber e competências. (Roldão, 2003a).

A estruturação de conteúdos nos currículos prescritos, que não se queira enciclopedista estéril, (1) privilegiará a apropriação das dimensões estruturantes de cada *disciplina do conhecimento*, portadora de uma elaboração histórica

³ Rui Canário (2005) refere-se à exclusão *interna* que na escola pós-massificação se opera, pela forma como a instituição, embora acolhendo todos, está de facto a funcionar segundo formatos organizacionais que, à partida, encaminham para o fracasso uma parte significativa dos seus alunos.

significativa, dos seus conceitos e dos respetivos códigos de acesso; (2) promoverá o equilíbrio entre *saberes funcionais e saberes científico-culturais*; (3) garantirá a apropriação dos *processos* e metodologias que permitem aceder a e/ou construir conhecimento; e (4) interpretará a aprendizagem curricular (vulgo “resultados”, mas que não são só os das classificações...) por parte dos alunos, que a ação de ensinar deve promover sistematicamente, como *apropriação e uso inteligente do conhecimento*, em todas as suas dimensões.

Desenvolver o currículo: a arte do “como” – opções do ensinar

O desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação. Dito doutro modo, o *currículo prescrito* corporiza-se no *currículo implementado* na escola pela ação dos professores, e só se concretiza quando é apropriado por cada aluno – o *currículo real*. Aí - no *implementado* e no *real* - se jogam quer a “perícia” profissional do professor (Marcelo, 2009), quer a eficácia das finalidades atribuídas aos conteúdos estabilizados no currículo prescrito, em termos de efetivas aprendizagens conseguidas ao nível do currículo real.

As fases do desenvolvimento curricular que ilustram este “como” do currículo foram sistematizadas de forma extensiva por Gaspar e Roldão (2007) em texto que aqui se retoma⁴:

“A abordagem apresentada assenta no pressuposto de que qualquer postura teórica relativamente ao currículo – nomeadamente a adoção de uma racionalidade prático-crítica como aquela em que esta análise se situa – não exclui, antes requer, a operacionalização necessariamente técnico-didática que, em qualquer circunstância, dá corpo e existência à prática curricular em situação. Nessa perspetiva, são mobilizados os passos clássicos do desenvolvimento curricular (...) – é a lógica com que se organiza o uso e a finalização deste esquema de operacionalização do desenvolvimento curricular que constrói as marcas da racionalidade utilizada e não o contrário. Adota-se assim aquilo que designamos por “dispositivo comum” para nos referirmos às fases do desenvolvimento curricular que a seguir se sistematizam.

(...) Este dispositivo integra três fases:

- conceção do currículo;
- implementação/operacionalização do currículo;
- avaliação do currículo.

⁴ Com autorização da co-autora, Ivone Gaspar. A retoma extensiva deste texto justifica-se pela sua coincidência conceptual com o desenvolvimento deste subtema.

Na sua fase de conceção, integra-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles.

Na fase de implementação/operacionalização, definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos.

Por fim, a fase de avaliação do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspetos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida: foi a análise de situação a mais correta? Em que medida objetivos e conteúdos se lhe ajustaram e tiveram em conta a realidade dos alunos? Houve alterações que não se tomaram em conta? De que modo foram as estratégias, ou não, adequadas aos objetivos e competências visadas? Os instrumentos e atividades avaliativas corresponderam às finalidades e às estratégias trabalhadas?

Tal avaliação não se esgota numa função remedial, mas pressupõe que também as situações bem sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os fatores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras.

Este dispositivo, originário das visões mais técnicas do currículo, pode todavia constituir-se também na estrutura-base de um projeto de trabalho de matriz construtivista. As mesmas questões e as mesmas fases têm de ser percorridas, mas com lógicas diversas. A diferença essencial reside em que, olhando o currículo como um plano a cumprir (racionalidade técnica) toda a conceção é prévia e desligada da implementação e avaliação. Estas só ocorrem após a conceção e não a colocam em causa, apenas procuram melhorar a sua eficácia. Pelo contrário, se se adotar uma lógica construtivista e se pretender construir o currículo como um projeto participado, situado e analítico, a conceção tem em conta a realidade e os atores concretos, que participam nela. O processo de definição de objetivos e estratégias é contextualizado e situado numa realidade que lhe dá origem, interage com a conceção inicial, podendo e devendo introduzir-lhe mudanças e ajustamentos face à realidade dos aprendentes e tendo em conta a sua transformação ao longo do processo. A avaliação, nesta lógica muito mais permanente, implica, por sua vez, o ajustamento constante de procedimentos e a reconceptualização das finalidades visadas.

O conceito central, estruturador de um processo de desenvolvimento curricular, é assim a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que efetivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares. Tal conceito de orientação estratégica pressupõe um processo de auto e inter-regulação permanentes que viabilizem o sucesso pretendido. Gaspar e Roldão, 2007: 78-80 (texto adaptado)

É na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular e é sobre ela que as intervenções transformativas deverão ter uma incidência particular, na perspectiva estratégica de ensino que defendemos. Conceber o ensino como uma ação continuamente estratégica pressupõe abandonar a crença simplista no maniqueísmo pedagógico – “bons “ e “maus” métodos, ou na aplicação das teorias deterministas aos destinatários, condenados à partida, e pelo ponto de partida, ao estatuto de “bons” e “maus” alunos. O que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado”⁵ à situação no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Para isso impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar – para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida.

A ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?” – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?” (Roldão, 2009:57)

Um dos pontos críticos da relativa ineficácia do ensino no sistema português, de acordo com resultados de estudos internacionais, como os conhecidos PISA, onde neste momento assinalamos melhorias, (OECD, 2006, 2009, 2012, 2015), e também presente nos dados de revisões de investigação (Roldão et al. 2006) é a menor incidência das práticas de ensino no desenvolvimento intencional de operações cognitivas de maior complexidade, nomeadamente as que requerem pensamento analítico. Essa fragilidade do pensamento analítico, sugerido nas atividades de aprendizagem propostas aos alunos, pode ser vista em muitos materiais de trabalho e manuais usados nas escolas, ou em tarefas frequentemente realizadas em sala de aula, que tendem a privilegiar a constatação em detrimento, por exemplo, da fundamentação sustentada ou da colocação e comprovação de hipóteses.

⁵ Reporto-me a um conceito – “educação apropriada” – invocado por José António Morgado, em conferência proferida no V Seminário de Educação Inclusiva, 28 de outubro 2012.

Linhas de ação – constrangimentos repetidos ou repensar curricularmente a escola?

As implicações organizativas do trabalho curricular da escola, clarificando iniciativa e responsabilidades claramente acrescidas da instituição e dos professores, têm sido relativamente pouco discutidas na comunidade de docentes, largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação. Gerado no seio de uma instituição especificamente curricular na sua natureza – a escola –, o currículo é também, no seu *modus operandi* (que na realidade lhe dá forma e regula o seu conteúdo e modo de passagem), uma produção organizacional, largamente conformada e imbricada nos mecanismos organizacionais que a escola configura (Roldão, 2003c).

Tem faltado no debate curricular sobre a proclamada deslocação de níveis de decisão para a escola e professores, situar com clareza os dois fatores que condicionam em absoluto uma tal deslocação de um lado, a própria natureza dos conteúdos curriculares e do trabalho do seu desenvolvimento (vulgo o *como*, os métodos didáticos, os modos dominantes da prática docente, o ato de ensinar, e ensinar o quê, tal como é vivido nas escolas, os dispositivos estabelecidos para o trabalho – ou ausência dele – do aluno) e, do outro, a incontornável estruturação que é dada ao currículo pelo esqueleto organizacional da instituição escolar, espantosamente imutável há quase dois séculos: a organização dos tempos, dos espaços, da produção letiva, do ato – aliás atos segmentares – de ensinar. (Alarcão, 2001; Roldão, 1999). Este é o nó que “amarra” o currículo a uma organização da escola oitocentista mas “naturalizada” (turmas uniformes, segmentação do saber, trabalho separado de cada docente, ritmo uniforme, anualidade...), inviabilizando ou dificultando tentativas transformativas no sentido da eficácia.⁶

⁶ Saliente-se que existem várias situações que quebram esta tendência: estão em curso alguns projetos de intervenção, como, entre outros, o Projeto Fénix, que se envolvem em algumas mudanças transformativas na estrutura uniformista da organização curricular na escola. (Vd. Matias Alves e Luisa Moreira, Projeto Fénix 2011-2012).

Igualmente se verificam numerosas práticas de organização não uniformista do trabalho, nomeadamente no 1.º ciclo, desenvolvidas consistente e continuamente por inspiração do Movimento da Escola Moderna.

Importa questionar a organização do currículo na escola e a sua liderança (Roldão, 2008) nomeadamente nas seguintes vertentes:

- Liderança e supervisão dos processos de ensinar – quem a pode fazer?
- Liderança e supervisão da articulação horizontal em cada turma – quem a pode fazer?
- Liderança e supervisão das articulações verticais dos saberes – quem a pode fazer?

...

Se é certo que relativamente a estas questões a investigação nos devolve um cenário de relativo vazio de liderança e supervisão (Roldão, 2011), sem a dinamização destes *loci* de decisão e intervenção sobre o currículo e o ensino, não serão possíveis grandes avanços na melhoria da aprendizagem

Os órgãos de gestão intermédia das escolas, criados na década de 1970, e que nas sucessivas legislações sofreram algumas pequenas mudanças, constituíram ao tempo, e permanecem hoje, poderosos instrumentos de gestão pedagógica. Encontram-se aliás funções idênticas em numerosos sistemas educativos, dada a importância das funções que realizam. Estas funções estão-lhes aliás cometidas, e sucessivamente reforçadas, nos diferentes normativos legais. Contudo, a prática e a cultura das escolas tem feito delas um uso muito mais centrado no papel da transmissão de informações e diretrizes no interior da hierarquia da escola do que na responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática que efetivamente detêm.

Assim, o que mais frequentemente se pratica na escola aponta para uma divisão entre estes dois níveis intermédios de gestão – por sua vez articulados com o Conselho Pedagógico que os representa, ainda que de forma desigual (muito mais peso aos Departamentos representados pelos seus coordenadores do que aos Conselhos de Turma, representados pelo Coordenador dos seus Diretores de Turma).

Essa divisão de forma simplificada pode resumir-se da forma seguinte: os Departamentos e seus coordenadores cuidam da planificação científico-didática dos conteúdos das disciplinas que os integram e, em muitos casos, de critérios para a avaliação, e os Conselhos de Turma, através dos seus Diretores, ocupam-se

do funcionamento pedagógico sobretudo no plano relacional, de projetos ou áreas transversais, quando existem, dos problemas de comportamento e de falta de aprendizagem dos alunos e da relação com as famílias.

A investigação sobre o modo de organizar o ensino (Roldão et al. 2006) vem demonstrando as limitações e o desperdício de recursos que resultam desta não rentabilização curricular e didática dos CT e CD, e da escassa articulação entre eles.

Parte-se, nas propostas deste texto, da assunção de que os Conselhos de Turma são efetivamente centrais neste processo, nomeadamente na melhoria da aprendizagem dos alunos como se tem demonstrado em estudos sobre esta vertente, mas que (1) é necessário investir muito mais na coordenação didática e (2) na parceria continuada com os diferentes Departamentos.

Parte do caminho para estes objetivos depende da decisão autónoma das escolas de criarem lógicas de organização facilitadoras, com práticas que já ocorrem nalguns lugares, tais como, por exemplo:

- Conselhos de Turma partilhando várias turmas – sua continuidade;
- recomendações da liderança aos Conselhos de Turma (CT) e Conselhos de Departamento (CD) relativas à sua mútua colaboração;
- previsão de reuniões de DT e CD, à medida das necessidades, segundo calendários parcelares por eles propostos;
- contacto previsto de lideranças centrais da escola com DT e CD (não necessariamente todos, articulando com as necessidades) no âmbito da sua gestão corrente;
- pedidos concretos às lideranças intermédias de produção de documentos orientadores para circulação, que resultem de necessidades identificadas.

Parece desenhar-se, e bem, a retoma da discussão política da alegada sobrecarga de conteúdos e disciplinas no currículo prescrito, procurando-se a sua redução ou emagrecimento. Nada mais pacífico, aparentemente. É consensual que existe sobrecarga na prescrição curricular, não tenho qualquer discordância. Difícil é, junto dos professores e escolas, obter perceções quanto ao que deve e pode ser retirado...

Mas estará aí o essencial do problema? Cabe lembrar que já houve inúmeras medidas ao longo das últimas décadas, de identificação – sobretudo na década de 1990 – dos conteúdos essenciais ao nível do currículo prescrito. Já nos anos 2000, a criação de documentos com a denominação de *Metas* (Metas de aprendizagem, 2010, Metas curriculares, 2012-13) supostamente indicaria para os professores o que é essencial nos programas, que por sua vez já exprimem o currículo prescrito...

Para além da acumulação, contradição e substituição a ritmo inadequado, de documentos prescritivos sucessivos, serviram estas tentativas de facto para clarificar o que é essencial? Importa ainda notar que o mais poderoso agente de leitura curricular dos documentos oficiais, sejam eles quais forem, reside nos manuais – na medida em que eles se constituem como os definidores das opções didáticas de cuja autoria muitos professores prescindem, seguindo-os em lugar de os utilizarem, como recursos, ao serviço das suas estratégias, decididas de forma diferenciada e contextualizada.

Na verdade, para além da irracionalidade desta sobreposição de prescrições, a investigação curricular indica que a luta contra o enciclopedismo viciante e cego dos programas só se pode conseguir desencadeando dispositivos que possam começar a romper a gramática escolar, de que destaco alguns, como sugestões a serem trabalhadas em convergência:

- a) a afinação dos programas existentes, acertados por um ajuste conceptual comum, já que coexistem fatias de currículo provenientes de decisões fragmentares avulsas variadas, sem sentido algum de currículo como um todo intencionalizado;
- b) a clarificação, nos programas existentes ou reajustados, das finalidades que eles já exprimem (ou não exprimem?... nesse caso, que sentido curricular teriam estes documentos?...), tornando mais claro, quando necessário, o nível das competências baseadas nos conhecimentos que deverão estar adquiridas – e ser avaliadas interna e externamente – no final de cada ciclo;
- c) a efetiva atribuição de decisão curricular às escolas para reajustarem sequências ou ênfases curriculares, responsabilizando-se elas próprias no sentido de serem alcançadas, mesmo que de formas muito diversas, as

competências finais comuns baseadas nos conhecimentos das diferentes áreas do currículo;

- d) incentivo e liderança, ao nível das escolas e agrupamentos, no sentido de os professores planearem, discutirem colegialmente, observarem mutuamente e avaliarem entre si, formas diversas de desenvolver didaticamente os conteúdos prescritos, e analisarem os respetivos resultados, para os alunos concretos dos diferentes contextos;
- e) apoio por parte do sistema à regulação e melhoria das aprendizagens, através de baterias de instrumentos avaliativos vários (em vez de apenas ou sobretudo exames finais), elaborados por institutos especializados, para diferentes níveis de competência nas diferentes disciplinas do currículo, e não apenas nalgumas, permitindo ajudar os professores a monitorizar o progresso dos seus alunos e aprofundar as suas competências de avaliação e feedback.

Constitui-se assim, nesta leitura, o currículo e o seu apropriado desenvolvimento, liderança e avaliação, assente em modos de trabalho escolar que configurem o ensino como uma ação estratégica que continuamente se regula, melhora e avalia, como a pedra de toque da melhoria das aprendizagens, desiderato último da escola e direito primeiro dos cidadãos.

Nota – Este texto retoma e adapta excertos do texto da autora sobre a mesma temática *Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados*, 2014, em *ebook* publicado pela Universidade Católica Editora, devidamente identificado nas referências bibliográficas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*, pp 12-23. Coleção Cidine, n.º14. Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M. e Moreira, L. (2012). O projeto Fénix e a progressiva transformação da gramática escolar. In JM Alves. *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*, 83-120, 2012. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Apple, M (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora. 2005.
- Gaspar, I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/revista de ciências da educação* n.º 8 jan/abr.
- OECD (2006). *Pisa 2 – Programme for International Students Assessment 2*. OECD.
- OECD (2009). *Pisa 3 – Programme for International Students Assessment 3*. OECD.
- OECD (2012). *Pisa 4 – Programme for International Students Assessment 4*. OECD.
- OECD (2015). *Pisa 5 – Programme for International Students Assessment 5*. OECD.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M.C. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M.C.(2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C (2003c). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In Óscar de Sousa e M. Manuel Ricardo (org.) (2003). *Uma Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate*, pp.135-144.
- Roldão, M.C. (2008). Gestão intermédia – Conselhos de Turma e Departamentos Curriculares. In Ana Maria Bettencourt (Coord) *Materiais de Apoio a Trabalho de Professores, Opúsculo n.º 1*. ME e ESE de Setúbal.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs) (2010) - *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, pp 25-42. Curitiba, BR: Champagnat, Editora – PUCPR.
- Roldão, M.C. (2011). Formação de Professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.10, 2011: 139-155.
- Roldão, M.C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.) (2014), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora. ISBN · 978-989-96186-4-0. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf.
- Roldão, M.C.; Neto-Mendes, A.; Costa, J.A.; Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação n. 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2006, pp. 17-148.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA PARA O SÉCULO XXI

Jorge Buescu¹ e Filipe Oliveira^{2,3}

As Math Wars e o currículo escolar de Matemática

Para compreender adequadamente a natureza do debate – com frequência bipolarizado – sobre o Ensino da Matemática que tem sido feito em Portugal nos últimos 25 anos, assim como as diferentes reformas que ocorreram nesse período e que culminaram, entre 2013 e 2014, com a adopção no Ensino Básico e Secundário das *Metas Curriculares de Matemática*, é fundamental conhecer um pouco o contexto internacional e a forma como este evoluiu durante esses anos.

Nesse contexto, uma data importante é a da publicação do *Curriculum and Evaluation for School Mathematics*, pelo *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)*, que, em 1989, lançou nos Estados Unidos uma polémica que muito rapidamente se propagou à grande maioria dos países ocidentais, e que está na génese de muitos dos temas que se têm discutido no nosso país.

Neste documento defendem-se de forma bastante radical várias ideias para o Ensino da Matemática, como o abandono do ensino de procedimentos matemáticos rotineiros ou a aquisição, por parte do aluno, de conhecimentos e de capacidades elementares. O treino de tarefas mecanizadas, pejorativamente apelidadas de *drill and kill* (como por exemplo os algoritmos das quatro operações aritméticas), é particularmente diabolizado, considerando-se que os alunos devem ser expostos directamente a situações problemáticas, desenvolvendo as suas próprias representações matemáticas para os resolver.

Defende-se igualmente que os alunos devem aprender de forma activa pela descoberta, construindo desta forma “o seu próprio conhecimento”. Uma das ideias subjacentes a estas metodologias consiste em considerar que o aluno deve, à imagem de um cientista, aprender investigando. Esta sobrevalorização do

¹ Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

² Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa

³ Por opção dos autores, este texto foi escrito de acordo com a antiga ortografia da Língua Portuguesa.

método pelo qual o aluno deve aprender leva, como não podia deixar de ser, a uma subvalorização daquilo que efectivamente aprende, ficando associada a esta corrente uma desvalorização dos conteúdos e uma consequente perda de hierarquia entre eles. Uma expressão lapidar que captura esta linha de pensamento é «não é o que se ensina, é como se ensina».

Neste quadro estrito não se distingue, em termos de importância, o estudo de um teorema estruturante da geometria do plano – como o Teorema de Tales – de uma mera curiosidade geométrica, como a classificação de todas as intersecções possíveis de um cubo com um plano. A importância está na forma como o aluno deve abordar estes temas, preconizando-se que faça experiências, conjecturas, e que chegue assim às suas próprias conclusões, com orientações mínimas por parte do professor. Esta ideia de um ensino pouco directivo, que coloca o aluno “ao centro”, conferindo-lhe até poder decisório quanto à própria dinâmica das actividades em sala de aula é, na verdade, bem mais antiga (ver Rugg, H.O. & Shumaker A., 1928), sendo aqui reaproveitada e apresentada com uma nova roupagem de modernidade. À imagem da investigação em Matemática propriamente dita, que obriga muitas vezes, nos seus estádios iniciais de descoberta, a visões mais intuitivas e menos formalizadas dos objectos em estudo, também o *NCTM* preconiza um ensino vago e intuitivo dos conceitos matemáticos, com etapas de formalização posteriores sucintas se não mesmo inexistentes. Finalmente, com o intuito de suprir as necessidades de tarefas e procedimentos rotineiros, que não são especialmente trabalhados, aposta-se numa visão pandémica da tecnologia em sala de aula. Acredita o *National Council of Teachers os Mathematics* que são estas as bases para que se possa desenvolver, no aluno, a «compreensão matemática».

Numa primeira leitura, algumas destas ideias são de facto bastante sedutoras, razão pela qual esta visão do Ensino da Matemática alastrou, durante a década de 90, a praticamente todos os currículos dos países ocidentais. Mas desde cedo suscitou um grande número de interrogações, que se foram transformando com o tempo em acérrimas críticas, dando início àquilo que ficou conhecido, nos Estados Unidos, como as «Guerras da Matemática» (*Math Wars*). Durante esse período, os críticos do *NCTM* nunca deixaram de referir que a Matemática é uma ciência cumulativa que se aprende passo a passo, existindo uma clara hierarquia que deve ser respeitada na aquisição de novos conceitos. Não fará sentido investigar-se, por exemplo, a existência e as propriedades dos polígonos regulares

cruzados sem o conhecimento prévio de propriedades elementares relacionadas com paralelismo, perpendicularidade e ângulos. Um outro tema central da discórdia é a importância que deve ser dada ao treino de procedimentos algorítmicos ou rotineiros. Para os críticos do *NCTM*, memorizar procedimentos e rotinas elementares é um passo fundamental na aprendizagem da Matemática. Da mesma forma que um exímio e criativo pianista deve dedicar muitas horas a tarefas repetitivas, como o treino de escalas, também a Matemática obriga à automatização de um certo número de procedimentos e técnicas, que permitem, em particular, libertar memória de trabalho e dedicá-la a tarefas cognitivas mais complexas. Não é razoável pensar-se que se pode ser criativo e resolver problemas originais e não rotineiros sem uma aprendizagem prévia, estruturada e séria de teorias e procedimentos clássicos. Defende-se desta forma que “memorização/compreensão” ou “memorização/criatividade” constituem falsas dicotomias.

Relativamente à abordagem sistematicamente investigativa, os críticos consideram não ser razoável considerar que os alunos conseguem, por si só, redescobrir os conteúdos matemáticos tradicionalmente presentes nos diferentes programas do Ensino Básico, que levaram à humanidade séculos (e, em muitos casos, milénios) a compreender, aperfeiçoar e depurar. É parte deste património que se pretende transmitir a crianças e jovens na curta extensão temporal de nove anos. Ainda que seja naturalmente importante confrontar os alunos com situações novas que estes deverão explorar, investigar e, a propósito delas, estabelecer conjecturas, basear todo um sistema de ensino nesta metodologia da forma radical preconizada pelo *NCTM* parece ser pouco realista.

Esta polémica acabou por romper as fronteiras americanas. Várias reacções ficaram famosas, como por exemplo a de sete matemáticos franceses de topo, três deles premiados com a prestigiosa medalha Fields, galardão geralmente considerado como o “Prémio Nobel da Matemática”. Em 2004, num longo documento intitulado *Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique*, criticam fortemente algumas ideias preconizadas pelo *NCTM* e entretanto parcialmente introduzidas no currículo francês. Denunciam o esfarelamento do corpo de conhecimentos matemáticos, em particular a forma exageradamente intuitiva e vaga com que se pretende imprimir ao Ensino da Matemática. Referem concretamente que «A falta de conhecimentos estruturados dos jovens que finalizam o 12.º ano é de tal ordem que a Matemática, a Física, e

todas as ciências do Ensino Superior tornaram-se simplesmente demasiado difíceis para eles». Insurgem-se ainda contra a utilização indiscriminada de novas tecnologias, que comparam textualmente a «próteses eletrónicas» e contra o uso indevido do termo «compreensão», que polvilha globalmente os documentos próximos das ideias do *NCTM*. Algumas passagens são até bastante violentas: escrevem os matemáticos: «(...) um objectivo fixado para o 8.º ano é o de “compreender as operações matemáticas”. Trata-se das quatro operações ou de outra coisa, que nós matemáticos, não compreendemos? Tomam os jovens por idiotas ou querem torná-los idiotas?»

Em 2006, no seguimento deste amplo debate nacional que durou perto de vinte anos, o *NCTM* publicou um novo documento, *Curriculum Focal Points*, usualmente interpretado como um importante recuo relativamente ao que defendia em 1989, nomeadamente no que diz respeito à importância dada aos procedimentos rotineiros e à exagerada contextualização dos problemas a propor aos alunos.

Foundations for Success: a síntese das Guerras da Matemática

Os resultados medíocres do ensino da Matemática nos Estados Unidos da América ao longo deste período tornaram-se cada vez mais indisfarçáveis e ficaram factualmente demonstrados a partir da implementação dos estudos internacionais TIMSS e PISA, a partir respectivamente de 1995 e 2000, cujos resultados chocaram o país. A mediocridade dos resultados colocou directamente em causa as concepções pedagógicas mais ou menos ingénuas que levaram às *Math Wars* e motivou na primeira década do século XXI uma profunda reflexão sobre as conclusões que se poderiam extrair.

A construção de um ensino de Matemática de qualidade muito sólida foi reconhecida como prioridade política estratégica, tornando-se um desígnio nacional. Em Abril de 2006, o Presidente americano George W. Bush criou o Painel Consultivo Nacional de Matemática (*National Mathematics Advisory Board*) com a finalidade de se basear “nos melhores dados científicos disponíveis” e de recomendar formas “... de incentivar um maior conhecimento e melhor desempenho a Matemática, entre os alunos americanos”. Este Painel, integrando professores, matemáticos, investigadores e especialistas de Ciências de Educação, entre os quais especialistas de nível mundial como Hung-Hsi Wu,

Liping Ma, Deborah Ball ou Skip Fennell, realizaria, nos dois anos seguintes, um trabalho gigantesco.

Durante mais de 20 meses o Painel trabalhou intensamente na incumbência presidencial. Os trabalhos do desenvolveram-se em torno de questões como as seguintes:

- Qual é o conteúdo essencial da álgebra escolar e o que é que as crianças precisam de saber antes de começarem a estudá-la?
- O que nos dizem os estudos sobre a forma como as crianças aprendem a matemática?
- O que sabemos sobre a eficácia das práticas e materiais didáticos?
- Como podemos recrutar, preparar e reter da melhor forma os professores mais competentes?
- Como podemos tornar mais claras e úteis as avaliações dos conhecimentos matemáticos?
- O que é que os professores que exercem actualmente a sua actividade têm a dizer sobre a preparação dos alunos que recebem nas suas salas de aula e sobre outras questões relevantes?
- Quais são os níveis adequados de prova que o Painel pode utilizar para retirar conclusões da base de investigação?

Cada um dos cinco grupos de trabalho procedeu a uma análise minuciosa dos elementos disponíveis em áreas-chave: (1) Conhecimentos e Competências Conceptuais, (2) Processos de Aprendizagem, (3) Práticas Educativas, (4) Professores e (5) Formação dos Professores e Avaliação.

O Painel teve permanentemente em conta a ênfase do Presidente em analisar os “melhores dados científicos disponíveis” e colocou a fasquia elevada em relação à qualidade dos estudos analisados. No total, foram analisadas mais de 16.000 publicações científicas e relatórios sobre políticas, tendo sido realizados inquéritos a muitas centenas de professores e recebidos centenas de depoimentos públicos individuais e de organizações ligadas ao processo educativo.

No final de 2007 o Painel sintetizou as conclusões do seu trabalho no relatório final *Foundations for Success*, que se encontra disponível online em <https://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf> e que abaixo designaremos abreviadamente por FS.

Este Relatório Final representa um trabalho único, podendo de alguma forma ser considerado a síntese das duas décadas anteriores de trabalho em Ensino da Matemática. Não se trata apenas de mais um relatório sobre temas educativos: pode ser considerado o documento-síntese das *Math Wars*, integrando todas as lições aprendidas durante esse longo debate.

Nesse sentido, a maioria das suas conclusões são independentes do contexto sócio-cultural-económico americano e devem merecer uma reflexão séria e profunda por outros países, como é o caso de Portugal.

Nos próximos parágrafos iremos considerar aquelas que se nos afiguram as conclusões mais importantes deste relatório para o tema que motivou esta sessão do Conselho Nacional de Educação: a concepção de currículos escolares, na área da Matemática. Enumeraremos estas conclusões uma por uma, referindo entre parêntesis o número da conclusão correspondente no relatório original. Utilizando para descrever e comentar cada uma, muitas vezes, os termos e expressões utilizados no próprio Relatório.

1. (conclusão 1 em FS): foco, eficiência, proficiência

A evolução orientada e coerente da aprendizagem da matemática, com ênfase no domínio de matérias fundamentais, deveria tornar-se a norma nos programas curriculares do ensino primário e básico. Deve evitar-se qualquer abordagem que repita as mesmas matérias, ano após ano de forma contínua.

Com a palavra *orientada*, o Painel quer dizer que os programas curriculares têm de incluir, e empenhar-se devidamente, nas matérias mais importantes que servem de base ao sucesso escolar em álgebra. Com a palavra *coerente*, o Painel quer dizer que os programas curriculares são marcados por evoluções efectivas e lógicas desde as matérias abordadas nos primeiros anos, menos sofisticadas, até às matérias abordadas em anos mais avançados, mais sofisticadas.

Com a palavra *domínio*, o Painel quer dizer que os alunos deverão compreender conceitos fundamentais, atingir automatismos quando adequado (por exemplo, com as propriedades da adição e correspondentes propriedades da subacção),

desenvolver a execução flexível, correcta e automática dos algoritmos básicos, e utilizar estes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas.⁴

2. (conclusão 4 em FS) Um dos principais objectivos do ensino da matemática entre o ensino pré-escolar e o 8.º ano deve ser o domínio das fracções (incluindo números decimais, percentagens e fracções negativas), dado que este domínio é fundamental para a álgebra e que, neste momento, aparenta estar seriamente subdesenvolvido. O domínio dos números inteiros é uma condição prévia para o estudo das fracções, tal como vários aspectos relativos a medidas e geometria.

Estas três áreas – números inteiros, fracções e aspectos específicos de geometria e medidas – constituem as Bases Fundamentais de Álgebra.

As Bases Fundamentais não se destinam a abranger um programa curricular de matemática completo que conduza à álgebra; contudo, merecem uma atenção primordial e tempo suficiente em qualquer programa curricular de matemática.

Note-se que o painel salienta a importância de considerar as fracções como representações de números, podendo portanto ser localizadas na recta real e utilizadas para medir comprimentos de segmentos de recta. Esta perspectiva contraria algumas abordagens preconizadas em vários países (como em Portugal no âmbito do Programa de 2007, entretanto substituído), em particular a abordagem dita “holística” das fracções. Nesta perspectiva, defendia-se que uma fracção deveria, em simultâneo, ser considerada como “parte-todo”, “quociente”, “razão” e “operador”. Parece claro que este tipo de considerações, para além de afastar os alunos da natureza fundamental das fracções (são números, exactamente ao mesmo título do que os inteiros), introduz uma confusão conceptual, logo nos primeiros anos de escolaridade, que muito dificilmente poderá ser resolvida nos anos subsequentes.

⁴ Esta definição está em consonância com o livro *Adding It Up* (Conselho Nacional de Investigação, 2001, p.116), no qual se associam cinco atributos ao conceito de domínio: 1) compreensão conceptual (compreensão de conceitos, operações e relações matemáticas), 2) fluência processual (aptidão para realizar processos de forma flexível, fluente e adequada), 3) competência estratégica (capacidade de formular, representar e resolver problemas matemáticos), 4) raciocínio flexível (capacidade para pensar, reflectir, explicar e justificar de forma lógica), e 5) disposição produtiva (inclinação habitual para encarar a matemática como conveniente, útil e compensadora, aliada a uma convicção na diligência e na própria eficácia da pessoa).

3. (conclusão 5 em FS: objectivos e metas ano-a-ano bem definidas)

Com a finalidade de incentivar o desenvolvimento dos alunos entre o ensino pré-escolar e 8.º ano a um ritmo eficaz, o Painei recomenda um conjunto de Metas para as Bases Fundamentais. Estas deverão ser utilizadas para orientar os programas das aulas, o ensino da Matemática, desenvolvimento dos manuais e avaliações nacionais.

O estabelecimento de metas precisas, que balizem o ensino através da especificação de objectivos claros ano após ano, é essencial para promover a aquisição sustentada de conhecimentos e de capacidades ao longo do tempo. Os programas, a prática em sala de aula, os manuais e outros materiais pedagógicos devem ser elaborados tendo como objectivo atingir essas metas, que assumem assim um papel central na organização do Ensino. Este quadro deve ser completado por uma avaliação rigorosa que monitorize adequadamente o grau de cumprimento desses objectivos.

4. (conclusão 10 em FS: compreensão, cálculo e resolução de problemas não se opõem mas reforçam-se mutuamente)

Por forma a preparar os alunos para Álgebra, os programas curriculares têm de desenvolver simultaneamente a compreensão conceptual, a fluência de cálculo e a capacidade de resolução de problemas.

As discussões sobre a importância relativa destes aspectos do conhecimento matemático não fazem sentido. Estas capacidades não estão em oposição: pelo contrário, reforçam-se mutuamente, pois cada uma facilita a aprendizagem das restantes. Os professores deveriam salientar estas inter-relações. Quando tomadas em conjunto, a compreensão conceptual de operações matemáticas, a execução proficiente e automática dos procedimentos e algoritmos relevantes e o acesso rápido a combinações numéricas apoiam conjuntamente a resolução efectiva e eficiente de problemas.

5. (conclusão 11 em FS: proficiência exige treino e memorização)

O domínio dos cálculos em operações com números naturais depende de prática suficiente e adequada para que se possa desenvolver a recordação automática das propriedades da adição e correspondentes propriedades da subtracção, bem como das propriedades da multiplicação e correspondentes propriedades da divisão.

Trata-se de um ponto fundamental que é aqui explicitado pelo Painel. Com efeito, nos últimos trinta anos tem-se assistido, na grande maioria dos currículos dos países ocidentais, a uma certa “diabolização” dos automatismos e do treino de certas tarefas. O argumento parece ser que este tipo de tarefas repetitivas coloca em causa e destrói progressivamente a criatividade dos alunos. Na realidade, a técnica e a proficiência são pré-requisitos para o desenvolvimento de processos criativos.

A resolução de problemas exige que o aluno adquira e automatize, primeiro que tudo, conhecimentos, regras e procedimentos. Só depois disso os poderá recuperar e usar em problemas complexos. Do mesmo modo, a ideia de que a aprendizagem deve partir de problemas assenta no pressuposto de que estes se resolvem com estratégias gerais que estariam disponíveis para todos os alunos. Ora, as estratégias de resolução de problemas são específicas de cada domínio, resultando de um intenso e longo treino, antes de poderem ser mobilizadas numa determinada aprendizagem.

6. As dificuldades com fracções (incluindo números decimais e percentagens) são generalizadas e representam um grande obstáculo a maiores progressos na matemática.

Muitos alunos parecem ter uma preparação muito deficiente no domínio dos números racionais e de operações que envolvam fracções e números com casas decimais. Tal como acontece com a aprendizagem de números naturais, a compreensão conceptual de fracções e de números decimais e os processos operacionais para a sua utilização reforçam-se mutuamente. Um mecanismo fundamental que liga os conhecimentos conceptual e processual é a capacidade de representar fracções numa recta numérica. Os programas curriculares deveriam permitir tempo suficiente para garantir a obtenção de conhecimentos conceptuais e processuais de fracções e de raciocínio proporcional. Um ensino centrado no conhecimento conceptual de fracções terá, provavelmente, o maior e mais amplo impacto na resolução de problemas, sempre que se direcione para a resolução correcta de problemas específicos.

7. (Conclusão 14 de FS): ênfase no esforço e não na capacidade inata melhora objectivamente a aprendizagem.

Os objectivos e as convicções das crianças sobre a aprendizagem estão relacionados com o seu desempenho a matemática.

Estudos experimentais demonstram que a alteração das convicções das crianças, de um enfoque nas capacidades para um enfoque no esforço, aumenta o seu envolvimento na aprendizagem da matemática, o que, por sua vez, melhora os resultados a Matemática: quando as crianças estão convictas de que os seus esforços de aprendizagem as tornam “mais inteligentes”, demonstram uma maior persistência na aprendizagem da matemática. Estes estudos revelam não só que o envolvimento e a percepção de eficácia dos alunos afro-americanos e hispânicos em contextos de aprendizagem da Matemática tendem a ser inferiores aos de alunos caucasianos e asiáticos, como o facto de que eles poderem ser podem ser melhorados de forma considerável, tendo esta mudança de atitude um impacto significativo nos resultados de aprendizagem.

Os professores e outros responsáveis pela educação devem ajudar sistematicamente os alunos e pais a compreender que uma maior concentração na importância do esforço e do trabalho está decisivamente relacionado com um melhor desempenho na matemática. Este ponto é crucial, uma vez que grande parte do conformismo do público com o ensino da Matemática (aliada à tendência comum de desvalorização de fracos resultados e de desistência antecipada) assenta na ideia errada de que o êxito se deve sobretudo ao talento ou capacidades inatas, e não ao esforço e a capacidades adquiridas através do trabalho.

8. (Conclusão 15 de FS) Mito da “falta de maturidade”

Por vezes, os professores e criadores de materiais didácticos partem do pressuposto de que os alunos precisam de ter uma determinada idade para aprender certas ideias matemáticas. Contudo, uma das principais constatações dos estudos é a de que o que é apropriado em termos de desenvolvimento depende, acima de tudo, das oportunidades de aprendizagem anteriores.

Tem sido sistematicamente demonstrado que argumentos baseados em convicções de que as crianças de idades específicas não são capazes de aprender determinado conteúdo por serem “demasiado novas”, por “não estarem na fase adequada” ou por “não estarem prontas” são infundados. Tal como são injustificadas as alegações de que, ainda que possuam os conhecimentos prévios necessários para aprenderem as ideias, as crianças não conseguem apreender ideias específicas devido ao insuficiente desenvolvimento do seu cérebro. Na verdade, a instrução é muito mais determinante no desenvolvimento matemático do que factores que remetem para capacidades inatas ou inerentes ao próprio aluno: aquilo de que os

alunos são capazes num dado momento depende, em primeiro lugar, do ensino a que foram expostos até então.

9. (Conclusão 23 de FS): O mito do “ensino centrado no aluno”

A investigação não apoia as recomendações abrangentes de que o ensino deva ou ser totalmente “centrado no aluno”, ou totalmente “direccionado para o professor”. Caso existam estas recomendações, devem ser abandonadas. Se estiverem a ser consideradas, devem ser evitadas. A investigação de elevada qualidade não corrobora a utilização exclusiva de nenhuma destas abordagens.

Não existe uma receita universal no que diz respeito a métodos pedagógicos. As estratégias didácticas devem ser escolhidas em função das especificidades dos alunos a que se destinam, sendo difícil conceber a existência de métodos universais que sejam adequados a todas as turmas, independentemente da sua composição e características. Estando fixados os objectivos e as metas a atingir, deve caber prioritariamente aos professores a escolha dos métodos de ensino que mais se adaptam aos alunos com os quais está a lidar. Por exemplo, é universalmente reconhecido que os métodos directivos e “centrados no professor” são mais adaptados a alunos com dificuldades de aprendizagem.

10. Conclusão 26 de FS): sobrevalorização do “contexto”

A utilização de problemas “em contexto da vida real” não tem impacto significativo na aprendizagem da Matemática correspondente.

A utilização de contextos “da vida real” tem sido defendida para introduzir ideias matemáticas, sendo a expressão “vida real” utilizada com significados variáveis. Um resumo das constatações de estudos de elevada qualidade indica que, se as ideias matemáticas forem ensinadas com a utilização de contextos “da vida real”, então assiste-se a uma melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações que envolvem problemas semelhantes “da vida real”. No entanto, não se regista uma melhoria no desempenho em avaliações mais centradas noutros aspectos da aprendizagem da matemática, tal como cálculo, enunciados simples e resolução de equações.

11. (Conclusão 29 de FS) O mito das calculadoras

A utilização de calculadoras tem um impacto reduzido ou nulo na aquisição de técnicas de cálculo, e se utilizadas para substituir o desenvolvimento de algoritmos têm mesmo um efeito adverso na capacidade de cálculo.

Uma análise de 11 estudos que cumpriram os rigorosos critérios de validação científica do Painel, dos quais apenas um tinha menos de 20 anos, revelou um impacto reduzido ou nulo das calculadoras nas técnicas de cálculo, na resolução de problemas ou no desenvolvimento conceptual ao longo de períodos de até um ano. No entanto, o inquérito do Painel aos professores de álgebra do país revelou que uma das principais preocupações destes era precisamente o efeito negativo da utilização precoce das calculadoras em anos preparatórios. A partir do momento em que as calculadoras impedem o desenvolvimento da automatismos, a fluência na capacidade de cálculo é afectada muito negativamente.

Considerações finais

É fundamental ter em consideração que muito poucas destas conclusões são específicas do contexto americano, como é o caso das questões de natureza racial referidas na Recomendação 7. Na verdade, a grande maioria das recomendações pode ser facilmente transposta para outras realidades, em particular para a portuguesa. Este facto é muito naturalmente compreensível: com efeito, tal como referimos inicialmente, as ideias para o Ensino da Matemática, elaboradas pelo *NCTM* no final da década de 1980, encontraram grande aceitação na maioria dos países ocidentais, e as correspondentes características implantaram-se nos respectivos sistemas educativos. Não surpreende assim que os problemas encontrados sejam essencialmente comuns, tal como comuns são as respectivas soluções.

Na realidade, é significativo que algumas das mais emblemáticas concepções ditas “modernas” sobre Educação, geralmente aceites de forma acrítica por boa parte da comunidade educativa, e expostas por este Relatório como meras ideias pré-concebidas e não apoiadas pela realidade dos factos, não digam sequer respeito especificamente ao ensino da Matemática. É o caso, por exemplo, das conclusões por nós designadas por 7 (as convicções da criança sobre o papel positivo do esforço na aprendizagem estão relacionadas com o seu desempenho) ou 9 (o mito do “ensino centrado no aluno” não tem suporte factual). No relatório

Foundations for Success mostra-se que várias outras ideias pré-concebidas, fora da área específica da concepção curricular, são desmentidos pela investigação de elevada qualidade.

Em Portugal, a influência dessas ideias no Programa do Ensino Básico de 2007 ou no Programa do Ensino Secundário de 2002 (ainda em vigor, no momento da escrita destas linhas, no 12.º ano de escolaridade) é muito clara. Eis, a título de exemplo, algumas das recomendações que podem ser encontradas na introdução desse último documento:

O tempo deve ser dedicado à compreensão dos conceitos e às aplicações ligadas a problemas reais, reduzindo-se a ênfase em exercícios de cálculo.

Recorrendo ao círculo trigonométrico as relações entre as funções circulares (...) aparecem naturalmente aos estudantes mobilizando unicamente a compreensão dos conceitos já adquiridos. Não tem pois sentido que lhes sejam propostos exercícios rotineiros em que essas relações intervenham.

Os estudantes precisam de desenvolver a compreensão dos procedimentos algébricos e utilizá-los (a par da utilização da calculadora) sem que para isso tenham de fazer exercícios repetitivos.

[Os temas escolhidos] têm de estar ligados a necessidades reais e fornecer instrumentos de compreensão do real com utilidade compreensível imediata.

ou na *Orientação Metodológica* que o precede e de que é herdeiro:

Tendo como pressuposto ser o aluno agente da sua própria aprendizagem, propõe-se uma metodologia em que os conceitos são construídos a partir da experiência de cada um e de situações concretas...

Um outro ponto muito importante salientado pelo Painei é o da escassez de investigação fiável e de qualidade em Ensino da Matemática sobre um certo número de assuntos fundamentais como, por exemplo, sobre a forma correcta de utilizar tecnologia em sala de aula, a eficácia das diferentes metodologias de Ensino, o currículo que deve servir de modelo à formação de professores ou os modelos de avaliação mais eficazes. Na verdade, o Painei chega mesmo a afirmar que «...em todas as áreas da investigação em Educação, a grande quantidade de estudos coligidos diminui apreciavelmente quando se introduzem critérios modernos de rigor, fiabilidade e generalidade». O mais interessante é que, apesar deste cenário de clara insuficiência investigativa, são precisamente as concepções clássicas e comumente aceites sobre Educação – que fizeram as suas provas ao longo de muitos séculos e que relevam, muitas vezes, do puro senso comum – que são apresentadas como anti-científicas e contrárias aos achados da investigação moderna actual.

Contrariamente ao Novo Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007 e ao Programa do Secundário – Matemática A (cujas primeiras versões data de 1997), que, como vimos, são documentos muito marcados nas suas concepções e filosofias pelas *NCTM* datadas dos anos 1980, os novos Programas e Metas Curriculares de 2013 reflectem uma postura equilibrada e moderna, em grande consonância com as conclusões acima referidas. Introduzem passo a passo e de forma consistente os diferentes conteúdos matemáticos, do simples para o complexo e por forma a que cada novo conceito se venha alicerçar em outros previamente adquiridos. Definem objectivos concretos, precisos e avaliáveis para cada ano de escolaridade. Reforçam consideravelmente o estudo das fracções no 1.º ciclo, quer em termos operatórios quer em termos conceptuais, reforçando aquilo que é a sua natureza: são números que podem ser colocados na recta numérica e não fatias de *pizza*, confusão que resulta da abordagem por vezes dita de “holística”, em que se sobrepõem de forma confusa várias definições distintas de fracção. Sendo omissos no que diz respeito às metodologias de ensino que devem ser utilizadas em sala de aula, estes novos documentos procuram dar grande autonomia ao professor na escolha das técnicas de ensino que melhor ajudarão os seus alunos a atingir os objectivos requeridos. Por outro lado, os novos Programas dão muita atenção às técnicas e procedimentos de resolução de problemas rotineiros, sem o domínio das quais, tal como foi explicado, se torna impraticável abordar problemas não rotineiros: são Programas muito exigentes no que diz respeito à capacidade de resolução de problemas, preconizando por exemplo que os alunos no final do 1.º ciclo sejam capazes de resolver problemas de vários passos e de elevada complexidade. Promovem o rigor de raciocínio, a precisão da redacção e da comunicação matemática e a conceptualização adequada dos objetos matemáticos, partindo do concreto e movendo-se, de forma criteriosa, para a abstracção. Está bem estabelecido (ver por exemplo Kaminski, Sloutsky & Heckler, 2008) que a capacidade para aplicar conhecimentos matemáticos a novas situações é profundamente facilitada pela aprendizagem de conhecimentos abstractos.

Uma última palavra sobre o conceito de compreensão. Tal como é referido nos Programas de 2013, em todo o seu articulado «...está subjacente a preocupação de potenciar e aprofundar a compreensão, que se entende ser um objectivo central do ensino. Efectivamente, o desenvolvimento da compreensão (...) deve ocupar o centro das preocupações das escolas e dos professores, com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem da Matemática no nosso país». Este termo, “compreensão”, é infelizmente utilizado, mesmo em documentos curriculares oficiais, de forma

exageradamente coloquial e por vezes muito pouco técnica. Aqui, entende-se que a compreensão, objectivo de qualquer aprendizagem, resulta do desenvolvimento contínuo e gradual de um conjunto de conhecimentos adquiridos previamente e que incluem regras, procedimentos e conceitos. Compreender significa dispor de uma rede complexa de conhecimentos e capacidades de natureza diversa que podem ser usados de forma flexível para resolver problemas em diferentes contextos e não de algo difuso a que o aluno recorreria para aprender Matemática (eg. Anderson & Schunn, 2000). A compreensão vai-se concretizando de forma gradual ao longo dos anos, tratando-se de um processo moroso no qual a prática e a manipulação continuada dos diferentes conceitos matemáticos têm um papel fundamental.

Referências

- Anderson J.R. & Schunn C.D., Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology. Educational design and cognitive science*, pp.1-33, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.
- Balian R., Bismut J.M., Connes A., Demailly J. P., Lafforgue L., Lelong, P. & Serre, J.P., *Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique: comment les réenseigner*. Institut Henri Poincaré, 2004.
- Bivar A., Grosso C., Oliveira F. & Timóteo M.C., *Programa e Metas Curriculares – Matemática – Ensino Básico*, Direção Geral de Educação, 2013.
- Bivar A., Grosso C., Oliveira F., Timóteo M.C. & Loura L., *Programa e Metas Curriculares de Matemática A - Ensino Secundário - Direção Geral de Educação*, 2014.
- Budd K. & al, *Ten Myths about Math Education and why you shouldn't believe them*, 2005.
<http://www.math.jhu.edu/~ws/papers2/education/04-10-myths-05.pdf>
- Carvalho e Silva J. (Coord.), *Programa de Matemática A*, Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, 2002.
- Common Core State Standards for Mathematics, Common Core State Standards Initiative, *Preparing America's students for College & Career*, 2011.
- Curriculum Focal Points , National Council of Teachers of Mathematics , 2006.
- Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, National Council of Teachers of Mathematics Commission on Standards for School Mathematics, 1989.
- Foundations for success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel, U.S. Department of Education, 2008. <https://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf>
- Geary D., Berch D.B., Ooykin W., Embretson S., Reyna V. & Siegler R., *Learning mathematics: Findings from The National (United States) Mathematics Advisory Panel*, in N. Crato (Org.), *Ensino da Matemática: Questões e soluções*, pp. 175-221, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- Kaminski J., Sloutsky V. & Heckler A., *The advantage of abstract examples in learning mathematics*, *Education Forum* 320, pp. 454-455 , 2008.
- Oliveira F., *Novos Rumos no Ensino da Matemática*, *Revista AlmadaForma* 6, 2014.

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospectiva

Ponte J.P., Serrazina L., Guimarães H.M., Breda A., Guimarães F., Sousa H., Menezes L., Martins M.E. & Oliveira P.A., Programa Nacional do Ensino Básico, Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

Rugg H.O. & Shumaker A., The Child-centered School: An Appraisal of the New Education, World Book Company, 1928.

APRENDER HISTÓRIA EM DEMOCRACIA

Luís Grosso Correia¹

A disciplina apelidada História, considerada como mero instrumento de instrução, tem por fim dar a conhecer o que foi a humanidade noutras épocas, o que fazia e fez, como vivia e viveu. Como poderoso elemento educativo, tem por fim criar a ideia de tempo e de evolução; mostra que o viver da humanidade no passado não foi igual ao do presente e que esse viver há de sêr diverso das gerações futuras. Deve criar uma consciência social – primordial condição duma solida e eficaz educação social. Sem consciência social não pode haver educação. Sem consciência do facto social não se pode compreender o facto histórico. É só depois de criada essa consciência social da vida presente, relativa ao meio em que vivemos, que se poderá criar uma consciência histórica, respeitante à evolução porque tem passado esse ou outros meios sociais (Adolfo Lima, 1914, pp. 24-25).

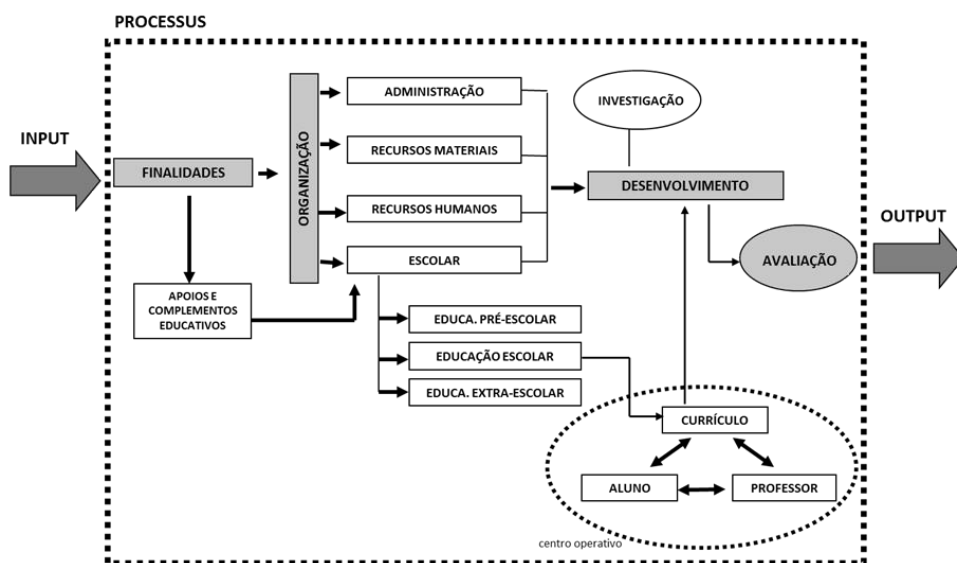
Com a aprovação da LBSE em 1986 abriu-se, a par das reformas de 1844 (por governo de Costa Cabral), 1936 (por governo de Oliveira Salazar) e 1973 (por governo de Marcello Caetano), um dos raros períodos na História de Portugal em que o sector da educação foi perspectivado, em termos de finalidades, conceção, organização, decisão política e implementação de programas operacionais, de forma holística e articulada. A novidade incorporada pela LBSE é, para além da robustez e longevidade dos princípios declarados, e ainda hoje reconhecidos e confirmados, mercê da sua aprovação quase unânime na Assembleia da República (cf. Pires, 1987), o facto de ser a primeira reforma sistémica realizada em regime democrático, dez anos após a aprovação da Constituição da República Portuguesa em vigor, a qual instituiu, pela primeira vez, o princípio sociopolítico de que “Todos têm direito à educação e à cultura” (número 1 do artigo 73.º). A LBSE assume, desta forma, na hierarquia dos diplomas legais o encargo de especificar as diretrizes da política educativa portuguesa à luz dos direitos e deveres culturais definidos constitucionalmente.

De acordo com a modelização da estrutura e conteúdo da LBSE à luz de uma abordagem sistémica (cf. D’Hainaut, 1988; Pocztar, 1989; Thélot, 1993), podemos afirmar que o sector da educação é concebido como um sistema aberto dado que interage com o seu meio envolvente (nível macro-sistémico) ao dele se

¹ Universidade do Porto: Professor do Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras; Investigador do CIIE – Centro de Investigação e intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

abastecer e incorporar (input) os recursos (humanos, materiais, financeiros, simbólicos, culturais, etc.) desenvolvidos por outros sistemas circunvizinhos, por um lado, e, cumprindo com as tarefas que lhe são social e especificamente adjudicadas em sede da fase de *processus* (organizada, de forma autónoma e tecnicamente, por quatro áreas: finalidades, organização, desenvolvimento e avaliação), liberta o resultado do seu labor (output): a pessoa educada (Figura 1). Embora a LBSE não o afirme ou vise diretamente, o centro operativo do sistema é a relação de ensino-aprendizagem, mediada e informada pelo núcleo duro de sustentação de qualquer empreendimento educativo: o currículo.

Figura 1 - Modelização do sistema educativo português segundo o texto da LBSE



Os *fins* do sistema educativo português visam, segundo o número 2 do artigo 1º da LBSE, promover o desenvolvimento global a personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Estes objetivos últimos, a alcançar em todas as atividades educativas, são, diríamos, como que organicamente visados e trabalhados pelos programas curriculares de História. Assim como as *finalidades* ou princípios organizativos do sistema educativo instituídos pelo artigo 3.º da LBSE, a saber:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;

- 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;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- 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 livre.

A História, enquanto componente do currículo oficial, contribui ainda para a consecução, de modo ainda mais específico, dos perfis de formação dos alunos dos ensinos básico e secundário definidos pelos *objetivos gerais* dos dois níveis de ensino, previstos pelos artigos 7.º e 9.º, respetivamente, da LBSE e que convém aqui reafirmar.

As áreas de desenvolvimento visadas pelos objetivos do ensino básico que aqui importam destacar são:

formação geral comum a todos que proporcione a descoberta e desenvolvimento de interesses e aptidões pessoais, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética; realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; interligação de modo equilibrado entre o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; aquisição dos conhecimentos basilares e valorização da dimensão humana do trabalho; promoção de uma consciência nacional e cosmopolita segundo uma perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; reconhecimento e valoração dos valores característicos da identidade, língua, História e cultura portuguesas; maturação cívica e socio-afetiva, através do fomento de atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação em diferentes contextos de sociabilidade; aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; aquisição de noções de educação cívica e moral, em liberdade de consciência; promoção do sucesso escolar e educativo.

Os objetivos do ensino secundário que aqui relevamos visam proporcionar as seguintes aprendizagens: desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científicas; aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica; aquisição de conhecimentos necessários à compreensão das

manifestações estéticas e culturais ao aperfeiçoamento da expressão artística; aplicação aprofundada de saberes fundados no estudo, reflexão crítica, observação e experimentação; integração na realidade da vida regional, nacional e internacional; reconhecimento de valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, e ação proactiva na resolução dos problemas do país; criação de hábitos de trabalho, individual e em grupo, através do desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Neste quadro do conjunto dos objetivos gerais do sistema educativo (*fins e finalidades*) e do subsistema escolar (*objetivos gerais* dos ensinos básico e secundário), a componente curricular de História assume-se como um *locus* capaz de, através de programas diferenciados de intervenção curricular no 3.º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário, conferir sentido e aprofundar as dimensões antropológica, societal e epistemológica do projeto formativo previsto pela LBSE.

No presente trabalho, centraremos a nossa análise sobre o mapeamento político da organização escolar, da organização normativa do currículo dos ensinos básico (3º ciclo) e secundário, da estrutura e substância dos programas curriculares de História, das práticas de ensino previstas ou condicionadas por instrumentos de planificação didática e de avaliação externas em História e das técnicas de pensamento peculiares do pensamento da História em ordem a cruzá-los com o objetivo subliminar deste trabalho: aprofundar a aprendizagem científica e cidadã da História em contexto escolar para o exercício do direito a uma educação histórica qualificada, relevante, significativa e problematizada.

Quadro sistémico e curricular

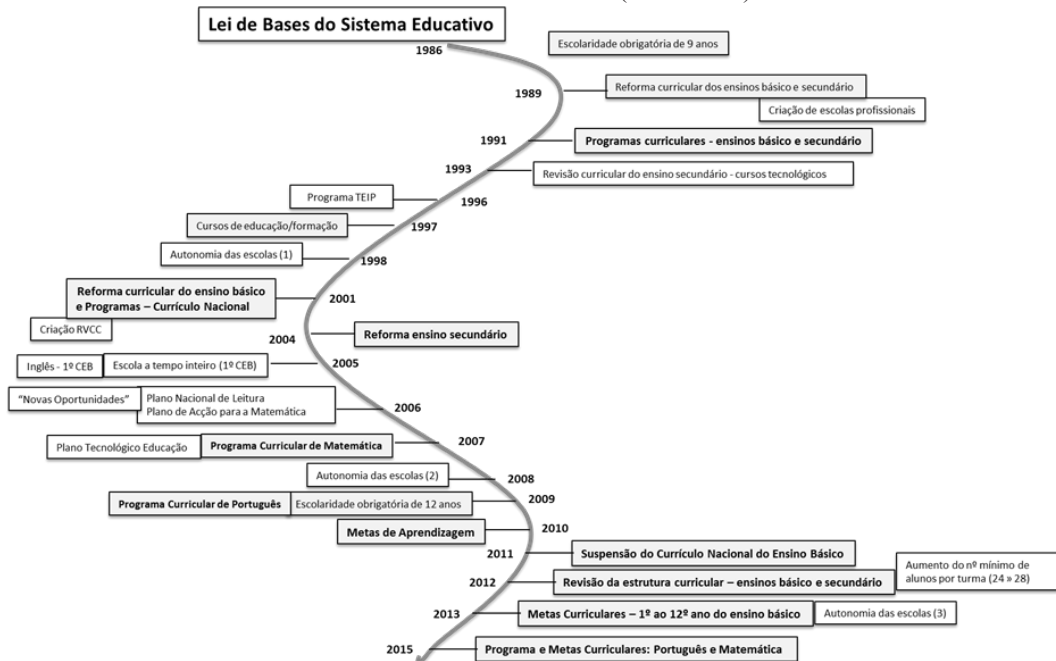
O currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (Ivor Goodson, 1997, p. 21).

As alterações introduzidas, desde 1986, no subsistema escolar, as revisões da organização curricular dos ensinos básico e secundário, os realinhamentos dos programas das diferentes componentes curriculares e os efeitos no processo de ensino-aprendizagem revelam-se pertinentes para o início da presente reflexão. Partimos do princípio que a temática do currículo deverá ser discutida e avaliada de forma aberta e transparente em relação às narrativas/escolhas de ordem política, ética, científica, técnica e organizacional que comportam. Uma reforma curricular implica, necessariamente, um projeto formativo desenvolvido sob a tutela da organização escolar que influenciará as aprendizagens, conhecimentos e

competências que diferentes gerações de alunos irão incorporar ao longo do percurso dos, pelo menos, 12 anos de escolaridade obrigatória, em vigor desde 2009 (cf. Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Um breve mapeamento do *corpus* legal, orientador e regulador dos diferentes programas de ação educativa (organização escolar, escolaridade obrigatória, currículo, rede escolar, autonomia e gestão de estabelecimentos escolares, entre outros), produzido desde 1986, revela as diferentes concepções, orientações e conjunturas sociopolíticas que acabaram por influenciar a estabilidade, robustez e significação do currículo normativo, quer em termos organizativos, quer em termos de conteúdos e meios de aprendizagem (Figura 2.).

Figura 2. Programas de ação político-educativa com influência no currículo normativo dos ensinos básico e secundário (1986-2015)



Fonte: Portugal, vários diplomas legais.

As decisões em matéria curricular assumem uma relevância ainda mais marcante no quadro de uma escolaridade obrigatória que foi elevada de 9 para 12 anos de duração em 2009, sem que, até ao momento, fosse acompanhada por uma alteração curricular estruturada e sistémica consentânea. Neste quadro, importa, a traço grosso, destacar apenas dois assuntos que, em termos sistémicos,

necessitariam de cuidada ponderação em relação, entre outros, à sua incidência no currículo dos ensinos básico e secundário:

- A eventual reorganização interna dos 12 anos de escolaridade não-superior poderia tomar em consideração e avaliação as diversas hipóteses ou cenários de distribuição equitativa por dois níveis de ensino maiores: um nível de ensino básico com seis graus curriculares e outro de ensino secundário com outros tantos graus curriculares. Aliás, a linha de demarcação ora referida está metodologicamente definida, por exemplo, pelos referenciais internacionais de classificação escolar definidos pela UNESCO (ISCED 1 – ensino básico ou *primary education*; ISCED 2 – ensino secundário geral ou *lower secondary education*; e ISCED 3 – ensino secundário vocacional ou *upper secondary education*), revistos e aplicados de forma sistemática desde 1997 (cf. UNESCO, 2012).
- De modo mais particular, sublinhamos o facto de as diversas reformas curriculares operadas no ensino básico (1989 e 2001) nunca terem cabalmente executado a organização curricular e o regime de docência previsto pelo artigo 8º da LBSE para o 2.º ciclo de estudos: “No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área”.

Do ponto de vista curricular, e se atentarmos na justificação das opções sociopolíticas declaradas nos preâmbulos dos documentos legais que instituem as reformas de 1989, 2001 (ensino básico), 2004 (ensino secundário) e 2012, poderemos discernir as finalidades e orientações do desenvolvimento curricular, desde uma perspetiva macro-curricular (currículo normativo), passando pela sua especificação pelos diferentes programas das diferentes componentes/disciplinas curriculares (programa curricular), até à sua gestão e *praxis* contextualizada em sala de aula (perspetiva micro-curricular), a saber:

- O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário), afirmava que a “estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia”. Neste

quadro, as opções assumidas do ponto de vista curricular visaram: a valorização do ensino da língua portuguesa como formação transversal; a criação de uma área de formação pessoal e social; uma abordagem interdisciplinar do currículo (articulações horizontal e vertical); a assunção formativa da avaliação de modo a adequar-se aos diferentes ritmos de aprendizagem; e o incentivo a iniciativas locais mediante o recurso a “margens de autonomia curricular”.

- O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (princípios orientadores da organização e gestão do ensino básico), declarou que se entendia por desenvolvimento curricular “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” e que a organização gestão do currículo obedecia aos princípios de “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar”.

- O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março (princípios orientadores da organização e da gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens do secundário), que veio ocupar o campo deixado em aberto pela suspensão do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, visou proceder ao “ajustamento de currículos e conteúdos programáticos, garantindo uma correta flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos, empreendendo uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em tecnologias da informação e comunicação, assegurando a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas”.

- O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário), visou proceder “à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário”. Para tanto, declarava que as “medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades”. Para efeitos de avaliação, no mesmo preâmbulo era declarado que a avaliação interna era acompanhada de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fíaveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das “metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina”.

De modo a rematar estas breves notas sobre a macro-pilotagem do currículo português desde 1986, importa destacar o caso singular dos novos programas curriculares de Português e de Matemática implementados em 2007, 2009 e 2015, no ensino básico. Este caso, é a expressão pública da entropia criada na articulação horizontal das componentes curriculares, por um lado, e até, pasme-se, no caso flagrante na Matemática em 2015, na articulação vertical com os programas da mesma disciplina no ensino secundário, por outro. Estes programas curriculares, implementados por imposição oficial, vieram colocar em questão, para além das questões técnicas enunciadas, a significação educativa do currículo do ensino básico para a formação global da personalidade do aluno em ambientes integradores das aprendizagens defendidas desde a LBSE. O exemplo ora dado da especificidade dos programas curriculares de Português e de Matemática no ensino básico, no quadro dos programas nacionais a eles especificamente devotados (Pano Nacional de Leitura e Plano de Ação para a Matemática, respetivamente), parecem relevar, igualmente, de uma tentativa de resposta e regulação nacional, desconectada da restante estrutura curricular, dos resultados denotados pela amostra dos alunos portugueses de 15 anos de idade que participam no programa de avaliação internacional de competências em língua materna, matemática e ciências (PISA – Programme for International Students Assessment) implementado trienalmente pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Económico (OCDE), desde 2000 (cf. OECD, 2003; Lemos, 2014).

A macro-pilotagem do subsistema curricular português (currículo normativo) parece obedecer a um modelo administrativo (de monitorização da conformidade) tradicional, seguindo uma lógica *top-down*, que ora é semiaberta, deixando alguma margem de decisão na gestão da sua contextualização a professores (micro-pilotagem), como se verificou nas reformas de 1989 e 2001, ou completamente fechada e centralmente controlada, denotando ainda uma deriva de controlo tecnológico do rendimento escolar (cf. Landsheere, 1994, pp. 15-23; Gimeno Sacristán e Pérez Gomez, 1985, pp.190-196), como se verificou na reforma de 2012.

A título de exemplo de práticas de conceção e implementação de reformas curriculares *a contrario* desta tradição portuguesa, há a reportar que a reforma curricular implementada na Escócia, a partir de 2010, resultou num documento orientador sobre os valores, finalidades e princípios destinado à educação pré-escolar (desde os 3 anos de idade) e educação escolar (até ao final do ensino secundário), com efeitos projetados para a educação ao longo da vida (*lifelong learning*). Sob o lema *A curriculum for excellence (Building the curriculum 3-18)*, o novo projeto de currículo nacional foi lançado pelas autoridades escocesas em 2004, foi debatido por diferentes atores educativos ao longo de quatro anos e deixou em aberto várias soluções maximizadoras do seu potencial educativo. Como resultado final o projeto manteve o lema inicial (*A curriculum for excellence*), centrou-se sobre quatro competências/qualidades nucleares (*successful learners, confident individuals, responsible citizens* e *effective contributors*) e cada uma das áreas curriculares (Expressões Artísticas, Saúde e Bem-Estar, Línguas, Matemática, Educação Moral e Religiosa, Ciência, Estudos Sociais e Tecnologias), e respetivas subáreas disciplinares, desenvolveram o currículo à luz da salvaguarda do papel central desempenhado pelos professores nesse processo e ainda de três outras dimensões: o *ethos* e vida da escola como uma comunidade, os projetos e estudos interdisciplinares e as oportunidades de consecução de outros resultados mais amplos e duradouros (cf. Scottish Government, 2010).

Ainda numa perspetiva internacionalmente situada, devemos ainda considerar as orientações que organizações intergovernamentais, das quais Portugal é membro

de pleno direito, declararam para a construção de projetos educativo-curriculares, as quais focaram uma perspetiva integradora das aprendizagens e de formação ao longo da vida. Neste quadro, há a destacar os princípios definidos pela OCDE, em 2005, e conjuntamente pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, em 2006.

A OCDE, na sequência dos resultados alcançados nas duas primeiras edições do PISA, propôs um conjunto de competências-chave organizado em torno de três categorias e orientado para a resposta às solicitações (ou procura) do mercado de trabalho do tempo histórico coevo (lembremos que o E do acrónimo refere-se a economia), introduzindo a centralidade da relação entre aprendizagem e avaliação das competências (Tabela 1.).

Tabela 1. Competências-chave segundo a OCDE (em 2005)

| Categorias | Competências-chave |
|--|--|
| 1. Utilizar instrumentos de forma interativa | 1a. Capacidade de uso interativo de linguagem, textos e símbolos |
| | 1b. Capacidade de uso interativo de conhecimento e de informação |
| | 1c. Capacidade de utilização interativa de tecnologia |
| 2. Interagir em grupos heterogéneos | 2a. Capacidade de bom relacionamento com outras pessoas |
| | 2b. Capacidade de cooperar (trabalhar em equipa) |
| | 2c. Capacidade de gerir e resolver conflitos |
| 3. Agir autonomamente | 3a. Capacidade de agir dentro de contextos (sociais, institucionais, históricos) alargados |
| | 3b. Capacidade de conceção e gestão de projetos pessoais e planos de vida |
| | 3c. Capacidade de afirmar direitos, interesses, limites e necessidades |

Fonte: OCDE, 2005.

A União Europeia, através de resolução conjunta do Parlamento e do Conselho, contribuiu com a definição de um quadro de referência europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida com a finalidade de incorporar e densificar, entre os estados-membro, a sociedade do conhecimento, a coesão do ponto de vista social e a competição num mundo globalizado, em 2006 (cf. UE, 2006). O documento, então publicado, visava dotar cada cidadão europeu, no quadro da dupla função da educação – “social e económica” –, de um “leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado” (*idem*, p. 13), competências essas que a seguir se apresentam (Tabela 2.).

Tabela 2. Quadro de referência para a aprendizagem ao longo da vida (União Europeia)

| Competências essenciais |
|---|
| 1. Comunicação em língua materna |
| 2. Comunicação em línguas estrangeiras |
| 3. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia |
| 4. Competência digital |
| 5. Aprender a aprender |
| 6. Competências sociais e cívicas |
| 7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial |
| 8. Sensibilidade e expressões culturais |

Fonte: União Europeia, 2006

Voltando à escala de análise do currículo normativo português, é relevante sublinhar que se constata a ausência, a nível da justificação das opções educativas e sociopolíticas tomadas, de uma linha conceptual coerente, capaz de, numa perspetiva sistémica, articular as finalidades, conteúdos e competências formais de aprendizagem das diferentes componentes curriculares em torno de ideias-chave sobre a formação global da personalidade dos alunos portugueses., deixando, deste modo, uma larga margem de interpretação e decisão às equipas técnico-pedagógicas oficialmente nomeadas para a elaboração dos diferentes programas curriculares, por um lado, e a persistência de um *habitus* docente, por motivo das incoerências acima assinaladas, assente numa cultura (profissional e didática) resiliente a inovações *de facto* que há muito são reclamadas, por outro.

Esta *praxis* parece, no caso dos programas curriculares de História que iremos analisar mais adiante, permitir a perpetuação de teorias tradicionais de currículo, centradas sobre uma massa de conteúdos substantivos de primeira ordem (datas, factos, personagens, acontecimentos, noções, dados, etc.), por vezes, enfeitadas por discursos que renovam e (re)legitimam soluções tecnológico-educativas forjadas nas décadas de 1950 e 1960, como é o caso das metas curriculares homologadas em 2013 (cf. Correia, 2013, 2014a, 2015). Esta *tradição* centralista e administrativista de se conceber, desenvolver, gerir, lecionar e aprender o programa curricular de História impede, por um lado, o aprofundamento e complexificação do próprio conhecimento e pensamento específicos da disciplina por parte dos alunos e, por outro, o estabelecimento de pontes com outras áreas do conhecimento disciplinar (umas tidas como mais próximas, como a língua

materna, Literatura, Geografia, Filosofia e Antropologia; outras aparentemente mais distantes, como as ciências naturais e físicas, Matemática, entre outras).

Importa, pois, alterar o conformismo em matéria de conceção e desenvolvimento curricular da disciplina escolar de História, caso contrário, ela será sempre condenada pelo senso-comum à caricatura de área do conhecimento que apenas requiere, em termos de aprendizagem, técnicas psíquicas basilares (como a memorização) para o processamento de conteúdos factológicos, o seu alinhamento cronológico e posterior replicação em atividades letivas, incluindo as de avaliação.

Quadro currículo-programático da disciplina escolar de História

Expressar o passado em termos históricos não significa reconhecê-lo “tal como realmente foi”. [...] Em cada época, é necessário refazer a conquista da tradição, contra o conformismo que está em vias de a neutralizar (Walter Benjamin, 1942/2013, pp. 60).

Vamos, neste apartado, referir-nos de modo mais dedicado à História como formação monodisciplinar no quadro do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (História A). Deixaremos de fora, por economia de espaço, análise, conceptualização e problematização, a abordagem da História vivenciada (pessoal, familiar, de outras pessoas contemporâneas) e socialmente partilhada (factos, datas, acontecimentos de relevância local, regional, nacional e/ou internacional) no quadro da área de Estudo do Meio do 1º ciclo do ensino básico, a componente de correlação disciplinar (cf. Tanner e Tanner, 1980, pp. 464-479) de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do ensino básico (não confundir com área interdisciplinar ou, por outras palavras, de fusão disciplinar) e as disciplinas opcionais de História e Cultura das Artes e de História B do ensino secundário. De igual modo, e pelas mesmas razões de economia, não nos vamos deter na análise das alterações verificadas a nível da formação (inicial, contínua e/ou especializada) de professores de História e dos manuais escolares produzidos no período em análise.

Importa, por razões metodológicas, explicitar a linha conceptual em matéria de currículo que orienta a presente análise. Assim, atento o facto de a nossa perspectiva estar ancorada sobre o currículo e aprendizagem de História, tomaremos como definição operacional de currículo, para além da dimensão política e narratológico-discursiva do constructo socio-histórico acima apontada por Ivor Goodson, a que foi problematizada por José Gimeno Sacristán a partir de 1988, a saber: “O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer converter-se

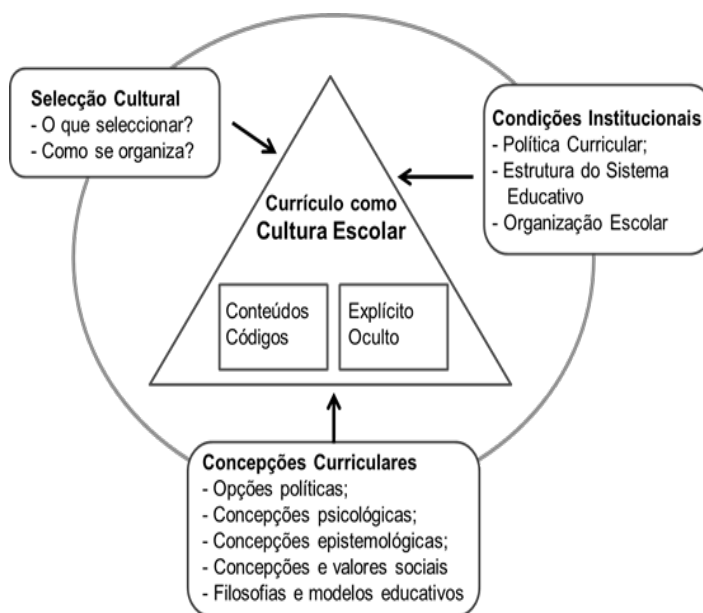
em cultura-conteúdo do sistema educativo, para um nível escolar ou para uma escola concreta. [...] Numa primeira aproximação e concretização do significado que nos sugere, propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar, e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como se encontra configurada” (Gimeno Sacristán, 1988, p. 40).

Reconhecendo que o currículo tem uma projeção direta sobre a prática pedagógica, importa reconhecer, com Stephen Kemmis e Lawrence Fitzclarence (cf. 1988), que as teorias de currículo são teorias sociais que refletem a História das sociedades e os respectivos códigos (sociais e curriculares) em que emergiram. Ao encerrarem ideias sobre o papel desempenhado pela educação na reprodução ou mudança das estruturas e relações sociais, por um lado, e códigos que estruturam o currículo e da forma de pensar, em particular, a relação entre o currículo normativo e o currículo real (*de facto* lecionado e aprendido na *praxis* da sala de aula), por outro, as teorias curriculares podem ser consideradas metateorias. Como constructo social ou texto oficial que espelha um contexto histórico, o currículo pode ser categorizado em três instâncias metateóricas em função do seu foco, significação do conhecimento e papel reconhecido aos atores educativos, a saber:

- perspectiva meta-teórica técnico-administrativista ou dedutiva, de raiz empírico-analítica, focada na predição, regulação e controlo da ação educativa a partir de um centro de decisão anterior e exterior ao centro operativo dessa ação, numa abordagem tipicamente *top-down*;
- perspectiva prático-indutiva, centrada sobre os interesses práticos do *fazer* currículo a partir da interpretação da realidade educativa e escolar e com ela construir, numa lógica etno-metodológica, uma proposta de currículo *entranhado* na *cultura escolar* segundo uma abordagem por justaposição à anteriormente referida: *bottom-up*;
- perspectiva emancipadora, que vai além dos interesses práticos e técnicos de controlo do currículo (perspetiva integradora), que se centra na promoção: da autonomia e liberdade racionais da ação educativa; da libertação de formas distorcidas ou coercivas de comunicação e conhecimento presentes na relação educativa (e social); da crítica das ideias e práticas educativas que constriam a ação humana (designadamente de professores e alunos) por relações de poder implícitas ou de currículo oculto (cf. *idem*).

Cruzando as perspectivas teóricas de Gimeno Sacristán e da dupla Kemmis-Fitzclarence, podemos pensar que a *praxis* educativa depende de fatores e que estes podem ser cumpridos, ou não, de acordo com diversos condicionamentos de ordem institucional, epistemológica, organizacional, profissional, entre outros, presentes nas diferentes concepções, modelos e discursos sobre currículo. Neste quadro, destacamos um modelo de teorizar o currículo assente em três grupos de elementos em interação recíproca que devem ser considerados no processo de concretização da realidade curricular na aprendizagem dos alunos em meio escolar e no projeto cultural de um estabelecimento de ensino (cultura escolar), a saber: *i)* os conteúdos culturais, sua seleção e organização; *ii)* as condições políticas, administrativas e institucionais da realização desse projeto cultural; *iii)* as concepções curriculares, postuladas pelo contexto histórico do projeto cultural em referência (realidade mais ampla que as condições referidas na alínea anterior e das limitações de ordem escolar), e que informam e enformam a racionalidade ordenadora (justificação, seleção, organização, sequência, avaliação) do campo teórico-prático do currículo (cf. Figura 3).

Figura 3. Modelo para uma teoria integradora de currículo segundo José Gimeno Sacristán.



Fonte: José Gimeno Sacristán, 1988, p. 42.

Nesta mesma linha de perspetivação integradora, relevamos a importância de se abordar o currículo como um processo cumulativo de decisões entre vários atores educativos: desde o político até ao professor situado em sala de aula, passando pelas equipas técnico-pedagógicas que conceberam o conteúdo formal do programa curricular das diferentes formações curriculares, instâncias de decisão de escala meso-sistémica, como as desativadas direções regionais, agrupamentos de escola ou escolas não agrupadas, entre outros. Segundo a proposta de Jan van den Akker (cf. 2003), um projeto curricular, seja ele de dimensão nacional, de um curso de estudos (macro-escala), de uma componente/disciplina curricular, de gestão e implementação a nível de escola (meso-escala) ou por parte dos professores (micro-escala), deve responder a dez questões nucleares (que seguem no original inglês) que postulam outras tantas componentes técnicas, a saber:

- *Why are they learning?* (Fundamentação e justificação).
- *Toward which goals are they learning?* (Alvos e objetivos).
- *What are they learning?* (Conteúdo).
- *How are they learning?* (Metodologia das atividades de aprendizagem).
- *How is the teacher facilitating their learning?* (Papel do professor/a).
- *With what are they learning?* (Materiais e recursos educativos).
- *With whom are they learning?* (Agrupamento dos alunos).
- *Where are they learning?* (Localização).
- *When are they learning?* (Tempo).
- *How to assess their learning progress?* (Avaliação).

Consideramos que estas questões têm o condão de, por um lado, recolocar a aprendizagem e o estudante e o seu desenvolvimento integral no centro das preocupações da atividade educativa e de, por outro, alertar para a dimensão intrinsecamente interativa, consistente e complexa de um projeto curricular, o qual implicará a consideração de outras componentes para além das quatro componentes clássicas postuladas por Ralph Tyler (cf. s/d.), em 1949: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Van den Akker acabou por esquematizar esta sua proposta multinível de organização e desenvolvimento curricular de forma reticular, designando-a mesmo *currículo em formato de teia de aranha* (cf. van der Akker, 2003), na qual, tomando por centro a clarificação da

justificação/fundamentação das opções conceptuais, epistemológicas, docentes, educativas, metodológicas e sociais, entre outras, assumidas, lança radialmente as chaves para a definição das orientações que sustentam o pensamento, ação e resultados pretendidos das restantes componentes.

Se atentarmos na última das questões metodológicas colocadas pelo *currículo em teia de aranha* (como avaliar o processo de aprendizagem?), entramos no domínio de um instrumento técnico do currículo que, em nosso entender, tem sido pouco ou disfuncionalmente explorado em Portugal como componente de controlo, regulação e qualificação da complexidade exigida pela formação integral do aluno: falamos da avaliação.

Para cabalmente acompanhar o referido processo formativo, a avaliação deve ser considerada segundo uma perspetiva integral, integrada e integradora. Integral, para conseguir operar, em termos de foco, sobre os diferentes domínios e conteúdos visados pelos objetivos educativos (cognitivos, afetivos, sociais, morais, estéticos, metodológicos, entre outros), em termos de alinhamento, sobre todas as atividades realizadas pelos estudantes (e não somente sobre algumas tarefas – posição reducionista) e, em termos formativos, ajudar a desenvolver a autoavaliação como meio de promover a capacidade de metacognição ou de tomada de consciência das possibilidades, capacidades e limitações próprias de, por exemplo, cada estudante. Integrada porque, segundo o princípio formativo que deve informar a avaliação, não pode ser considerada como justaposta às demais componentes curriculares e deve converter-se em mais um meio, tal como as demais componentes, ao serviço de um programa curricular desenhado e concebido de forma coerente e consistente. Integradora devido ao papel ativo (e não meramente passivo, ao limitar-se a emitir juízos de valor sobre, por exemplo, os resultados de aprendizagem) e dinâmico que pode emprestar à análise da pertinência e significação das demais componentes curriculares ao fomentar a reflexão, análise, autocrítica, inovação e vontade de melhoria contínua.

Não sendo nosso propósito analisar as questões de natureza avaliativa neste trabalho, queremos, contudo, aproveitar a oportunidade para, à semelhança de modelos anteriormente abordados com virtualidades de serem aplicados a diferentes contextos de intervenção curricular (macro, meso e micro-escalar), apresentar o modelo orientado para a tomada de decisão com a finalidade de melhoria sistémica definido por Daniel Stufflebeam (Tabela 3.).

Tabela 3. Modelo de avaliação orientada para o aperfeiçoamento (CIIP: *context, input, processus, product*).

| | Contexto | Input | Processo | Produto |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| Objetivo (identificação) | População-alvo Identificação das necessidades Meios para a satisfação das necessidades Diagnóstico de problemas Objetivos educacionais: sua capacidade e coerência. | Valorar a capacidade do sistema Estratégias de programa alternativas Planificação de processos para operacionalizar as estratégias Pressupostos Programa. | Prognosticar disfunções do plano processual e sua realização Proporcionar informação às decisões pré-programadas Juízos sobre atividades e aspetos procedimentais. | Recompilar descrições e juízos sobre os resultados Relacioná-los com objetivos e informação proporcionada pelo contexto, <i>input</i> de dados e processo Interpretar o seu valor e mérito. |
| Métodos (técnicas) | Análise sistémica Inquéritos Análise documental Audições Entrevistas Testes diagnósticos. | Análise de recursos Estratégias: aplicação, viabilidade e economia Pesquisa bibliográfica Consulta de “boas práticas” programáticas Think-tanks Ensaio-piloto. | Controlar limitações do processo Atenção sobre as limitações inesperadas Obtenção de informação sobre as decisões pré-programadas Descrição do processo concreto Interação contínua com os atores e observação das suas atividades. | Definição operacional e valorativa dos critérios (dos resultados) Juízos de valor dos atores/utentes Realização de análises qualitativas e quantitativas. |
| Tomada de decisão | Definir o contexto Metas para a satisfação das necessidades identificadas Objetivos de resolução de problemas Planificação das mudanças necessárias Base para julgar os resultados. | Seleção de recursos de apoio Estratégias de solução Estruturação das mudanças: planos processuais Base para julgar a realização. | Realizar Controlo do processo: - aperfeiçoar a planificação - regular processos do programa - Esboço do processo real para interpretar os resultados. | Decidir a finalização, continuidade, alteração ou readaptação da atividade de mudança Apresentação de relatório claro sobre os efeitos (desejados, não desejados, positivos e negativos). |

Fonte: D. Stufflebeam e A. Shinkfield, 1987, p. 194-195

A virtualidade do modelo CIPP reside, por um lado, na plasticidade que denota ao adequar-se à complexidade de qualquer atividade avaliativa não só em termos de escala (da aprendizagem, da *praxis* letiva docente, de um projeto curricular de nível de escola ou de nível nacional, por exemplo), como foi anteriormente referido, e à natureza dos objetos sob avaliação (cognitivos, atitudinais, procedimentais, por exemplo). Por outro, mercê da compreensão quase intuitiva dos seus princípios estruturantes e funcionais, o modelo define quatro categorias ou etapas de intervenção (contexto, entrada, processo e produto), sendo cada uma atravessada por três tarefas interna e organicamente articuladas (identificação ou objetivos, método ou técnicas e tomada de decisão), as quais vão urdindo o fluxo e a rede de decisões várias até, por exemplo, à decisão final da etapa produto: finalizar, continuar, alterar ou readaptar (cf. Stufflebeam e Shinkfield, 1987, pp. 175-209).

Partindo da definição de que a “avaliação é um ajuizamento sistemático sobre o valor ou mérito de um objeto” (*idem*, p. 19), o princípio ordenador do processo metodológico de avaliação subjacente ao modelo CIPP está orientado, não para provar, mas para melhorar (*not to prove, but to improve*) atividades educativas e curriculares. Se atentarmos na definição de avaliação da aprendizagem que alguns diplomas normativos plasmaram, no período compreendido entre 1991 e 2012, para o ensino básico (por exemplo: “A avaliação é um elemento integrante e

regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”, cf. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro de 2005) diríamos que o modelo CIPP inspirou, mais do ponto de vista discursivo que das práticas pedagógicas, a visão oficial de currículo então adotadas.

Numa obra de denso significado, a um tempo histórico e teórico, sobre a evolução do campo teórico do currículo, desde a conceção burocrático-taylorista desenvolvida a partir da obra seminal de Franklin Bobbit (*The curriculum*, 1918), Tomás Tadeu da Silva (cf. 2000) analisa as diferentes abordagens teórico-metodológicas até finais do século XX. A análise do campo do currículo é realizada a partir das forças de poder e tensão que o estruturam e o forma moldando por, segundo o autor, três correntes teóricas: tradicionais, críticas e pós-críticas (Tabela 4.).

Tabela 4. Teorias curriculares segundo os conceitos operacionais

| | | |
|--------------|--|---|
| Tradicionais | <p>Ensino</p> <p>Aprendizagem</p> <p>Avaliação</p> <p>Metodologia</p> <p>Didática</p> | <p>Organização</p> <p>Planeamento</p> <p>Eficiência</p> <p>Objetivos</p> |
| Críticas | <p>Ideologia</p> <p>Reprodução cultural e social</p> <p>Poder</p> <p>Classe social</p> <p>Capitalismo</p> | <p>Relações sociais de produção</p> <p>Conscientização</p> <p>Emancipação e libertação</p> <p>Currículo oculto</p> <p>Resistência</p> |
| Pós-críticas | <p>Identidade, alteridade e diferença</p> <p>Subjetividade</p> <p>Significação e discurso</p> <p>Saber-poder</p> | <p>Representação</p> <p>Cultura</p> <p>Género, raça, etnia, sexualidade</p> <p>Multiculturalismo</p> |

Fonte. Tomás Tadeu da Silva, 2000

As teorias tradicionais são teorias de aceitação do *statu quo* social e, por esse motivo, focam-se sobre a racionalidade técnico-metodológica de *como* proceder à organização e implementação de um programa (desde as decisões política e técnico-pedagógica centralizadas até à concretização em sala de aula), à luz de conceitos instrumentais partilhados com o nível de decisão didática. As teorias críticas, ao invés, tomaram por objeto de análise o conhecimento (o *quê*) e os *efeitos* do currículo, partindo de questionamentos radicais sobre o *porquê* e *para quê* educar.

Partindo do princípio que para intervir numa realidade educativa multifacetada existem diferentes processos (e não apenas uma lógica cognitiva única) e que o currículo deve previamente esclarecer e questionar o sistema de valores, tecnologias e práticas em que assenta (em vez de o inculcar), no sentido do empoderamento e autodeterminação pessoal, cognitiva e social dos indivíduos/alunos, surgem novos movimentos atinentes à teorização do currículo a partir da década de 1960. Neste prisma, o cerne das teorias críticas de currículo, partindo de estudos empíricos sobre os efeitos da educação, em geral, e do currículo, em particular, lançou mão de outros conceitos a fim de ir mais além de uma posição reducionista, tida com *natural* e *neutra*, de currículo e compreender a complexidade da atividade educativa e dos seus efeitos. Este movimento crítico de currículo foi ainda ampliado pelas denominadas teorias pós-críticas, forjadas no quadro do movimento relativista do pensamento pós-moderno, a outras questões mais profundas sobre os efeitos sociais e subjetivos do currículo (cf. Silva, 2000).

O movimento de reconceptualização, que se abriu a partir dos anos 60, encontrou na empiria da educação fundamentação bastante para acionar outras teorias sociais críticas (como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt) e ir mais além dos parâmetros técnicos e administrativos de currículo (*idem*). Neste quadro de referência teórica, o processo de ensino-aprendizagem foi entendido como “atividade intencional e crítica” (ato político e cognitivo) e a “educação como experiência total e historicamente contextualizada”, assumindo-se o currículo como “instrumento de humanização e de libertação” (Leite, 2002, p. 74).

Neste sentido, e considerando os objetivos maiores fixados pela LBSE, entendemos que o currículo deve centrar-se: *i*) na formação da subjetividade

de cada pessoa/aluno (atentos os seus interesses, motivações e necessidades), tendo em atenção os diferentes contextos socioculturais da *praxis* educativa; *ii*) num *conhecimento poderoso* (significativo, válido, reprodutor e atual do ponto de vista científico, social e pessoal), ao invés de num *conhecimento dos poderosos* (ao serviço da reprodução das lógicas de dominação socioculturais, políticas e económicas) tal como foi identificado por Michael Young (cf. 2007); *iii*) e numa perspetiva de inovação, qualificação e aprofundamento do sentido democrático da sociedade.

Feita a explicitação sumária da nossa perspetiva teórica sobre o currículo, assim como o seu desenvolvimento e operacionalização (eficiente e significativo) em contextos de ensino-aprendizagem, focaremos, a seguir, a nossa análise sobre o lugar relativo da disciplina de História na arquitetura curricular oficial do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e sobre a substância dos seus programas. Com esta operação visa-se mapear as linhas de inteligibilidade (formativa, metodológica e temática) do programa curricular de História e, ato contínuo, proceder à problematização dos resultados (expectáveis e) alcançados à luz do princípio educativo-científico de qualificação do pensamento histórico que crianças e jovens têm desenvolvido no período em análise (1986-2016).

A História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no ensino secundário

A História tem representado uma formação disciplinar de referência no ordenamento do currículo do ensino secundário português, ou, numa leitura histórica, do ensino pós-primário. Assim, com a implementação do *Plano dos Lyceos Nacionais* (Decreto de 17 de novembro de 1836, publicado no Diário do Governo n.º 275, de 19 do mesmo mês), ela foi integrada na cadeira de *Geografia, cronologia e História*. Esta cadeira liceal compósita, apesar de projetos que individualizavam a História (1876), permaneceu em vigor (com algumas variações onomásticas e na sua duração, mas sempre associando História e Geografia) até à reforma curricular do ensino liceal estipulada pela Carta de Lei de 9 de agosto de 1888 e pelo Decreto de 20 de outubro do mesmo ano. Esta reforma encarregar-se-á de tornar a História uma formação monodisciplinar autónoma em todos os graus curriculares do ensino liceal. Porém, a configuração monodisciplinar será apenas mantida nos dois anos do curso complementar de Letras (6.º e 7.º anos) pelo Decreto de 29 de agosto de

1905, passando, mais uma vez, a agrupar-se a História com a Geografia ao longo dos cinco primeiros anos do ensino liceal (cf. Correia, 2014b; Moniz, 1918, pp. 374-388).

Com a República, a disciplina de História será configurada como uma formação disciplinar monodisciplinar do 3.º ao 7.º ano liceais para, nos 1.º e 2.º anos, ser coligada, sob a designação de Narrativas Históricas, à disciplina de Português (cf. Decreto n.º 4.650, de 14 de julho de 1918). Este modelo de aprendizagem de História será mantido ao longo do Estado Novo e, ressaltando, entre outras alterações, a renovação da correlação da História e Geografia no quadro do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1964) e do 2.º ciclo do ensino básico (1989), manter-se-á até aos nossos dias.

Este breve esboço da evolução diacrónica do ensino secundário-liceal tem por finalidade identificar o *locus* da História como formação monodisciplinar no currículo normativo português. No quadro da implementação das reformas tuteladas pela LBSE, a História tem sido configurada, no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, como uma disciplina escolar autónoma, com corpo docente próprio, referências epistemológicas e metodológicas e programas curriculares específicos.

A disciplina de História é de frequência obrigatória para todos os estudantes matriculados no atual 3.º ciclo do ensino básico (Tabela 5.) e do curso secundário de Línguas e Humanidades do ensino secundário, como disciplina trienal única da formação específica (Tabela 6.). Importa ainda referir que as disciplinas de História B e de História da Cultura e das Artes são componentes curriculares de frequência facultativa, a selecionar pelos estudantes, em vários cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

Tabela 5. Matriz curricular do 2.º ciclo do ensino liceal em 1947 e do 3.º ciclo do ensino básico em 1989, 2001 e 2012, segundo a carga letiva semanal das diferentes componentes ou disciplinas (em horas)

| Componentes Curriculares | 1947 | | | 1989 | | | 2001/2002 | | | 2012 | | |
|----------------------------------|--------|--------|--------|----------|----------|----------|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 3º Ano | 4º Ano | 5º Ano | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano |
| Português | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 3,33 | 3,33 | 3,33 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 3,75 | 3,75 | 3,75 |
| Francês / Língua Estrangeira | 1,67 | 1,67 | 1,67 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 4,50 | 3,75 | 3,75 | 4,50 | 3,75 | 3,75 |
| Inglês / Língua Estrangeira | 4,17 | 4,17 | 4,17 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | | | | | | |
| História | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 3,00 | 3,75 | 3,75 | 3,75 | 3,75 | 4,50 |
| Geografia | 1,67 | 1,67 | 1,67 | 2,50 | - | 3,33 | | | | | | |
| Ciências Naturais | 1,67 | 1,67 | 1,67 | 3,33 | 2,50 | - | 3,00 | 3,00 | 3,75 | 4,50 | 4,50 | 4,50 |
| Ciências Físico-Químicas | 2,50 | 2,50 | 2,50 | - | 3,33 | 2,50 | | | | | | |
| Matemática | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 3,33 | 3,33 | 3,33 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 3,75 | 3,75 | 3,75 |
| Desenho / Educação Visual | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 2,50 | 1,50 | 1,50 | 1,50 | 1,50 | 1,50 | 1,50 |
| Educação Física | 1,67 | 1,67 | 1,67 | 2,5(1,7) | 2,5(1,7) | 2,5(1,7) | 2,25 | 2,25 | 2,25 | 2,25 | 2,25 | 2,25 |
| Religião e Moral | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. | Op. |
| Canto Coral / Ed. Musical | 0,83 | 0,83 | 0,83 | Op. | Op. | Op. | - | - | - | - | - | - |
| Labores Femininos | 1,67 | 1,67 | 1,67 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Ed. Tecnológica | - | - | - | Op. | Op. | Op. | 1,50 | 1,50 | 0,75 | - | - | - |
| Desenvolvimento Pessoal e Social | - | - | - | 0,83 | 0,83 | 0,83 | - | - | - | - | - | - |
| Área-Escola | - | - | - | 0 (2,5) | 0 (2,5) | 0 (2,5) | - | - | - | - | - | - |
| Área-Projecto | - | - | - | - | - | - | 3,75 | 3,75 | 3,0 | - | - | - |
| Estudo Acompanhado | - | - | - | - | - | - | | | | | | |
| Formação Cívica | - | - | - | - | - | - | | | | | | |
| TIC | - | - | - | - | - | - | - | - | 1,50 | 1,50 | 1,50 | 1,50 |
| <i>A decidir pela Escola</i> | - | - | - | - | - | - | 0,75 | 0,75 | - | ? | ? | ? |
| Total | 25,85 | 25,85 | 25,85 | 25,83 | 25,83 | 25,83 | 26,25 | 26,25 | 26,25 | 25,50 | 24,75 | 25,50 |

Fonte: Decreto-Lei n.º 36.507, de 17 de setembro de 1947; Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Tabela 6. Matriz curricular dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário em 2004

| | | Cursos | | | |
|------------|----------|---------------------------------|---------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Formação | | Ciências e Tecnologias | Ciências Sócio-Económicas | Línguas e Humanidades | Artes Visuais |
| Geral | Trienal | Português | | | |
| | Trienal | Língua Estrangeira I, II ou III | | | |
| | Bienal | Filosofia | | | |
| | Trienal | Educação Física | | | |
| Específica | Trienal | Matemática A | Matemática A | História A | Desenho A |
| | Opções | Opções | Opções | Opções | Opções |
| | Bienal 1 | 3 | História B | História da Cultura e das Artes | História da Cultura e das Artes |
| | Bienal 2 | | | | |
| | Anual 1 | 3 | 3 | 7 | 3 |
| | Anual 2 | 11 | 10 | 7 | 11 |

Fonte: Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março de 2010 e Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho de 2007

Se atentarmos nas diferentes configurações do plano de estudos do atual 3.º ciclo do ensino básico, apresentadas (desde 1947) pela Tabela 5., podemos afirmar que a História integra o núcleo de componentes curriculares tidas como mais importantes na formação dos jovens. Se excetuarmos as componentes curriculares de base não disciplinar introduzidas pelas reformas curriculares de 1991 (Desenvolvimento Pessoal e Social e Área-Escola) e 2001 (Área de Projeto, Estudo Acompanhada e Formação Cívica), poderemos considerar que os planos de estudos têm sido organizados segundo uma matriz de conhecimentos de base monodisciplinar. Conhecimentos esses que, a julgar pela mancha gráfica dos planos de estudo acima exposta, se afirmam pela sua perenidade e pela sua validação e organização ancorada em corpos disciplinares de conhecimento científico (por exemplo, História, Geografia, Português, Línguas Estrangeiras, Física, Química, Matemática, Botânica, Geologia e Zoologia, entre outros) dotados de forte identidade epistemológica e metodológica.

Este modelo organizativo de base disciplinar não contradiz a criação de componentes curriculares com elevada pertinência formativa no contexto socio-histórico que as enquadram, como é o caso da Tecnologias de Informação e Comunicação. Se atentamos neste facto e no caso de, por exemplo, as componentes curriculares não-disciplinares de 2001 acima referidas terem sido eliminadas pela reforma de 2012 (Área de Projeto, Estudo Acompanhada e Formação Cívica), por um lado, e do aumento relativo da carga horária letiva das componentes curriculares de Português, Matemática, Ciência Naturais e Físico-

Química verificado no mesmo período, por outro, poderemos comprovar a *performatividade* de decisões políticas e as características do currículo anteriormente apontadas: construção social aberta ao confronto e à concorrência ideológica, não sendo, por essa razão, um fator neutro (em matéria científica, política, social e técnica) dentro do sistema educativo; mapa, roteiro, documento fundamental para a análise da educação institucionalizada num determinado contexto histórico (cf. Goodson, 1997, 17-41).

Neste prisma, chamamos a atenção para o facto de a mancha do plano de estudos do 3.º ciclo do ensino básico de 2012 ser muito semelhante à configurada pela reforma do 2.º ciclo do ensino liceal (mesmo nível de estudos) de 1947. Neste sentido, parece-nos que a estrutura e, eventualmente, parte dos conteúdos dos 7.º ao 9.º anos de escolaridade é, ainda hoje em dia, marcada pela marca identitária deixada pelo ensino liceal no sistema educativo. Marca essa que se torna mais expressiva na organização curricular dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, os quais, apesar da massificação escolar, continuam a desempenhar a função preparatória de acesso ao ensino superior.

A conceção dos programas curriculares de História denota um padrão bem definido após a Revolução de 1974. O período revolucionário processou várias reformas estruturais no sistema educativo das quais destacamos, a traço grosso, as mais consequentes: cooperação do sistema educativo no processo de democratização e desenvolvimento da sociedade; novos objetivos para a educação dos alunos/cidadãos; participação alargada e gestão democrática das escolas (ensino secundário e superior); desfascização dos programas curriculares (1974/75); lançamento do ensino secundário unificado (janeiro de 1975); dignificação do estatuto profissional, social e remuneratório dos professores (abril de 1975); remobilização e densificação do conteúdo democrático da reforma de José Veiga Simão (cf. Silva e Tamen, 1980, Stoer, 1986; Santos, 1995; Teodoro, 1999).

No quadro deste trabalho importa relevar o processo político-educativo de *desfascização* dos conteúdos programáticos da disciplina de História. Este processo é aprofundado, num movimento pendular, em termos epistemológicos, com a emergência na década de 1970 do sobressalto historiográfico gerado pela corrente da Nova História (cf. Tutiaux-Guillon, 2008, p. 121) e, em termos curriculares, com a adoção “quase explosiva” de alguns dos seus princípios na

configuração dos programas de todos os níveis de ensino – básico, secundário e superior – de História (cf. Torgal et al., 1998, vol. I, p. 378). A receptividade à inovação historiográfica e o desejo de trilhar novos caminhos socioeducativos contribuíram para a recusa de programas de História antiquados e desatualizados, fundados numa metodologia de ensino magistral, mnemónica e unilinear, que, veiculava “muito da *velha história*, recheada de factos, de preferência gloriosos, datas e narrativas, dos quais a problemática quase estava ausente” (*idem*, p. 378). No ensino superior, a partir de 1975, a divisão “da matéria em história económica e social, institucional e política, e cultural e das mentalidades permitia (e permite, ainda hoje) seguir as concatenações e explicações históricas por sectores, sem parecer necessário prever uma disciplina de síntese global, e deixando aos alunos o cuidado de procederem a esse trabalho” (Mattoso, 2001, pp. 232-233) e a cargo dos docentes a apresentação de panorâmicas mais ou menos completas.

Nesta conjuntura política educativa e historiográfica, torna-se compreensível a redação dada pela Portaria n.º 574/79, de 31 de outubro (de 1979), aos objetivos do programa de História para os 7.º e 8.º anos, a saber (o sublinhado é nosso):

1. Proporcionar o tratamento científico da História por meio do recurso à informação documental e à sua interpretação selectiva e crítica como método da construção do conhecimento histórico;
2. Fomentar nos alunos a compreensão das sociedades humanas, decorrentes da dinâmica global do processo evolutivo, salientando a sua inteligibilidade pela análise e caracterização das estruturas, no que representam de essencial e permanente;
3. Levar os alunos à descoberta de que o percurso dos homens no tempo se tem processado através da complementaridade do pensamento e da acção, construindo resposta global aos condicionamentos do meio que os homens por sua vez têm transformado;
4. Habilitar, através do conhecimento do desenrolar histórico, nomeadamente do passado próximo, à participação consciente e interventiva, que é o exercício da cidadania.

Os objetivos gerais dos *curricula* de História no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, assim como o alinhamento dos conteúdos formais de aprendizagem, denotam uma grande estabilidade desde a segunda metade da década de 1970. Assim, salvaguardando alguma diversidade, mais de natureza discursiva que de substância teórico-conceptual, os programas da disciplina de História, homologados desde 1991, têm: *i*) finalidade cultural e científica (fomentar perceções/experiências, conhecimentos, literacia e cultura históricas); *ii*) finalidade metodológico-procedimental (desenvolver capacidades inerentes ao conhecimento histórico: pesquisa, análise, relação, crítica, problematização,

síntese, periodização, localização, inferência, organização, interpretação, argumentação, conceptualização, comunicação, redação, entre outros); *iii*) finalidade cívica (promover a orientação, maturação socio-afetiva, autodeterminação pessoal e social, agência histórica, por exemplo).

No que concerne aos objetivos gerais dos programas curriculares homologados em 1991, há a referir, do ponto de vista técnico, a aplicação da metodologia da sua organização pelos domínios e níveis de complexidade cognitiva e socio-afetiva previstos pelas taxonomias desenvolvidas pelos estudos de Benjamin Bloom (cf. Bloom et al., 1956; Anderson e Krathwohl, 2001; Proença, 1989, p. 32) e a sua distribuição por três áreas formativas interrelacionadas: atitudes/valores; aptidões/capacidades; e conhecimentos (cf. ME/DGEBS, 1991a e 1991b). A técnica de conceção e construção dos programas de História baseada em objetivos (gerais, específicos e operacionais) foi aparentemente contrariada com as alterações programáticas operadas em 2001 (ensino básico) e 2001/2002 (ensino secundário) construídas à luz de uma abordagem por competências (cf. ME/DEB, 2001; ME/DES, 2001-2002). Dizemos aparentemente, porque, apesar das virtualidades da abordagem educativa por competências, elas acabaram por esbarrar numa série de fatores institucionais e técnicos que limitaram o seu alcance educativo, curricular e pedagógico, a saber:

- i*) a redução da carga letiva semanal da disciplina de História no 3.º ciclo de ensino básico na reestruturação curricular operada em 2001;
- ii*) a manutenção da avaliação sumativa externa (ou exame nacional) no 12.º ano como horizonte e matriz das aprendizagens no programa de História A do ensino secundário;
- iii*) do ponto de vista da sua *praxis* em sala de aula, o desenvolvimento de uma competência exige o recurso a formas de trabalho e avaliação plurais e sofisticadas e à consideração de tempos de aprendizagem diferenciados, por razão da sua maior orientação para a dimensão processual da educação e menos para a de geração de produtos finais (ao invés da predição e antecipação de resultados visada pela abordagem por objetivos);
- iv*) as características-chave de uma competência são, segundo Marie-Françoise Legendre, as seguintes: a sua manifestação não é imediata e direta, necessitando de ser integrada em estruturas de referência que

sustentam a ação; é indissociável da vontade e ação do sujeito aprendiz, por um lado, e das condições do contexto em que é desenvolvida e exercida; é estruturada de modo combinatório e dinâmico; é construída e evolutiva; comporta uma dimensão metacognitiva; implica uma dimensão, a um tempo, individual e coletiva (cf. Legendre, 2008);

v) a manutenção da grande quantidade, organização, sequência e alinhamento de conteúdos substantivos, os quais não foram alvo de um processo de reflexão e adequação no quadro de uma abordagem competencialista do programa curricular de História (cf. Correia, 2013);

vi) a definição, em 2010, de *Metas de Aprendizagem de História* para o 3.º ciclo do ensino básico (cf. ME/DGIDC, 2010) visava, segundo o discurso oficial, disponibilizar instrumentos de utilização voluntária e livre (não-normativa) pelos professores para a gestão do currículo. Estas *metas* foram ancoradas nos três núcleos de educação histórica prevista pelo programa curricular de 2001 (compreensão histórica – espacialidade, temporalidade e contextualização histórica; tratamento de informação/utilização de fontes; e comunicação) que foram desdobrados em 14 metas finais, as quais eram, por seu turno, desdobradas em metas intermédias especificadas para cada ano curricular (cf. *idem*).

Nesta sequência se compreende que, apesar da capa da promoção de competências, a medida não-normativa de *Metas de Aprendizagem* abriu as portas para o regresso *de facto* de uma pedagogia por objetivos (específicos ou “metas intermédias”).

A reestruturação curricular de 2012 (cf. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – reorganização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário) veio sentenciar, de modo taxativo e exacerbado, esta inflexão (verificada com as *metas de aprendizagem*, de 2010), ao aproximar-se de uma perspetiva *naturalista* de currículo (o que *é*, passa a ser um *dever ser*), isto é, da sua gestão prática em meio escolar: assente na lecionação *de facto* da longa lista dos inalterados conteúdos programáticos, independentemente das formulações teórico-administrativas, conceptuais e/ou técnicas de currículo decididas centralmente (cf. metateoria técnico-administrativista anteriormente referida). Assim, se o Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro tinha anteriormente determinado que o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (cf.

ME/DEB, 2001) deixara de constituir a matriz de referência da organização curricular e, em sequência, o programa curricular de História em vigor no 3.º ciclo básico passaria a ser o que foi homologado em 1991 (cf. Correia, 2013), o regresso da pedagogia por objetivos foi envolta:

i) primeiro, num discurso redondo sobre o “novo Currículo Nacional” – que deveria conter padrões de rigor e coerência, permitir aos estudantes a aquisição de conhecimentos e capacidades fundamentais “nas disciplinas essenciais”, apoiar a otimização do desempenho escolar, permitir aos docentes o uso dos conhecimentos, experiência e profissionalismo– cf. Despacho n.º 5306/2012, de 2 de abril de 2012;

ii) depois, à boa maneira tecnológico-produtivista de predição de resultados escolares, numa aura de rigoroso controle e regulação do sistema (ou melhor, dizendo, coligada à avaliação do desempenho escolar) – “Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fíaveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina”, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

iii) e, por fim, no caso específico das *metas curriculares* do reabilitado programa de História do 3º ciclo do ensino básico (de 1991), numa narrativa normativa e pretensamente técnico-científica centrada sobre conteúdos de ensino (e de aprendizagem, juntamos nós), a saber: “definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa” (cf. MEC, 2013/2014).

A estabilidade dos conteúdos programáticos constitui, assim, o traço identitário mais forte da disciplina de História, da sua *praxis* em contexto escolar e das aprendizagens ao longo do período estudado (cf. Anexos 1 e 2). Aliás, os conteúdos temáticos constituem, na nossa opinião, a matriz organizadora dos próprios programas curriculares de História se atentarmos, por exemplo, nos seguintes números:

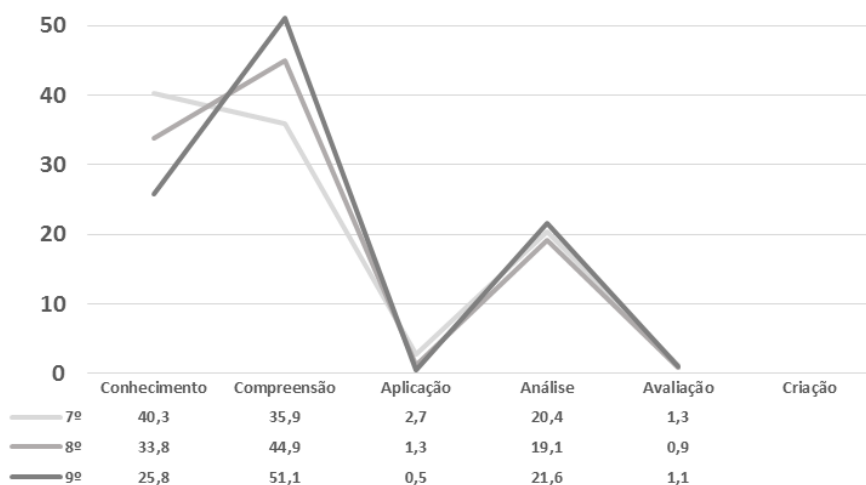
- o programa do 3.º ciclo do ensino básico homologado em 1991 é constituído por 11 unidades temáticas, 33 subunidades, 79 temas e 235 “conceitos/noções básicas” (cf. DGBES, 1991b, pp. 131-140);
- o programa de estudos para o ensino secundário, homologado no mesmo ano, era constituído por 12 unidades temáticas, 33 subunidades, 350 conceitos/noções básicas, 11 conceitos operatórios e 13 conceitos metodológicos (cf. DGEBS, 1991a).

A primeira observação crítica de vários atores educativos em relação aos programas de História é a sua extensão, ou melhor, a relação entre a quantidade de *matéria* de aprendizagem e o número de horas letivas atribuído semanalmente à disciplina é problemática. Facto este que inibe um trabalho escolar igualmente centrado sobre, por exemplo, conteúdos de natureza metodológico-procedimental, que fornecem as chaves para a decifração e compreensão dos aspetos técnicos inerentes à construção do conhecimento histórico, ou, ainda, a análise, integração e problematização de determinados fenómenos na longa duração, já para não falar de conteúdos atitudinais, fatores da maturação socio-afetiva dos estudantes.

Neste contexto, poder-se-á compreender a razão da penetração marginal e esporádica de novas abordagens historiográficas e educativas na prática curricular, ou como caracteriza Nicole Tutiaux-Guillon, na “vulgata e nos exercícios escolares” (Tutiaux-Guillon, 2008, p. 118) de História. A metodologia de ensino de História ficará, desta forma, refé de aulas magistrais, pontuadas por alguns diálogos sobre documentos, questionamentos sem grande tensão intelectual, predomínio de conhecimentos substantivos (noções básicas), no fundo, uma constelação de práticas pedagógicas rotineiras e mecânicas que se limitam a estimular técnicas psíquicas igualmente rotineiras e mecânicas nos estudantes (memorização, compreensão básica e pouco mais), os quais conferem à disciplina estabilidade, sim, mas feita de inércia intelectual.

Juntando a este quadro ora traçado os resultados da nossa análise sobre a complexidade cognitiva das *Metas Curriculares de História* homologadas em 2013-2014 à luz da taxonomia para o domínio cognitivo de Benjamin Bloom (cf. Correia, 2013 e 2014a), atualizada por L. Anderson e David Krathwohl em 2001 (cf. Bloom, 1956; Anderson e Krathwohl, 2001), é que voltamos a defender que, a partir de 2012, a perspetiva *naturalista* (o que *é*, passa a ser um *dever ser*) se afirmou como concepção oficial do currículo de História (Figura 4.).

Figura 4. Objetivos gerais e descritores das *Metas Curriculares de História* do 3.º ciclo do ensino básico (fase de discussão pública em 2013) segundo a taxonomia do domínio cognitivo de B. Bloom (1956) revista por L. Anderson e D. Krathwohl (2001).



Os resultados apresentados pela Figura 2.6 revelam que a esmagadora maioria (cerca de 77%) dos desempenhos cognitivos requeridos pelas *Metas Curriculares* de História é dominada por técnicas psíquicas básicas da cognição humana: conhecimento ou memorização (de dados particulares, factos, tendências, princípios ou teorias, entre outros) e de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação, entre outros). Para além desta perspetiva, as *Metas Curriculares* ao darem primazia apenas e exclusivamente à consecução de objetivos operacionais de conteúdo cognitivo representam uma contradição insanável com as finalidades previstas pelo programa em vigor (1991), a saber: promover o conhecimento histórico; o sentido da alteridade temporal, espacial, social e subjetiva; a perspetiva informada e crítica do mundo contemporâneo; as capacidades cognitivas operatórias (raciocínio fundamentado, análise, síntese, opções éticas e estéticas) conducentes à autonomização do aluno; a consciência cívica, através da aprendizagem de atitudes de tolerância, respeito e de agência/intervenção (histórica) à luz do respeito pelos valores democráticos.

Esta análise das *Metas Curriculares* faz-nos aproximar, de certa forma, do *output* ou do perfil da pessoa educada historicamente pelo 3.º ciclo do ensino básico. O *output* do 3.º ciclo arrisca-se, há que reconhecê-lo, a ser assaz desolador face às finalidades, objetivos gerais, metodologias de trabalho escolar e recomendações de avaliação recomendadas no programa curricular homologado em 1991, por um

lado, e ao estatuto e papel desempenhado pela História na formação integral da personalidade do estudante, por outro.

Continuando a nossa análise segundo numa linha de tentar saber o que é que o currículo de História *faz* no ensino secundário, tomamos por foco de análise o desempenho dos estudantes nas provas de exame nacional de História A no período de 2011 a 2016 (Tabela 7.) e a estrutura e valoração dos itens de avaliação da prova de exame de 2014 (1.^a fase) à luz da taxonomia do domínio cognitivo acima identificada (Tabela 8.).

Tabela 7. Resultados médios das provas de exame nacional da 1.^a fase de História A no ensino secundário (2011-2016).

| Ano | Alunos | | | | Total | Média |
|------|----------|--------------|---------------|--------------|--------|-------|
| | Internos | | Autopropostos | | | |
| | <i>n</i> | <i>média</i> | <i>n</i> | <i>média</i> | | |
| 2011 | 10.608 | 105 | 2.854 | 84 | 13.462 | 101 |
| 2012 | 10.644 | 118 | 4.869 | 92 | 15.513 | 110 |
| 2013 | 11.531 | 106 | 4.270 | 80 | 15.801 | 99 |
| 2014 | 11.713 | 99 | 3.885 | 72 | 15.598 | 92 |
| 2015 | 12.497 | 107 | 4.080 | 82 | 16.577 | 101 |
| 2016 | 14.295 | 95 | 3.946 | 72 | 18.241 | 90 |

Fonte: Ministério da Educação/Júri Nacional de Exames, *Estatística* (<http://www.dge.mec.pt/estatisticas>)

No que concerne aos resultados das provas de exame nacional, há a destacar, a julgar pelos valores médios apresentados, a fragilidade da proficiência dos estudantes à disciplina de História A. Essa fragilidade oscila entre valores médios negativos (90/200 pontos, em 2016) e valores sofríveis (110/200 pontos, em 2012). Face a estes resultados, também eles desoladores, do desempenho dos estudantes, conseguido no espaço-tempo próprio, tenso e formal da avaliação sumativa externa, é certo, importa indagar se os problemas da aprendizagem de História no ensino secundário são assim tão graves ou se existem disfunções no processo de ensino-aprendizagem que urgem solução. Neste momento, não estamos em condições de responder com evidência empírica, sistematizada e validada, a estas questões. No entanto, conforme se pode consultar no Tabela 8, analisamos a estrutura interna de uma das provas de exame com classificações médias negativas (2014) com a finalidade de sondar se o problema residiria no conteúdo intrínseco do instrumento de avaliação externa.

Tabela 8. Estrutura e valoração dos itens da prova do exame nacional de História A de 2014 (Prova 623/1.^a Fase, Versão A) do ensino secundário segundo a segunda a taxonomia do domínio cognitivo (revista por L. Anderson e D. Krathwohl)

| Itens | Conhecimento | Compreensão | Aplicação | Análise | Avaliação | Criação |
|-----------|--------------|-------------|-----------|---------|-----------|---------|
| 1.1. | | 5 | | | | |
| 1.2. | | 5 | | | | |
| 1.3. | | 5 | | | | |
| 1.4. | | 5 | | | | |
| 2.1. | 5 | | | | | |
| 2.2. | | 20 | | | | |
| 2.3. | | | 5 | | | |
| 3.1. | | | | 30 | | |
| 3.2. | | | | | 30 | |
| 3.3. | | | 10 | | | |
| 4.1. | | | | 30 | | |
| 4.2. | | | | | 50 | |
| Soma | 5 | 40 | 15 | 60 | 80 | 0 |
| Tipologia | 60 | | | 140 | | |
| Total | 200 | | | | | |

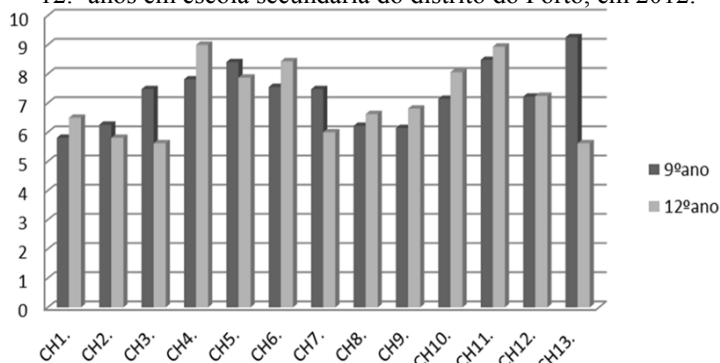
A prova de exame nacional de 2014 representou uma alteração face à estrutura e conteúdo das provas anteriores e inaugurou o modelo aplicado até 2016. Em termos de conteúdo, deixou de apenas se centrar nos quatro últimos módulos programáticos (história dos séculos XIX, XX e XXI, temas do 11.º e 12.º anos) e passou a incidir a avaliação sobre os conteúdos dos nove módulos temáticos (do 10.º ao 12.º ano). Em termos estruturais, inaugura a introdução de uma secção de itens de escolha múltipla (itens 1.1. a 1.4.) que, como se pode verificar no quadro supra, visou avaliar desempenhos de baixo nível cognitivo (compreensão), por um lado, e, numa leitura multidisciplinar, pareceu obedecer a um modelo padronizado de provas de exame aplicado noutras disciplinas, como é o caso de Geografia A, do 11.º ano (cf. T. Moreira, 2016), por outro.

A análise da prova de exame nacional de 2014 incidiu igualmente sobre a formulação técnica dos itens de questionamento inscritos no texto da prova e nas respetivas valorações (perspetiva do estudante) e nos critérios de correção aplicáveis (perspetiva do professor-corretor) à luz da taxonomia do domínio cognitivo de B. Bloom, revista por Anderson e Krathwohl (cf. H. Moreira, 2016). Os resultados então apurados salientam a conformidade técnica dos itens com os critérios de correção, exceto no caso do item 2.2 (apesar da sua formulação textual visar um desempenho de compreensão – “Refira, a partir dos documentos 1 e 2, três das consequências das Invasões Francesas para Portugal” –, os critérios de correção acabam por atribuir-lhe

uma valoração superior), e, mais importante no quadro deste trabalho, apresentam uma relação de 30% de desempenhos cognitivos de domínio ou mestria (conhecimento, compreensão e aplicação) para 60% de desempenhos de desenvolvimento (análise e avaliação), apesar de nestes não incidir sobre o nível taxonómico de criação.

Face a estes resultados da análise técnica, podemos afirmar que existe uma isomorfia entre os objetivos e competências visados pelo programa oficial de História A e a estrutura da prova de exame final de 2014. Porém, atentos os resultados médios alcançados na mesma prova de nível nacional, somos levados a levantar a hipótese de existir uma disfunção entre os objetivos formativos da disciplina e a prova de exame final, de um lado, e as práticas de ensino-aprendizagem, de outro. Esta hipótese poderá ainda ser sustentada por alguns resultados já obtidos em inquéritos de microescala, aplicados a turmas de 9.º e 12.º anos de uma escola secundária do distrito do Porto (cf. Costeira, 2012), sobre o estudo e compreensão da História na perspetiva dos 44 estudantes respondentes (Figura 5.) ou ainda, pelo exercício comparativo entre os desempenhos cognitivos visados pelas *Metas Curriculares* de História (3.º ciclo do ensino básico) e pela prova de exame final de História A de 2014 (Figura 6.).

Figura 5. Respostas à questão sobre *Como compreendo melhor a História?* por turmas do 9.º e 12.º anos em escola secundária do distrito do Porto, em 2012.

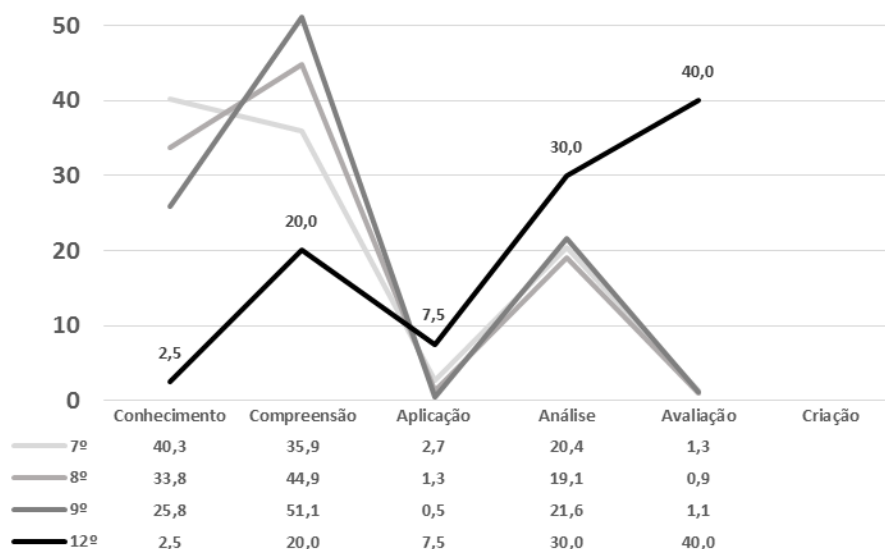


Legenda:

CH1 - Fazer uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que devo memorizar; CH2 - Questionar-me sobre situações históricas que estimulam a reflexão e me ensinam a pensar; CH3 - Desenvolver atividades que impliquem a manipulação de dados, a comparação de acontecimentos e a formulação de hipóteses explicativas; CH4 - Ajudar-me a interrogar o passado através de fontes diversas; CH5 - Fazer com que eu confronte diversos vestígios do passado; CH6 - Criar condições para que eu compare situações passadas com a atualidade; CH7 - Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados; CH8 - Fazer o enquadramento cronológico do tema em estudo; CH9 - Ler e interpretar gráficos e mapas; CH10 - Apresentar versões contraditórias do mesmo facto/acontecimento; CH11 - Tomar posição sobre determinado tema/acontecimento; CH12 - Privilegiar a memorização da informação; CH13 - Apresentar a matéria como verdade absoluta.

Fonte: Costeira, 2012, pp. 68-70

Figura 6. Objetivos gerais e descritores das Metas Curriculares de História para os 7.º, 8.º e 9.º anos do ensino básico (fase de discussão pública em 2013) e desempenho cognitivo requerido pelas questões do exame nacional de História A da 1.ª fase de 2014 segundo a taxonomia de B. Bloom (1956) revista por L. Anderson e D. Krathwohl (2001).



A manutenção da orientação dos programas curriculares de História segundo princípios conceptuais, organizativos, técnicos e pedagógicos forjados, há cerca de 40 anos, na combinação gerada entre parte dos princípios da História Nova e o modelo de especificação de objetivos educativos, corre o risco de cristalizar e de, por isso, deixar de ser tradição e passar a conformação (epistemológica, cognitiva e profissional). Além disso, temos de considerar que a evolução do campo historiográfico, como observaremos no capítulo subsequente, por um lado, e a emergência de uma concepção de uma educação baseada não apenas em *performances* mas também, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, em competências várias, por outro, instam à reavaliação da arquitetura e organização dos programas curriculares de História.

Esta reavaliação dos programas curriculares de História poderá ser orientada por uma maior promoção *de facto* de competências e capacidades cognitivas específicas da investigação histórica no trabalho escolar dos estudantes a partir de temáticas, por exemplo, significativas, pertinentes e problemáticas do ponto de vista historiográfico, social, político, cultural. Numa perspetiva mais operacional, estas competências poderão ser trabalhadas e experienciadas, em regime oficial

(cf. Barca, 2004), sobre uma temática programática a decidir por professores e estudantes, por exemplo, pelo menos, uma vez em cada período letivo do 3º ciclo do ensino básico. A partir deste exemplo, docentes e estudantes (e instituições escolares) necessitariam de gerir o programa curricular de modo mais aberto e mapear um conjunto de, pelo menos, nove atividades ao longo dos três anos curriculares, organizadas (com a mobilização de documentos originais, estudos historiográficos, visões contrastivas ou alternativas, entre outros) com a finalidade explícita de promover competências específicas do pensamento histórico orientadas para a compreensão do passado e do presente/vida prática dos estudantes.

No ensino secundário dever-se-ia consolidar esta orientação do trabalho escolar, com vista ao aprofundamento da aprendizagem científica da História. Segundo esta perspetiva, seria pertinente proceder à reconfiguração da estrutura do atual programa curricular em vigor (que comunga dos mesmos princípios ordenadores do nível de estudos anterior), a saber: *i*) sequência cronológica (neste caso, não desde a Pré-História, mas desde a Antiguidade Clássica até a problemáticas da história do tempo presente); *ii*) organização por temas que possam representar sínteses (as possíveis) de diferentes períodos históricos; *iii*) abordagem luso-eurocêntrica, isto é, as escalas focam Portugal, a Europa e a história dos europeus no espaço mundial (e a história dos *Outros* quando se cruzam, ou obrigados a isso, com os europeus); e *iv*) híper-densificação do programa com conteúdos temáticos (conhecimentos) que subordinam as atividades de ensino-aprendizagem a uma tendência de apresentação da História segundo um discurso ou narrativa *oficial*, como se ela fosse feita de *ciência certa, absoluta e inquestionável*, que importa, apenas, registar, memorizar e replicar em momentos de avaliação sumativa (interna e externa).

No caso de uma reavaliação do programa curricular de História A (ensino secundário), é nossa opinião que esta deveria, na mesma linha do que foi por nós preconizado para o 3.º ciclo do ensino básico, identificar um conjunto de aprendizagens nucleares em ordem a aprofundar capacidades e competências cognitivas específicas do pensamento histórico, sugerir a sua combinação, de modo plural e aberto, com unidades ou subunidades temáticas do programa (reavaliado) e a sua alocação de forma estratégica e equilibrada ao longo das 770 horas letivas (do 10.º ao 12.º ano) atualmente em vigor. O trabalho de desenvolvimento curricular, territorialização e gestão do programa curricular

(reavaliado) deveria, segundo esta nossa perspectiva, considerar zonas de decisão partilhada entre diferentes atores educativos (estudantes, professores, órgãos de gestão escolar e ministério da tutela, por exemplo).

Apesar de reconhecermos as diferenças formativas e de organização curricular entre os ensinos básico e secundário, importa, contudo, considerar a necessidade social, cognitiva e institucional de aprofundamento da aprendizagem científica da disciplina, de forma adequada e sustentada, por forma a obviar o “risco de deixar que a história ensinada tenha cada vez menos relação com a história investigada” (Mattoso, 2001, 233).

Aprender a pensar historicamente

Hérodoto de Turio expõe aqui as suas pesquisas, para impedir que o que é feito pelos homens, com o tempo, não se apague da memória e que as grandes e maravilhosas obras, realizadas tanto pelos Bárbaros como pelos Gregos, não cessem de ser renomeadas... (Hérodoto, ~ 440 a.C/1965, p. 13).

Howard Gardner, psicólogo norte-americano, desenvolveu a inovadora teoria das inteligências múltiplas (originalmente constituída por sete inteligências: lógica-matemática, linguística, espacial, cinética, musical, interpessoal e intrapessoal) a partir da síntese e balanço (histórico e teórico) que operou, em obra publicada em 1983 (*Frames of mind*), sobre as diferentes teorias cognitivas desde o início do século XX (cf. Gardner, 2011a, p. 13). Afirma este autor que, apesar de a sua teoria das inteligências múltiplas não ter sido validada pela sua comunidade científica de referência, ela foi acolhida com muito interesse por um outro público: o dos profissionais de educação (*idem*, p. 15). Invocamos aqui os trabalhos de Gardner dado que, por um lado, a dimensão integradora das aprendizagens proporcionadas pela disciplina de História recobrem a quase totalidade das técnicas psíquicas nucleares de cada uma das inteligências definidas pelo autor. Por outro, quando Gardner, em obra focada sobre o conhecimento disciplinar, dissertou sobre a perspectiva clarificadora dos valores clássicos da educação (verdade, beleza e bem), mobilizou três exemplos da atividade humana passíveis de serem conectados com o conhecimento especificamente desenvolvido em outros tantos campos disciplinares, a saber: a teoria da evolução de Charles Darwin e a disciplina de Biologia; “As bodas de Fígaro” de Wolfgang A. Mozart e a disciplina de Música; e o Holocausto e o conhecimento histórico. Afirma o autor que “como o estudo da ciência e da arte,

os relatos de acontecimentos históricos podem ser fascinantes *per si*. No entanto, a sua significação é mais ampla. Creio que podemos traçar melhor o curso da nossa vida e tomar as melhores decisões vitais quando sabemos como outras pessoas enfrentaram as pressões e os dilemas: em História, no mundo de hoje e nas obras de arte. E somente equipados com esta compreensão poderemos participar com conhecimento de causa nas discussões (e nas decisões) contemporâneas sobre a culpabilidade de diversas pessoas e países na II Guerra Mundial. Somente com esta compreensão poderemos ponderar a responsabilidade que temos como seres humanos de todo o mundo nas atuais tentativas de genocídio no Ruanda ou na antiga Jugoslávia e levar os responsáveis perante a justiça” (Gardner, 2011b, p. 18).

Na perspectiva de Gardner, o interesse e validade dos estudos históricos decorre do facto de: *i)* o historiador trabalhar com acontecimentos irrepetíveis que constituem um cenário com diversos participantes; *ii)* o historiador opera, na maioria dos casos, com documentos que podem ser fontes primárias de natureza vária (escrita, iconográfica, material e oral) ou secundária (informações interpretativas por parte de outros participantes, jornalistas e/ou historiadores) e só em casos excepcionais é que participa como observador no evoluir dos acontecimentos que estuda; *iii)* o historiador, como qualquer outro investigador científico, somente aprofunda no *fazer* da sua disciplina quando vai mais além do mero registo de dados e se converte em intérprete de acontecimentos da conduta humana; *iv)* apesar de empregar métodos de pesquisa utilizados noutras áreas das ciências sociais (como a psicologia, economia ou sociologia), o historiador também partilha, como humanista, a e partilha algumas características com, por exemplo, o crítico de arte: “todo o acontecimento é único e deve ser explicado nos seus próprios termos” (*idem*, p. 177) e no seu contexto de emergência; *v)* somente as pessoas muito mal-intencionadas ignoram as evidências históricas e põem em questão ou dúvida o conhecimento descrito segundo o cânone rankeano (“tal como realmente foi”) e interpretado pelo historiador, como sucedeu, por exemplo, com as teorias negacionistas do Holocausto (cf. *ibidem*, pp. 175-177).

O autor defende ainda que o estudo disciplinar do passado, para além da importância que possa denotar no quadro de processos de identificação pessoal ou coletivo, tem uma função cognitiva específica:

“o reconhecimento da História como disciplina transcende a curiosidade pessoal. Os estudantes começam a compreender a História quando tomam consciência dos dados diversos e, com frequência, contraditórios com que os historiadores trabalham e das diversas maneiras de entender os textos e outras provas documentais: toda explicação histórica deve ser construída. [...] O pensamento disciplinado do historiador é fundamental para que as pessoas façam as suas próprias inferências sobre os factos sucedidos, decidam que analogias históricas são válidas e quais não o são, e opinem ou intervenham em questões importantes em função de critérios razoáveis, e não por puro capricho. O estudo da História contribui para aclarar as questões da verdade e do bem” (*ibidem*, p. 177).

Viver a História no tempo da nossa vida subjetiva pode obrigar a uma série de reflexões de ordem epistemológica, moral ou política, mesmo para um historiador profissional especializado na época moderna. Lucien Febvre (1878-1956), cofundador e dinamizador da inovadora revista científica *Annales d'histoire économique et sociale* (1929), num dos seus últimos trabalhos, que intitulou de *Combates pela História*, editado originalmente em 1953, ao destacar no mapa da sua vida o facto de ter sido combatente na I Guerra Mundial, de ter testemunhado duas guerras mundiais, de saber das condições da morte de Marc Bloch, amigo, referência intelectual e cofundador dos *Annales*, “fuzilado sem julgamento pelos Alemães no dia 16 de junho de 1944, a seguir ao desembarque na Provença, quando *esvaziavam* as prisões executando matanças em massa de patriotas” (cf. s/d, vol. II, p. 199), perguntava a si próprio o seguinte: “Teria eu, historiador, o direito de refazer a história? de consagrar à História o meu tempo, a minha actividade, todas as forças que restavam, quando outras tantas tarefas requeriam impiedosamente os cidadãos” (*idem*, vol. I, p. 69). A resposta saiu-lhe, ato contínuo, clara e afirmativa: “Fazer História, sim. Na medida em que a história é capaz, e é a única capaz, de nos permitir, num mundo em estado de instabilidade definitiva viver com outros reflexos além dos do medo” (*ibidem*, p. 69).

Nesta mesma linha de avaliação do seu trajeto vital e de investigador do século XX, o historiador britânico Tony Judt ampliou o texto de uma conferência sobre social-democracia, proferida em 2009, para o formato de monografia, na qual se referiu aos seus fundamentados *descontentamentos* face à tangível crise económica, social e política aberta nos Estados Unidos da América, a partir de 2008 (cf. Judt, 2011). Na abertura do capítulo dedicado ao *Mundo que perdemos*, o autor afirma que o passado não pode ser valorado de bom ou mau de acordo




com o julgamento de cada um e que, quando reconhecido e explorado segundo as ferramentas próprias da investigação histórica, ele deve ter uma função cognitiva para a compreensão dos problemas atuais: “Se nos contarmos histórias nostálgicas, nunca lidaremos com os problemas que enfrentamos no presente – e o mesmo acontecerá se julgarmos ingenuamente que o nosso mundo é melhor em tudo. O passado é mesmo outro país: não podemos voltar atrás. Há porém, algo pior do que idealizar o passado ou apresenta-lo a nós e aos nossos filhos como uma câmara de horrores: é esquecê-lo” (*idem*, p. 53).

Em obra publicada em 1954, sob o título *Do conhecimento histórico*, Henri-Irenée Marrou colocou em evidência, com finalidade, em nosso entender, a um tempo, metodológica e pedagógica, os caracteres da História feita pelos historiadores, que, no quadro do foco do presente capítulo, passamos a sintetizar. A História como conhecimento é feita de passado que, uma vez (re)conhecido como passado, é metamorfoseado/manipulado pela instrumentação técnico-científica, tornado inteligível, compreendido (pelo historiador); o processo de construção da História depende, assim, do investigador, das questões, hipóteses, experimentação que ele, por exemplo, coloca sobre uma determinada temática (por ele selecionada), dos resultados dessa pesquisa e da sua validação pela comunidade científica; a História faz-se com documentos que foram construídos pelo *Outro* e, na relação dialógica do *eu* do investigador como o *outro*, é exigido, em termos éticos e científico-metodológicos, a *epokhé* (princípio de crítica interna e externa dos documentos, do seu autor, contexto de produção, finalidade, conteúdo, dispositivos de conservação/comunicação, entre outros); o uso de conceitos (universais, analógicos, técnicos, *ideal-typen*, singulares) como instrumento cognitivo maior da História; a inteligibilidade da História através da sua explicação através de estruturas, identificação de causas através de um raciocínio retrospectivo e reconhecer os limites da sua explicação, tendo por especial cuidado evitar explicações historicistas; o reconhecimento do valor existencial da História, da criação de um conhecimento válido para o próprio autor que deverá ser orientado por uma *epokhé* fecunda, racionalidade, sangue-frio e bom-senso; a “verdade” da História demarca a problemática da sua objetividade, a qual, sendo marcada pelo conhecimento do homem pelo homem, “revela ao mesmo tempo o passado e o historiador, como acontece com o retrato, como a experiência de outrem. O seu valor depende do valor do historiador”, tem um alcance parcial (isto é, não é universal) e não concorre para uma filosofia da História; a utilidade

da História tem dimensão científica e antropológica (conhecimento), ética (valores culturais, artísticos e de pensamento) e estética (o seu resultado: a qualidade da escrita, o objeto livro, por exemplo) e conduz à libertação do determinismo histórico (cf. Marrou, s/d).

Henri Irenée-Marrou poderá ser considerado como um teórico da História que precocemente previu, a partir do elenco das temáticas de pesquisa que iam florescendo, a mutação da corrente historiográfica aberta pela denominada *escola dos Annales* em direção a uma nova configuração epistemológico-metodológica (cf. Marrou, 1961), a qual, a partir da década de 1970, adotou a designação de História Nova. Para o mapeamento da evolução do campo da historiografia francesa (que em muito tem orientado as reflexões por nós apresentadas), entre os finais do século XIX e o início do século XXI, recorremos aos trabalhos de C. Samaran (1961), da tríade C. Delacroix, F. Dosse e P. Garcia (2007) e, para efeitos de economia do presente trabalho, à síntese gráfica apresentada por Gérard Pinson (Tabela 9.).

Tabela 9. Escolas historiográficas francesas ao longo do século XX.

| | Escola Metódica | Escola dos Annales | Nova História | História Cultural, Política |
|---------------|--|--|---|---|
| Objectos | História política dos Estados e das nações História diplomática e militar História dos grandes homens e dos acontecimentos "históricos" História das igrejas | História económica e social, ambição de uma história total História das estruturas | Estilhaçar do campo da História: mentalidades, clima, vida privada... História dos humilhados | Retorno do político, do acontecimento e dos actores História das representações colectivas História do tempo presente |
| Fontes | Documentos escritos, conservados nos arquivos públicos ou privados Ciências auxiliares | Diversificação das fontes escritas Todo o vestígio do passado pode ser fonte Extensão da lista das ciências auxiliares Cooperação com outras ciências humanas |  | Fontes orais, testemunhos Fontes iconográficas, audiovisuais |
| Métodos | Estabelecimento dos factos a partir da crítica externa e interna das fontes História-récita | O facto histórico é construído a partir de uma problemática, o corpus documental é constituído a partir da problemática História quantitativa e serial História-problema |  | Retorno da récit Micro-história Prosopografias |
| Temporalidade | Tempo linear conexo a causalidade linear Periodização política | Diversidade de temporalidades Cada objecto de estudo tem a sua periodização Sistemas complexos de causalidade |  | |
| Marcos | Fim do século XIX Ch. Seignobos E. Lavisse | Década de 1920 L. Febvre M. Bloch F. Braudel P. Chaunu | Década de 1970 G. Duby E. Leroy-Ladurie J. Le Goff | Décadas de 1990 e 2000 J.-P. Rioux J.F. Sirinelli A. Corbin S. Bernstein |

Fonte: Gérard Pinson, 2007, p. 47

José Mattoso afirma, em artigo sobre o ensino de História em Portugal, que para a preservação do estatuto de disciplina verdadeiramente útil, “para não dizer indispensável” (Mattoso, 2001, p. 228), a História tem de preencher algumas condições com vista a afirmar a unidade intrínseca das suas linhas de pensamento e de ação. Essas condições são, segundo o autor, as seguintes:

i) a datação: a determinação dos factos no tempo, a sua coordenação ou concatenação num campo diacrónico;

ii) o rigor da demonstração: o fornecimento de provas que conferem aos dados em análise um estatuto de veracidade, mediante a “escrupulosa observância de todas as regras de inspiração lógica, quantitativa e conceptual acumuladas e postas à prova por dois séculos de prática racional e científica desenvolvida nas universidades e academias” (*idem*, p. 229);

iii) a exigência do exame crítico das provas apresentadas pelo historiador, através do testemunho dos documentos utilizados, em ordem a, mediante um saudável espírito crítico, avaliar o seu valor efetivo e as inferências nelas ancoradas (*ibidem*, pp. 228-232).

Apesar de estas condições serem, na sua aparência, elementares no ofício da pesquisa histórica, elas contêm, a par do grande objetivo do ensino da História (“compreender a vida do homem em sociedade”, *ibidem*, p. 233), um outro valor educativo acrescido. Assim, Mattoso defende que poucas

disciplinas preparam tão seriamente o indivíduo para o exercício da crítica da informação do que a História, pelo facto de só permitir o uso de factos estabelecidos por uma inferência rigorosa a partir de dados seguros. É evidente que o ensino da História tem de se preocupar com este objectivo de formação estrutural do indivíduo. Talvez ele seja mais importante ainda do que o que busca o conhecimento do passado, porque é dele que depende, até certo ponto, a sobrevivência do cidadão como ser responsável e autónomo (*ibidem*, pp. 231-232).

As considerações metodológicas e formativas tecidas por José Mattoso sobre a pesquisa e ensino da História tiveram como pano de fundo, entre outras razões, a “invasão do campo historiográfico por amadores e jornalistas” (*ibidem*, p. 227). Esta *invasão*, que tem sido frequente ao longo dos tempos, e que contribuiu, até certo ponto, para a acumulação de conhecimento histórico em virtude da replicação da erudição positivista por parte desses autores, foi recentemente engrossada por outros “historiadores” não profissionais, como professores dos ensinos básico e secundário, bibliotecários, arquivistas e políticos com

investigações que contribuíram para a fragmentação temática do campo do conhecimento sobre o passado, para a irrupção de agendas de investigação motivadas por pressupostos políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos ou estéticos e da publicação de trabalhos que podem ser considerados como subprodutos ou pseudoinvestigações do domínio da História devido à falta de rigor científico, à precipitação ditada por pretensa eficácia comemorativa, ao primado da performance discursiva sobre a substância da investigação e até à fraude intelectual (cf. *ibidem*, pp. 227-229).

Previamente a esta irrupção do campo historiográfico por outros trabalhos sobre o passado, há a considerar a omnipresença do passado vivido e experienciado como elemento orgânico do quotidiano das sociedades históricas. Esta categoria *perene* do passado leva-nos a considerar os sistemas da sua representação e *performance* que, para além concorrerem com o conhecimento historiograficamente produzido, cumprem funções distintas e carregam consigo uma visão e um julgamento, misturados com laivos, por vezes não declarados, de ficção. Assim, temos:

- i) o romance realista ou histórico, os filmes, o teatro, as artes plásticas;
- ii) o passado cristalizado em ritos sociais, em lugares de memória, em monumentos reputados de “históricos”, em museus, na toponímia de centros urbanos, em anedotas, em bijuterias;
- iii) as “tradições”, reinventadas pelos gestores do presente que desejam instilar o gosto pelo passado que lhes convém rememorar;
- iv) o saber prático operado em gestos e palavras da vida quotidiana, os comentários parcialmente “históricos” sobre a atualidade veiculados nos média por atores e militantes socialmente comprometidos;
- v) as celebrações programadas, as políticas de memória e de esquecimento, as censuras e os fantasmas que fazem e refazem o passado;
- vi) a obra dos poderes estabelecidos que, a todos os níveis, tem estratégias instintivas ou deliberadas que mobilizam ingredientes forjados no imaginário do antigamente, e que retocam a paisagem social em que se integram (para os itens até aqui referidos, cf. Moniot, 1993, p. 28);
- vii) a disseminação massiva de registos memoriais através de diferentes sítios informáticos em linha que preenchem o espaço público cibernético

com *estórias* (pessoais, grupais, ou institucionais) que não são submetidas ao crivo metodológico próprio do fazer investigação histórica;

viii) o entretenimento proporcionado por concursos televisivos onde a História aparece na sua dimensão factológica (datas, personagens, acontecimentos), se se tratar de emulação baseada em conhecimentos de cultura geral, ou como argumento moral (e, por isso mesmo, frágil) para a eleição pelo público espectador, através de chamada telefônica, da *grande* personagem histórica nacional entre uma galeria de figuras previamente definida pelos produtores e operadores televisivos.

Nesta linha de raciocínio, e antes de avançar com outras considerações, importa distinguir metodologicamente o que separa o conhecimento memorial do conhecimento histograficamente produzido segundo Krzysztof Pomian (Tabela 10.), recenseado por Gérard Pinson (cf. 2007).

Tabela 10. Quadro comparativo dos conceitos de memória e de História, por categorias.

| | Memória | História |
|----------------------|---|--|
| Funcionamento | Torna o passado presente. | Distancia-se do passado e torna-o diferente do presente. |
| Origem | É transmitida e é repetida. | É construída e é ensinada. |
| Estatuto | Releva do existencial, do "Eu", é identitária. | Releva do cognitivo. |
| Processo | Pressupõe identificação, emana de uma "autoridade", testemunho ou <i>passador</i> de memória. | Pressupõe distanciamento, emana de fontes criticadas. |
| Conteúdo | Retoma o que foi percebido e/ou imaginado. | Ultrapassa a percepção dos factos pelos seus contemporâneos. |

Fonte: Krzysztof Pomian *apud* Gérard Pinson, 2007

O conjunto de mensagens culturais centradas sobre representações do passado e que não foram submetidas ao crivo metodológico do pensamento histórico, são transmitidas em concorrência interna, a sua receção não é passiva e as suas

condições renovam-se, tal como os desígnios que servem. Neste quadro em que o passado é revolvido e as suas representações e utilizações permanecem vivas e são experienciadas na vida quotidiana do tempo presente com outros fins que não científicos, importa colocar a seguinte questão: o que é, propriamente, História?

Para responder a esta questão, Jörn Rüsen, recomenda, em primeiro lugar, que “é preciso abstrair, inicialmente da disciplina especializada da ciência histórica” (Rüsen, 2015, p. 37) e que o passado antes de ser abordado segundo o cânone de um disciplina especializada do conhecimento, construído pela investigação e tornado presente pela historiografia, atua sempre nos contextos da vida prática atual. “Nessa esfera da vida da cultura humana, pré e extracientífica, não há História enquanto conteúdo nítido e cognoscível. Tal conteúdo só emerge por força de uma dedicação particular ao passado, que não apresenta, logo de início, traços de racionalidade metódica, ou seja em nada é especificamente científico” (*idem*, p. 37). Em segundo lugar, refere que a teoria da ciência histórica é uma instância de legitimação reflexiva das formas estabelecidas do processo científico ao enfatizar a dinâmica interna da organização, assim como da mutabilidade e capacidade de evolução, dos critérios desse processo a partir dos procedimentos cognitivos utilizados e metodicamente regulados. A teoria da História deve clarificar o que significa fazer História como ciência, assim como as capacitações fundamentais para a promoção do pensamento científico conexo (*idem*, p. 29).

A manifestação do pensamento histórico, enquanto técnica científica especializada, depende de fatores que estão aquém e além da sua especialização. O seu “significado como fator essencial da orientação cultural, só pode ser encontrado quando a racionalidade metódica que define seu caráter científico é relacionada aos fundamentos e contextos que lhe conferem seu formato específico, sua lógica própria” (*idem*, p. 29). Embora partilhe de formas de cientificidade comum com outras áreas do conhecimento social e humano, o pensamento histórico distingue-se delas quando se põe a questão do seu “lugar na vida” (sentido societal e antropológico), que o próprio “pensamento histórico, com a sua especialização, não negligencia, mas efetiva” (*idem*, p. 29). Com essa questão outros critérios, que determinam o pensamento histórico, entram no campo da teoria da História, como: a sua dimensão estética, a sua função política (no sentido de vida em comunidade), e a sua vocação didática, entre outros.

Nos processos cognitivos do pensamento histórico especificamente científico poder-se-á detetar um duplo movimento de aprendizagem: “de passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo” (Rüsen, 2010, p. 108). Este processo de aprendizagem (do ofício de historiador ou da História em contexto escolar) assume “os traços de um estranhamento, na passagem do carácter prévio dos dados do passado, tornado parte das circunstâncias da vida prática do presente”. Por exemplo, através da aprendizagem histórica poder-se-á apreender os matizes da representação plural do tempo e à luz desta conceção da alteridade temporal aprofundar-se-ão os “pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado” (*idem*, p. 108). Este duplo processo de aprendizagem e apropriação da experiência histórica, e de autoafirmação histórica, é processado, segundo Jörn Rüsen, por meio de três operações interativas – experiência, interpretação e orientação – que constituem outras tantas dimensões da consciência histórica. “A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática” (*idem*, p. 110). Se nos centramos sobre a competência de orientação da vida prática, encontraremos nela algumas chaves que podem ajudar-nos a operar a síntese (antropológica) que a problematização da aprendizagem da História, ora em análise, encerra em si, a saber:

A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, pormenores de experiência e saber, com o seu próprio presente e com a sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente. A posição própria, que está, naturalmente, objetivada (pelo gênero, idade, posição social, língua materna, etc.), ganha assim um direcionamento temporal subjetivado. Passa a estar inserida no movimento do tempo e sua qualidade subjetiva a torna também, em princípio, modificável: está submetida (ao menos em parte) à competência reflexiva e ativa dos sujeitos. Dados quase-naturais da vida e da identidade própria são potenciados pela força das interpretações históricas empiricamente preenchidas. Por meio da argumentação histórica, eles são flexibilizados em perspectivas e, com isso, tornam-se modificáveis (*ibidem*, pp. 116-117).

Jörn Rüsen explicita, deste modo, que, a aprendizagem (científica ou escolar) da História pode capacitar os sujeitos a compreender a historicidade do eu e da sua realidade, a identificar as oportunidades de formação existentes em si e no seu

agir (científico e/ou na vida prática) e a aprender a aprender (meta-competência da aprendizagem histórica).

O desenvolvimento desta argumentação, fixada originalmente em 1986, foi retomado em publicação de 2015. Nela, Rüsen, reafirma que “o pensamento histórico e as funções culturais, por ele exercidas na vida humana prática, são determinados por esses elementos *intelectuais* ou *subjetivos*” (Rüsen, 2015, p. 34) e acrescenta um novo conceito-chave, a par da consciência histórica, que exprime a correlação entre esses dois elementos: o sentido da História. O conceito de sentido é assumido pelo autor, não nos termos tão genéricos como a filosofia da História, mas sim como uma pretensão científica, tal como se de uma pesquisa especializada, se tratasse. Sentido é a categoria do pensamento histórico que torna possível a orientação histórica da vida prática (cf. Figura 7.), “situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis, possui uma função explicativa; forma a subjectividade humana no constructo coerente de um *eu* (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções. Enfim, o sentido torna possível a comunicação como processo de entendimento intra-humano” (*idem*, p. 42).

Figura 7. Matriz do pensamento histórico segundo Jörn Rüsen



Legenda:

1. Discurso semântico da simbolização; 2. Estratégia cognitiva da produção do saber histórico; 3. Estratégia estética da apresentação histórica; 4. Estratégia retórica da orientação histórica; 5. Discurso político da memória coletiva.

Fonte: Jörn Rüsen, 2015, p. 73

Segundo este prisma, podemos afirmar que a concepção de pensamento histórico de Rüsen tem uma elevada afinidade com as técnicas psíquicas requeridas por algumas das inteligências definidas por Gardner. Assim, aquela concepção vem, a um tempo, validar a relevância, por exemplo, das inteligências lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal no processo de cognição histórica e sublinhar a capacidade de agência do sujeito (investigador e/ou aprendiz de História) no seu tempo histórico, implicitamente assumidas nas competências de orientação (inter e intra-estruturada) e motivação (dimensão volitiva para a ação – de pesquisa científica e/ou de intervenção social cognitivamente orientada).

A pertinência desta linha de reflexão teórica foi reconhecida, em 1947, por Vitorino Magalhães Godinho, quando afirmou que, na perspectiva da investigação histórica, urgia preencher “o salto entre a História e a vida” (Godinho, 2013, p. 23). E, também, por Michel de Certeau que, quando discorria, em 1975, sobre o que a História *faz*, considerava que “encarar a História como uma operação, isso será tentar, sobre um momento necessariamente limitado, compreendê-la como uma relação entre um lugar (um recrutamento, um contexto, um ofício, etc.), os procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da *realidade* da qual trata, e que esta realidade pode ser compreendida tanto *como atividade humana, como prática* (Certeau, 1975, p. 64) científica.

O sentido antropológico do pensamento histórico tal como foi definido por Rüsen, encontra ainda fundamento na metodologia inerente à abordagem de Histórias de vida. Afirmou Franco Ferrarotti, em 1981, que a “História de vida como método autónomo implica necessariamente uma historicidade *não historicista*. Noutros termos, implica uma rutura com a concepção de História como sucessão diacrónica em direção à verdade de um sentido geral capturado pelas elites que serão depositárias exclusivas do seu valor” (Ferrarotti, 1990, p. 30).

A linha cognitivista que tem orientado a argumentação tecida neste capítulo deve ser agora explicitada antes de se prosseguir a reflexão para o domínio dos efeitos que a aprendizagem da História deve promover nos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Para efeitos dessa clarificação, recorreremos a Howard Gardner e à definição operatória de inteligência por ele preconizada. Partindo de estudos empíricos sobre populações que apresentam perfis cognitivos irregulares (crianças-prodígio,

sábios loucos, crianças autistas, crianças com problemas de aprendizagem, crianças normais que sofreram lesões cerebrais, invisuais, entre outras) e, por isso, muito difíceis de explicar à luz de uma concepção unitária de inteligência, Gardner afirma que a inteligência deverá ser entendida como a capacidade para *resolver problemas* ou para *elaborar produtos* que são reconhecidos como tendo um grande *valor e reconhecimento* num determinado *contexto social ou cultural* (cf. Gardner, 2011a, p. 27). Sublinhando que a resolução de problemas ou a criação de produtos valorizados socioculturalmente podem ir “desde as teorias científicas até composições musicais, passando por campanhas políticas bem sucedidas” (*idem*, p. 38).

Face à pergunta nuclear dos seus estudos (como se identifica realmente uma inteligência?), Gardner, por um lado, elenca as evidências empíricas analisadas pela sua equipa de investigação multidisciplinar, a saber: “conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico normal e do mesmo desenvolvimento em indivíduos sobredotados; informação sobre a diminuição das capacidades cognitivas sob condições de lesão cerebral; estudos de populações excecionais (crianças-prodígio, crianças autistas, sábios loucos, entre outros); dados acerca da evolução da cognição ao longo dos milénios; ponderação da cognição através da cultura; estudos psicométricos, incluindo análises de correlação entre testes; e estudos de aprendizagem, em particular medidas de transferências e generalizações entre tarefas” (*idem*, p. 38). Por outro, refere que uma inteligência deve ser também suscetível de ser codificada num sistema simbólico: “um sistema significado, produto da cultura, que capture e transmita formas importantes de informação” (*idem*, p. 39). A relação da inteligência eleita com um sistema simbólico pode ser descrita como uma capacidade computacional nuclear que antecipa ou postula a existência de um sistema simbólico que aproveita, integra e reconhece essa capacidade. Assim, a linguagem, a matemática e a música são três sistemas simbólicos, de dimensão universal, que são necessários à sobrevivência e produtividade humanas (cf. *idem*, 39).

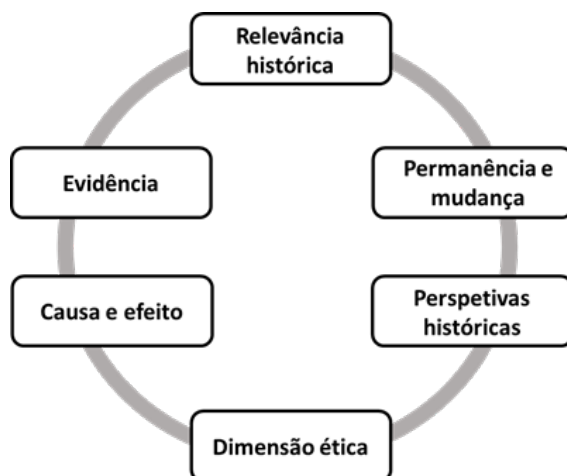
É neste quadro de reconhecimento e retribuição bio-socio-cultural-psicológico das técnicas psíquicas que são estimuladas e requeridas pelo pensamento histórico que deveremos analisar a importância da aprendizagem da História no quadro da educação escolar.

Peter Seixas, coordenador do *Historical Thinking Project*, em desenvolvimento no Canadá desde 2006, tomou um conjunto de questões como ponto de partida das investigações que focavam, não o início de um curso e processo de aprendizagem de História, mas sim o final de um percurso escolar, a saber: “O que devem os estudantes saber e serem capazes de fazer quando acabarem os seu percurso de História escolar? Seguramente que a acumulação de factos-para-lembrar não é a resposta adequada à questão. Muitos documentos curriculares indicam *pensamento histórico*, mas não são muito esclarecedores sobre como desembrulhar o seu significado para professores e estudantes. Se não *mais factos*, então qual deve ser a base para o programa curricular de História ao longo dos vários anos de escolaridade?” (Seixas, 2006, p. 1).

Definida, de forma assertiva, a perspetiva de uma análise regressiva sobre o que deve a aprendizagem de História gerar na formação cognitiva dos estudantes, ou, por outras palavras, qual o perfil do conhecimento histórico adquirido pelo aluno, o foco do projeto centrou-se numa componente curricular nodal, a mais das vezes esquecida ou trabalhada por atacado e de igual modo para todas as disciplinas curriculares: a avaliação. O documento seminal do projeto, intitulado *Critérios de referência para pensar historicamente: um quadro para a avaliação no Canadá*, visou definir a noção do que era pensar historicamente com vista a adequá-la a estratégias de avaliação (que pudessem ser compreendidas e operatoriamente trabalhadas por departamentos de ensino superior, autoridades educativas, professores, associações profissionais, empresas editoriais relacionadas com o ensino de História).

Neste quadro de desenvolvimento de técnicas cognitivas específicas do pensamento histórico, o projeto de investigação educacional canadiano centrou e concretizou os seus trabalhos em torno de seis conceitos nucleares: relevância histórica; evidências; continuidade e mudança; causas e consequências; perspetivas históricas; e dimensão moral (*idem*, p. 1-2). Estes mesmos conceitos serão calibrados e apodados, em publicação posterior, por Peter Seixas e Tom Morton, como os *The Big Six* do pensamento histórico (cf. Figura 8.).

Figura 8.- Conceitos-chave (*The Big Six*) do pensamento histórico segundo Seixas e Morton (2013)



Fonte: Seixas e Morton, 2013, p. 4

Atento o facto de os seis conceitos estratégicos do pensamento histórico terem sido forjados segundo uma metodologia focada nos efeitos que as aprendizagens em História geram, fazem ou alteram no comportamento cognitivo dos alunos (quadro teórico-curricular crítico, diríamos, segundo a perspetiva de Tomáz Tadeu da Silva acima reportada), eles foram explicitados, logo em 2006, por um conjunto de questões orientadoras para a avaliação eficiente das competências conexas, a saber:

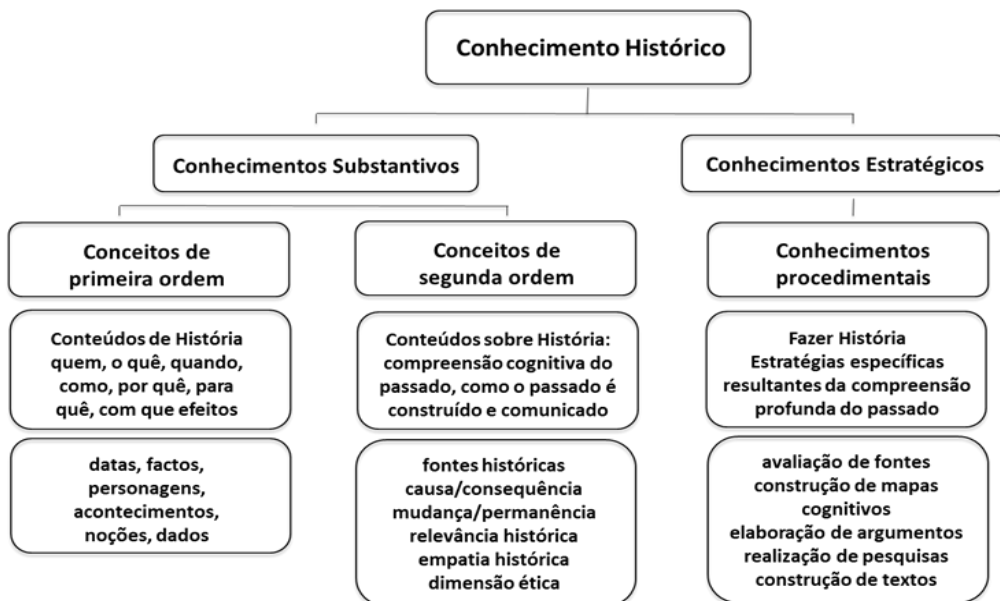
- i) estabelecer a significação histórica: porque é que nos interessamos, atualmente, sobre certos acontecimentos, tendências e problemas?
- ii) utilizar evidências/provas baseadas em fontes primárias: como podemos encontrar, seleccionar, contextualizar e interpretar fontes para uma argumentação histórica?
- iii) identificar continuidades e mudanças: o que é que mudou e o que permaneceu igual ao longo do tempo?
- iv) analisar causas e consequências: como e porquê certas condições e ações conduziram a outras?
- v) adotar perspetivas históricas (compreender que “o passado é um país estrangeiro” - cf. Lowenthal, 1985): como é que os seus diferentes

contextos sociais, culturais, intelectuais e até emocionais definiram as vidas e ações das pessoas?

vi) compreender a dimensão moral das interpretações históricas (competência transversal às cinco anteriormente mencionadas): como podemos, hoje em dia, julgar atores em circunstâncias diferentes no passado? Como é que diferentes interpretações do passado são refletidas em diferentes posições morais atuais? Quando e como é que os crimes praticados no passado sustentam as consequências atuais? (cf. Seixas, 2006, p. 1-2).

Após compulsar os trabalhos de B. A. VanSledright e M. Limón (2006) e de B. A. VanSledright (2010), Carlos Fuster García sintetizou os tipos de conhecimento possíveis de serem trabalhados no quadro da aprendizagem da História (Figura 9.), distribuindo-os por níveis (conhecimentos substantivos e estratégicos), categorias (conceitos de primeira e segunda ordens e conhecimentos procedimentais), competências operatórias e exemplos de tarefas do trabalho escolar (cf. Fuster García, 2016, p. 90-91).

Figura 9. Modelo de cognição histórica



Fonte: Carlos Fuster García, 2016, p. 91

Assim, após a ramificação por dois níveis, importa distinguir entre três tipos de conhecimento a mobilizar no processo de ensino-aprendizagem de História: conhecimentos de História, conhecimentos sobre História e conhecimentos do fazer História. Os conceitos de primeira ordem assentam no domínio da dimensão informativa encerrada pelos conteúdos programáticos, os conceitos de segunda ordem requerem a aprendizagem das técnicas psíquicas características do pensamento histórico (dimensão processual ou metodológica do conhecimento) e fazem a ponte para a dimensão do manuseamento ativo das ferramentas cognitivas do agir científico em História (conhecimentos metodológicos ou procedimentais).

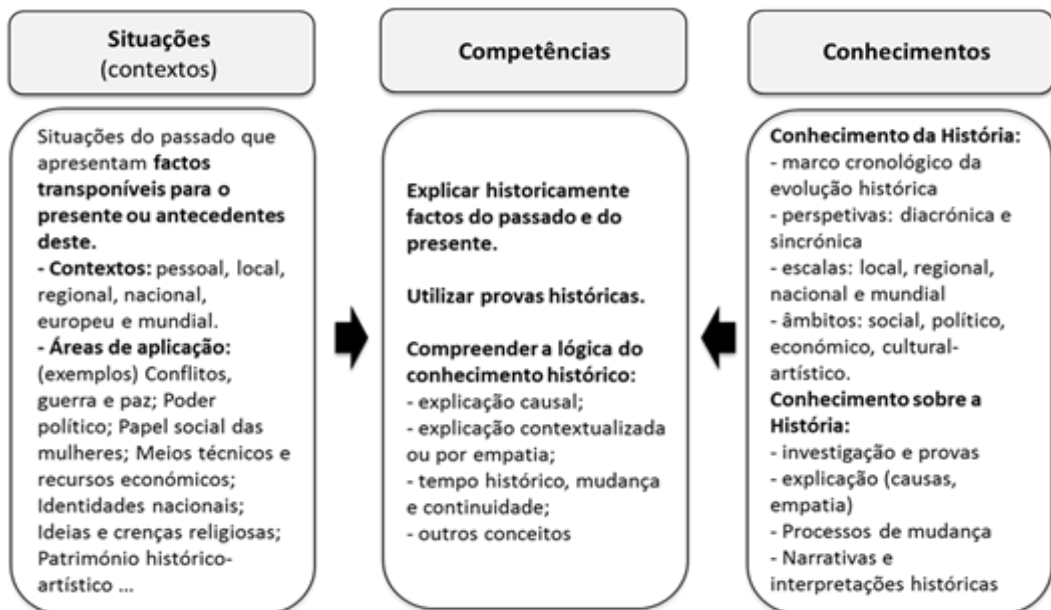
Aprender História exige o domínio de conhecimentos substantivos de primeira ordem (factos, datas, cronologias, noções básicas, entre outros), assim como o manejo de competências cognitivas para a compreensão do processo de fundamentação e construção científica do conhecimento histórico (conceitos de dimensão formativo-metodológica). O trabalho cognitivo exigido pela aprendizagem da História, no seu estágio mais complexo, denso e vital, requiere o manuseamento de fontes históricas de diferente natureza e de trabalhos historiográficos, por forma a construir sentidos, orientação de vida prática, debater causas, mudanças, consequências, permanências, a dimensão ética e política da disciplina ou mesmo de conhecimentos processuais e metodológicos, ligados às competências técnicas do *fazer* ou investigar História, como, por exemplo, a heurística, crítica e interpretação. Neste sentido, a aprendizagem científica da História em contexto escolar deverá comportar, em última análise, uma reflexão teórica, ou melhor, “retroflexão do pensamento histórico sobre si mesmo” (Rüsen, 2015, p. 31).

A presente explanação tem-se focado sobre as questões epistemológicas, metodológicas e cognitivas da História-ciência e da consequente legitimação do estatuto formativo disciplina curricular alocada nos planos de estudo do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário português, por forma a interrogar a sua validade no quadro da vida prática das pessoas. Interessou-nos apresentar alguns quadros estruturadores do campo disciplinar da História em ordem a configurar a sua identidade epistemológica e metodológica, a um tempo, no quadro das ciências sociais e humanas e no quadro dos saberes presentes na paisagem do currículo escolar. Porém, não perdemos de vista as correlações disciplinares (multi ou interdisciplinar) que a História pode e deve tecer com outras áreas do

conhecimento que, em termos temáticos, partilham o mesmo objeto de estudo (*a vida do homem em sociedade*) ou que, em termos gnoseológicos, podem entretecer itinerários e/ou ambientes de aprendizagem científica aproximados, mesmo que se situem, por exemplo, na área das ciências experimentais. Neste quadro, queremos destacar um exemplo retirado do denso trabalho de Jesús Domínguez Castillo (cf. 2015) sobre o pensamento histórico e a avaliação de competências.

Este autor, entre as várias análises e problematizações teórico-metodológicas realizadas em torno da avaliação das competências de História trabalhadas em contexto escolar, transpôs e adequou com assertividade o modelo de avaliação de competências das ciências experimentais operacionalizado pela OCDE no PISA de 2012 para a avaliação de competências históricas (cf. *idem*, pp. 24-44). O modelo teórico de avaliação é configurado por três componentes principais (situações, conhecimentos e competências) e aprofunda a linha de raciocínio e argumentativa por nós seguida até este ponto se tomarmos em atenção o facto de a componente competências, entendida no modelo original (PISA) como processos cognitivos, assumir o papel prioritário do trabalho escolar (cf. Figura 10.).

Figura 10. Componentes e exemplos de avaliação de competências em História



Fonte: Jesús Domínguez Castillo, 2015, p. 36

Na primeira frase do mais antigo documento escrito de História que chegou até aos nossos dias, que vai citada na abertura o presente capítulo, o autor, Hérodoto, designou pela palavra *História* o processo de *pesquisa* ou investigação empreendido. Para além da raiz etimológica no grego antigo, a História, a par das matemáticas, medicina experimental, música e filosofia, conta-se entre as técnicas mais características que, “no interior da civilização do Ocidente contemporâneo, representam a herança da Antiguidade clássica” (Marrou, 1961, pp. 4-5).

Este impulso original da História, como processo de pesquisa cognitiva (orientado pelo princípio de alteridade, isto é, tanto estudava os feitos de *Gregos* como de *Bárbaros*), é aqui assumido como pedra basilar para o assentamento de uma formação histórica compatível com o longo percurso escolar de crianças e jovens em tempos de hipermédia de base eletrónica e de transformação do conhecimento (substantivo de primeira ordem) numa mercadoria ou num concurso de notas escolares. A compressão do tempo das comunicações e da redução do instante a magnitude zero proporcionadas pelos equipamentos de nano e microinformática e das redes cibernéticas relativizaram a importância dos indicadores de espaço e tempo para aqueles cujas ações se processam em grande parte à velocidade do espaço eletrónico (cf. Bauman, 2006, pp. 20-21). Esta nova velocidade pode comportar uma nova polarização: a anulação tecnológica do tempo e do espaço emancipa alguns indivíduos das restrições territoriais e sociais locais, por um lado, ainda que, por outro, os seus corpos permanecem *in situ*. Este paradoxo, o da extraterritorialidade social dos cibernautas, poderá reforçar os processos de desintegração das formas locais de solidariedade e de vida social (*idem*, pp. 28-31). Emergindo, no mesmo movimento os processos: de transformação do conhecimento num bem de consumo; da contínua reinvenção de identidades pessoais (que tentam anular o passado); da galáxia labiríntica da hipertrofia informacional “objetivamente disponível” (Bauman, 2007, p. 44) em linha; da mudança dos “critérios cognitivos sólidos e das preferências por valores estáveis” (*idem*, p. 37) para a exacerbação e modelização de comportamentos ensaiados em laboratórios behavioristas face ao mercado (de conhecimento) aberto, à escala mundial, criando a ilusão que o “*mappa mundi et vitae* se sobrepõem” (*idem*, p. 38).

Neste quadro, impõe-se considerar a premência de o currículo de História se orientar para a exploração e trabalho centrado sobre a dimensão formativa dos conteúdos de conhecimento, isto é, apostar na aprendizagem da aprendizagem do

conhecimento histórico com a finalidade de aprofundar e maturar as técnicas psíquicas que, conforme foi anteriormente exposto, lhe são reconhecidamente específicas e atribuídas. Desta forma, o estudante de História ficará mais equipado, do ponto de vista cognitivo, para analisar, criticar, processar, gerir, interpretar, explicar e integrar na sua vida (escolar e prática) a hiper-informação que tem ao seu alcance em vários suportes de comunicação (e memoriais).

O carácter integrador do conhecimento histórico face às aprendizagens por si proporcionadas contribui para a aquisição de várias competências consideradas como básicas, seja do ponto de vista da formação escolar formal, seja do ponto de vista da vida subjetiva e social dos indivíduos.

Com inspiração em sistematização das competências cognitivas genéricas, específicas da área de ciências sociais e/ou da disciplina de História (cf. Barca, 2000; OCDE, 2005; EU, 2006; Cabrerizio Diago et al., 2008; Audigier et al., 2008; Correia, 2013; Kitson et al., 2015), vamos tentar sintetizar o significado e posição da aprendizagem de História no quadro do currículo português e, com o lastro acumulado nos capítulos anteriores, rematar o presente trabalho.

A competência social e cívica promovida pela História está inteiramente vinculada com o próprio objeto de estudo. O currículo de História contribui para a aquisição desta competência dado que a compreensão da realidade social, histórica e atual, é o foco do seu labor científico e educativo, por um lado, e que o conhecimento sobre a evolução e organização das diferentes sociedades, das suas realizações e problemas, por outro, deve contribuir para o processo de maturação e desenvolvimento social. Este processo torna-se mais fecundo se a aprendizagem histórica promover a compreensão da pluralidade das sociedades humanas, o mapeamento dos elementos e interesses comuns que regem a vida social coeva e valorizar as atitudes fautoras da convivência humana em diferentes escalas (interpessoal, local, regional, nacional, internacional e global). A compreensão das ações humanas do passado (ou do presente) exige que o estudante se descentre da sua posição e tempo históricos e se coloque e pense segundo a perspetiva dos agentes históricos. O desenvolvimento desta capacidade, orientada para o reconhecimento da alteridade e da empatia (histórica), possibilita a valorização do exercício do diálogo, atitude essencial para a resolução de problemas, trabalho cooperativo e exercício da confrontação de perspetivas (históricas, sociais, políticas, culturais, entre outras).

A interação com diferentes realidades históricas e culturais também promove a competência científico-natural (*ideal-typen* do conhecimento organizado) e a sua interação com, por exemplo, o espaço, os recursos naturais e atividades económicas. Assim, a assunção das categorias espacial, geográfica e económica na aprendizagem da História permite relevar os procedimentos de análise da interação homem-espaço, da organização do território, da interpretação dos espaços e paisagens (transformados pela ação humana, representados ou imaginados) e de introduzir, à semelhança do seu significado e centralidade na inovação historiográfica dos *Annales*, outras temporalidades de maior fôlego (as média e longa durações).

Nesta sequência, poder-se-á referir que a História, ao centrar-se sobre aspetos espaciais e quantitativos, contribui, de certa maneira, para a aquisição de competências matemáticas. Vários temas de trabalho (escolar e historiográfico) incorporam operações aritméticas, magnitudes, proporções, percentagens, noções básicas de estatística, séries numéricas, codificação numérica de informação, critérios de medição, escalas numéricas e gráficas, sistemas de referência espacial e representações gráficas, entre outros.

O conhecimento e valorização das manifestações de natureza artística através da educação histórica representa um contributo para o aprofundamento da competência estética ou de expressão cultural. Neste âmbito, a História contribui para a identificação e conhecimento de obras de arte relevantes com a finalidade de fomentar, a um tempo: a caracterização de técnicas, estilos, correntes e artistas; a relevância, respeito e conservação do património cultural (local, nacional ou mundial); as destrezas sensoriais, emocionais e cognitivas facilitadoras da análise técnica e estética das realizações artísticas e/ou culturais.

A História tem um papel fundamental na promoção da competência de tratamento de informação e, em correlação, da competência digital. A dimensão colossal que a informação assumiu nos tempos hodiernos, por um lado, e a relevância da compreensão dos fenómenos históricos (e sociais), por outro, fazem do tratamento e compreensão de informação (por meio de tecnologias eletrónicas) um dos elementos-chave do significado curricular e educativo da aprendizagem de História. A pesquisa, obtenção e tratamento de informação, oriunda de observações direta ou indireta, assim como a diversidade de fontes de informação (escritas, iconográficas, materiais ou orais), exigem a mobilização de critérios que

possibilitem avaliar a sua veracidade, finalidade, assunto, pertinência, comparabilidade, integração, análise e crítica.

A História lida com documentos que utilizam linguagens verbais (documentos escritos e orais) e não-verbais (iconográficos, simbólicos, cartográficos, materiais). Esta pluralidade torna singular a relação entre as competências em comunicação linguística e não-linguística no quadro da História produzida e da História ensinada. Assim, as variantes do discurso encerradas pelas diferentes fontes requerem a adequação das capacidades de descrição, narração, interpretação, crítica e argumentação aos suportes, *semântica* e *gramática* específicos dos objetos trabalhados. Neste domínio, a aprendizagem de História implica a aquisição de vocabulário (com valor substantivo, metodológico ou funcional), a um tempo específicos e ecléticos, que importa incorporar no reportório linguístico e conceptual do estudante e, com ele, comunicar de modo eficiente em contextos escolares, académicos e sociais.

Neste quadro de enunciação de competências especificamente promovidas pela História, importa ainda destacar uma outra que, pela sua natureza eminentemente antropológica, é transversal ao conhecimento humano: referimo-nos ao aprender a aprender. Esta competência poderá ser promovida no quadro específico da aprendizagem histórica, por exemplo, através: da pesquisa e conhecimentos reunidos a partir de fontes de diversa natureza; de estratégias de organização, arquivo e recuperação de informação; da análise e explicações multicausais; da revisão e crítica de dados e factos/evidências; da tomada de posição, historiograficamente consistente, ante, por exemplo, um tema socio-cientificamente controverso.

À falta de estudos sistemáticos e com ampla fundamentação empírica no que concerne às aprendizagens na disciplina de História, diríamos que as políticas educativas implementadas nos ensinos básico e secundário parecem preocupar-se retórica e/ou esporadicamente com a formação científica dos alunos, atitude esta que tem implicações no desenho, desenvolvimento, experiências e avaliação curriculares. O aprofundamento do pensamento científico-histórico em contexto escolar deve ser encarado como uma solução válida e possível para a relação fundamental entre o que se aprende em contexto escolar e o que podemos fazer (com essa aprendizagem) na vida prática. Deste modo, importa, à luz de uma visão complexa e integradora do conhecimento e pensamento proporcionados pela

História, (re)identificar, (re)mapear, (re)organizar e (re)inscrever, no currículo oficial, na prática profissional docente e nas experiências letivas, objetivos (cognitivos e socio-afetivos), conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais) e meios adequados à qualificação do significado, eficiência, validade e robustez (efeitos para além da fase escolar) da aprendizagem histórica.

É nossa convicção que aprendizagem científica da História em contexto escolar encerra validade e pertinência para uma compreensão mais informada e ponderada sobre a ação dos homens nas sociedades passadas e contemporâneas. Os temas ou problemas que ela aborda, nos ensinos básico e secundário, devem ser considerados e trabalhados como experiências de aprendizagem estimuladoras da complexificação das técnicas de cognição peculiares e específicas com a finalidade de encorajar e apoiar a definição de um processo individualizado e autónomo de aprendizagem. Importa, com isso, aprofundar a qualidade do conhecimento (produzido, ensinado e aprendido) e o empoderamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de História com vista a promover a sua subjetivação e autodeterminação cognitiva, cidadã e ética em contextos de aprendizagem participados e democráticos.

Referências bibliográficas

- Anderson, L. W.; Krathwhol, D. R. (org.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nova Iorque: Logman.
- Audigier, François; Tutiaux-Guillon, Nicole (org.) (2008), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelas: Éditions DeBoeck.
- Barca, Isabel (2000), *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho/CEEP.
- Barca, Isabel (2004), “Aula oficina: do projeto à avaliação”, in Isabel Barca (org.), *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho/IEP/CIED, pp. 131-144.
- Bauman, Zygmunt (2006), *La globalización. Consecuencias humanas*, 3ª ed., Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2007), *Los retos de la educación en la modernidade líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Benjamin, Walter (2013), *Sur le concept d'histoire*. Paris: Éditions Payot et Rivages (ed. original, 1942)
- Bloom, Benjamin S. (org.) (1956), *The taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Nova Iorque: David MacKay Company.

- Cabrerizio Diago, J. et al. (2008), *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.
- Certeau, Michel de (1975), *L'écriture de l'histoire*. Paris: Éditions Gallimard.
- Correia, Luís Grosso (2013), "Metas Curriculares de História: 7º e 8º anos do ensino básico. Apreciação da proposta em discussão pública [versão reduzida]", *Circular Informação 84 - Maio 2013 - Publicação Trimestral da Associação de Professores de História*, n.º 84, pp. 22-34.
- Correia, Luís Grosso (2014a), "Parecer - Metas Curriculares de História: 9º ano do ensino básico", *Circular Informação 86 - Janeiro 2014 - Publicação Trimestral da Associação de Professores de História*, n.º 86, pp. 20-25.
- Correia, Luís Grosso (2014b), "'Dilemas do ensino secundário-liceal em Portugal nos alvares do Liberalismo segundo a visão situada do Liceu Nacional do Porto'", *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 42, 2014, pp. 43-66.
- Correia, Luís Grosso (2015), "A História no ensino básico em Portugal no último quartel: Perspectiva curricular", *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Vol. 19, n.º 1, pp. 289-305.
- Costeira, Mónica (2012), *Conceções de História e de aprendizagem de História: a consciência histórica*. Universidade do Porto/Faculdade de Letras: Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia.
- D'Hainaut, Louis (1988), *Los sistemas educativos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Delacroix, C.; Dosse, F.; Garcia, P. (2007), *Les courants historiques en France. XIX^e-XX^e siècle*, 2ª ed., Paris: Armand Colin.
- Domínguez Castillo, Jesús (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Febvre, Lucien (s.d.), *Combates pela História*, 2 vols., Lisboa: Editorial Presença.
- Ferrarotti, Franco (1990), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, 2ª ed., Paris: Méridiens Klincksieck (ed. original, 1981).
- Fuster García, Carlos (2016), *Pensar historicamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*. Tese de Doutoramento: Universidade de Valência/ Departamento de Didática das Ciências Experimentais e Sociais.
- Gardner, Howard (2011a), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós (ed. original 1993).
- Gardner, Howard (2011b), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, 6ª ed, Barcelona: Paidós (ed. original 1999).
- Gimeno Sacristán, José (1988), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gimeno Sacristán, J.; Perez Gomez, A. (1985), “La teoria del curriculum” in J. Gimeno Sacristán e A. Perez Gomez (org.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona: Akal Editor, pp. 190-196.
- Godinho, Vitorino M. (2013), *A crise da História e as suas novas directrizes*. Lisboa: INCM (ed. original 1947).
- Goodson, Ivor F. (1997), *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Judt, Tony (2011), *Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70.
- Hérodoto (1970), *Histoires. Livre I. Clio*, 5ª ed., Paris: Société d’Édition Les Belles Lettres (ed. original aprox. 440 a.C.).
- Kemmis, S.; Fitzclarence, L. (1988), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata (ed. original 1986).
- Kitson, A.; Steward, S.; Husbands, Ch. (2015), *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Morata.
- Landsheere, Gilbert de (1994), *Le pilotage des systèmes d’éducation*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.
- Legendre, Marie-Françoise (2008), “La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires” in François Audigier e Nicole Tutiaux-Guillon (org.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelas: Éditions DeBoeck, pp. 27-50.
- Leite, Carlinda (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Lemos, Valter (2014), *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lima, Adolfo (1914), *O ensino da História. Comunicação feita perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa na sessão de 8 de Abril de 1914*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Lowenthal, David (1985), *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marrou, Henri-Irénée (s/d), *Do conhecimento histórico*, 2ª ed., Lisboa: Editorial Aster (ed. original 1954).
- Marrou, Henri-Irénée (1961), “Qu’est-ce que l’histoire?” in Charles Samaran (dir.) (1961), *L’Histoire et ses méthodes*. Paris: Gallimard, pp. 1-33.
- Mattoso, José (2001), “A História hoje: que História ensinar?” in Mª Cândida Proença (org.), *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 223-236.
- ME/DEB (2001), *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 85-104.
- ME/DES (2001-2002), *Programa de História A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DGEBS (1991a), *História - Organização Curricular e Programa – ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ME/DGEBS (1991b), *Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo*, vol. I, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 119-148.
- ME/DGIDC (2010), *Metas de Aprendizagem – História*. Lisboa: Ministério da Educação (consultado em linha em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/>, a 11 de janeiro de 2011).
- MEC (2013-2014), *Metas Curriculares de História: 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Moniot, Henri (1993), *Didactique de l'Histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- Moniz, Jaime (1918), *Estudos de ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Moreira, Hugo (2016), *Do enunciado à resposta do estudante: itinerário metodológico para uma análise integrada dos exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário*. Universidade do Porto/Faculdade de Letras: Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia.
- Moreira, Teresa (2016), *Os exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização*. Universidade do Porto/Faculdade de Letras: Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia.
- OCDE/OECD (2001), *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OCDE/OECD (2005), *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: OCDE.
- Pinson, Gérard (2007), *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Paris: Hachette Education.
- Pires, Eurico L. (1987), *Lei de bases do sistema educativo*. Porto: Edições Asa.
- Pocztar, Jerry (1989), *Analyse systémique de l'éducation*. Paris: Éditions ESF.
- Proença, Mª Cândida (1989), *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rüsen, Jörn (2010), *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, 2ª ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília (ed. original 1986).
- Rüsen, Jörn (2015), *Teoria da História. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Samaran, Charles (dir.) (1961), *L'Histoire et ses méthodes*. Paris: Gallimard.
- Santos, Luís F. (1995), “Os programas do ensino secundário nas das última décadas (1974-94)”, *Penélope*, n.º 15, pp. 171-188.
- Scottish Government (2010), *Curriculum for excellence. Building the curriculum 3-18. The contribution of curriculum areas. A guide to developing professional practice*. Edimburgo: Scottish Government
- Seixas, Peter (2006), *Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada*. Vancouver: University British Columbia/Centre for the Study of Historical Consciousness.

- Seixas, P.; Morton, T. (2013), *The Big Six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Silva, Manuela; Tamen, M. Isabel (coord.) (1980), *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, Tomás T. (2000), *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, Stephen (1986), *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stufflebeam, Daniel L.; Shinkfield, Anthony J. (1987), *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Teodoro, António (1999), “Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 11, pp. 29-66.
- Thélot, Claude (1993), *L'évaluation du système éducatif*. Paris: Éditions Nathan.
- Torgal, L. R.; Mendes, J. A.; Catroga, F. (1998), *História da História em Portugal: séculos XIX-XX*, Vol. I, Lisboa: Temas & Debates.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2008), “Interpreter la stabilité d’une discipline scolaire: l’histoire-géographie dans le secondaire français” in François Audigier e Nicole Tutiaux-Guillon (org.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelas: Éditions DeBoeck, pp. 117-146.
- Tanner, Daniel; Tanner, Laurel (1980), *Curriculum development: theory into practice*, 2ª ed., Nova Iorque: MacMillan Publishers.
- Tyler, Ralph (s/d), *Princípios básicos de currículo e ensino*, 10ª ed., Rio de Janeiro: Globo.
- UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education - ISCED 2011*. Montreal: UNESCO.
- União Europeia/Parlamento Europeu/Conselho (2006), “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE)”, *Jornal Oficial da União Europeia*, L 394, 30.12.2006, pp. 10-18.
- van den Akker, Jan (2003), “Curriculum perspectives: an introduction” in J. van den Akker, W. Kuiper e U. Hameyer (org.), *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-10.
- VanSledright, Bruce A. (2010), *The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy*. Nova Iorque: Routledge.
- VanSledright, B. A.; Limón, M. (2006), “Learning and teaching in social studies: cognitive research on history and geography” in P. Alexander e P. Winne (org.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2ª ed., Mahwah/Nova Jérsea: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-570.

Young, Michael (2007), “Para que servem as escolas?”, *Educação e Sociedade*, Vol. 28, n.º 101, pp. 1287-1302.

Anexo 1

Unidades temáticas dos programas curriculares de História do 2.º ciclo do ensino liceal (1954) e do 3.º ciclo do ensino básico em 1991 (com aditamento das Metas Curriculares de 2013) e 2001

| 1954 | 1991 (+ 2013) | 2001 |
|--|--|--|
| Introdução | | |
| Objeto e fontes da história | | |
| A pré-história | | |
| Antiguidade oriental | 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações | A. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações |
| Antiguidade clássica | 1.3. Contributos das primeiras civilizações | - Uma civilização dos grandes rios |
| Grécia | 2. A herança do Mediterrâneo Antigo | B. A herança do Mediterrâneo Antigo |
| Roma | 2.1. Os Gregos no século V a.C.: o exemplo de Atenas | - Os Gregos no século V a.C. |
| | 2.2. O mundo Romano no apogeu do Império | - O mundo romano no apogeu do Império |
| Idade Média | 3. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica | C. A formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica |
| Fundação e desenvolvimento de Portugal | 4. Portugal no contexto europeu | D. Portugal no contexto europeu nos séculos XII a XIV |
| Idade Moderna | 5. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI | E. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI |
| Portugal e Espanha nos fins do século XVI e princípios do século XVII | 6. Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII | F. Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII |
| Idade Contemporânea | 7. As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas | G. O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais |
| Progressos da ciência e da técnica e suas consequências político-sociais | 8. A civilização industrial no século XIX | H. A Europa e o mundo no limiar do século XIX |
| Embates imperialistas e suas consequências político-sociais | 9. A Europa e o mundo no limiar do século XX | I. A Europa e o mundo no limiar do século XX |
| | 10. Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial | J. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial |
| | 11. Do segundo pós-guerra aos anos 80 | |
| | 12. Os desafios culturais do nosso tempo (subtemas opcionais) | K. Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo |
| | (Aditamento: Metas Curriculares de 2013) | |
| | 13. O pós Guerra Fria e a Globalização | |

Fonte: Ministério da Educação Nacional/Direção-Geral do Ensino Liceal (1954), Decreto n.º 39807, de 7 de setembro; Ministério da Educação/Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991), *Organização curricular e programas. Vol. I. Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação; Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 2

Unidades temáticas dos programas curriculares de História do ensino secundário homologados em 1991 (História) e 2002 (História A)

| 1991 | | 2002 | |
|---------|--|---------|--|
| 10º Ano | 1. A cidade no mundo mediterrâneo antigo: espaço político e espaço cultural | 10º Ano | Módulo Inicial |
| | 2. Senhorio e feudalidade: evolução das estruturas de dependência e de poder na sociedade europeia dos séculos IX a XIII | | Módulo 1: Raízes mediterrânicas da civilização europeia - Cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica |
| | 3. O fenómeno urbano na dinâmica conjuntural dos séculos XIII a XV | | |
| | 4. Os primeiros embates coloniais entre a Europa e o mundo extra-europeu: os impérios ibéricos | | Módulo 2: Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – Espaços, poderes e vivências |
| | | | Módulo 3: A abertura europeia ao mundo - Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI |
| | | 11º Ano | |
| 11º Ano | 5. Renascimento e Reforma: civilização material e mentalidade; a criação cultural; a renovação da consciência religiosa | | Módulo 4: A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, poder e dinâmicas coloniais |
| | 6. A dinâmica das economias-mundo nos séculos XVII e XVIII: de Amsterdão a Londres | | |
| | 7. A sociedade europeia nos séculos XVII e XVIII: estratificação, aberturas e bloqueios | | Módulo 5: O Liberalismo – Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX |
| | 8. A afirmação do liberalismo: ideologia e revolução | | |
| | Trabalho de projeto: Tema livre de História de Portugal (séculos XVI-XVIII) | | Módulo 6: A civilização industrial – Economia e sociedade; Nacionalismos e choques imperialistas |
| 12º Ano | 9. A industrialização e a sociedade burguesa no século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX: progressos técnicos e ritmos de desenvolvimento; mudanças e tensões sociais | 12º Ano | |
| | 10. A evolução política do mundo industrializado no século XX, até à eclosão da 2ª Guerra Mundial: dificuldades das democracias liberais; o confronto das novas ideologias | | Módulo 7: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX |
| | 11. Transformações da mentalidade e da cultura desde o começo até meados do século XX: a crise dos valores tradicionais; rupturas no pensamento e na arte; a irradiação da cultura de massas | | |
| | 12. Tensões políticas e equilíbrios geoestratégicos da 2ª Guerra Mundial aos nossos dias | | Módulo 8: Portugal e o mundo da II Guerra Mundial ao início da década de 80 - Opções internas e contexto internacional |
| | Trabalho de projeto: Tema livre de História de Portugal (séculos XIX-XX) | | Módulo 9: Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual |

Fonte: Ministério da Educação/Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991), *História: Organização curricular e programa. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação; Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, (2002), *Programa de História A. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação

DIREITO AO CONHECIMENTO: FILOSOFIA E CURRÍCULO

Aires Almeida¹

O que ensinar e como ensinar? Antes de avançar, é importante deixar uma nota prévia: embora os termos “ensino”, “escola” e “educação” possam, em contextos mais específicos, referir realidades não totalmente coincidentes, tais subtilezas técnicas não são aqui relevantes, pelo que esses termos serão usados indistintamente. Assim, quando se fala aqui de ensino, o que se tem em mente é o ensino formal que dá corpo ao processo educativo no seio da instituição escolar.

Retomando a interrogação inicial, a resposta não é, como se adivinha, pacífica. Mas, seja ela qual for, só estará devidamente justificada se apresentar boas razões a seu favor. Neste caso, dar boas razões equivale a responder satisfatoriamente a duas outras questões:

1. qual a finalidade (ou as finalidades) do ensino?
2. o que, daquilo que pode ser ensinado, melhor se adequa a tal finalidade (ou finalidades)?

A primeira questão é a mais básica, pois busca uma justificação para o próprio ato de ensinar. A segunda tem em vista a identificação daquilo que é suposto ser ensinado, tendo em conta as finalidades apontadas. Esta é, portanto, uma questão de adequação curricular.

Tipos de finalidades

Começando pela questão mais básica, uma breve incursão pela história da educação parece mostrar-nos que o ensino formal ministrado nas escolas tem servido os mais variados fins. Para dar apenas alguns exemplos, os gregos antigos, que inventaram a ideia, concebiam a *paideia* como o processo de formação integral – quer dizer, um processo de aperfeiçoamento não apenas intelectual, mas também moral

¹ Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, Portimão

e físico – dos futuros cidadãos. Na prática, isso traduzia-se na transmissão da cultura ancestral, marcada pelos ideais de beleza (*kalos*) e de bem (*kagathos*), o que mais tarde veio a ser convertido na ideia de uma “mente sã em corpo sã”. Assim, a formação integral, excluía a ideia de formar jovens apenas para exercer uma determinada profissão ou para desempenhar uma função particular na sociedade, se bem que os jovens devessem também ser preparados para servir a comunidade. E, precisamente porque tinha de ser integral, essa formação incluía, além da gramática, da matemática e da geografia, matérias tão diferentes como a retórica, a música, a poesia e a ginástica – e, numa fase mais avançada, também a filosofia.

Muito mais tarde, os alemães luteranos defendiam ser da máxima importância cada crente ter acesso direto aos evangelhos, atribuindo à escola a função de ensinar as pessoas a ler de modo a tornar acessíveis os evangelhos a qualquer pessoa. O mesmo aconteceu com as primeiras escolas religiosas americanas, criadas para ensinar os jovens a ler a Bíblia, e ainda acontece em muitas escolas de países islâmicos, essencialmente destinadas à leitura e ensino do Corão.

Em sentido oposto, os iluministas do séc. XVIII, em especial os franceses, atribuíam à educação a importantíssima tarefa de libertar os indivíduos das garras da superstição e do poder religioso, formando pessoas livres, autónomas, críticas e racionais.

Por sua vez, na Inglaterra da Revolução Industrial, mais precisamente na sua segunda fase, marcada por uma vaga de importantes inovações tecnológicas, as primeiras escolas verdadeiramente públicas vieram alegadamente satisfazer uma necessidade premente de operários minimamente alfabetizados (*reading, 'riting and 'rithmetic*: ler, escrever e fazer contas), capazes de executar tarefas cada vez mais especializadas.

Um último exemplo, mais próximo, é o do enorme esforço de escolarização na China de Mao Tsé-Tung, ao serviço da endoutrinação ideológica da denominada *Revolução Cultural* maoísta.

Regressando aos nossos dias, há quem defenda que a escola deve servir, acima de tudo, para formar bons cidadãos; quem sustente que serve, antes de mais, para preparar pessoas capazes de contribuir para o desenvolvimento económico do país; quem considere que deve, sobretudo, preparar crianças e jovens para singrarem no mundo do trabalho; quem argumente que a principal finalidade é promover a autonomia pessoal; quem pense que a escola visa principalmente preservar e desenvolver a herança cultural recebida; enfim, quem olhe para o conhecimento ou para a cultura como algo com valor intrínseco a que todos devem ter acesso, sendo a escola a sua principal porta de entrada.

Estas e outras opiniões acerca das principais finalidades da escola podem ser agrupadas e inseridas num de dois tipos de perspetivas. Por um lado, as perspetivas instrumentalistas, que destacam o carácter instrumental do ensino. Por outro lado, as perspetivas não-instrumentalistas, que assentam na ideia de que há coisas com valor intrínseco que merecem, por si mesmas, ser ensinadas.

No grupo das primeiras, estão as que atribuem uma função social ao ensino, seja essa função a de preservar a herança cultural de uma comunidade, a de contribuir para o seu desenvolvimento económico ou a de formar bons cidadãos. Estão também as que encaram o ensino como um processo de preparação das crianças e jovens para a vida adulta, seja pela promoção da sua autonomia seja preparando-os para uma integração bem sucedida no mundo do trabalho ou na comunidade.

No grupo das segundas estão as que atribuem à cultura ou ao conhecimento adquirido na escola um valor próprio, independentemente do uso que lhes viermos a dar. O esquema seguinte procura dar conta das principais perspetivas acerca das grandes finalidades da educação.



É importante sublinhar que as perspetivas instrumentalistas e não-instrumentalistas não são – tanto em termos práticos como em termos conceituais – mutuamente exclusivas. E isso é também verdade no que concerne às diferentes finalidades, pois várias delas podem, sem contradição, ser perseguidas, e parcialmente satisfeitas, ao longo do mesmo processo educativo.

Por um lado, o facto de algo ter valor intrínseco (não-instrumental) não impede que tenha também valor instrumental. Não há qualquer inconsistência lógica em pensar que o conhecimento tem valor intrínseco – que é valioso em si mesmo, independentemente de outros bens que ele nos permita obter – e que tem, simultaneamente, valor instrumental. Por exemplo, se for em si mesmo valioso saber como se formou o Universo, não deixará de o ser caso se venham a retirar desse conhecimento importantes e proveitosas aplicações práticas.

Por outro lado, é possível, e até frequente, o sucesso profissional dos membros de uma sociedade contribuir simultaneamente para o desenvolvimento económico dessa sociedade. Do mesmo modo, ao promovermos a autonomia dos jovens em idade escolar, também

estaremos indiretamente a preparar a sua entrada no mundo do trabalho e a facilitar o seu sucesso profissional.

Assim, o que distingue as diferentes perspetivas está não tanto em considerar tais finalidades como únicas mas antes em as tomar como prioritárias. É apenas isso que é requerido para que qualquer desenho curricular seja minimamente coerente, compreensível e funcional.

Finalidades e adequação curricular: as teorias na prática

De modo a tornar mais claras as diferenças entre as principais finalidades apontadas, vale a pena fazer uma descrição sumária de algumas das suas implicações práticas das dificuldades que cada perspetiva enfrenta.

Perspetivas instrumentalistas

Desenvolver a economia

Quem defende que a principal finalidade do ensino é o desenvolvimento económico do país, irá pensar que o desenho curricular da escola deve depender fortemente das necessidades económicas e das solicitações da estrutura produtiva que se quer implementar em vista das suas modernização e competitividade internacional. Dado que a estrutura das necessidades económicas muda com frequência em função de alterações de padrões de consumo e da introdução de novas tecnologias produtivas, a aquisição e treino de competências especializadas corre, neste caso, o risco de se tornar rapidamente obsoleta, pelo que o desenho curricular deve, em princípio, prever um razoável grau de flexibilidade. A estrutura curricular mais adequada a esta finalidade deverá, então, consistir na articulação entre o chamado *ensino vocacional* e a aquisição de competências transversais.

As objeções que se podem levantar a uma escola assim não são fracas. Uma delas prende-se com uma dificuldade de carácter prático, pois não tem sido fácil articular um ensino especializado, como é o ensino vocacional, com a aquisição das competências transversais necessárias à flexibilidade.

Mas há uma objeção de carácter filosófico bastante mais forte do que a anterior. Pense-se em sociedades que, por hipótese, já tenham alcançado um bom nível de desenvolvimento económico. Dificilmente fazer crescer ainda mais a economia seria algo fundamentalmente importante, pelo que conceber uma política da educação submetida aos imperativos da economia equivale a pôr as pessoas ao serviço da economia em vez da economia ao serviço das pessoas, subalternizando aqueles que deveriam ser os principais beneficiários.

Promover a cidadania

Quem defende, por sua vez, que a principal finalidade é formar cidadãos, considera que a escola visa essencialmente promover determinadas atitudes e comportamentos socialmente desejáveis, isto é, visa promover as chamadas *virtudes cívicas*. Aquelas pessoas que levantam sérias reservas à avaliação externa por meio de exames nacionais alegando que as provas de exame não permitem avaliar a maior parte do que se aprende na escola – e provavelmente nem sequer o mais importante –, estão tipicamente a pensar num ensino para a cidadania.

Todavia, dizer que a escola deve formar cidadãos não é suficientemente esclarecedor. E nem sequer basta afirmar que um bom cidadão é alguém que participa ativa, crítica e conscientemente na vida da comunidade a que pertence, pois é preciso dizer também em que é que isso se traduz na prática. O defensor da educação para a cidadania terá, então, de identificar previamente quais as virtudes cívicas a promover e que, de algum modo, deverão orientar todo o desenvolvimento curricular.

Por exemplo, de acordo com o ideário político-pedagógico da Primeira República portuguesa um bom cidadão republicano – ativo, crítico e consciente – era um empenhado antimonárquico e anticlerical. Já um liberal ativo, consciente e adepto de uma sociedade assente numa economia de mercado identificaria como principais virtudes cívicas o espírito de iniciativa e o empreendedorismo, ao contrário do comunitarista, para quem as principais virtudes cívicas seriam talvez a solidariedade e o espírito cooperativo, mas também o respeito pela

tradição – como defende, por exemplo, o filósofo comunitarista conservador Roger Scruton. Por sua vez, um multiculturalista apontaria como virtude cívica primordial a tolerância, ao passo que o defensor do cosmopolitismo diria ser a hospitalidade. Isto mostra que há diferentes – por vezes, incompatíveis – posições sobre quais as virtudes cívicas a promover.

Talvez o republicanismo cívico, a mais destacada teoria da cidadania, e aquela que insistiu como nenhuma outra no papel fundamental da escola na formação de cidadãos, tenha a melhor solução. De acordo com o republicanismo cívico, não basta que as instituições democráticas tenham sido concebidas de modo a garantir os direitos dos indivíduos, caso contrário as sociedades democráticas ocidentais não enfrentariam problemas tão graves e persistentes como a apatia eleitoral, a dependência crónica da assistência estatal e certos comportamentos socialmente irresponsáveis decorrentes do alheamento e do desinvestimento individual na vida comunitária. Está, segundo eles, provado que é preciso mais do que boas instituições democráticas e indivíduos portadores de direitos; é também preciso que os membros de uma comunidade assumam certos deveres, adotando, de forma não coerciva, os comportamentos adequados ao bom funcionamento comunitário. Há, assim, responsabilidades cívicas partilhadas por todos os membros da comunidade, as quais têm de orientar a formação dos cidadãos – que são mais do que meros indivíduos.

Mas uma das maiores dificuldades das teorias da cidadania é selecionar um núcleo consensual de virtudes cívicas que a escola deve promover, uma vez que, para a escola o fazer com um mínimo de eficácia, a lista não deve ser demasiado extensa. William Galston, um destacado defensor da educação para a cidadania, apresenta em *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Duties in the Liberal State* (1991), nada menos do que quatro espécies de virtudes cívicas fundamentais, num total de doze, entre as quais estão a coragem, o respeito pela lei, a lealdade, a independência, a abertura de espírito, a ética do trabalho, a flexibilidade, o sentido de justiça, o respeito pelos direitos das minorias e a disponibilidade para a intervenção pública. A estas, outros quereriam ainda juntar a tolerância, a solidariedade, o

voluntariado, o espírito cooperativo ou o empreendedorismo. E o patriotismo seria uma delas?

Mas ainda não ficaríamos por aqui, pois os comportamentos decorrentes das nossas escolhas de estilos de vida envolvem responsabilidades cívicas que devem ser tidas em conta na formação para a cidadania. Por exemplo, certos tipos de hábitos alimentares podem ser socialmente irresponsáveis na medida em que acabam por ter como consequência avultadas despesas de saúde à custa dos recursos públicos.

A escola teria também de promover estilos de vida socialmente responsáveis, sejam eles relativos a hábitos alimentares saudáveis, a modos de vida não sedentários, a hábitos de consumo equilibrados ou a comportamentos ecologicamente conscientes. O que mais se poderia incluir no currículo escolar além do “ensino” da todas estas coisas? Não é raro haver propostas no sentido de incluir no plano curricular coisas como a aquisição de bons hábitos de gestão financeira ou como a interpretação de mensagens publicitárias. E, não sendo viável a escola ensinar todas essas virtudes, quem deve decidir quais privilegiar? O Estado? Cada comunidade escolar? Estas são questões que levantam sérias dificuldades de caráter prático à educação para a cidadania.

Uma última, mas não menos importante dificuldade, pode ser acrescentada: dado que uma virtude é uma disposição de caráter ou da mente para agir ou para pensar de um dado modo, e como, por definição, as disposições de caráter não são algo que se possa ensinar em sentido estrito – talvez apenas se treinem –, que tipo de desenvolvimento curricular é preciso para que as crianças as adotem? Estas dificuldades não visam mostrar que a ideia de escola para a cidadania está irremediavelmente comprometida, mas apenas sublinhar que, na prática, tais dificuldades não foram ainda satisfatoriamente ultrapassadas.

Preservar a herança cultural

A perspetiva de que a escola serve primariamente para preservar, e eventualmente desenvolver, a herança cultural recebida é corretamente resumida na afirmação atribuída a Chesterton de que “a educação é

simplesmente a alma de uma sociedade a passar de uma geração para a outra”. A ideia subjacente é que, sem uma instituição como a escola, as conquistas culturais que definem a identidade de uma sociedade acabariam por se perder, comprometendo a coesão social necessária ao futuro e à sobrevivência dessa sociedade. A herança cultural de uma sociedade não tem, porém, de se cingir à história política, social e religiosa de um povo e às suas realizações artísticas, literárias e científicas. Pode também incluir realizações da comunidade mais vasta de povos com os quais interage de forma mais intensa e pelos quais se deixa influenciar.

A principal objeção a esta perspectiva é que ela não só parte de uma noção de identidade social demasiado restrita como tende a sobrevalorizar de forma injustificada essa ideia. Assim, um dos riscos que se podem apontar a um desenho curricular que sirva este propósito é o de ser inevitavelmente demasiado conservador e unilateral, passando ao lado das dinâmicas globalizantes do mundo contemporâneo, em que os processos de construção de identidades são cada vez mais abertos e complexos. Não é, para muitas pessoas, líquido que o sucesso de uma sociedade exija que ela se centre fortemente na tradição, ainda que para a renovar e desenvolver. E também não é líquido que uma sociedade menos centrada sobre si mesma, mais autocrítica e mais cosmopolita seja menos coesa do que uma sociedade que procura preservar os seus valores tradicionais apenas por serem seus.

Promover o sucesso profissional

Defender, por sua vez, que a principal finalidade da escola é preparar os futuros adultos para encontrarem o seu lugar no mercado de trabalho ou, o que vai dar ao mesmo, para serem profissionais bem sucedidos, não é exatamente a mesma coisa que defender que a escola está ao serviço do desenvolvimento económico de um país, embora uma coisa tenda a reforçar a outra. Uma coisa é a formação escolar estar ao serviço do desenvolvimento económico de um país, caso em que os interesses dos indivíduos são secundários; outra coisa é a formação escolar estar ao serviço do sucesso profissional dos indivíduos, caso em que os seus interesses são encarados como prioritários.

O tipo de currículo adequado a esta finalidade é bem conhecido: trata-se de um ensino predominantemente vocacional. Só que, neste caso, a flexibilidade e diversidade de oferta curricular terá de ser ainda maior do que no caso de se ter primariamente em vista o desenvolvimento económico. E tem de se ter o cuidado de dar efetivamente prioridade aos interesses e às capacidades naturais dos jovens, os quais nem sempre são claros para os próprios. A convicção de que um ensino menos diversificado leva muitos jovens a perder interesse pela escola costuma ter como justificação a ideia de que nem todos eles querem a mesma coisa.

Mas daí não se segue que muitos jovens passem a saber exatamente o que melhor se ajusta aos seus interesses quando os seus próprios interesses são instáveis, e também quando não têm uma ideia correta do que vão efetivamente encontrar uma vez feitas as suas escolhas. Muitas vezes não se tem em conta que, no período da adolescência, muitos jovens estão ainda a experimentar interesses diferentes e a construir, com muitos solavancos, a sua personalidade, pelo que enfrentam importantes problemas de limitação epistémica acerca do que mais lhes convém. É como se, pelo menos em parte, tivessem de fazer escolhas a coberto do véu de ignorância de que fala Rawls. Certamente este véu não é totalmente opaco, como o da experiência mental de Rawls, mas é suficientemente translúcido, impedindo-os de ver com nitidez quais as suas próprias qualidades naturais e também qual a realidade que irão encontrar uma vez feitas as suas escolhas. Em suma, talvez não seja totalmente claro que um ensino predominantemente vocacional, mas suficientemente exigente, seja tão eficiente como se supõe. Seja como for, estas dificuldades podem certamente ser parcialmente debeladas com uma orientação vocacional especializada de qualidade.

Promover a autonomia

A promoção da autonomia é, por muitos, vista como aquilo que melhor serve os interesses de cada pessoa, sejam eles quais forem, pois é o que permite garantir a independência e a liberdade na escolha do seu próprio caminho. Uma pessoa autónoma está em melhores condições de fazer de si o que quer e de impedir que façam o que querem de si, a não ser que

consinta nisso. As próprias noções de maturidade e de responsabilidade – tanto pessoal como social – incluem a autonomia como condição necessária.

Além disso, uma educação centrada na promoção da autonomia é uma educação que não instrumentaliza os educandos. Isto é particularmente importante para quem defende que a educação não deve ser incompatível com princípios básicos de carácter deontológico, pois esse é o tipo de educação que melhor satisfaz a conhecida máxima da moral deontológica kantiana segundo a qual todas as pessoas devem ser tratadas como fins em si e nunca como meros meios. Kant dá-nos a ideia do tipo de currículo que melhor se adequa a esta finalidade quando afirma, dirigindo-se aos seus alunos: “De mim não aprendereis filosofia, mas antes como filosofar; não aprendereis pensamentos para repetir, mas antes como pensar. [...] Não precisais de ser levados, mas guiados, se quereis no futuro ser capazes de caminhar pelos vossos próprios pés” (*Anúncio do programa do curso para o semestre de inverno de 1765-1766*).

Também Sócrates insistia que o que se aprende deve procurar-se em cada um, embora o modo como isso é feito requeira a ajuda de outrem. Ajusta-se aqui perfeitamente a noção de desenvolvimento curricular em detrimento da noção restrita de currículo como um plano oficial de conteúdos a transmitir, pois o que é suposto ser ensinado não faz sentido a não ser como um processo contínuo e ajustável.

Vale a pena sublinhar que esta ideia de autonomia tem sido interpretada de formas muito distintas, por vezes quase opostas. Uns vêem aqui o reconhecimento de que o importante é aprender a aprender em vez de aprender conteúdos e, portanto, de que o aprendiz participa ativamente na construção e desenvolvimento curricular. Outros, pelo contrário, afastam-se desta interpretação construtivista, alegando que *aprender como pensar* exige apenas que a noção de *conteúdo* inclua também as ferramentas críticas necessárias para o exercício e o desenvolvimento da capacidade de pensar por si sobre os outros conteúdos. Ou ainda, como muitos preferem, que à noção de conteúdo curricular se acrescente a noção não menos importante de *competência*, dando ênfase às competências

críticas. E é isso que justifica a inclusão no currículo formal da disciplina de Pensamento Crítico no âmbito da qual se ensina como justificar racionalmente opiniões, como avaliar argumentos, como detetar raciocínios falaciosos, como distinguir e seleccionar os dados empíricos relevantes para a discussão de uma dado problema, quais as consequências lógicas do que se afirma, etc.

Nada disto é incompatível com o ensino de conteúdos das disciplinas tradicionais, como a História, as Ciências da Natureza, a Literatura ou até a Matemática. A capacidade crítica não se exerce no vazio e uma defesa justificada do que se pensa ou se afirma requer quase sempre informação fiável. A diferença é que o aprendiz passa a estar melhor apetrechado para encontrar por si próprio certas respostas e soluções, para encontrar os seus próprios exemplos e justificações, para levantar justificadamente dificuldades, para antecipar objecções ou para imaginar alternativas ao que lhe é apresentado. Há, todavia, uma última e muito importante diferença: os professores terão de saber como apresentar os conteúdos não como produtos acabados, mas como problemas que os estudantes são convidados a resolver. O exemplo do dogmatismo de quem ensina é que pode ser incompatível com o convite ao exercício crítico da razão de quem é ensinado.

Deixemos, por ora, de lado a perspectiva de que o ensino está ao serviço do florescimento humano e passemos directamente às teorias do valor intrínseco do que se ensina.

Perspetivas não-instrumentalistas

Acesso ao conhecimento e à cultura

Se algo houver que tenha valor intrínseco e que a escola seja capaz de ensinar, será certamente o conhecimento ou será a cultura. Independentemente do uso que lhe quisermos dar, o conhecimento é geralmente visto como algo cuja posse enriquece quem o possui.

Façamos uma analogia com o ouro: as pessoas que compram ouro desejam-no por ser valioso ou ele é valioso porque o desejam? Sem dúvida

que muitas o desejarão porque o encaram como um bom investimento. Neste caso, atribuem ao ouro um valor instrumental, pois encaram-no como um meio para obter outros valores considerados superiores. Contudo, outras pessoas há que comprem ouro sem pensarem nele como investimento, talvez por acreditarem simplesmente que o ouro é uma coisa valiosa, que vale a pena ter. Ora, há claramente melhores razões ainda para pensar isso do conhecimento, pois o apelo do conhecimento parece ser irresistível para seres dotados de razão e naturalmente curiosos como nós.

Alegam os partidários desta perspetiva que só o valor intrínseco do conhecimento pode explicar a satisfação, quantas vezes indescritível, da descoberta e justificar os enormes esforços despendidos na sua procura. Se isto estiver correto, então permitir que alguém se veja privado do melhor e mais sólido conhecimento disponível equivale a permitir que alguém se veja privado de um direito humano fundamental. Deste ponto de vista, a escola serve precisamente para que todas as pessoas possam efetivamente exercer esse direito, tal como existe um serviço nacional de saúde porque se reconhece às pessoas o direito a usufruir de cuidados de saúde.

Um plano curricular adequado a esta finalidade é suposto centrar-se nos melhores resultados – e pelo modo como foram obtidos – das principais áreas do conhecimento humano: as ciências (humanas, sociais, da natureza e formais) e a filosofia.

Há, contudo, quem considere a noção de conhecimento algo restritiva e alargue a ideia de valor intrínseco à cultura, a qual inclui o conhecimento mas não se esgota nele. Alegadamente, a cultura inclui coisas que, *strictu sensu*, o conhecimento não inclui, como o envolvimento em práticas de carácter artístico e eventualmente também religioso. Seja como for, ambas as perspetivas se apoiam no mesmo tipo de justificação.

Por isso, ambas enfrentam o mesmo tipo de dificuldade, que decorre da ausência de um alargado e robusto consenso sobre o alegado valor intrínseco do conhecimento ou da cultura. Isto se for de todo possível justificar o valor intrínseco de algo sem que a justificação caia numa petição de princípio.

Florescimento humano

Deixo para o fim a perspectiva que me parece mais defensável: a de que a escola deve estar ao serviço do florescimento humano das crianças e jovens. Esta perspectiva incorpora os aspetos mais positivos das outras, ao mesmo tempo que coloca o direito de cada um a ter uma vida humanamente boa no centro de todo o processo educativo.

Trata-se de uma ideia antiga mas nem sempre bem compreendida, baseada na defesa aristotélica de que o maior bem a que qualquer ser humano aspira é a *eudemonia*. Esta noção tem sido deficientemente traduzida por *felicidade* ou ainda por *vida boa*. Mas talvez nenhum destes termos capte com o rigor necessário o que está realmente em causa. Se entendermos a felicidade como algo essencialmente subjetivo – um sentimento de profunda satisfação –, então isso não é eudemonia, mesmo que esse sentimento seja contínuo e estável. Nesse sentido, talvez também os animais possam ser felizes, desde que não lhes falte alimento; e até um assassino que tratou de se ver definitivamente livre de quem o incomoda pode sentir-se finalmente feliz. Por sua vez, um advogado profissionalmente bem sucedido e com uma vida confortável que, em virtude de influências alheias à sua natureza, foi impedido de desenvolver e aperfeiçoar a sua apetência para ser um bom escultor, talvez não tenha realmente uma vida boa nem seja realmente feliz em sentido eudemónico. Não tem uma vida boa porque a vida que leva não decorre da sua própria natureza, sendo-lhe em grande parte imposta do exterior – a não ser que o exercício da advocacia contribua também para a satisfação de interesses e o desenvolvimento de apetências próprias da sua natureza particular.

Que nada há mais desejável do que uma vida humanamente boa parece a Aristóteles indisputável. Mais difícil é dizer em que consiste, em cada caso particular, uma vida boa, dado que isso depende na natureza particular de cada um. A vida boa de um ser humano pode ser diferente da vida boa de outro: tendo os seres humanos diferentes capacidades, desejos e potencialidades, cada um aperfeiçoa a sua natureza de maneiras diferentes. O que se ajusta naturalmente a um ser humano pode constituir

uma violência para a natureza do outro. Há, portanto, diferentes modos de vida boa.

Mas nem todos os modos de vida são bons. Para o serem têm também de ter valor. A vida de um burlão, ainda que este tenha uma apetência natural para burlar, não é uma vida com valor, mesmo que o burlão aperfeiçoe o mais possível a sua capacidade de burlar e se sinta satisfeito com a vida que tem. Em suma, o fim último de qualquer ser humano é ter uma vida boa e uma vida só é boa, em sentido aristotélico, se:

- a) decorrer do desenvolvimento das potencialidades naturais de cada pessoa em busca da excelência;
- b) aquilo cuja excelência se visa tiver humana e objetivamente valor.

Assim, ter uma vida boa é um bem e uma finalidade última.

Ajudar a desenvolver as potencialidades naturais de cada criança e jovem em busca da excelência é – desde que aquilo cuja excelência se visa tenha valor – nada mais nada menos do que ajudar ao florescimento humano dessas crianças e jovens. E isso é compatível com muitas das finalidades apontadas atrás, pois pode-se buscar a excelência nas mais variadas áreas. Assim, alguns jovens podem buscar naturalmente a excelência contribuindo para satisfazer as necessidades da economia (fabricando sapatos, prestando serviços de saúde, criando empresas, decorando montras, etc.), outros investigando e produzindo novos conhecimentos, outros dedicando-se às artes e preservando a herança cultural recebida, outros desempenhando cargos de responsabilidade pública.

Além disso, a natureza social dos seres humanos exige que uma vida boa se desenvolva em harmonia com a comunidade, pelo que uma vida que busca a excelência é uma vida que favorece o sentido de responsabilidade cívica. E também a autonomia é uma condição necessária para que crianças e jovens sejam capazes de levar por diante o desenvolvimento das suas próprias potencialidades em vez de perseguirem modos de vida em que naturalmente não se reconhecem.

O florescimento humano é, pois, o despertar e o caminho para uma vida boa que cabe à escola facilitar. Um ensino pensado nestes termos é um ensino que respeita o mais elementar direito humano. É precisamente por se tratar de um valor da maior importância que constitui um direito irrevogável das crianças e dos jovens em formação. Note-se que as pessoas não têm simplesmente o direito a ter uma vida qualquer, pois ninguém concordaria que alguém tem o direito a ter uma vida dedicada ao crime. A finalidade última da escola é, portanto, muito mais nobre do que simplesmente ajudar a encontrar o modo de vida que se queira, seja ele qual for. Em suma, o que se aprende na escola deve estar ao serviço do florescimento humano de cada criança.

O que devem, então, aprender as crianças para terem uma vida boa e quem decide isso? A resposta à segunda parte da pergunta exclui dois tradicionais candidatos: nem os pais nem o Estado por si têm diretamente o direito de decidir isso.

Quem decide?

Dois tipos de argumentos podem ser apresentados a favor da conclusão de que nem os pais nem o Estado estão em condições de decidir tal coisa. O primeiro é um argumento moral, exposto por James Dwyer (“Children’s Rights”, 2003), envolvendo a noção do que é *ser titular de direitos morais*. Como foi referido, a educação assim entendida, é um direito positivo e inalienável das crianças. Os legítimos titulares desse direito são, pois, as próprias crianças, não os seus pais nem o Estado. Ora, por definição, a titularidade de um direito que é inalienável não se transfere para terceiros, pois isso seria aliená-lo. Sendo intransferível, isso significa que nem os pais nem o Estado têm o direito moral de decidir o que deve ser ensinado às crianças. Ao invés, esse direito positivo das crianças acarreta, para os seus pais e para o Estado, um dever: para os primeiros é o dever de zelar diariamente pelos direitos dos filhos e para o Estado é o dever de garantir as condições institucionais do seu exercício.

Dwyer sublinha, contudo, que “dizer que os pais não possuem o direito moral de controlar a educação [dos seus filhos] não é dizer que eles não

devem ter voz na definição de uma política da educação” (p. 448). Mas isso também não significa que tenham sequer direitos indiretos sobre a educação dos seus filhos. O facto de os tribunais de menores tomarem decisões contrárias à vontade dos pais das crianças, com base no apuramento, tanto quanto possível objetivo, do superior interesse delas, mostra que os pais não têm efetivamente direitos sobre os filhos. E daqui também não se segue que o Estado tenha esses direitos, pois o Estado não está, através dos tribunais, a exercer qualquer direito mas antes a cumprir um dever: o dever de garantir tais direitos. O cumprimento desse dever baseia-se numa apreciação objetiva e imparcial de avaliadores abalizados: não só dos juízes como também dos especialistas muitas vezes chamados a depor em tribunal. É também em nome do superior interesse das crianças que o Estado se opõe aos pais que decidem retirar precocemente os seus filhos da escola. Em suma, os pais têm tantos direitos sobre os filhos quanto o gestor financeiro tem direitos sobre o dinheiro dos clientes que lho confiam.

Um segundo argumento contra a ideia de que os pais têm o direito moral indireto de tomar decisões sobre o que os seus filhos devem aprender é sugerido pelo filósofo da educação Harry Brighouse (*On Education*, 2006). Trata-se, neste caso, de um argumento de carácter epistémico. Brighouse começa por assinalar que uma coisa é o que os pais acreditam ser uma educação bem sucedida e outra bem diferente o que seja efetivamente uma educação bem sucedida: quantos não são os jovens que lamentam as opções tomadas por insistência de pais que estavam genuinamente interessados no seu sucesso? A verdade é que nenhum pai tem a garantia de que sejam aqueles e não outros os efetivos interesses dos seus filhos, seja porque podem não estar devidamente informados sobre as escolhas que se lhes ajustam, seja porque ainda não o sabem os próprios filhos. Mas se, do ponto de vista do florescimento humano, são as próprias crianças que terão de sentir as escolhas como suas, isto é, como algo que corresponde à sua natureza, então os pais não podem saber antecipadamente quais as escolhas certas. Muitas vezes os pais simplesmente projetam sobre os seus filhos as virtudes particulares consagradas pelo modo de vida por eles preconizado, pensando

erradamente que tais virtudes correspondem ao modo de vida que melhor se ajusta aos filhos. Vale a pena citar Brighthouse:

Diferentes formas de vida realçam diferentes virtudes, e algumas crianças não têm apetência para desenvolver as virtudes particulares consagradas pelo modo de vida preconizado pelos seus pais. Muitas crianças estarão, sem dúvida, naturalmente bem equipadas para os modos de vida que os seus pais lhes procuram inculcar. Mas nem o Estado nem os seus pais podem, antecipadamente, identificar essas crianças. Assim, para garantir que todas as crianças têm a oportunidade de viver bem, o Estado tem de garantir que todas elas tenham efectiva oportunidade de adoptar outros bons modos de vida, diferentes daqueles que os seus pais lhes procuram inculcar. (p. 18)

Por um lado, não basta que os pais se interessem genuinamente pelo bem dos seus filhos, dado que podem estar enganados quanto ao que é realmente melhor para eles. Por outro lado, o Estado não tem sequer os meios para avaliar previamente as necessidades particulares de todas e de cada uma das crianças e dos jovens. Assim, nem os pais nem o Estado têm uma palavra a dizer sobre quais os objetivos fundamentais das pessoas, sendo antes sua função propiciar-lhes as liberdades e os recursos necessários para viverem bem, de acordo com o seu próprio juízo.

Contudo, viver bem de acordo com o seu próprio juízo requer alguma capacidade de discernimento sobre o que é viver bem, informação fiável sobre o funcionamento do mundo e sobre diferentes modos de vida. E requer ainda o desenvolvimento de faculdades racionais suficientemente apuradas para, de maneira autónoma, avaliar e comparar modos de vida alternativos. E é aqui que a questão curricular se coloca com mais clareza.

O que aprender?

A resposta acaba por ser surpreendentemente simples e talvez inesperada: o currículo deve estar totalmente centrado na aquisição de conhecimento. A ideia subjacente é claramente socrática: a de que a virtude, seja em que área for, é conhecimento e que, portanto, só se erra por desconhecimento. Assim, o direito a uma vida boa implica o direito ao conhecimento. Mas a noção de conhecimento tem de ser entendida nos seus diferentes sentidos.

Tipos de conhecimento

Quem tem tendência a considerar algo redutora a sugestão de que o ensino deve estar totalmente centrado no conhecimento, talvez esteja a pensar num único tipo de conhecimento. Mas há muito que é relativamente consensual entre os filósofos distinguir três tipos de conhecimento: o conhecimento proposicional, o conhecimento prático e o conhecimento por contacto.

| | Relaciona um sujeito com... (objeto de conhecimento) | Exemplo |
|--|--|---|
| Conhecimento proposicional (saber que) | ...uma proposição verdadeira. | <i>J. S. Bach é um compositor alemão.</i> |
| Conhecimento prático (saber como) | ...uma ação ou atividade. | <i>tocar cravo</i> |
| Conhecimento por contacto (conhecer algo ou alguém) | ...uma coisa, lugar ou pessoa. | <i>A Paixão Segundo S. Mateus de Bach</i> |

Conhecimento proposicional

O conhecimento proposicional é um *saber que*, relacionando um sujeito com uma proposição. Trata-se de *saber que P*, em que *P* representa uma dada proposição verdadeira. Por exemplo, as frases seguintes exprimem proposições verdadeiras:

O desemprego faz diminuir o consumo.

O carvão mineral é um combustível fóssil.

Em 1811 Portugal e o Reino Unido venceram a Batalha do Sabugal contra o império francês.

O dióxido de carbono é o principal constituinte da atmosfera de Vénus.

Vénus é o nome de uma deusa da mitologia romana.

9 não é um número primo.

O significado da palavra inglesa “law” é lei.

Não há efeitos sem causas.

O conhecimento proposicional pode, pois, ser caracterizado como a posse, por parte de um sujeito, de crenças verdadeiras justificadas. A investigação e o estudo da generalidade das ciências (humanas ou da natureza) consiste em obter conhecimento proposicional, isto é, em formar crenças acerca da realidade que sejam não só verdadeiras, mas também justificadas. O aspeto crucial aqui é o processo de justificação, pois ter crenças verdadeiras por mero acaso ou sorte, não é conhecimento. Grande parte do trabalho de investigação prende-se com a justificação de verdades, não apenas com a sua descoberta.

Um plano curricular adequado à finalidade do florescimento humano deve, pois, incluir os mais sólidos, mais atuais e mais centrais resultados alcançados pelas principais áreas do conhecimento humano: das ciências e da filosofia. No caso das ciências humanas, a História teria, juntamente com a Geografia, um lugar de destaque. A História deveria incluir não apenas a história política nacional e mundial, mas também a história social, a história das religiões e, muito importante, também a história das artes (da literatura, da música, da arquitetura e das artes plásticas). Tudo isto seria para desenvolver num plano curricular de vários anos. No caso das ciências da natureza, teriam um lugar de destaque a Física, a Química e a Biologia. E, no caso das ciências formais, a Matemática.

A filosofia é uma área central do conhecimento humano. Por isso mesmo ela é fundamental, sobretudo nos anos mais avançados da escolaridade obrigatória. A ideia é que o conhecimento de aspetos estruturantes da realidade é imprescindível para fazer escolhas esclarecidas sobre diferentes formas de vida boa.

Há, contudo, um aspeto importante a realçar sobre a forma como este conhecimento deve ser obtido. Dado que a componente de mérito do conhecimento é a justificação, seria nesta e não na mera transmissão de verdades que o ensino, mesmo o ensino das ciências da natureza, se deveria centrar. Não basta memorizar a proposição de que P para se saber que P, caso não se disponha uma boa justificação para acreditar na verdade de P. Acertar por acaso ou acertar porque se decorou não merece ser chamado conhecimento.

É certo que não conseguimos justificar muitas crenças verdadeiras acerca de questões científicas, pois são o resultado de complexa investigação alheia: elas têm normalmente como justificação a autoridade de reconhecidos especialistas na matéria e não há como evitar isso. Mas naqueles casos em que dar uma justificação plausível esteja ao alcance dos aprendizes, eles devem ser desafiados a encontrá-la em vez de se confrontarem com crenças verdadeiras, justificadas por autoridade. Dito de outro modo, os conteúdos abordados devem, sempre que possível, ser tratados como se fossem problemas em aberto, dando ao aprendiz espaço para procurar uma justificação plausível.

Conhecimento prático

Além disso, o plano curricular pode, e deve incluir disciplinas centradas no desenvolvimento de capacidades críticas. Isso é ainda conhecimento, mas um outro tipo de conhecimento: o *conhecimento prático* ou *saber-como*. Dizemos muitas vezes que sabemos como lidar com situações imprevistas, como nadar de bruços, como preparar uma refeição saudável, mas também como detetar raciocínios falaciosos. Este é um conhecimento prático que exige treino, muitas vezes disciplinado.

Talvez seja, em teoria, possível reduzir o conhecimento prático ao conhecimento proposicional, como defendem alguns filósofos. Mas tal não significa que haja alguma vantagem prática nisso. Assim, as disciplinas que permitam o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica de crianças e jovens devem também fazer parte do seu plano curricular, como devia ser o caso da disciplina de *pensamento crítico*. Esta disciplina devia mesmo começar a ser ensinada desde muito cedo.

Conhecimento por contacto

Finalmente, há um terceiro tipo de conhecimento que também deve ter lugar num plano curricular em vista do florescimento humano. Trata-se do conhecimento por contacto – também chamado *conhecimento direto* –, o qual tem estado quase totalmente arredado das nossas escolas. A coisa

mais parecida com isso são as esporádicas visitas de estudo dos alunos e os debates sobre os chamados temas extracurriculares.

Escolher entre diferentes bons modos de vida e entre diferentes boas perspectivas de vida implica conhecê-las e vê-las defendidas por quem as vive realmente. Assim, não basta que os aprendizes conheçam em segunda mão, ou indiretamente por terceiros, esses modos de vida. As crianças e jovens devem ter a possibilidade de contactar diretamente com outros bons modos de vida e outras boas perspectivas de vida. E isso pode também fazer parte do seu plano curricular.

Para começar, seria importantíssimo para as crianças e jovens contactarem diretamente com as diversas artes, não para obterem conhecimento proposicional sobre elas nem apenas para aprenderem a tocar um instrumento, a preparar uma tela ou a saber que tipo de rima se encontra num dado poema. O simples contacto e subsequente troca de ideias sobre essas coisas é já importantíssimo para que os jovens não cheguem ao 12º ano e não façam a mais pequena ideia de que existe uma música interessante composta por alguém chamado J. S. Bach e que, afinal, há coisas muito mais interessantes a que se poderiam ter dedicado se delas tivessem tido conhecimento.

Sem dúvida que este tipo de aprendizagem não é para ser avaliada, mas apenas para ser usada nas escolhas dos aprendizes. Escolhas que estariam, assim, baseadas no conhecimento do que há para escolher e no que viessem a descobrir sobre as suas próprias apetências em contacto com essas coisas.

Resumindo, um plano curricular organizado desta maneira incluiria um núcleo de disciplinas sobre conhecimentos centrais das principais áreas (conhecimento proposicional), o desenvolvimento e treino das capacidades críticas (conhecimento prático) e o contacto sistemático com diferentes formas de expressão artística e cultural (conhecimento por contacto). Uma vez satisfeitas as condições básicas para as escolhas dos jovens serem minimamente informadas, o plano curricular deveria, nesta perspectiva, ser totalmente flexível, resultando exclusivamente das escolhas dos próprios alunos, sejam elas quais forem. Até porque grande parte do insucesso escolar e do desperdício de recursos educativos daí decorrente se deve ao facto

indesmentível de muitos jovens serem obrigados a aprender o que realmente não lhes interessa, nem tem de interessar, e de pouco lhes irá servir.

O lugar da filosofia

Sendo uma área central do conhecimento humano, a filosofia não deve ser encarada instrumentalmente como mero exercício intensivo das capacidades críticas, mas antes como um leque de problemas básicos – acerca de nós próprios, da realidade e da nossa relação com a realidade – e de propostas fundamentadas de solução para tais problemas.

Embora não seja possível responder de forma minimamente satisfatória a esse problemas sem o uso intensivo das nossas capacidades críticas – de argumentação e análise concetual, por exemplo – essas capacidades são apenas uma ferramenta ao serviço da filosofia e não o seu objeto. São, de resto, capacidades necessárias em muitas outras disciplinas. Isto significa que o treino das capacidades críticas deve ser deixado para uma disciplina autónoma, mais precisamente a disciplina de Pensamento Crítico, a qual incluiria o ensino da lógica informal e, eventualmente, de alguns aspetos elementares de lógica formal.

O ensino da filosofia não será bem sucedido se não se tiver em conta que a filosofia trata exclusivamente de problemas em aberto. Por isso se costuma dizer que a filosofia é essencialmente uma atividade e não tanto um corpo doutrinário de ideias e teorias. Consequentemente, a aprendizagem filosófica tem de se centrar na discussão paciente desses problemas. Ora, isto é totalmente incompatível com programas tendencialmente enciclopédicos, como os que têm estado em vigor. Reduzir substancialmente o programa atual é, pois, um imperativo filosófico. E é também um imperativo didático, pois a proliferação de temas são um convite para ensinar tudo à pressa, sem discussão e pela rama; são um convite à mera memorização de opiniões alheias. Para se ter uma ideia da dimensão do atual programa de filosofia, basta comparar as disciplinas filosóficas nele contempladas com as disciplinas filosóficas lecionadas nos cursos superiores de filosofia das universidades públicas portuguesas. Veja-se o quadro seguinte.

| PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO (2 anos) | U. Lisboa (3 anos) | U. Porto (3 anos) | U. Coimbra (3 anos) | U. Minho (3 anos) | U. Beira Interior (3 anos) | U. Açores (3 anos) | U. Nova Lisboa (3 anos) |
|---|---------------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------|
| Filosofia da ação | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não |
| Metafísica | Sim (inclui ontologia) | Opção | Opção | Não | Sim | Não | Não |
| Axiologia (Teoria do valor) | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não |
| Ética | Sim | Sim | Opção | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Filosofia política | Opção | Sim | Opção | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Estética | Sim | Sim | Opção | Sim | Sim | Sim | Opção |
| Filosofia da religião | Opção | Sim | Opção | Sim | Sim | Não | Opção |
| Lógica | Sim | Sim | Opção | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Teoria do conhecimento | Sim | Sim | Opção | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Filosofia da ciência | Opção | Opção | Opção | Sim | Sim | Sim | Sim |
| DISCIPLINAS NÃO CONTEMPLADAS NO PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO | | | | | | | |
| Ontologia | Não | Sim | Opção | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Filosofia da linguagem* | Opção | Sim | Opção | Não | Não | Não | Sim |
| Filosofia da mente | Opção | Não | Não | Não | Não | Não | Sim |
| Filosofia em Portugal | Opção | Sim | Opção | Sim | Não | Sim | Sim |
| Antropologia filosófica | Opção | Sim | Opção | Sim | Sim | Sim | Sim |
| História da filosofia | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

* Alguns aspetos de filosofia da linguagem são lecionados no módulo inicial do 10.º ano e outros também no âmbito da lógica, lecionada no 11.º ano.

Como se pode verificar, o leque de disciplinas filosóficas abordadas em apenas dois anos de filosofia no secundário é maior do que o da maior parte dos cursos superiores das universidades públicas portuguesas, apesar de estes terem uma duração de três anos. Isto sugere que há, em vários aspetos, um maior grau de especialização no secundário do que no ensino superior, o que é simplesmente incompreensível. Por exemplo, há temas de filosofia da ação e de axiologia no programa do ensino secundário que, aparentemente, nenhum curso superior de filosofia aborda. Em contrapartida, não há disciplina lecionada em todos os cursos do ensino superior – à exceção da História da Filosofia, por razões óbvias – que não seja também contemplada no programa do secundário. O resultado é que adolescentes de 15-16 anos têm de estudar em dois anos uma maior diversidade de temas do que jovens adultos num curso superior inteiro de três anos. O programa do secundário necessita, pois, de ser drasticamente emagrecido.

Uma proposta mais razoável seria contemplar apenas um importante problema filosófico de cada uma das três disciplinas centrais da filosofia – ética, teoria do conhecimento e metafísica – e apenas um problema de cada uma das quatro principais disciplinas de filosofia aplicada – filosofia política, filosofia da religião, filosofia da ciência e estética. Isto permitiria reduzir não apenas o leque de disciplinas contempladas mas sobretudo a quantidade de problemas abordados, deixando espaço suficiente para a compreensão e a discussão nas aulas dos problemas filosóficos. E, além disso, não prejudica a desejável diversidade do tipo de problemas estudados. Na prática, o programa poderia ter esquematicamente a seguinte configuração:

| 10.º ano | 11.º ano |
|--|--|
| Ética (excecionalmente dois problemas: ética normativa e um problema de ética aplicada) | Teoria do conhecimento (o problema da justificação) |
| Filosofia política (o problema da justiça social) | Filosofia da ciência (o problema do método) |
| Filosofia da religião (o problema da existência de Deus) | Metafísica (o problema do livre-arbítrio) |
| | Estética (o problema da definição de arte) |

Com exceção da ética, todas as outras disciplinas incluíram apenas um problema, o que resultaria num total de oito problemas a discutir, quatro em cada ano letivo, começando pelas áreas mais intuitivas e provavelmente mais acessíveis.

Um aspeto importante é que não é suposto haver temas opcionais, como acontece com a generalidade das outras disciplinas. A ideia de que os aprendizes têm a possibilidade de optar entre diferentes problemas é enganadora, pois uma verdadeira opção só o é quando baseada em informação prévia sobre o que se vai escolher, coisa que geralmente não se verifica nos aprendizes que apenas começam a familiarizar-se com a natureza dos problemas da disciplina. A ausência de opções contraria também o prescrito pelo programa atual, em que 57 horas de um total de 150 horas previstas para os dois anos – ou seja, exatamente 38% do programa – é destinado a temas opcionais. Isto levanta, além do mais, uma questão prática relacionada com o tamanho dos manuais escolares da disciplina, os quais terão de abranger todos os temas previstos no programa, incluindo os temas opcionais não lecionados. Como justificar socialmente – sobretudo em épocas de crise – o preço de manuais em que cerca de um terço dos conteúdos são dispensáveis?

Uma nota final para sublinhar que um programa de Filosofia como o acabado de esboçar tem em vista uma primeira e elementar abordagem aos problemas filosóficos. Assim, e apesar de se tratar de uma proposta relativamente fechada – pois incide num núcleo fixo de problemas, sem opções –, esta proposta não é inconsistente com a desejável abertura de percursos preconizada por um ensino que visa o florescimento humano. Só depois de se familiarizar com o elementar, o aprendiz está apto a fazer escolhas genuínas, as suas próprias escolhas.

Referências bibliográficas

- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Trad. port. de António Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores, 2004.
- Brighouse, Harry. *On Education*. London and New York: Routledge, 2006.
- Curren, Randall (ed.). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 2006.
- Dwyer, James. “Children’s Rights” in Curren, Randall (ed.). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 2006.
- Gallston, William. *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Kant. *Observation on the Feeling of the Beautiful and the Sublime and Other Writings*. Trad. ing. Paul Guyer. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

O ENSINO DO PORTUGUÊS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

Sónia Valente Rodrigues¹

Nota introdutória

A reflexão aqui proposta está organizada do seguinte modo: em primeiro lugar, reveem-se as mudanças ocorridas na última década no campo do ensino do Português; em segundo lugar, analisam-se as conceções de ensino do Português subjacentes aos documentos programáticos da última década, tornando visíveis pontos de convergência e de divergência; em terceiro lugar, problematizam-se algumas questões relacionadas com o programa de Português em vigor; em quarto lugar, afirma-se a necessidade de um realinhamento curricular da disciplina de Português, integrador da dupla dimensão língua e literatura, para que se torne uma unidade coesa e estruturadora do conhecimento dos alunos, face às exigências do século XXI.

Antes, contudo, importa ter em consideração dois pontos prévios.

A centralidade do ensino do Português

A centralidade do ensino do Português é amplamente reconhecida, como se deduz da atenção que lhe é conferida em diversos campos a partir de indicadores como: a produção científica e académica em áreas direta e/ou indiretamente relacionadas com o ensino e a aprendizagem de Português, a atualização terminológica e programática dos ministérios que têm tutelado a Educação, a discussão pública e debate que os *media* divulgam.

Na investigação científica e académica dos últimos trinta ou quarenta anos, é notória a intensidade do trabalho realizado, traduzido em publicações e em encontros científicos em que se confrontam perspetivas, se comunicam conclusões de estudos, se reflete sobre metodologias de ensino, sobre

¹ Faculdade de Letras | Universidade do Porto

orientações, recursos e materiais pedagógicos e didáticos relacionados com o ensino do Português. Uma meta-análise (produzida por uma equipa coordenada por Isabel Alarcão) da investigação realizada em Portugal, no campo da Didática, entre 1996 e 2006, «permitiu identificar 97 investigadores na área, a realização de 130 teses de mestrado e 17 de doutoramento e 113 publicações sobre estudos de natureza empírica» (Alarcão 2010, pp. 69-70).

O debate público em torno de questões do ensino do Português traduz as expectativas e as exigências da sociedade relativamente ao conhecimento, às capacidades e às atitudes específicas desta área curricular. No espaço mediático, têm sido debatidos, entre outros, temas como: a nomenclatura científica a usar na designação de conteúdos gramaticais, os autores literários a inserir no cânone literário escolar, as metodologias de ensino e aprendizagem a mobilizar pelos professores (pedagogia orientada para o desenvolvimento de competências ou pedagogia por objetivos), os exames e outros instrumentos de avaliação externa das aprendizagens escolares, as áreas de intervenção para a formação contínua de professores de Português, entre outros. Esta discussão pública é habitualmente intensificada após a divulgação de resultados de monitorização das aprendizagens dos alunos, realizada por meio de diversos instrumentos de medida (exames nacionais e internacionais²) e de estudos comparativos entre sistemas educativos.

Se outra argumentação não existisse, esta bastaria para concluir acerca da centralidade do ensino do Português: o forte dinamismo na área da opinião pública expressa não só a grande valorização da disciplina de Português por toda a sociedade mas também a responsabilidade que é atribuída aos professores e profissionais desta área curricular.

Convém não esquecer, no entanto, que o espaço mediático é propício à ampliação de divergências, à radicalização de opiniões, à simplificação do debate de ideias, o que implica que a análise da atual situação no ensino do

² O desempenho dos alunos é monitorizado por instrumentos de avaliação externa nacionais, como as provas de exame nacional, e internacionais, como o PISA, o PIRLS e o TIMSS.

Português não pode ignorar a imprensa, mas não deve circunscrever-se a essa fonte.

Para uma compreensão da especificidade desta disciplina, convém ter presente as aprendizagens nucleares que lhe conferem um espaço próprio no sistema educativo português, brevemente referidas de seguida.

Aprendizagens nucleares no ensino da língua materna

A aprendizagem³ da língua materna não pode deixar de ser assumida como «uma acção educativa integral» (Fonseca, 1988-89, p. 64), que prepara cada indivíduo para assumir um papel ativo no uso da língua em variados contextos. Por essa razão, o ensino do Português é associado a duas componentes particularmente significativas: a língua e a literatura⁴.

No desenho curricular da disciplina, os objetivos de aprendizagem e os indicadores de desempenho são fundamentais para se encontrar a proporção que cada uma das componentes referidas assume no tempo letivo global. Uma distribuição equilibrada dessas componentes evita que a proporção penda excessivamente ou quase exclusivamente para uma delas. Quando tal acontece, sabe-se que a outra componente é sacrificada, com a inevitável penalização nas aprendizagens desejáveis para os alunos, em função da «educação integral» que se defende.

É num processo de equilíbrio instável entre estas componentes que o professor desenvolve a sua ação pedagógica, procurando uma gestão equilibrada em função das características dos alunos e dos objetivos de aprendizagem a atingir. A ação do professor, contudo, fica cerceada quando o programa da disciplina não contém a elasticidade necessária e suficiente para permitir a integração de metodologias diversificadas devidamente justificadas pelo contexto de intervenção pedagógico- didático.

³ No ensino da língua materna, é fundamental a distinção entre aquisição e aprendizagem.

⁴ Para uma descrição do processo de emergência e consolidação do Português como componente curricular no sistema educativo português, ver Rui Vieira de Castro (1998, pp. 9-38). Para uma apresentação das mudanças ocorridas no ensino do Português até 2008, ver Isabel Margarida Duarte (2008).

Muitas vezes, existe necessidade de dilatação de uma dada componente, de esquartelamentos em componentes específicas, de criação de zonas de união entre componentes que, no início do processo ou no texto programático, não surgiam interligadas. Esta elasticidade, em quantidade necessária e suficiente, evitaria tensões no processo de ensino-aprendizagem, geradas entre o que seria o projeto educativo adequado para um dado perfil de alunos e aquele que o professor é obrigado a completar nos tempos letivos de um ano escolar. Essa tensão não deve desaparecer, mas deve ser ponderado o grau de intensidade em que ela é mantida, evitando consequentes roturas de aprendizagens consideradas relevantes para o século XXI.

O currículo de Português ainda não encontrou um ponto de equilíbrio entre as componentes basilares desta disciplina, nem a elasticidade necessária para que, na sala de aula, o professor possa proporcionar aos alunos a ação educativa integral consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo e inerente ao desenvolvimento das competências (saberes, de capacidades, de atitudes) específicas da língua materna⁵, nomeadamente comunicar oralmente, visualmente e por escrito.

Para se compreender a necessidade e urgência de um realinhamento curricular na disciplina de Português, é preciso um primeiro passo, que é perceber alguns elementos que marcaram a disciplina de Português na última década.

O ensino do Português na última década

Temos vivido provavelmente uma das décadas mais estimulantes do ensino do Português. Dispomos de estudos científicos relacionados com a emergência e o fortalecimento das didáticas específicas referentes ao Português, participamos das discussões públicas em torno das conceções de base dos diferentes programas orientadores da disciplina, temos acesso às reflexões resultantes de experiências programáticas do passado sobre

⁵ Esta situação de tensão e equilíbrio instável no ensino da língua materna não é exclusiva do sistema educativo português. Veja-se, a este propósito, o artigo de Jean Verrier (2007), para o caso francês, e o de Neide L. de Rezende (2009), para o caso brasileiro.

efeitos perniciosos e o modo de os prevenir. Mas temos sobretudo assistido à preocupação constante dos governantes em melhorar o ensino do Português construindo programas novos para a disciplina, com base na necessidade de introduzir as aprendizagens relevantes para os alunos, tendo em vista a sua preparação para o século XXI, e reformar a forma de ensinar atualizando-a em função dos conhecimentos científicos do nosso tempo sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Sobre as mudanças geradas por essa preocupação ater-me-ei no próximo ponto.

As mudanças programáticas

Fruto da centralidade reconhecida à disciplina de Português, nos últimos anos temos assistido a uma intensa atividade legislativa de intervenção oficial nesta área do currículo escolar nacional. Na última década (2006 – 2016), as orientações balizadoras da intervenção pedagógica foram alteradas a um ritmo extraordinário⁶. Só no ensino básico, que integra três ciclos, o professor de Português ajustou a sua prática pedagógica a quatro referenciais:

- i. entre 2006 e 2009, ao Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e aos Programas do Ensino Básico (1991)⁷;
- ii. entre 2009 e 2012, ao Programa de Português do Ensino Básico (2009)⁸;

⁶ Não me ateei a questões relacionadas com Dicionário Terminológico (DT), em 2008, nem o Acordo Ortográfico, uma vez que esses instrumentos de trabalho dos docentes constituem recursos e não orientações programáticas, com direcionamento curricular da intervenção pedagógica. No caso do Dicionário Terminológico, tratou-se de uma atualização científica absolutamente necessária e crucial.

⁷ Neste caso, estamos a ter em consideração três documentos distintos. O referencial para o 1.º ciclo: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica. (1991). Organização curricular e programas. 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. O referencial para o 2.º ciclo: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica. (1991). Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem – ensino básico, 2.º ciclo do ensino básico. Volume II. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. O referencial para o 3.º ciclo: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica. (1991). Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem – ensino básico, 3.º ciclo do ensino básico. Volume II. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

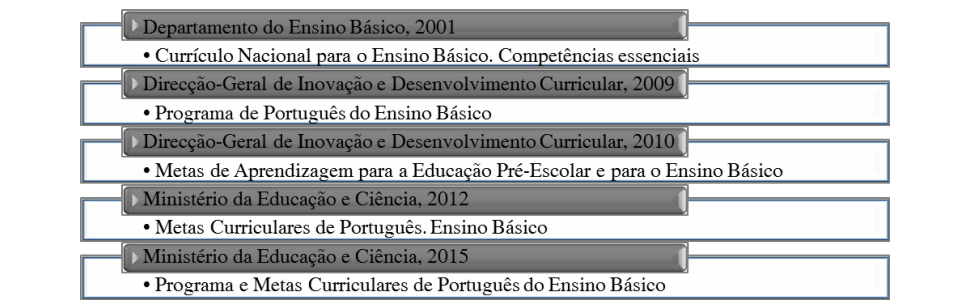
- iii. entre 2012 e 2015, ao Programa de Português do Ensino Básico (2009) e às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012);
- iv. no ano letivo 2015-2016, ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)⁹.

Se confrontarmos o período referido (2006-2016) com a visão diacrónica dos programas de Língua Portuguesa/Português entre 1921 e 2001, facilmente nos apercebemos da intensidade das mudanças vivenciadas na escola portuguesa, neste período, na área do Português. No traçado, a seguir apresentado, estão representados os períodos em que vigorou cada um dos referenciais programáticos desta disciplina, desde a década de 20 do século passado até à atualidade¹⁰:



A leitura do esquema permite ver que, excluindo os anos de 1978-1980, só recentemente se experimentou um movimento de mudança tão repentino e inesperado.

Vejamos de modo mais pormenorizado:



⁸ Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2009). Programa de Português do Ensino Básico por Carlos Reis (coord.), Ana Paula Dias, Ana Paula Dias, Assunção Themudo Caldeira Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura e Mariana Oliveira Pinto.

⁹ Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico* por Helena C. Buescu, José Moraes, Maria Regina Rocha, Violante F. Magalhães.

¹⁰ Este trabalho foi realizado com base em Castro 1998 (pp. 9-38) e em Duarte 2009. Este trabalho foi realizado com base em Castro 1998 (pp. 9-38) e em Duarte 2009.

Entre 2001 e 2015, ano em que foi homologado o Programa de Português do Ensino Básico, publicado num documento em articulação com as Metas Curriculares homologadas em 2012, coexistiram referenciais assentes em conceções distintas do ensino do Português.

Na última década, portanto, tem existido uma valorização do ensino do Português, associada a uma preocupação em definir uma orientação curricular específica para esta disciplina do currículo português. Essa preocupação, contudo, levou a mudanças repentinas no programa da disciplina. Antes ainda de me deter na enumeração dessas mudanças, será conveniente descrever sucintamente a dinâmica gerada pela introdução de um texto programático no trabalho pedagógico do professor. Sendo a mudança operada com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e ao incremento da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, o seu efeito na prática letiva é sempre positivo?

Impacto das mudanças na prática pedagógica

Para se entender o impacto das mudanças repentinas na prática pedagógica, darei testemunho do modo como essa dinâmica é percecionada, tendo em conta a minha experiência de trabalho no Agrupamento de Escolas de Vilela, do distrito do Porto, enquanto professora de Português, entre os anos de 2007 e de 2016. Ao longo destes anos, apercebi-me da complexidade do trabalho pedagógico e didático, continuamente fundado num equilíbrio entre continuidade e inovação (adaptação). Procurarei explicitar.

Um dos movimentos mais fortemente atuantes no trabalho pedagógico da escola consiste na continuidade. Entre um e outro ano escolar, transmite-se um volume significativo de informações em reuniões, em diálogos de trabalho formais ou informais, em atas e relatórios. Essas informações dizem respeito a: práticas pedagógico-didáticas, bem e/ou mal sucedidas; conhecimento sobre o contexto social e familiar dos alunos; narrativas escolares envolvendo alunos e o seu percurso escolar; intervenções educativas e seu impacto no comportamento e aprendizagens dos alunos, envolvendo múltiplos agentes educativos (psicólogo, mediador familiar,

diretor de turma, vizinhos, familiares); dinâmicas com instituições externas; protocolos com entidades diversas; projetos plurianuais, desenvolvidos em etapas que devem ser articuladas; materiais pedagógicos e didáticos utilizados.

Essa continuidade constitui mesmo um princípio determinante em decisões de logística educativa, por exemplo, na constituição dos conselhos de turma, na distribuição de serviço de cada professor, na observância do princípio da continuidade pedagógica, praticada em muitas escolas, segundo o qual cada professor deverá obrigatoriamente acompanhar a turma que recebe no 5.º ano ou no 7.º ano até ao 12.º ano. Verifica-se também esse princípio na atribuição de funções de coordenação de estruturas educativas intermédias a professores que possuem *know how* sobre tarefas organizacionais específicas (fazer horários, fazer turmas, coordenar equipas, entre outras). Esta é a situação concreta da planificação estratégica do processo de ensino e de aprendizagem para uma dada turma, tendo como horizonte o final de ciclo: a estratégia gizada num 7.º ano terá implicações na intervenção pedagógica desse ano e nos anos subsequentes, uma vez que há aprendizagens que se decide retomar ou aprofundar ou introduzir no 8.º ou no 9.º ano, quando esse ciclo se fechar.

Tudo aquilo que transita de um período para outro assegura a continuidade dos procedimentos e do trabalho a desenvolver, enraizando-o em experiências profissionais realizadas pelos professores. É a toda essa informação, conhecimento e experiência profissional que está associada, muitas vezes, a cultura escolar ou, se quisermos, a tradição da organização educativa.

A preferência pela palavra ‘tradição’ ocorre, sobretudo, quando o passado que subsiste no presente é notoriamente anacrónico; quando fere, do ponto de vista científico, o conhecimento relacionado com o objeto de ensino-aprendizagem; quando a continuidade é estagnação ou perpetuação de receitas entretanto esvaziados de sentido. Nessa altura, impõe-se a interrupção dessa continuidade ou tradição para se proceder a uma

atualização científica, terminológica ou metodológica. Surge, então, o novo¹¹ na continuidade.

O segundo movimento característico da dinâmica escolar é constituído pela novidade, pela inovação, pelo que é novo.

Sempre que o *novo* surge, origina uma interrupção, um corte com o *continuum* de estratégias definidas, de orientações projetadas, de materiais que já provaram a sua adequação e eficácia. Esse aparecimento põe em curso um movimento de integração: familiarização com os documentos, tomada de consciência com “o que muda”.

Relativamente ao que é *novo*, primeiro, surge a reação causada pelo estranhamento, havendo quem rejeite e negue a necessidade de mudança, criticando as novas propostas (estranheza polémica), quem faça oposição ativa e quem adira entusiasticamente, elogiando a inovação. Num segundo momento, existe a interiorização da mudança proposta por várias vias (frequência de ações de formação, discussão entre os pares de estratégias pedagógico-didáticas alternativas, pesquisa de materiais e recursos, procura de informação, reorientação de procedimentos). Passadas essas duas fases, surge uma outra: a assimilação do novo incorporando-o no já conhecido, procurando a continuidade. Nesta fase, amplia-se a liga de saberes, de procedimentos, de atividades e de recursos ditos tradicionais.

Existem, naturalmente, tradições mais antigas e arraigadas e outras mais recentes. O que pretendo dizer é que o novo nunca interrompe verdadeiramente o vínculo com o anterior nem provoca nenhuma rutura significativa. Existe a repetição de procedimentos, de textos, de materiais (mais ou menos modificados e adaptados), de sequências de atividades e de recursos.

Se nos ativermos à atualidade, verificamos que o discurso que circula na escola vai acumulando, ano a ano, saberes e terminologia, apresentando

¹¹ É extremamente significativa a frequência do adjetivo “novo” associado aos textos programáticos. Com a utilização da Internet e a memória dos textos na rede, chega a ser curioso ver os velhos programas de Português apresentados como novo programa de Português.

múltiplas combinações de linguagens associadas a diferentes orientações e conceções do ensino do Português. Vejamos dois exemplos: no campo da planificação didática, misturam-se atualmente os termos “finalidades”, “objetivos”, “descritores de desempenho”, “processos de operacionalização”, “metas”, “metas de aprendizagem”, “metas curriculares”, “conteúdos declarativos”, “conteúdos processuais”, entre outros; no campo da leitura de textos literários, coexistem, para o mesmo referente, as expressões “recursos expressivos”, “figuras de estilo”, “figuras de retórica”, “recursos estilísticos”, “tropos”. Cada uma destas designações pertence a sucessivas camadas de quadros teóricos e metodológicos que, em determinada época, fizeram parte da cultura escolar, quer através da formação académica do professor, quer da sua formação inicial, quer da introdução de textos programáticos, quer da formação contínua. E aí ainda subsistem à medida que novos tempos vão integrando novas terminologias.

No que diz respeito à disciplina de Português, podem associar-se às mudanças operadas na última década efeitos como:

- o desvirtuamento de conceitos, que são associados, por meio de uma relação de (falsa) correspondência, a outros que já circulam no discurso escolar, contribuindo para a amálgama e a confusão nos conteúdos da disciplina (por exemplo, as metas curriculares atuais referem os conceitos de *coesão* e de *coerência* para designar, de facto, “divisão de um texto em partes”);
- a banalização do *novo* e da *mudança* passando estes a ser uma tradição no sistema de ensino, princípio que poderá conduzir à indiferença e à desvalorização das orientações oficiais por parte dos professores, na medida em que o que é mudado é entendido como previsivelmente transitório;
- a resistência ao que é imperioso mudar, de facto, no processo de ensino-aprendizagem, dado que, em face das constantes mudanças, só é opção justificada investir no que é permanente;

- a alteração constante do espaço de aula ocupado por cada uma das componentes que compõem esta disciplina, movimento que se opõe à plena realização de uma educação integral.

Numa situação de mudança iminente, importa refletir sobre as mudanças que é necessário introduzir no sistema e ponderar o modo de o fazer com base numa avaliação dos custos e dos benefícios, tendo em conta o contexto de atuação pedagógica e didática do professor, a fim de serem evitados alguns dos problemas para os quais nos alerta o passado recente, na área do ensino do Português.

A mudança disruptiva de alguns setores, num quadro global que se mantém inalterado, acaba por trazer mais consequências negativas do que positivas. Quando a mudança não é acompanhada por um suporte concreto, seria fundamental tomar em consideração os ciclos de desenvolvimento e implementação de um programa de ensino, estabelecendo compromissos em torno de um referencial de ensino do Português integrador das abordagens que atualmente convivem, nem sempre harmoniosamente, nesta área curricular.

A interrupção inesperada do plano de implementação do Programa de Português do Ensino Básico, de 2009, pelas Metas Curriculares, de 2012, seguidas da implementação de um novo Programa de Português do Ensino Básico, de 2015, não constituiu uma simples substituição de conteúdos a lecionar. Tratou-se, na verdade, de uma mudança ao nível do que é considerado específico da disciplina de Português. No ponto seguinte, desenvolverei este assunto.

A especificidade da disciplina de Português

Vários autores têm contribuído para a reflexão em torno da especificidade da disciplina de Português no conjunto curricular do sistema educativo. Nos últimos trinta anos, destacam-se as intervenções de Santos (1988), Mendes (1989), Fonseca, F. I., (1989), Sequeira, Castro & Sousa (1989), Reis & Adragão (1992), Delgado Martins & Duarte (1993), Nogueira (1999), Duarte (1996, 2001, 2006), Duarte, I. M. (2001, 2008), Duarte & Costa (2004), Figueiredo (2004, 2011), Reis (2011). Embora a perspectiva

destes especialistas sobre os objetivos e o objeto específicos da disciplina de Português não seja cabalmente sobreponível, o principal ponto de convergência assenta no entendimento desta disciplina como «uma ampla reflexão sobre a língua» (Reis, 2011, p. 13).

A leitura comparativa dos programas de Português produzidos na última década permite explicitar pontos de convergência e divergências relativamente à especificidade desta área curricular. Deter-me-ei sobre essas questões nos pontos seguintes.

Objetivos de aprendizagem¹²

Uma das diferenças mais significativas diz respeito ao quadro concetual inerente ao desenho curricular da disciplina, imediatamente visível na escolha terminológica para a designação de vários elementos. Uma visão esquemática dos dois documentos ajudará a esclarecer uma dessas diferenças.

| | |
|---|--|
| <i>PROGRAMA DE PORTUGUÊS, 2009</i> Competências e descritores de desempenho Compreensão oral Expressão oral Expressão escrita Leitura Leitura de textos de géneros diversos Leitura de textos literários Conhecimento explícito da língua | <i>PROGRAMA DE PORTUGUÊS, 2012/2015</i> Domínios, objetivos e metas Compreensão oral Expressão oral Expressão escrita Leitura Educação literária Gramática |
|---|--|

Cada um dos programas resulta de diferentes perspetivas acerca das aprendizagens dos estudantes: no primeiro caso (2009), aponta-se no sentido do desenvolvimento das competências de que as crianças e jovens

¹² O termo ‘objetivo’, neste contexto, assume o significado de finalidade de uma ação prática e concreta de natureza pedagógico-didática. Mais adiante, a ocorrência de ‘objetivo’ estará associada à designação de um modelo de ensino conhecido por ‘teoria dos objetivos’ ou ‘modelo sistemático do ensino por objetivos’. Neste contexto, «Um objectivo define uma intenção pedagógica sob a forma do resultado que se espera do aluno; define, em termos comportamentais ou de performances (= produtos), o que o aluno é capaz de fazer quando atingir o objectivo.» (Tochon, 1995, p. 34).

necessitam para estudar, trabalhar, aprender ao longo da vida para realizarem o seu potencial; no segundo caso (2012/2015), aponta-se no sentido da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades (*skills*).

Apesar de estarem construídos a partir de diferentes perspetivas, emergem dos dois documentos pontos de convergência. Serão anotados de seguida.

Compreensão e expressão oral

Começo pela compreensão/expressão oral, que é entendida como objeto de aprendizagem específico da disciplina de Português, implicando práticas pedagógico- didáticas relacionadas com os géneros formais e públicos do oral (Perrenoud 1991).

Vejam os que figura em cada um dos dois documentos referidos como relevante nesta área.

-
- | | |
|-------------|---|
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados. • Interpretar criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não-verbais utilizados. • Compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas. • Tomar a palavra em contextos formais, seleccionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reacções dos interlocutores na construção do sentido. • Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica. • Produzir discursos orais correctos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva. |
|-------------|---|
-
- | | |
|-------------|---|
| 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos. • Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação. • Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações. • Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos. |
|-------------|---|
-

Os dados extraídos da leitura comparativa realizada revelam as semelhanças:

| 2009 | 2012-2015 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• “Saber escutar”• “Interpretar criticamente”• “Compreender o essencial da mensagem”• “Interagir com confiança e fluência”• “Produzir discursos orais correctos em português padrão” | <ul style="list-style-type: none">• “Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa”<ul style="list-style-type: none">▪ “reter informação essencial”▪ “desenvolver a compreensão”• “Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas”• “Produzir enunciados orais”• “Produzir textos orais em português padrão”• “Usar fluentemente a língua” |

Leitura e Educação Literária

O desenvolvimento da leitura é nuclear na disciplina de Português, sendo consensual o entendimento de que «Compete ao professor a formação de leitores fluentes, leitores que não se limitem a saber decodificar sequências gráficas, mas que sejam capazes de compreender e interpretar o texto que estão a processar.» (Lopes, 1999: 25).

O desenvolvimento pessoal e social, na sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos, depende da mestria de cada um no uso de estratégias de leitura adequadas ao suporte e às finalidades em que se objetiva o material escrito. Por esta razão, aprender a ler e tornar cada cidadão um leitor proficiente são objetivos fulcrais, tomando por princípio que

(...) ler significa extrair o significado do texto, apropriando-nos da informação veiculada pela escrita. Tal apropriação implica um conjunto de operações cognitivas que visam seleccionar, organizar e integrar a referida informação. É assim que, perante o material escrito, o leitor tem de (i) prestar atenção à(s) peça(s) de informação mais relevante(s) para o fim de leitura em vista, (ii) ser capaz de reconstruir as conexões lógicas entre as ideias do texto e (iii) articular o que já conhece sobre o assunto com o que de novo o texto lhe traz. O tipo de material e as finalidades específicas da leitura determinam as estratégias usadas pelo sujeito. (Sim-Sim, 1995, p. 207).

Um entendimento consensual parece existir também quanto a esta área. Os dois documentos em apreço apontam para a valorização da fluência,

para a leitura de textos de géneros, temas, intencionalidades e finalidades comunicativas diferentes. Vejamos:

| | |
|-------------|---|
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos. • Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas. • Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual. |
| 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente. • Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas. |

Vejamos em pormenor os dados extraídos da leitura comparativa:

| 2009 | 2012/2015 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • “Ler de forma fluente” • Apreender “o sentido global de textos” • “Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados” <ul style="list-style-type: none"> ▪ “obter informação” ▪ “organizar o conhecimento” ▪ “aceder a universos no plano do imaginário” • “Posicionar-se criticamente” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar a “validade da informação” ▪ Seleccionar “os dados necessários” ▪ “mobilizar a informação” | <ul style="list-style-type: none"> • “Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito” • “Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos” |

No programa de 2009, a leitura literária é uma das competências do desenvolvimento do processo de leitura, compreensão e interpretação. No programa de 2012/2015, os objetivos associados ao desenvolvimento da leitura excluem o texto literário do seu foco, uma vez que essa modalidade didáctica se encontra separada da leitura literária, constituída como domínio autónomo, com a designação Educação Literária.

O cotejo das finalidades preconizadas nesta área do Português nos documentos programáticos em apreço permitirá avaliar os traços distintivos.

-
- | | |
|-------------|---|
| 2009 | <ul style="list-style-type: none">• Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não-verbais permite alcançar efeitos específicos.• Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspectos relevantes da linguagem literária.• Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais. |
|-------------|---|
-
- | | |
|-------------|---|
| 2015 | <ul style="list-style-type: none">• Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando- as enquanto património de uma comunidade.• Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores. |
|-------------|---|
-

Vejamos os dados específicos:

| 2009 | 2012/2015 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• “Apreciar textos de diferentes tipos”• “Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias”• “Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas | <ul style="list-style-type: none">• “Interpretar textos literários”<ul style="list-style-type: none">▪ “com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas”• “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários”• “Reconhecer a inscrição da matriz cultural na aprendizagem do Português” |

As diferenças de conceção são diferentes, como se vê. De um lado, o programa de Português de 2009 inscreve o texto literário no domínio da leitura, num âmbito específico da leitura literária como processo de fruição pessoal (objeto para atividades de apreciação crítica) com vista à formação do aluno como ‘leitor de obras literárias’, a partir de um conjunto de textos de diferentes géneros, de diferentes épocas e de diferentes marcos geográfico-culturais, a serem selecionados pelo professor de acordo com alguns balizamentos definidos. Do outro lado, o programa de 2015 não só consigna a

fruição estética e a apreciação crítica como componentes da educação literária, mas também lhe atribui a função de proporcionar a «construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade», inscrevendo por esta via a aprendizagem do Português numa matriz cultural.

Expressão escrita

A expressão escrita como ensino-aprendizagem nuclear na aula de Português reúne consenso, quer nos objetivos, quer nos procedimentos metodológicos que assumem a escrita processual como central na definição de estratégias de produção de texto, como se pode ver.

-
- 2009**
- Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.
 - Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
 - Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adotando as convenções próprias do género seleccionado.
 - Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
 - Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação.
-
- 2015**
- Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística.
 - Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
 - Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.
 - Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.
 - Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.
 - Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.
-

Observemos também aqui os dados mais relevantes:

| 2009 | 2012/2015 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• “Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação”• “Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão”• “Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto”• “Produzir textos em termos pessoais e criativos”<ul style="list-style-type: none">▪ “expor representações e pontos de vista”• “Produzir textos em português padrão”<ul style="list-style-type: none">▪ “recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica”▪ “manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais”▪ “aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação” | <ul style="list-style-type: none">• “Compreender a associação entre o código oral e o código escrito”<ul style="list-style-type: none">▪ apropriar-se das “características deste último [do código escrito]”▪ “redigir com correção linguística”• “Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação”• “Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos”• “Produzir textos escritos”<ul style="list-style-type: none">▪ “mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão”• “Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo”<ul style="list-style-type: none">▪ Consolidar o “domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação”• “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português”<ul style="list-style-type: none">▪ “construção crítica do conhecimento” |

Em tempo se acrescenta que o programa de Português de 2012/2015 faz ainda referência a duas capacidades comuns à oralidade e à escrita:

- Monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos; e
- Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas.

Conhecimento explícito da língua

A gramática como área de ensino no âmbito do Português designa «(...) o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente

fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento da língua por parte do aluno (...)» (Delgado-Martins & Duarte, 1993, p. 15). Esta conceção assenta na distinção entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ no processo de ensino das línguas. No caso do ensino do Português língua materna, torna-se evidente que o processo de aquisição está genericamente assegurado, já que «a criança conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, os mecanismos mais complexos de atribuição de interpretação, as combinações de palavras, as formas de expressão de diferentes tipos de actos linguísticos nas situações de interpretação em que habitualmente participa, para além de contar já com um fundo lexical apreciável.» (Delgado-Martins & Duarte, 1993, pp. 11-12). O desenvolvimento do conhecimento gramatical está, portanto, relacionado com a ‘aprendizagem’ efetiva da língua que implicitamente conhece, na medida em que

o que a instrução/a escola traz de novo é a passagem de um uso espontâneo da língua, praticada até aí de um modo global, não estruturado, para um uso deliberado, analítico (cf. Vygotsky 1962: 99-101). Retomando as palavras de Vygotsky: “He [the child] may not acquire new gramatical or syntactic forms in school but, thanks to instruction in grammar and writing, he does become aware of what he is doing and learns to use his skills consciously.” (Vygotsky1962:101). (Pinto, 2006, p. 12)

Vejamos o que figura como aprendizagem para o conhecimento explícito da língua na disciplina de Português nos documentos em apreço.

-
- 2009**
- Reflectir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de actividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos.
 - Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.
 - Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita e para aperfeiçoar os desempenhos pessoais.
 - Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação.
 - Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como a norma.
-

- 2015**
- Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma.
 - Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos.
 - Adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua e explicitar e sistematizar aspetos fundamentais da estrutura do português padrão.
 - Compreender o português padrão e fazer uso adequado dele nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita.

Observemos em pormenor os dados transcritos:

| 2009 | 2012/2015 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • “Reflectir sobre o funcionamento da língua” o “analisar e questionar os sentidos dos textos” • “Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão” • “Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado” <ul style="list-style-type: none"> ▪ o “resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita” ▪ o “aperfeiçoar os desempenhos pessoais” • “Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita” • “Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português” | <ul style="list-style-type: none"> • “Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua” <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mobilizar os conhecimentos gramaticais” “aperfeiçoar as capacidades de” “interpretar” “produzir enunciados orais e escritos” • “Adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua” <ul style="list-style-type: none"> ▪ “explicitar e sistematizar (...) aspetos fundamentais da estrutura do português padrão” • “Compreender o português padrão” • “fazer uso adequado dele [do português padrão] nas diversas situações” <ul style="list-style-type: none"> ▪ “de oralidade” ▪ “de leitura” ▪ “de escrita” |

Neste domínio do ensino do Português, é clara a divergência de perspetivas nos dois textos programáticos. De um lado, o programa de 2009 institui o conhecimento explícito da língua como uma das competências nucleares a desenvolver na aula de língua materna, aliando práticas de língua e reflexão sobre a língua, num processo conduzido pelo professor enquanto atividade oficial ou laboratorial de descoberta

(Duarte, 1992). Do outro lado, o programa de Português de 2015 adota uma perspectiva predominantemente instrumental do conhecimento gramatical, centrado unicamente nos “aspectos fundamentais da estrutura do português padrão”, assumindo a reflexão sobre a língua um papel secundário e subsidiário de práticas comunicativas.

Os processos ou metodologias

Para a definição da natureza da disciplina contribui não só a formulação dos objetivos, mas também a orientação metodológica para o processo de ensino-aprendizagem que o professor deverá desenvolver em aula. Do cotejo dos documentos em apreço, sobressai a distinção de abordagens sugeridas ao professor. A dicotomia das visões¹³ de ensino-aprendizagem do Português pode ser expressa do modo seguinte:

- i. uma abordagem global e pluralista da língua e dos discursos, incluindo naturalmente a literatura, e uma abordagem prevaiente da literatura, embora se admita o tratamento de textos não literários numa relação complementar do texto literário;
- ii. um investimento educativo no desenvolvimento do conhecimento explícito e uma perspectiva tradicional e prescritiva do ensino da gramática (entendida no sentido restrito como conhecimento dos subsistemas específicos como a fonologia, a morfologia e a sintaxe);
- iii. um enfoque em estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas, de um lado, e a prevalência de um modelo único de leitura literária, do outro – (as metas curriculares relativas à

¹³ Esta tensão não é recente. É, na verdade, bastante antiga e está suficientemente documentada em diversos testemunhos (Jorge 1995; Lopes, J., 1999; Gusmão 2006; Serôdio 2006). Considero atual a perspectiva que Manuel Gusmão adota, em 2006, no debate em torno das diferentes concepções e orientações para a disciplina de Português: «Julgo que ninguém entre nós considera satisfatória a situação do ensino do português e da literatura portuguesa. Talvez não sejam inteiramente coincidentes os nossos diagnósticos nem as histórias clínicas que elaboramos. E provavelmente divergimos na terapêutica. Creio, entretanto, que é errado pensar que se trata de um combate entre dois blocos corporativamente coesos representando majestaticamente a Linguística e os Estudos Literários.» (Gusmão, 2006, p. 13).

educação literária descrevem um processo de leitura em cinco etapas: (i) ler o texto; (ii) indicar o tema, (iii) parafrasear o assunto; (iv) dividir o texto em partes; (v) identificar e explicar a expressividade das figuras de retórica;

iv. a análise do texto literário com um enfoque interpretativo e uma leitura do texto literário enquanto expressão linguística privilegiada.

De modo genérico, é possível associar cada um dos programas em referência a duas perspectivas do ensino do Português: de um lado, um ensino orientado para a construção da autonomia através do desenvolvimento das competências consideradas relevantes no âmbito da língua materna¹⁴; de outro lado, o ensino de conhecimento e o treino de capacidades, no âmbito de um paradigma de ensino por objetivos, considerado como garantia de eficácia por ser considerado mais propício a um controlo da aprendizagem, mediante a análise constante dos resultados em função dos objetivos e das metas inicialmente definidos¹⁵.

As conceções de ensino do Português

Os objetivos e as orientações metodológicas são suportados por conceções de ensino da língua materna distintas. Anotarei, de modo muito sucinto, alguns traços relacionados as duas perspectivas associadas às mudanças programáticas da última década. Arrumarei os diversos tópicos em dois pontos, que correspondem às perspectivas mencionadas.

1. A aula de Português é uma aula de língua, de linguagem e de comunicação, inscrita num paradigma que valoriza a dimensão cognitiva e discursiva da linguagem, que resulta em opções relacionadas com as dimensões brevemente referidas:

¹⁴ Para um aprofundamento da questão relacionada com a noção de “competência” em Português língua materna, ver Olívia Figueiredo (2004, pp. 33-47).

¹⁵ François Victor Tochon (Tochon, 1995, pp. 29-66) apresenta uma análise consistente da problemática em torno da organização do ensino da língua materna mediante os dois modelos em referência – o ensino orientado para o desenvolvimento de competências e o ensino por objetivos.

- o ensino do Português integra a pluralidade dos discursos e dos géneros de texto, dos quais se destaca o texto literário pela sua singularidade;
- o conhecimento explícito da língua constitui uma das especificidades do ensino da língua materna, estando associado à reflexão não só sobre elementos e recursos da sua estrutura mas também sobre regras e princípios que influenciam a produção e a receção dos discursos, que não podem ser desligados dos contextos sociais em que emergem;
- o ouvinte-leitor tem um ativo na construção da significação dos discursos, «um processo dialógico e interactivo que convoca o universo de conhecimentos, crenças e valores dos interlocutores, a sua experiência e as suas expectativas» (Lopes, 1999: 21).

O pressuposto contido na afirmação de que «A aula de Português é antes de tudo aula de língua.»¹⁶ (Fonseca, 1989, pp. 314) constitui o suporte teórico da especificidade do ensino do Português condensada nas finalidades seguintes:

- o desenvolvimento linguístico¹⁷ dos alunos em áreas que não decorrem da aquisição espontânea (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997; Duarte 2006; Costa 2011) nas vertentes compreensão e expressão (oral e escrita), com o objetivo de favorecer o crescimento

¹⁶ Esta afirmação constituiu a base da comunicação proferida por Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca em 1976, no I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português, em Lisboa. Foi depois retomada e aprofundada por Fernanda Irene Fonseca, em maio de 1987, numa comunicação intitulada «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos», no Congresso sobre investigação e ensino do Português.

¹⁷ Para a compreensão deste conceito (“desenvolvimento linguístico”) importa considerar a seguinte explicação: «(...) quando se preconiza um trabalho dirigido para a estimulação do crescimento linguístico, não se pretende a promoção de um trabalho centrado em aspetos metalinguísticos, mas sim um trabalho de tomada de consciência das propriedades das estruturas e de manipulação de unidades como auxílio às tarefas de produção e compreensão. Assim, por exemplo, reconhecendo-se as dificuldades específicas associadas a algumas estruturas, importará que, em atividades como a leitura de textos, haja uma orientação para as partes do texto que contêm estruturas geradoras de problemas na compreensão, em vez de se fazer uma leitura orientada que apenas torna os alunos conscientes de propriedades básicas dos textos.» (Costa, 2011, pp. 131-132).

do aluno como cidadão atuante, ativo e com pensamento crítico, que se desenvolve e desenvolve a sua ação cognitiva, cultural, profissional, em situações comunicativas múltiplas, de uma forma crítica e construtiva, preparando-o para as exigências da sociedade do conhecimento¹⁸;

- a compreensão de produções literárias mediante o conhecimento de obras e autores que permitam ao indivíduo a desinserção da realidade imediata (da práxis social), para que possa usufruir de, – citando Fonseca (1989) – «(...) na expressão muito mais feliz de Júlio Cortázar, “a volta ao dia em oitenta mundos”, não como fuga ao real, mas como forma insubstituível de descoberta desse real, de exploração cognitiva de todos os mundos a que, a partir deste, a linguagem nos permite aceder.» (p. 322).», conhecendo e participando deste modo em experiências humanas universais;
- a construção de um conhecimento explícito da língua¹⁹, que permitirá a cada falante nativo do Português não só compreender a estrutura e o funcionamento da sua língua materna mas também

¹⁸ Sobre as exigências específicas para as quais a moderna sociedade do conhecimento desafia a escola, em geral, e o ensino da língua, muito particularmente, é fundamental conhecer o capítulo “Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro”, da obra *A linguagem ao vivo*, de Maria da Graça Pinto (2009, pp. 63-93).

¹⁹ O trabalho educativo expresso pela designação ‘explícito da língua’ consiste em: Promover o desenvolvimento da consciência linguística e possibilitar o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.» (Duarte, 2008, p. 17). A sua inscrição como dimensão nuclear da disciplina de Português é defendida por inúmeros especialistas. Recorde-se, a este propósito, a chamada de atenção de Margarida Vieira Mendes: [A concepção utilitária da língua] «(...) faz com que se subalternize ou disfarce o estudo gramatical, como se este só servisse para o aluno falar e escrever melhor. Nunca a língua é tomada como um objecto de conhecimento, mas sempre como um instrumento de comunicação, um veículo de comportamentos sociais e escolares. Ora, se na disciplina de Ciências Naturais, o aluno aprende a observar e descrever as pedras, sem ser para as trabalhar como pedreiro, escultor ou mineiro, se na História estuda as sociedades ao longo do tempo, sem lhes ter pertencido, se na Física tem que compreender o funcionamento da electricidade tanto como o da luz, porque não aprender a observar e a conhecer a língua? Será ela menos do que a luz, a energia eléctrica, as sociedades antigas, as pedras?» (Mendes 1992, p. 66).

controlar o seu uso, ao mesmo tempo que desenvolve capacidades cognitivas e investigativas transversais.

Estas finalidades²⁰ definem o campo do ensino do Português dos últimos 40 anos, fundamentando decisões programáticas, formação de professores, materiais didáticos, investigação na área da didática do Português e dos seus ramos mais específicos.

2. A aula de Português é uma aula de língua centrada na literatura, em conformidade com a premissa de Margarida Vieira Mendes citada por Manuel Gusmão (2006, p. 14):

«Guardarei em memória aquilo que a Margarida Vieira Mendes considerava, numa sua intervenção de 1996, o seu 1.º axioma:

“do ponto de vista do ensino básico e secundário, a literatura há-de ser entendida como língua, como arte, como património, como cultura. Colocarei sempre a aprendizagem da língua dentro da área da educação artística, que é onde ela nunca é colocada, e que é aliás uma área muito maltratada no sistema de ensino [...]” (1997: 155).» (Gusmão, 2006, p. 14).

Desta conceção emerge uma série de dimensões que anoto de seguida:

- a aprendizagem do Português inscreve-se numa matriz cultural;
- a disciplina de Português tem a função de promover a educação do gosto literário, da sensibilidade e da inteligência por meio da literatura;
- a educação literária pressupõe, desde o 1.º ciclo do ensino básico, o conhecimento do património literário português, que implica o contacto direto com os autores e obras pertencentes ao cânone literário nacional (Rocheta & Neves, 1999);

²⁰Em 1989, Sequeira, Castro & Sousa organizam os objetivos específicos do ensino do Português mediante quatro formulações que consideram as dimensões aqui contempladas. A formulação usada, citada aqui resumidamente, foi a seguinte: «1. Controlar o uso da língua (...); 2. Compreender o funcionamento dos vários sistemas actualizados na expressão linguística (da enunciação, do texto, da língua) (...); 3. Conhecer e compreender produções literárias adequadas ao nível etário, assim como alguns marcos fundamentais da literatura portuguesa (...); 4. Percepcionar a linguagem verbal como meio privilegiado de expressão e compreensão do Eu e do Mundo.» (1989, pp. 604-605).

- o lugar central da disciplina de Português é o da «leitura do texto literário a par de textos informativos/críticos que esclareçam questões ideológicas, contextuais, estéticas, com vista a um melhor entendimento desses textos» (Cortez, 2016);
- o texto literário é catalisador das atividades dos outros domínios que compõem a especificidade da aula de Português (ouvir, falar, ler, escrever);
- o ensino de gramática, centrado quase exclusivamente nas unidades “palavra” e “frase”, inscreve-se num domínio funcional e prescritivo do conhecimento da língua.

O paradigma cultural do ensino da língua materna assenta no pressuposto da educação pela literatura e no reforço de uma identidade nacional por meio do conhecimento dos clássicos como herança cultural, residindo no triângulo constituído pela língua, pela literatura e pela cultura, com base no pressuposto de que «o ensino da literatura constitui uma forma de identificação e preservação de valores comunitários» (Mello, 1999: p. 219), um ideal que continua vigente na educação. De acordo com este princípio, defende-se que:

É na escolaridade básica e secundária que se deve proporcionar aos alunos o conhecimento do património literário português (os clássicos e os contemporâneos, de acordo com o que a actual instituição literária estabelece como um possível cânone), sem esquecer o contacto com autores das demais literaturas do mundo lusófono, bem como com obras da literatura universal, de indiscutível importância para a formação cultural. Com esse conhecimento fica garantida a educação literária básica dos alunos. (Mello, 1999: pp. 119-120).

A educação literária como finalidade e componente basilar no ensino ao longo da escolaridade obrigatória é consensual e encontra-se firmada em argumentos sólidos, dada a natureza da literatura como sistema modelizante do mundo. Inúmeros autores têm explicitado os argumentos que o legitimam (Silva 1988-1989, Mendes 1992²¹, Lima 1995²², Mello 1999).

²¹ Margarida Vieira Mendes, em 1992, a propósito de uma leitura crítica dos programas de Português do ensino básico, que estiveram em vigor entre 1991 e 2009, defende: a especificação

A este modelo de ensino de língua materna são associadas vantagens como: o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o contributo para a identificação cultural e histórica de um povo, a promoção de uma formação humana, espiritual e moral dos alunos, a educação de um gosto estético desenvolvendo capacidades intelectuais e sensibilidade (Mello 1999, pp. 221-224).

Questões em aberto

Até este momento, o trabalho realizado no âmbito da estrutura e da consistência do ensino do Português ao longo da escolaridade obrigatória contribuiu para a estabilização de questões cruciais, a saber:

1. o desenho de um currículo da disciplina de Português como um projeto educativo estruturado e articulado desde o 1.º ano (do 1.º ciclo do ensino básico) até ao 12.º ano (ensino secundário);
2. a anualização como ferramenta útil na gestão do programa ao longo do ano, uma vez que permite conciliar de modo mais seguro os materiais auxiliares das aulas com as planificações anuais de cada instituição de ensino;
3. a relevância do desenvolvimento do aluno tanto como produtor quanto como recetor-intérprete de textos de diferentes géneros, numa atividade pedagógica-didática norteada pelas quatro

do campo da educação literária através da formulaç objetivos relacionados com a literatura, a tomada de decisões relativamente ao cânone escolar assente numa lista de autores e de obras (ou fragmentos de obras) configurador de um projeto global de conhecimento do património literário de língua portuguesa.

²² Para Isabel P. de Lima, ensinar a ler textos literários equivale a ensinar uma «(...) sageza desregada pela imaginação, que permita ler o presente como um resto ou como um excesso do passado e como um campo de invenção aberto a futuros. [...] Isto implicará continuar a aceitar a literatura como forma de conhecimento do mundo, no sentido aristotélico, e consequentemente como forma de autoconhecimento, um conhecimento construído sobre aquilo que nos distingue no seio do reino animal, o acesso à língua. Isto implicará aceitar como justificação antropológica da literatura a sua tarefa de construção imaginária, ficcional e verosímil de modelos do mundo e do homem. Isto implicará, consequentemente, recusar a ideia da literatura como pura inutilidade, mesmo que se aceite a utilidade do inútil – leia-se uma utilidade catártica ou hedonista – na contracorrente do pragmatismo utilitarista reinante.» (Lima, 1995, pp. 182-183).

capacidades: Ouvir (compreensão oral), Falar (expressão oral), Ler (compreensão escrita) e Escrever (expressão escrita);

4. a valorização da herança literária portuguesa, proporcionando uma educação literária que torne o aluno capaz de ler e compreender obras literárias não só para se tornar um conhecedor da herança e identidade cultural do seu país mas também para se formar enquanto leitor criterioso;

5. a incidência na escrita processual como estratégia para ensinar a escrever textos dos géneros considerados relevantes na educação escolar;

6. a organização das obras literárias numa lógica diacrónica que permite a compreensão de determinados autores ligando-os a autores trabalhados em anos anteriores;

7. a integração de uma terminologia linguística atualizada, embora ainda se verifique oscilação no emprego de designações e termos no âmbito dos instrumentos usados na análise do texto literário ('recursos expressivos', 'figuras de estilo', 'figuras de retórica', 'recursos estilísticos', por exemplo).

O trabalho, porém, não está concluído. Não é possível esconder os problemas (lacunas, dificuldades e resistências) inerentes à concretização de um programa de língua materna desenhado com base em opções estritamente relacionadas com o ensino da literatura, nos termos em que está atualmente consignado no programa em vigor. Importa atender à reflexão didática sobre o ensino da literatura e ao contributo teórico-prático de investigação em matérias como: a leitura literária (fundamentos, procedimentos, objetivos), a formação do hábito e do gosto pela leitura, o cânone, as estratégias de ensino e de aprendizagem usadas para o desenvolvimento da leitura de texto literário, as resistências (linguísticas, culturais, históricas) dos alunos na leitura de clássicos da literatura, a leitura de excertos e a leitura integral da obra literária, os ciclos de ensino em que a introdução de uma educação literária enquanto conhecimento do cânone literário português deve ser realizada, entre outras.

Farei referência a um problema de sobreposição no plano curricular do ensino secundário, não sem antes me deter em algumas repercussões pedagógico-didáticas de uma das questões anotadas, a da extensão do cânone literário assumido como objeto de estudo em cada um dos anos de escolaridade do ensino básico e do ensino secundário. Esta variável apresenta implicações didáticas problemáticas a diferentes níveis.

A primeira das repercussões diz respeito à necessidade que a inclusão de um cânone literário extenso implica de determinar uma abordagem do texto literário mediante excertos das obras.

Esta opção reabre uma das principais questões da didática da literatura. Poderá uma verdadeira educação literária atingir os seus objetivos por meio da leitura de excertos ao invés da leitura da obra integral? Não se estará a comprometer uma verdadeira educação literária em nome de um conhecimento de todos os autores e obras que estão indiscutivelmente integrados no cânone da literatura portuguesa? Para uma educação literária será mais profícua a leitura de obra integral ou a leitura fragmentária de várias obras? Será possível desligar o conhecimento das obras literárias da formação do gosto pela leitura? George Steiner, numa reflexão similar, embora de outra dimensão – tratava-se de equacionar o estudo e ensino da literatura inglesa no campo académico –, levanta um problema que se adequa à realidade que tenho em consideração neste momento. Afirmo este conhecido crítico literário e professor de literatura:

A questão que aqui se põe está longe de ser trivial. À medida que as notas de rodapé crescem, à medida que os glossários se tornam mais elementares (...), a poesia perde o seu impacto imediato. Desloca-se de um plano de percepção imediata para um plano que mobiliza conhecimentos especializados. Estamos perante uma transformação de grande alcance entre o poeta e o seu público. (Steiner, 2014: 103-104).

Os resultados de uma prática pedagógica centrada na leitura de excertos de obras literárias são conhecidos, porque estudados em profundidade. Recorde-se uma das conclusões de um desses estudos, publicado por R. Duarte (2012):

A leitura fragmentária que resulta destas práticas encontra-se nos diferentes momentos de análise dos relatos, o que já era observado na primeira entrevista:

uma obra integral pode reduzir -se a uma mensagem ou a uma imagem global, proporcionada por excertos que a representam e que são lidos à luz de tópicos de análise diversos, sem relação entre eles. Questiona-se os alunos sobre as estruturas narrativas, sobre aspetos de linguagem, sobre recursos estilísticos. São convocados outros textos e paratextos. Desta análise, o aluno fica com uma imagem global da obra, registada no seu património cultural de leitor, e treina a resposta a perguntas ritualizadas sobre personagens, espaços, ação, sem que estratégias cognitivas mais complexas sejam convocadas (Duarte 2012, p. 259).

Por outro lado, a leitura e análise de excertos de obras, que não são de leitura integral obrigatória para os alunos, condiciona fortemente a gestão da aula pelo professor, que, por necessidade de cumprimento do programa e por economia de tempo, recorre forçosamente a uma das tradicionais metodologias de ensino do Português ligada à leitura em voz alta de textos literários, a *lectio*²³. Esta prática revelou-se muito produtiva sobretudo em épocas em que a leitura como ato individual e privado, típica dos nossos dias, não existia ou não era comum. Essa forma de ler em grupo é descrita por M. L. C. Fernandes (2016) do seguinte modo:

incluía uma “mediação” de leitores que emprestavam o seu saber ler e a sua voz para que outros, não leitores, acessem não só ao texto escrito, mas também ao mundo que ele transportava ou construía, fosse qual fosse o género literário escolhido. Havia por isso uma vasta apropriação do texto – incluindo o literário – facultada (e “enformada”) pela leitura em voz alta, que o difundia também por grupos sociais e culturais não familiarizados com a prática da leitura direta ou pessoal. Essa apropriação era, simultaneamente, uma forma de aprendizagem e de partilha, assim como um modo de conhecimento que, dentro ou fora dos espaços de ensino, se reproduzia e se transmitia de geração em geração. Desse modo se “liam” (com os ouvidos) muitos textos literários que a treinada memória reproduzia também oralmente – com variantes, é certo, e com criatividade – levando-os a muitos setores sociais que lhes não acediam diretamente pelo registo

²³ Há relato de experiências bem-sucedidas de implementação de atividades pedagógico-didáticas com base neste modelo, mas estão associadas a projetos (Clube do Livro ou Clube de Leitura), como refere Melo (2011): «Surgem, pois, algumas investigações em atividades de sala de aula, tendo por base um programa de ensino-aprendizagem centrado na literatura. Um desses estudos pertence às professoras e investigadoras universitárias Taffy Raphael, Lara Pardo, Kathy Highfield e Susan McMahon (1997) e está publicado em *Book Club: a literature based curriculum*. No seguimento do «Basal Reading Program», esta obra procura integrar as quatro macro-capacidades (listening, reading, speaking e writing) num projeto que se intitula *Book Club*, tendo por base um modelo de interação grupal para discussão e partilha daquilo que se lê. Neste livro, as autoras apresentam planos de aulas e sugestões de atividades muito úteis para professores que, na época, pretendiam implementar este programa nas suas escolas.» (Melo, 2011, p. 221).

escrito, como diversos estudos o têm mostrado exemplarmente nas últimas décadas, sobretudo para a época Moderna (veja-se, por exemplo, Margit Frenk: 1982 e gómez: 1997) (Fernandes, 2016, p. 36).

A utilização uniformizada e repetida desta metodologia levanta problemas, se tivermos em vista que cada texto tem a sua organização estrutural e informativa própria e que «a leitura de qualquer texto, e com uma qualquer finalidade, exige um trabalho complexo pelo qual se procura reconstruir a sua coerência, isto é, a sua base semântica cujo núcleo é o tema do texto.» (Sousa (1998, p. 102)²⁴. No entanto, a questão fulcral é de outra ordem. Importa perguntar: qual é a eficácia desta metodologia no desenvolvimento das capacidades de compreensão e de interpretação do texto literário?

A segunda repercussão diz respeito à ação pedagógico-didática do professor para a consecução dos objetivos de aprendizagem definidos no âmbito da educação literária. A reflexão sobre esta matéria, sendo habitualmente considerada despicienda, não pode ser escamoteada. É ingénuo pensar que, atualmente, o aluno fica sentado na sala a ouvir o professor discorrer sobre uma obra a partir de uma passagem (um excerto, um fragmento) lida em voz alta durante a aula. Fazer o aluno dos nossos dias interessar-se no processo de leitura dos clássicos da literatura portuguesa é uma tarefa de grande exigência e complexidade, que se realizará plenamente se houver a possibilidade de o envolver num processo de construção de sentido estimulante e gratificante. Esse envolvimento implica o aluno enquanto ouvinte/leitor com um papel ativo de construção da interpretação do texto, fortemente dependente de um número considerável de dimensões da linguagem. Quando o texto pertence a uma obra literária de um autor de um período histórico muito afastado do universo de referências a que o aluno tem acesso, é imperioso que o professor desenvolva um trabalho de explicitação e de explicação das referências históricas, literárias, culturais que, de outro modo, são

²⁴ O texto “Da leitura em interacção à leitura como interacção”, de Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1989, pp. 71-127), explicita os fatores inerentes ao processo de compreensão e de interpretação textual e analisa as atividades de leitura de sala de aula tendo em conta as capacidades e subcapacidades estratégicas nelas implicadas.

inacessíveis ao aluno dos nossos dias. Assim, no processo de estudo e de leitura de obras literárias dos clássicos portugueses, o professor é confrontado com exigências e com resistências ultrapassáveis mediante o uso de metodologias ativas, que implicam tempo letivo adequado ao seu exercício. Convém não esquecer que a leitura literária «exige programas de leitura com uma maior **atenção ao texto**. A resposta crítica do leitor não se compadece, no entanto, com leituras apressadas, muito menos com a ausência delas.» (Mello, 1999, p. 225) (*negrito da autora citada*).

A leitura literária não se compadece com abordagens apressadas, se o objetivo é garantir a compreensão plena do texto por parte do aluno, bem como o domínio de estratégias de leitura que possam ser autonomamente ativadas em situações de leitura literária similar, em diferentes contextos. O conhecimento de estudos realizados sobre o impacto de programas de Português de épocas passadas na aprendizagem dos alunos alerta-nos para este facto conhecido: as opções programáticas em que se verifica um sobredimensionamento dos conteúdos associados à leitura literária «reduziriam a aprendizagem literária à sua dimensão informativa, fixa e transmissível.» (Serôdio, 2006, p. 114).

Importa, pois, perguntar: Será que o ideal pressuposto no projeto de conhecimento total do cânone literário português, dentro dos 12 anos de escolaridade, não será sacrificado pelas exigências práticas de cumprimento de todas as leituras de todas as obras integradas no programa? Será mesmo possível assegurar em aula a compreensão e interpretação dos textos literários em todas as dimensões que lhe são inerentes (na fase da compreensão literal do texto, o léxico utilizado, as estruturas sintáticas ativadas, a ordenação da informação textual, a reconstrução da intenção comunicativa do produtor do texto; na fase de leitura interpretativa, saberes, crenças e valores do produtor e do recetor do texto, capacidades inferenciais próprias do sistema cognitivo humano; particularmente relacionado com o texto literário, os recursos verbais e as transformações gramaticais ocorridas ao longo do tempo, os géneros e a

sua relação com os temas desenvolvidos, as características histórico-literárias conformadoras do texto, entre outros aspetos)?

A terceira repercussão está relacionada com a desproporção que o texto literário assume na gestão dos tempos letivos da disciplina de Português, o que, em si mesmo, conduz à hegemonia da componente literária para cujos excessos Margarida Vieira Mendes alertou em 1992: «(...) que em caso nenhum defendo que tenha que ser absorvente e exclusiva, e que até me parece quase sempre sobrestimada na prática pedagógica vigente (aula, planificações) (...).» (pp. 66-67). De facto, o programa de Português em vigor não deixa alternativa a não ser colocar os procedimentos de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita, da compreensão e da expressão oral ao serviço de géneros de texto e temas orientados para o conhecimento do cânone literário português, numa gestão pedagógico-didática em que a educação literária assume clara hegemonia. Em si mesma, esta ideia revela até uma certa bondade intrínseca, a de que a literatura é o único caminho válido para uma aprendizagem global do Português. Os estudos revelam, contudo, que a realidade não traduz esta bondade.

Quanto ao problema de sobreposição de programas curriculares, importa atender à necessidade de resolver a redundância atualmente existente no ensino secundário. Neste momento, o programa da disciplina de Português, componente da formação geral dos cursos para prosseguimento de estudos, repete o programa da disciplina de Literatura Portuguesa, componente específica da variante Línguas e Humanidades dos cursos científico-humanísticos, orientados para o prosseguimento de estudos. Isto significa que há uma parcela dos alunos do ensino secundário para quem Português e Literatura Portuguesa são, durante dois anos escolares (entre o 10.º e o 12.º ano), uma duplicação.

Estas questões não estão aqui ao serviço do abandono do projeto de educação literária, nem da exclusão do currículo dos clássicos da literatura portuguesa. São, na verdade, temas fundamentais da didática da literatura que não podem ser afastados da tomada de decisão curricular relativa aos programas da disciplina de Português.

Caminho a percorrer

Se quisermos contribuir para o ensino do Português como unidade fortemente estruturadora do indivíduo, da sua ação enquanto cidadão e leitor, conhecedor da herança cultural e literária da língua materna, não podemos menosprezar nenhuma das dimensões consideradas fulcrais na definição da sua especificidade nem ignorar a reflexão relevante que tem sido produzida neste domínio nas últimas décadas. Para tal, há alguns passos imprescindíveis. Um primeiro passo será, em meu entender, reconhecer um denominador comum que sirva de ponto de partida.

Tal denominador comum às conceções de aula de língua materna referidas é o texto. O texto enquanto manifestação concreta da língua, inscrito pelo homem num determinado discurso, na sua relação com outros discursos, com outros homens e com o mundo, ocupa o lugar central na aula de Português²⁵. Como refere J. Fonseca, é nos textos que «se concretizam ou objectivam diferentes experiências e vivências do real, neles se perscrutam e actualizam ou presentificam “mundos possíveis”, neles se pressupõem tanto quanto se criam e se transformam relações intersubjectivas, neles se contém a representação e activação da interacção social, neles se avalia, recria e perpetua a identidade da comunidade.» (Fonseca, 1988-89, p. 64).

Ao reconhecer o texto como objeto central na aula de Português, admitimos a hipótese de articular, numa visão integrada, as diversas componentes específicas desta disciplina, na senda de Fernanda Irene Fonseca (1990) e de Isabel Margarida Duarte (2008): a educação literária, o conhecimento explícito da língua, a leitura, a escrita, a oralidade. Deste modo, estas componentes poderão ser trabalhadas autonomamente ou ligadas entre si, articulando práticas de língua (leitura literária e não literária, compreensão e expressão oral, expressão escrita) e reflexão sobre a língua.

²⁵ Este é, aliás, o pressuposto da conceção de ensino da língua materna como pedagogia dos discursos (Fonseca, 1988-1989).

No entanto, essa harmonização só será viável se a aula de Português for concebida como espaço em que a língua e a literatura possuam uma presença equilibrada, proporcionando ao aluno aprender a ler lendo, a escrever escrevendo, a falar falando, sem que isso o desobrigue de atividades consideradas relevantes pelo professor para atingir os objetivos gerais da disciplina.

Não dispensará, contudo, a conciliação das perspectivas mencionadas e a integração num referencial único dos elementos-chave de cada uma das propostas programáticas que lhes dão expressão. A desejável revisão dos dois programas em vigor (do ensino básico e do ensino secundário) para um realinhamento curricular que resolve os problemas e fragilidades nele detetados seria o processo mais efetivo para o entendimento das duas perspectivas de aula de Português atualmente em tensão, sobretudo se firmado num compromisso de estabilidade para a conclusão de um ciclo de implementação completo.

Para tal, será necessário firmar as opções em evidência científica que suporta princípios fundamentais de orientação da intervenção educativa que se almeja, bem como integrar princípios reconhecidos como fundamentais. Enuncio, seguidamente, alguns desses princípios.

I. O ensino do Português deve ser orientado para o desenvolvimento de *competências*²⁶, tendo em conta os objetivos e o objeto que a definem. A aula de Português como «lugar aberto à linguagem e às suas múltiplas manifestações», «espaço de trabalho, treino e desenvolvimento» (Serôdio, 2006, p. 112) da leitura, da escrita, da compreensão e expressão oral, da educação literária e do conhecimento explícito da língua implica o domínio de conhecimentos, de capacidades e de atitudes entendidos como um «saber- em-uso».

O desempenho consciente, intencional e adequado destas atividades depende de competências ligadas a uma educação integral do indivíduo.

²⁶ O conceito de “competência” aqui usado é o de “saber-em-uso” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 12 (nota)).

Para esse desígnio contribui o ensino da língua materna como «potenciador da construção da identidade do aluno e da sua relação com o mundo, da autonomia e da solidariedade» (Mello 1999, p. 221), mediante um trabalho integrador da língua, da linguagem e da comunicação e de uma educação literária, devidamente equilibrados e harmonizados. Tal implica proporcionar ao aluno a:

- estimulação do desenvolvimento linguístico²⁷ ou educação linguística²⁸;
- compreensão e produção de “géneros formais e públicos do oral”²⁹;
- compreensão e expressão escrita em textos de diferentes graus de complexidade pertencentes a géneros que sejam selecionados como objeto de ensino e de aprendizagem escolar;
- educação para o conhecimento de autores e de textos literários ditos *clássicos* numa perspetiva articulada da história da literatura portuguesa;
- aquisição do conhecimento explícito da língua através de processos de observação, de análise, de reflexão e de consolidação da estrutura e do funcionamento da língua.

As componentes a integrar no ensino do Português fundam-se nos contributos que a investigação científica tem produzido sobre o processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento da língua materna, sobretudo do campo da Psicolinguística, a quem cabe «o estudo dos mecanismos percetivos, cognitivos e linguísticos que subjazem à compreensão e produção da linguagem, quer ela se instancie no modo oral ou no modo escrito, e cabe ainda a explicação dos processos, das operações, das estratégias de processamento da informação que se desencadeiam na produção e na compreensão» (Costa, 1999: 91-92). Num

²⁷ Ver Duarte (2000) e os estudos científicos aí referenciados, designadamente Batoréo (1996).

²⁸ Ver Aguiar e Silva (1988-1989). «A educação linguística, indissociável do estudo dos textos considerados *clássicos* (...) tem sido sempre um poderosíssimo instrumento de culturalização e socialização, de desenvolvimento cognitivo, de capacidade crítica, de apuramento da sensibilidade, de potenciação da fantasia lúdica e da criatividade.» (p. 21).

²⁹ Designação usada por P. Perrenoud (1991) e por A. C. M. Lopes (1999)

capítulo intitulado “Da Psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio” do livro *A linguagem ao vivo*, M^a da Graça Castro Pinto exemplifica algumas das áreas de aplicação da Psicolinguística, referindo, entre outras, «a compreensão e produção do discurso, a aquisição da língua materna, (...) a linguagem e a educação, os aspetos não-verbais da comunicação, (...), a análise do texto literário, as tecnologias da fala e os modelos da comunicação humana, os meios de comunicação de massas, as novas tecnologias e a comunicação verbal (...)» (2009, p. 13).

No que toca ao conhecimento explícito da língua, há evidência científica quanto aos resultados de estratégias orientadas para a reflexão e descoberta, como a oficina/laboratório gramatical (Duarte 1992, 2008), a pedagogia dos discursos (Fonseca & Fonseca 1990), em si mesmas ou integradas numa estratégia conjunta articulada (Silvano & Rodrigues 2010). Dos estudos realizados em Portugal, refere-se, por exemplo, Rodrigues & Silvano (2009), A. Costa (2010), J. Gomes (2012), A. Neto (2015), A. Queirós (2015), C. Fraga (2015).

II. O ensino do Português, predominantemente centrado no texto, concilia a educação literária com o desenvolvimento da consciência linguística orientado para um conhecimento explícito da língua (no sentido mais alargado da designação), embora a leitura e análise da obra literária não fique restringida a essa dimensão.

Impedir o “esquecimento da condição verbal da literatura” (na expressão de Paul Valéry, na *Tel Quel*) no desenvolvimento da compreensão do texto literário equivale a admitir que é necessário promover a aquisição do conhecimento explícito da língua e a mobilização desse saber na construção de leituras interpretativas, tendo por base que ler textos literários «implica chamar a atenção para o texto literário como espaço da plenitude funcional da língua, porque nele a língua tem polivalência significativa e cria mundos possíveis não imediatamente referenciáveis, explorando as suas potencialidades através de novas regras semântico-pragmáticas de ordem estético-literária e, em última análise, como espaço de deriva e de errância (...). (Lima 1995, p. 186).

Esta inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura está solidamente fundamentada por Fernanda Irene Fonseca (2000), mas, já antes, Vítor Aguiar e Silva (1988-89)³⁰ alertava para o seguinte facto:

A educação linguística, indissociável do estudo dos textos considerados clássicos (...), foi sempre, desde a *paideia* grega, um dos fundamentos da educação no Ocidente. E essa educação (...) tem sido um poderosíssimo instrumento de culturalização e socialização, de desenvolvimento cognitivo, de capacidade crítica, de apuramento da sensibilidade, de potenciação da fantasia lúdica e da criatividade. A educação linguística, por isso mesmo, constituiu também sempre o alicerce e o factor sinérgico da aprendizagem de outras disciplinas e de outros saberes. (p. 21).

Este conceituado especialista de literatura sublinha a dimensão linguística da literatura de novo em 2008:

Todo o texto literário, na sua textura, na sua micrologia, como se diria há uns séculos, nos seus significados, no seu ritmo, na sua música, é linguagem verbal, plasmada por norma numa determinada língua natural e regulada pela respetiva gramática (...). Ler, entender, explicar e interpretar um texto pressupõe necessariamente por conseguinte o conhecimento dessa língua (...), utilizando as ferramentas linguísticas ou gramaticais adequadas. (Silva, 2008: 31)

Tendo a educação literária como principal atividade a leitura de textos literários, não pode ser ignorada toda a investigação que conduz à perspetiva segundo a qual

(...) o aprendente deve ser levado a captar não só o sentido geral de um texto mas também a observar e a sentir a linguagem que transporta esse sentido geral. O aprendente não deveria estar unicamente atento ao conteúdo do que se transmite. Deveria estar igualmente atento ao modo como esse conteúdo é transmitido. Só

³⁰ Os dois autores defendem a integração da língua e da literatura no ensino do Português por vias diferentes. Fernanda Irene, em “A inseparabilidade da língua e da literatura”, argumenta em favor de uma pedagogia do discurso literário centrada na análise do funcionamento da língua, que seria conduzida por um professor capaz de uma implicação linguística na abordagem do texto literário. Coloca o foco na formação do professor a quem cabe a tradução didática de uma abordagem integrada dos conteúdos linguísticos e literários consignados nos programas da disciplina de Português. Vítor Aguiar e Silva propõe um currículo construído com base numa seleção de conteúdos situada no plano de uma interdisciplinaridade entre os estudos linguísticos e os estudos literários. Neste plano interdisciplinar, seriam acolhidos estudos «translinguísticos» (termo reabilitado de Bakhtine) como: «o renascimento e a redefinição da estilística; a linguística textual e o texto literário; a pragmática linguística e a pragmática da literatura; a análise do discurso e a análise do discurso literário; a linguística cognitiva e a poética cognitiva.» [Conferência internacional sobre o ensino do Português, Resumos das Apresentações, página 9].

uma leitura nestes moldes pode ser considerada completa e propiciar-lhe uma passagem sem problemas à prática de escrita desejada, contribuindo para uma maior consciencialização da linguagem que ele utiliza. (Pinto, 2009, p. 46)

A valorização de uma conceção ampla de ensino do Português, que integra reflexão sobre a língua (estrutura e funcionamento) e estudo de obras literárias³¹ (que considera mas que não se esgota no estudo do modo de realização literário da língua), tem de ser reabilitada.

III. A educação literária deve basear-se num cânone literário escolar a estabelecer por especialistas da literatura e da didática da literatura, em resultado de uma reflexão sobre a etapa escolar adequada para um pleno desenvolvimento da leitura literária centrada nos autores que marcam a história da literatura portuguesa. Convém igualmente equacionar a questão do tempo na gestão do programa na aula de Português ao longo de um ano letivo e ponderar a redução do número dos autores e obras/textos a estudar em cada ano de escolaridade³². Importa ser sensível a pareceres como o

³¹ São inúmeros os testemunhos de escritores e especialistas da literatura acerca da inseparabilidade do conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua e da interpretação do texto literário. A título exemplificativo, transcreve-se um desses testemunhos, de uma mesa-redonda entre Osório Mateus, Gastão Cruz, Manuel Gusmão e Eduarda Dionísio. «G.C. – Mas é preciso ver que além do mais, nesse 2.º ciclo há uma sobrecarga de gramática, que é tempo roubado às aulas de português. / E. D. – Não é *roubado*. O ensino do português, a «interpretação», pode fazer-se *através* dessa gramática. / (...) M. G. O ataque contínuo à gramática comete um vício muito grave. / E. D. – Faz a tal separação entre um «conteúdo» e uma «forma» /... M. G. –... Associa um mau ensino da gramática à inutilidade do ensino da gramática. Ora, parece-me imprescindível para a interpretação de um texto o conhecimento da sintaxe. / G. C. - Acho que sim, acho que isso é fundamental. / O. M. E não acho nada mau insistir porque há muitas ideias feitas a este respeito. Acho perfeitamente impossível compreender mais ou menos correctamente a oração para Santo Agostinho no Auto da Alma sem fazer uma análise sintáctica capaz.» In Mateus, Osório (s/d). De teatro e outras escritas. Lisboa: Quimera. Pp. 498-499.

³² Sobre esta questão, importa revisitar uma mesa-redonda em torno do ensino da literatura, em que participaram Eduarda Dionísio (E.D.) e Gastão Cruz (G.C.): «E. D. – Pois, parece-me que, estabelecendo uma prioridade, o problema está mais no que se faz com os autores do que nos autores escolhidos. Se se conseguir que as pessoas adquiram um certo método a estudar certos autores, por menos interessantes que sejam – é claro, há limites –, isso vai-lhes permitir que sozinhas possam ler outras coisas. O que acontece é que em virtude da falta de tempo e da orientação, não se lhes pode dar *de maneira nenhuma* esse método. A aula teria que ter um método indutivo, se se quiser: partir da leitura de textos até se perceber o que era aquele autor ou o que era aquela época, etc., etc. Ao passo que o que se faz, por economia de tempo, é dizer: vamos estudar a época tal, a época tal tem as seguintes características, que se explicam por tal e

que Cristina Serôdio emite: «Será importante reconhecer as limitações temporais do espaço de aula de Português e proceder a simplificações, evitando que a necessidade de inclusão de determinados saberes e práticas implique a exclusão de outros igualmente meritórios.» (2006, p. 117).

No que à componente da educação literária diz respeito, é indispensável conhecer o que a didática da literatura tem produzido até agora. Só deste modo poderá haver uma fundamentação teórica esclarecida acerca de temas pedagógico-didáticos como: a extensão dos autores e textos literários obrigatórios; o objetivo prioritário do ensino da literatura ou educação literária (conhecer menos textos literários e mais aprofundadamente ou conhecer todos os autores considerados necessários para o conhecimento da história literária?); os procedimentos inerentes a exercícios escolares de abordagem ao texto literário como o ‘comentário de texto’, a ‘análise de texto literário’, o ‘confronto de textos’; a leitura de obra integral ou a educação literária baseada na fragmentação das obras (os excertos); a terminologia associada à leitura de textos literários (por exemplo, uniformizar designações equiparadas como as atualmente em uso na escola para referir ‘recursos expressivos’, ‘recursos estilísticos’, ‘figuras de estilo’, ‘figuras de retórica’).

IV. No quadro do ensino do Português, o conhecimento explícito da língua deve ser assumido como componente autónoma, valorizando os trabalhos científicos que demonstram os efeitos positivos da

tal, e nessa época encontramos os autores tal, tal e tal. Vamos hoje começar por estudar o autor tal. Nesse autor tal, vamos ver a obra tal. E apresentam-se as características da obra. Quando tudo devia partir ao contrário, mais ou menos. Devia colocar-se o estudo do texto, de alguns textos, como *partida*, outros poderiam ser uma «chegada». Portanto, numa ordem de prioridades, é mais importante o dar-se tempo para as pessoas estudarem os autores de outra maneira, do que a inclusão de certos autores esquecidos. [...] /G. C. – Mas para que isso pudesse ser feito mais em profundidade e até para que pudesse ser proporcionada ao aluno a aquisição de um certo método de estudo e de abordagem, parece-me indispensável que não se tenha a pretensão, como actualmente se tem, de se exemplificarem todos os autores com textos. Isso não conduz ao estudo sério de coisa nenhuma./E. D. – Pois, «exemplificar». Quando os textos que se lêem não deviam ser «exemplos».» (Mateus 2002: pp. 504-506)

implementação de abordagens «language awareness» no ensino da língua materna³³.

Além destes princípios gerais relacionados com a especificidade do ensino da língua materna, será também necessário atender a pressupostos pedagógicos cruciais na qualidade da intervenção educativa, como os que menciono nos pontos seguintes.

V. O professor deve ter autonomia para selecionar, de um dado conjunto, os autores e/ou obras a trabalhar em aula, atendendo a critérios de adequação aos diferentes alunos e contextos.

VI. As estratégias de ensino e de aprendizagem baseadas em metodologias ativas, como a escrita processual ou a reflexão oficial sobre a língua, devem ser incentivadas mediante a possibilidade de organizar cada turma em turnos, à semelhança das ciências experimentais.

Conclusão

A construção de um currículo oficial não pode ignorar a complexidade inerente à sua operacionalização, dependente de uma intervenção pedagógico-didática adequada às características específicas dos alunos e ao ritmo próprio do ano escolar. Não pode dispensar também o conhecimento produzido durante décadas no campo da didática do Português, na dupla vertente da didática da(s) língua(s) e da didática da literatura. Deveria ter em vista o que é absolutamente necessário e útil em cada uma das etapas da escolaridade obrigatória, com vista ao desenvolvimento de competências (valores, capacidades e conhecimentos) cruciais para enfrentar os múltiplos desafios emergentes na nossa época.

O lugar central que o Português ocupa no desenho curricular da escolaridade obrigatória faz surgir exigências que delineiam o caminho para um compromisso relativamente às duas vertentes essenciais desta disciplina. Essas exigências podem ser formuladas como passos que se tornam imprescindíveis para esse compromisso: o primeiro incide na

³³ A este propósito, ver Ana Costa (2010, pp. 29-42).

distribuição equilibrada dos tempos letivos pelas competências nucleares do Português; o segundo passo consiste no aprofundamento de estudos que valorizem a inseparabilidade da língua e da literatura na abordagem textual.

Enquanto estas questões estiverem em aberto, será difícil a plena realização de cada uma das componentes e de todas de um modo coeso e global, dilacerando um ensino que se pretende forte e estruturante para o desenvolvimento de cidadãos que estudam, usam e apreciam a língua e a literatura, por meio oral, visual e/ou escrito, para pensarem, comunicarem, relacionarem-se com os outros, participarem e contribuir para a sociedade como cidadãos de pleno direito.

Agradecimentos:

Este texto beneficiou da leitura crítica, que Professoras e Colegas tiveram a amabilidade de aceitar realizar a versões anteriores. Expresso o meu agradecimento pela leitura e pelo debate de ideias que dela derivou a: Isabel Margarida Duarte, Regina Duarte, Purificação Silvano, Filomena Viegas, Ana Martins e Olga Brochado. A responsabilidade pelas fragilidades que o texto possua é, naturalmente, minha.

Referências bibliográficas

- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2004). *Littera – escrita, reescrita, avaliação, um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português: para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R. V. (1998). O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica. In Rui V. de Castro & Maria de Lourdes Dionísio de, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas* (pp. 9-38). Braga: Angelus Novus.
- Ceia, C. (1995). *Textualidade – uma introdução*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cortez, A. C. (2016). Provas de aferição: para uma reflexão sobre o acto de ensinar. *Público*. 10/08/2016.
- Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português?, in M.^a Raquel Delgado-Martins, Maria Isabel Rocheta & Dília Pereira (orgs.). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri.
- Costa, M. A. (1999). Incidências da investigação psicolinguística na didáctica da língua materna. In Cristina Mello (coord.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 91-112). Coimbra: Livraria Almedina.
- Delgado-Martins, M. R., & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática (pp. 9-16). In Fátima Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2007). *Actas da I conferência internacional sobre o ensino do Português*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Duarte, I. (1992). «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», in Delgado-Martins et alii, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1993). O Ensino da Gramática como Explicitação do Conhecimento Linguístico. In Barbeiro et al. (eds.), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp. 49-60). Leiria: ESEL-IPL.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, o que se aprende nas aulas de português? In Maria Raquel Delgado-Martins et alii (org). *Formar professores de português, hoje* (pp. 63-74). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2000). Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In AA.VV., *Didáctica da língua e da literatura* (vol.1, 47-61). Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (2001). Língua: Português. Ano: 2001 (pp. 20-23). *Noesis*, 59 (3).
- Duarte, I. (2006). Ensinar Português para o desenvolvimento: diagnóstico e propostas terapêuticas. In Inês Duarte e Paula Morão (org.). *Ensino do Português para o século XXI* 11-26). Lisboa: Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românticas/FLUL.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística - PNEP*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Duarte, I., e Costa, A. (2004). O lugar da língua materna no Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. In Miguel Zabalza (coord.). *Flexibilidade Curricular. Cidadania e Comunicação* (pp. 323-331). Lisboa: ME.
- Duarte, I. M. (2001). “O Português, na escola, hoje”. *Noesis*, 59 (3) (pp. 24-26).
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa: educação & mudança* (210-232).
- Duarte, R. (coord.). (2009). *Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, R. (2012). *Ensino da Literatura: nós e laços*. Universidade do Minho, IE.
- Faria, I. H. (1995). Conhecer o que se sabe e saber o que se conhece. In *Português, a língua dos nossos projectos. Actas do I Encontro de Professores de Português* (pp. 10-17). Lisboa: Associação de Professores de Português.

- Fernandes, M. L. C. (2016). A língua pela literatura e a expressão da cultura. In Ministerio da Educación, Cultura y Deporte, *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 36-47). Madrid: Secretaría general técnica.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Figueiredo, O. (2011). Do ensino da língua à língua no ensino. In *LINGVARUM ARENA* (PP. 121-137), VOL. 2.
- Fonseca, J. (1988-89). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos (pp. 63-77). *Diacrítica* 3-4.
- Fonseca, F. I., e Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina (1.ª edição, 1977).
- Fonseca, F. I. (1989). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In *Congresso sobre a investigação e ensino do Português. Actas* (pp. 314-326). Lisboa: Ministério da Educação-Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. (pp. 37-45). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Fraga, C. (2015). *Verbos de movimento e preposições: reflexão linguística na aula língua materna e interferências da língua portuguesa na aprendizagem de espanhol língua estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gomes, J. P. (2012). *O conhecimento sintático explícito no ensino do português e do latim: um conflito terminológico na aprendizagem dos alunos?* Relatório de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gusmão, M. (2006). Desde que somos um Diálogo. In Inês Duarte e Paula Morão (org.). *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 11-26). Lisboa: Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românticas/FLUL.
- Lima, I. P. (1995). Literatura e ensino da literatura no fim-do-século: na esteira da circulação de sentidos. In *Românica* (vol. 4, pp. 181 – 187).
- Lopes, A. C. M. (1999). A pragmática linguística e o ensino do Português: algumas reflexões. In Cristina Mello (coord.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 17-30). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lopes, J. O. (1999). Pressupostos teóricos e orientações metodológicas nos programas de português do ensino básico e secundário. In Cristina Mello (coord.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 159-170). Coimbra: Livraria Almedina.
- Mello, C. (1999). Leitura e memória literária. In Cristina Mello (coord.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 119-228). Coimbra: Livraria Almedina.
- Mello, C.; Silva, A.; Lourenço, C.; Oliveira, L., & Araújo e Sá, M. H. (org.) (2003). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas/Pé de Pagina.

- Melo, I. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- Mendes, M. V. (1989). O que é que se ensina quando se ensina Português? *Diário de Notícias*, 15 de janeiro.
- Mendes, M. V. (1992). A educação literária no ensino básico. Novos programas de Português e hábitos pedagógicos. *O Professor*, n.º 26 (pp. 62-68).
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. *Românica*, n.º 6. Lisboa: Cosmos.
- Neto, A. (2015). *O ensino e aprendizagem de perífrases verbais através de laboratórios gramaticais*. Relatório de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Nogueira, J. T. (1999). Ensinar a língua materna – Porquê? Para quê? (Sobre o valor formativo do ensino do Português). In Cristina Mello (coord.), *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 239-246). Coimbra: Livraria Almedina.
- Paz, O. (1990). *Los hijos del limo*. Barcelona: Editorial Seix de Barral (“Biblioteca de bolsillo”).
- Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue. In Wirthner, Martin e Perrenoud (orgs), *Parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. (pp. 15-40). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pinto, M. G. C. (2006). A terminologia linguística para os ensinos básico e secundário: os pilares de uma ponte em construção (pp. 9-28). In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (org.), *Terminologia linguística: das teorias às práticas. Actas do Encontro*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. C. (2009). *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8218.pdf>
- Queirós, A. (2015). *A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. (2011). Ensinar Português: palavras que herdámos. In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (org.), *Português, língua e ensino* (pp. 9-23). Porto: Editorial U. Porto.
- Rezende, N. L. de (2009). O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. *Anais do Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística*. Volume 1. Uberlândia: EDUFU. Acedido a 10 de março de 2016 em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_1_numero_1.php
- Rocheta, M. I., & Neves, M. B. (1999). Que formação para os professores de Português no final do segundo milénio? In Cristina A. Ribeiro, Maria João Brilhante, Paula Morão e Teresa Amado (org.), *Letras, sinais. Para David-Mourão Ferreira, Margarida Vieira Mendes e Osório Mateus* (pp. 475-483). Lisboa: Edições Cosmos.
- Rodrigues, S. V. e Silvano, P. (2009), “O conhecimento sintático e semântico da língua como factor de qualificação no processo de escrita de uma apreciação crítica. Resultados de um estudo no âmbito do projecto IELP”, in *Textos Seleccionados do XXIV Encontro*

- Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 437-451.
- Santos, O. (1988). *O português na escola, hoje*. Lisboa: Caminho.
- Sena, J. de (1984). Amor da literatura (pp. 91-98). In *O reino da estupidez I*. Lisboa: Edições 70.
- Sequeira, M. F.; Castro, R.V., e Sousa, M. L. (1989). Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos cursos de Formação de Professores. In *Congresso sobre a investigação e ensino do Português* (pp. 603-613). Lisboa: Ministério da Educação-Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Serôdio, C. (2006). Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro? In Inês Duarte e Paula Morão (org.). *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 111-118). Lisboa: Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românticas/FLUL.
- Silva, V. M. A. (1988-89). Língua materna e sucesso educativo. In *Diacrítica*, n.º 3-4 (pp. 17-24). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, V. M. A. (1989). O texto literário e o ensino da língua materna. In *Congresso sobre a investigação e ensino do Português* (pp. 37-43). Lisboa: Ministério da Educação-Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Silvano, P. e Rodrigues, S. V. (2010), “A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação”, in Brito, A. M. (org) *Gramática, História, Teorias e Aplicações*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 275-286.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua (pp. 197-226). In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: quando começar e como (pp. 28-33). In *Noesis* 59 (3).
- Sim-Sim, I.; Duarte, I., e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Sousa, M. L. D. (1998). Da leitura em interacção à leitura como interacção. In Rui V. de Castro & Maria de Lourdes Dionísio de, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas* (pp. 71-127). Braga: Angelus Novus.
- Tochon, F. V. (1995). *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora.
- Verrier, J. (2007). Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. *Educação e Pesquisa* (pp. 207-213), São Paulo, v.33, n.2.
- Vilela, G.; Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (1995). Metodologia do ensino do português. In Adalberto Dias Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

O CONHECIMENTO E O CURRÍCULO: TRANSFORMAÇÕES, MODOS DE PENSAR E SIGNIFICADOS FUTUROS

Maria Figueiredo¹

Introdução

A discussão e o pensamento sobre o currículo são empreendimentos ligados ao futuro e ao desiderato de influenciar ou desenhar os contornos desse futuro. Ao definir um currículo, o conjunto de aprendizagens que uma sociedade considera que os jovens precisam de adquirir num determinado momento (Roldão, 2009), estamos a intervir no presente dos jovens mas também a delinear o seu (e nosso) futuro. Há medida que as sociedades mudam, respostas anteriores mudam, e torna-se necessário retomar as questões, revisitar decisões, redirecionar ou confiar no percurso construído. A escola, como instituição social, é chamada a participar enquanto uma das ferramentas essenciais quer de desenho quer de concretização dos futuros desejados. Mas é importante não esquecer o papel específico da escola e não deixar de o considerar em articulação com outras instituições e instâncias. Fazê-lo permite-nos descartar mandatos impossíveis, como Young nos alerta – a escola não consegue garantir emprego, não consegue sozinha garantir equidade e democracia na sociedade (2010a). Por outro lado, o seu mandato particular é insubstituível.

Diferentes autores apresentam formulações do mandato social da escola, destacando uns aspetos em detrimento de outros mas incluindo dimensões de desenvolvimento pleno da pessoa, de integração na sociedade e continuidade desta, de construção de relações e de capacitação para a autoria, quer do ser pessoa quer de conhecimento. Integrar na sociedade os alunos com a sua história passada e esperanças futuras e contribuir para a concretização da pessoa via sentido crítico e criatividade implica garantir a todos o que precisam de saber para serem autores críticos do seu presente

¹ Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico de Viseu

e vidas futuras imaginadas (Allsup, Westerlund, & Shieh, 2012). O mandato é, assim, triplo incluindo qualificação – conhecimentos e capacidades, socialização – tradições e práticas, e subjetificação – formação da pessoa na sua agência e liberdade (Biesta, 2014).

Em qualquer formulação ou instância, a missão da escola encontra-se imbricada com o conhecimento e o currículo - esse corpo de saberes tidos como socialmente necessários quer à integração social quer ao desenvolvimento dos grupos e indivíduos (Gaspar & Roldão, 2007). A missão da escola concretiza-se, assim, como organizadora da passagem do currículo por profissionais especializados na função de fazer com que outros (que hoje são todos os cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário (Roldão, Figueiredo, Luís, & Campos, 2009). A distinção entre o saber que se ensina e o saber construído sobre o ensino, que permite saber ensinar, é crucial para entender a profissão docente, pois é na mediação entre o saber e o aprendente que a função do professor se estabelece e justifica (Roldão, 2005). Depois de séculos de experiência e produção pedagógica, reconhece-se a importância desta distinção, investindo-se na produção de conhecimento sobre como se ensina conhecimento. A escola representa, pois, acesso a conhecimento sendo simultaneamente local de produção de conhecimento. Essa é parte da sua força enquanto instituição que responde a um mandato tão complexo: a sua flexibilidade e capacidade de resolver problemas através da construção localizada e contextualizada de saber. Tentativas de centralização e de imposição de formas de organização e trabalho pedagógico obnubilam essa característica tão essencial da escola na sua relação com o conhecimento.

Essa flexibilidade e resposta local não permitem, contudo, abordar todas as questões que se colocam à instituição escola e ao seu mandato social. O currículo é um direito de todos, de quem o aprende e da sociedade que dele depende para a sua continuidade. É, portanto, necessário discuti-lo e concebê-lo de forma participada e fundamentada. O seu impacto presente – o potencial transformativo e de alargamento de experiência e capacidades – tem de ser pensado em conjunto com um exercício de prova

de futuro – apreciar a capacidade de continuar a ser de valor no futuro distante, não se tornando obsoleto. Dadas as múltiplas facetas do futuro, o empreendimento de definição das aprendizagens importantes, do conhecimento que apoia os futuros desejados, implica pensar a relevância do currículo em termos futuros e presentes. Na resposta a esta complexidade, a irredutibilidade do conhecimento volta a revelar-se: a maioria das discussões tornam-no o grande vilão, inerte e desatualizado, ou a pedra de toque, o núcleo central. Considerar estas questões com uma perspectiva histórica, que valoriza as tradições de investigação sobre o ensino, permite-nos apreciar como as discussões contemporâneas reproduzem, muitas vezes, debates antigos levados a cabo por outros intervenientes noutros contextos socio históricos mas que abordam as mesmas problemáticas e se baseiam em visões de mundo semelhantes. Reconhecer a historicidade dos debates implica, ainda, valorizar o legado ou herança teórica da Pedagogia, da Didática e do Currículo que consideramos urgente considerar na discussão contemporânea, evitando movimentos pendulares entre alternativas extremadas que apenas esgotam a complexidade preñhe de saber, de articulações e de reciprocidade (Figueiredo, 2013).

Assumimos, assim, que discutir o currículo é discutir o conhecimento que nele deve constar mas considerando a visão de conhecimento que perfilhamos e a forma de o perspetivar no contexto específico do ensino. Neste texto, procuramos contribuir para esse duplo desiderato: uma visão de conhecimento como poderoso mas não monolítico baseada, entre outros aspetos, na sua relação com as práticas de produção de conhecimento pedagógico e curricular.

O conhecimento e o currículo

Os Estudos Curriculares, através de uma combinação de enfoques, processos de análise e conceitos teóricos, ofereceram-nos a possibilidade de entender o currículo como uma questão de saber, identidade e poder: muito para além de conceitos de ensino e eficácia ou de aprendizagem e desenvolvimento, o currículo é um território político e uma construção social (Giroux, 2004; Goodson, 2001; Popkewitz, 2010; Silva, 2009;

Young, 2011). A descentralização do poder que as teorias pós-críticas revelaram, ampliando o mapa do poder a processos de dominação distintos, inclui uma visão do conhecimento não como arma de poder, mas como parte integrante do poder: não há conhecimento fora de processos de significação e esta depende de relações de poder (Silva, 2009).

No seu trabalho mais recente, no âmbito do realismo social, Young (2006) entra em rutura com a sua tese da década de 1970 relativamente ao conhecimento como expressando relações de poder. As questões de dominação e poder não estão ausentes desta nova teorização, mas Young critica veementemente visões sobre a escola que resultem na diluição do que designa por conhecimento poderoso no currículo: quer com roupagens neoliberais ou sob alçada da sociedade do conhecimento quer de perspectivas dos próprios Estudos Curriculares. Ciente das críticas, que ele próprio proferiu anteriormente, o autor elabora um complexo argumento sobre a necessidade de considerar o conhecimento poderoso como estruturante do currículo:

What is it about certain forms of knowledge that gives power to those who have access to it? Do they explain? Do they predict? Are they more reliable? Do they enable people to move beyond their experience and locate themselves in a wider context? (Young, 2010b, p. 14).

O conceito baseia-se na diferenciação entre o conhecimento apresentado na escola, proveniente das disciplinas científicas, e o conhecimento obtido através da experiência quotidiana. A distinção é baseada em autores como Durkheim, Vygostky, Bernstein e Charlot. Young defende, em linha com o realismo social, que existe um conhecimento que pelo seu valor de uso, quer cognitivo quer social, se distingue e representa vantagens para quem o domina, associando a defesa de um currículo baseado em conhecimento poderoso às questões de igualdade de acesso e equidade na educação e na sociedade.

Access to abstract theoretical knowledge is an issue of distributional justice (...) unless students have access to theoretical knowledge they are denied the necessary means to participate in 'society's conversation' (Wheelahan, 2010, p. 1).

Afirma-se, assim, a necessidade de superar o conhecimento experiencial de cada um.

Um segundo argumento de Young refere-se à rejeição de visões da escola, e do conhecimento, como servindo outros propósitos, tais como preparação para o mercado de trabalho visto como exigindo mobilidade e flexibilidade. A sua rejeição assenta, novamente, na questão do conhecimento. Considera que estabelecer finalidades para o sistema educativo e instrumentalizar o conhecimento para atingir essas finalidades é desrespeitar o seu valor e estrutura interna e transformar as escolas em “agências de entrega de produtos” (Young, 2010a). Embora se encontre nas atuais propostas para os currículos a enunciação de grandes propósitos educacionais, herdada dos Estudos Curriculares da década de 1970, vários autores alertam para a apropriação dessa linguagem pelo discurso neoliberal para vestir objetivos técnico-instrumentais para a Educação (Priestley, 2011; Wheelahan, 2010), resultando na instrumentalização das práticas e estruturas de ensino.

O terceiro argumento resulta da forma como esses propósitos da Educação são perspectivados. Várias propostas atuais dão preferência ao desenvolvimento de competências ou capacidades e ao apoio ao aprendente autónomo cujo acesso a informação diversificada é visto como garante de aprendizagens (Redecker et al., 2011). Em reação a estas perspectivas, Biesta (2012) recorda que não se trata de crianças ou alunos aprenderem, mas de aprenderem algo, para algum propósito e com alguém, concluindo que a linguagem da ‘learnification’ torna difícil discutir as questões educacionais cruciais sobre conteúdo, propósito e relações. Watson (2010), por outro lado, destaca como o foco passa de o que as crianças devem aprender para como as crianças devem ser, ganhando contornos de indocinação. As próprias capacidades que se pretendem obter com a escola desenvolvem-se a partir do acesso e uso de conhecimento e não é indiferente o nível de complexidade desse conhecimento (Young, 2010b). As competências desenvolvem-se de forma contextualizada num conhecimento específico e esse conhecimento é igualmente dependente do contexto, nomeadamente, da sua produção em comunidades epistemológicas específicas. Esta dependência não impede algum esforço de generalização e transversalidade mas também não pode ser negligenciada (Willbergh, 2013; Young, 2010b).

Contestada e de alguma forma distinguindo-se das teorias pós-críticas do currículo e da sua matriz pós-modernista, a visão de Young representa uma resposta forte do campo do currículo a recentes propostas sobre como a escola e a educação se devem configurar para responder a um futuro próximo. Nesta resposta, são afirmadas preocupações de justiça social traduzidas na ideia de que todos os alunos têm direito a aprender conhecimento com impacto transformativo (cognitiva e socialmente).

Conhecimento e ensino: a perspectiva da *Didaktik*

Na sua defesa do conhecimento poderoso, Young (2011) reafirma o papel da escola de apresentar o mundo como objeto de pensamento, permitindo a construção de conhecimento para lá da experiência do aprendente, permitindo o acesso a universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado. Afirma-se uma especificidade da atividade escolar pois as escolas são vistas como locais especializados para o tipo de aprendizagem que raramente é possível em contexto familiar ou nas comunidades, requerendo determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa relação com o saber e com a escola (Charlot, 2000). O papel da escola, o desenvolvimento intelectual e moral dos futuros cidadãos, é cumprido através deste conhecimento poderoso, pois o propósito das instituições educativas não é celebrar ou reproduzir a experiência dos indivíduos singulares (Young, 2006).

A defesa de um conhecimento poderoso assenta num conjunto de características que diferenciam alguns tipos de conhecimento de outros e que se tornam relevantes no contexto de decisões sobre currículo, escolas e ensino:

- a) a diferenciação do quotidiano, da experiência, que permite a superação do estado de partida de quem aprende;
- b) a produção associada a comunidades especializadas, com critérios de legitimação partilhados e processos de manutenção e comunicação do conhecimento;

c) a vantagem social e cognitiva para quem o domina que resulta em capacidades críticas e intelectuais distintas e num valor de uso reconhecido;

d) a capacidade de generalização associada às possibilidades de explicação ou previsão, a princípios universais (ex. ética) e/ou à representação de emoções experienciadas pelos seres humanos (culpa, remorso, alegria, responsabilidade).

Construir um currículo implica, no entanto, pensar não apenas no conhecimento mas na sua utilização para a concretização da missão social da escola. A perspectiva da *Didaktik* germânica é particularmente relevante para interpelar a forma de conceber os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo esta perspectiva, o propósito de ensino e da escola não é transportar o conhecimento da sociedade para o aprendente, nem transpôr o conhecimento das comunidades em que é produzido para a sala de aula, mas antes usar o conhecimento como uma ferramenta transformativa de desenvolvimento da individualidade e sociabilidade do aprendente (Hopmann, 2007).

A *Geisteswissenschaftliche Didaktik* ou *Bildungstheoretische Didaktik*, enquanto teoria do ensino e da educação, caracteriza-se pela sua indissociabilidade do conceito de *Bildung*, e pela consequente diferenciação entre conteúdo e significado, assim como pela relevância concedida à autonomia do ensino. Estas três dimensões, inter-relacionadas, são o que caracteriza e torna distinta a perspectiva germânica da didática, que Hopmann e Riquarts (1995) sugerem se designe por *Didaktik*, evitando quer a dificuldade de tradução quer conotações limitadoras entretanto adquiridas pelo termo noutras línguas.

A *Didaktik* refere-se à ciência social ou humana cujo objeto é o apoio (institucionalizado e organizado) à aprendizagem que permite alcançar *Bildung*. Este é um termo complexo de traduzir para qualquer língua, tendo encontrado já várias traduções (insatisfatórias) – formação, educação, erudição, engrandecimento, elevação ao universal. O termo impõe-se a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo o processo através do qual seres humanos particulares adquirem as

características definidoras de ser humano (Menck, 2000), referindo-se ao processo mas também ao seu resultado. Nas raízes do conceito, na sua utilização por Hegel na dialética do Senhor e do Escravo, a consciência escrava liberta-se por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma-se a si mesma.

A capacidade de adquirir e lidar com objetos culturais é parte crucial do processo de aquisição de *Bildung*. Os três elementos de *Bildung* destacados por Klafki (1995, 1998, cit. por Hudson, 2007) explicitam e reforçam esta ênfase no contexto e propósitos sociais:

- a) autodeterminação, que implica que cada membro da sociedade seja capacitado para empreender decisões independentes e responsáveis sobre relações individuais e interpretações de natureza interpessoal, vocacional, ética ou religiosa;
- b) codeterminação, que se refere aos direitos e responsabilidades de cada membro da sociedade de contribuir, juntamente com os restantes membros, para o desenvolvimento cultural, económico, social e político da comunidade; e
- c) solidariedade, que significa que os direitos individuais de autodeterminação e oportunidades para codeterminação apenas podem ser representados e justificados se associados a ações para ajudar outros.

Bildung implica, pois, o reconhecimento de direitos iguais mas também apoio ativo àqueles cujas oportunidades de auto e codeterminação são limitados ou não existentes por variadas razões. Os processos de ensino e de aprendizagem na escola, segundo esta perspetiva, assumem-se como um emaranhado complexo de interação, aprendizagem social e construção de conhecimentos e capacidades, associados a conteúdos (Hudson, 2007, p. 135).

Da ligação e referência a *Bildung* decorre a segunda dimensão da *Didaktik* a que nos referimos: diferenciação entre conteúdo e significado. Künzli (2000) indica que o didata não parte da interrogação sobre como é que um aluno aprende ou o que o aluno deveria ser capaz de fazer ou saber; parte

da análise de um potencial objeto de aprendizagem em termos de *Bildung*, questionando o que pode e deve significar para o aluno e como os alunos podem, eles próprios, experienciar esse significado. Neste sentido, os conteúdos da educação carregam uma dupla relatividade: o valor de qualquer conteúdo só pode ser aquilatado por referência a um aprendente individual e com uma situação humana e histórica específica em mente, considerando o seu passado e uma antecipação do seu futuro (Hudson, 2007). Esta distinção entre conteúdo e sua substância educativa é crucial para a construção da *Didaktik*. O ensino lida com conteúdos tais como a Guerra Mundial, números e operações ou cantar uma canção, mas na perspectiva da *Didaktik*, não se trata de aprender História, ser capaz de contar ou cantar uma canção específica, devendo questionar-se o que podemos aprender sobre a humanidade ao entender o que sucedeu na Guerra Mundial, sobre a quantificação do que nos rodeia através do contar, sobre os nossos sentimentos e formas de estar ao dominar uma canção, não porque estas aprendizagens sejam inerentes aos conteúdos referidos, mas porque o significado destas experiências de aprendizagem emerge do próprio processo de ensino com base no encontro de um indivíduo singular com um determinado conteúdo.

A relação entre conteúdo e significado não deve ser confundida com uma distinção entre factos e crenças, ou entre objetos e interpretações: não existem, nesta perspectiva, objetos de ensino como *factum brutum*, apenas se constituindo no encontro entre professor, aluno e conteúdo. O significado resulta do encontro entre aluno e conteúdo, com base nas decisões do professor, emergindo de forma situada quando um aluno específico interage com um conteúdo específico. Mas é reconhecida uma margem significativa de inesperado no resultado, não de domínio sobre o conteúdo, mas de *Bildung*, dado que

It depends on what remains after the hurly burly of teaching is done, the battle of minds is lost or won, and the student comes to terms with his or her own world (Hopmann, 2007, p. 117).

Os conteúdos previstos no currículo nacional são a matéria usada para instigar o processo, mas a importância é colocada no processo singular de *Bildung* desenvolvido com base nesses conteúdos.

Ao ensino compete “abrir um mundo ao aluno, assim abrindo o aluno para o mundo” (Klafki, 1959, cit. por Hopmann, 2007, p. 114), ou seja, fornecer categorias, linguagens, ferramentas, conceitos que são o legado da humanidade, que deve ser apropriado e desenvolvido, mas também propiciar o desenvolvimento de uma individualidade única.

Neste enquadramento, a terceira dimensão de especificidade da *Didaktik* ganha relevância: a autonomia do ensino é condição para a reflexão sobre o conteúdo ser o caminho para as decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Considerando que não existe relação ontológica entre conteúdo e significado, pois este “emerges whenever we meet, and meet something, in teaching as in life, and it can change again and again, even a long time after the original meeting took place” (Hopmann, 2007, p. 117), os padrões entre ações de ensinar e resultados de aprendizagem (entendida em sentido lato, não restrita a conhecimentos) são prováveis mas não definitivos. Esta perspectiva exige, pois, não só autonomia para o professor, mas o reconhecimento da mesma para os alunos, não como prerrogativa a ser conquistada, mas como condição de partida, irrevogável. Se se pudesse prever todo o resultado, afirma o autor, não haveria necessidade de existir didática. A complexidade das relações envolvidas numa situação específica torna igualmente improvável a possibilidade de definir universalmente, ou com base em regras técnicas, a organização do ensino: a deliberação do professor é essencial (Hudson, 2007).

Através da análise didática, compete aos professores identificar a substância educativa, ou seja, o potencial transformativo dos conteúdos para potenciar o desenvolvimento de *Bildung*, questionando o que pode e deve significar para o aluno e como os alunos podem, eles próprios, experienciar esse significado (Künzli, 2000). Esta abordagem ecoa a preocupação de Young (2013) em torno do conhecimento poderoso sobre se o currículo leva os alunos além da sua experiência e permite perspetivar alternativas. Assume, no entanto, de forma mais marcada que os padrões entre ações de ensinar e resultados de aprendizagem são prováveis mas não definitivos.

O currículo nas escolas: o papel dos professores

Associada à autonomia de ensino tornada necessária, segundo a *Didaktik*, pela distinção entre conteúdo e significado, importa apreciar a importância das práticas de implementação do currículo pelos professores nas escolas na relação entre o conhecimento e a aprendizagem dos alunos. A distinção entre níveis de currículo – o currículo especificado ou enunciado, o currículo implementado (*enacted*, no original) e o currículo experienciado - é necessária para considerar, num quadro obrigatoriamente complexo, as diferentes instâncias em que o futuro desenhado se vai concretizando.

Ao pensar o conhecimento no contexto específico das escolas, importa recordar que, antes da escola moderna europeia, o ensinar e o que se ensinava eram indistinguíveis. Hamilton destaca a cisão, no século XVI, entre a atividade de ensinar e a atividade de definir o que (e como) ensinar, anteriormente combinadas na palavra latina *doctrina* e nas práticas de ensino medievais, nas quais

the social practices of teaching and the knowledge transmitted through teaching were synonymous. Formalised medieval teaching, therefore, was merely the faithful representation, organisation and transmission of accumulated and inherited teachings (Hamilton, 1999, p. 139).

A progressiva complexificação e distinção do ensino como prática social e profissional conduziu a uma visão da docência como profissão complexa que exige conhecimento e competências especializadas, sendo essencial para garantir uma educação de qualidade junto de populações de alunos cada vez mais diversas e com recurso a ferramentas cada vez mais complexas. Uma dimensão importante de ser um profissional refere-se à necessidade de continuar a aprender e desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira, nomeadamente a partir da análise da sua própria prática, garantindo respostas adequadas às populações específicas com que trabalha e participando ativamente na discussão e renovação da escola e da sua missão social (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Contreras Domingo, 2003; Figueiredo, 2013; Nóvoa, 2008; Roldão, 2005; Zeichner, 2008).

Alguns contextos nacionais têm investido numa perspetiva da profissão docente ligada ao aprofundamento do conhecimento docente, ao alargamento do escopo de decisões e juízos da responsabilidade do professor e ao investimento em relações mais coesas e produtivas com alunos, colegas e a comunidade educativa (Hargreaves & Sugrue, 2008; Sahlberg, 2007), sendo a Finlândia indicada como exemplo dessa abordagem em que a própria formação dos professores é articulada com a investigação realizada sobre educação. A ideia central do ensino como atividade intelectual e prática para a qual o conhecimento necessário necessita de ser constantemente desenvolvido baseia-se, entre outros contributos, na distinção delineada por Schön (1983) entre situações problemáticas resolúveis por aplicação de regras e conhecimento disponível e situações problemáticas cuja imprevisibilidade e complexidade exigem a tomada de decisão sobre a melhor linha de ação a empreender.

Ao pensarmos em futuros definidos por incerteza e imprevisibilidade, além de confiarmos no poder do conhecimento, torna-se imprescindível confiar na capacidade de resolução de problemas dos professores e perspetivá-los como profissionais com autonomia e capacidade de produção de conhecimento. Por oposição a uma visão dos professores como agentes invisíveis a concretizar um currículo que conduz ao 'bom' sistema educativo, podendo ser travões da inovação e mudança consideradas necessárias pelos políticos e administradores (Westbury, 2000), importa defender o conhecimento profissional dos professores como forma de dar sentido ao currículo. A ação do professor e a missão social da escola enquanto intervenção especializada não são substituíveis por perspetivas baseadas no acesso à informação dada a ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação e que pressupõem o desenvolvimento autodirigido e proativo de competências pelos próprios aprendentes (Redecker et al., 2011). O futuro das escolas, desprovidas do seu papel de tornar o conhecimento acessível, passaria a ser de guiar os alunos na identificação e seleção de oportunidades de aprendizagem adequadas aos seus estilos e objetivos de aprendizagem, monitorizar o progresso, podendo aferir objetivos e escolhas, intervindo quando surgem

dificuldades, e implementar mecanismos de avaliação, certificação e acreditação, competindo aos professores “effectively guide and coach students in their learning endeavours” (Redecker et al., 2011, p. 13).

A ênfase em competências transversais e as alusões a uma avaliação constituída por “competence-based assessment strategies that are to a certain extent independent of the concrete learning content” (p. 13) tem encontrado em Michael Young acérrima contestação (2006, 2010b, 2011). Interessa destacar a ausência de autonomia, de especialidade, de perícia (*expertise*) dos professores que este quadro apresenta. Não só o papel do conhecimento pedagógico é obnubilado como o do próprio conhecimento do conteúdo se torna secundário. A centração de Young na questão do conhecimento inclui também a questão das condições de produção de conhecimento, quer ao nível da investigação quer ao nível das profissões, especificamente dos professores, quer em termos de aprendizagem e de currículo. As visões neo-liberais trazem consigo a erosão de critérios e responsabilização epistemológicos em detrimento de critérios administrativos e de prestação de contas como controlo. Esta mudança conduz a uma perda de autonomia profissional, regendo-se a ação das escolas e dos professores por indicadores estabelecidos externamente e genericamente, no sentido em que se aplicam a várias áreas de intervenção e se norteiam por princípios económicos de produção de resultados quantificáveis. Para além da 'des-especialização' dos profissionais, e progressiva regulação externa da sua ação, Young encontra sinais de deterioração do enquadramento do conhecimento e da sua instrumentação (2010a).

Conhecimento e currículo nas escolas: a procura de alinhamentos

A exploração da ligação entre o conhecimento e várias outras dimensões projetadas na arena do currículo conduz a duas ideias chave: a complexidade dos processos e a necessidade de destacar as diferentes dimensões envolvidas e procurar a sua coerência ou alinhamento. A importância dos professores como profissionais responsáveis pela implementação do currículo não se esgota na análise da capacidade

individual do professor, antes articula-se com a consideração das condições estruturais, relacionais e culturais que enquadram o ensino (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

A abordagem dominante de foco na padronização, nos exames e nas comparações internacionais tem sido associada por vários autores a mudanças na estrutura do trabalho dos professores, incluindo diminuição de recursos, aumento da vigilância e da avaliação através de testes a alunos e professores com impacto no clima das escolas e na aprendizagem dos alunos, dos professores e da comunicação, logo no papel da educação de contribuir para sociedades prósperas, justas e equitativas (Dembélé & Schwille, 2006; Hargreaves & Sugrue, 2008; Osborn, 2006; Tatto, 2006). Por sua vez, o atual enfoque na comparação internacional e na adoção de padrões é fortemente influenciado pela opção dos governos em transformar os sistemas educativos em ferramentas para a competitividade na economia global, marginalizando uns propósitos (desenvolvimento pessoal, cultura geral, equilíbrio nas dimensões da vida pessoal e profissional, por exemplo) em favor de outros (empreendedorismo, competências técnicas, alinhamento com as necessidades dos mercados, por exemplo), em vez de procurar a sua compatibilidade e interação (Moos, Wubbels, Figueiredo, & Hoveid, 2013).

Discutir o conhecimento e o currículo implica, pois, procurar alinhamentos a diferentes níveis que representam colaborações e interações que se esperam mutuamente fecundas. As diferentes análises do sucesso finlandês ressaltam muitas vezes a importância de um princípio organizador que encontra concretização nas várias decisões, estruturas e processos que são desenvolvidos e os inspira. Os valores agregadores, tais como a equidade e a cooperação, não só determinam a forma geral das reformas, como garantem apoio sustentado quando surgem problemas, guiam decisões quotidianas e garantem que todas as partes – do currículo à formação dos professores à avaliação e à atribuição de orçamento – se articulam (Sarjala, 2013). Os alinhamentos entre níveis de decisão, entre políticas, práticas e investigação, não retiram, pois, urgência ao alinhamento entre currículo, pedagogia e avaliação que Bernstein (1996)

já destacava na sua análise da pedagogia enquanto prática e discurso, como contexto social de reprodução e produção de conhecimento.

Ao desenhar futuros através do currículo, a visão da sua articulação com a sociedade e com as escolas e professores é crucial. Se testes de larga escala afetam currículo e pedagogia de forma redutora/restritiva (Lingard, Martino, & Rezai-Rashti, 2013), providenciar recursos culturais, relacionais e materiais aos professores apoia a agência dos professores (Priestley et al., 2015) permitindo-lhes lidar com a incerteza das soluções, com variáveis não controladas e com a complexidade. Num outro nível do sistema, investir em critérios epistemológicos e democráticos de definição curricular conduz a futuros distintos dos criados por critérios burocráticos de prestação de contas (Young, 2010a). Recordando iniciativas de investimento na educação motivadas pelo lançamento do Sputnik, a atual corrida internacional dos sistemas educativos pela melhoria dos resultados nos testes internacionais parece desprovida de sentido intrínseco, desligada de visões democraticamente desenvolvidas dos futuros cidadãos da nação.

A definição de futuros através do currículo é uma tarefa exigente e complexa. Aceitar a ideia de conhecimento poderoso como elemento organizador não se tem revelado simples (Yates & Millar, 2016), exigindo a articulação com perspectivas de conhecimento como forma de conhecer (Cain & Chapman, 2014). A dificuldade do empreendimento sugere que seja fortemente participado, recorrendo aos recursos disponíveis de forma distribuída na sociedade: especialistas nas áreas científicas do conhecimento, especialistas na sua apropriação em contextos educativos, especialistas nas formas de ensinar os conhecimentos dentro de um currículo, assim como famílias e crianças e jovens de cujo futuro depende o currículo e a sociedade que com ele pretendemos desenhar. Nesse processo de abrir a discussão do currículo à participação e decisão democrática, as formas de intervenção serão distintas pois os contributos incidem sobre aspetos distintos, não sendo sobreponíveis nem excludentes. Destacamos a adaptatividade do currículo, ou seja, o espaço que cria para criatividade e resolução de problemas por parte dos professores através do

seu conhecimento profissional, como central para a implementação e concretização dos futuros imaginados pelo currículo e pelos vários participantes nos processos de ensino e de aprendizagem que decorrem nas escolas.

Referências bibliográficas

- Allsup, R. E., Westerlund, H., & Shieh, E. (2012). Youth culture and secondary education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 460–475). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. (2014). Pragmatising the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29–49.
- Cain, T., & Chapman, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal*, 25(1), 111–129.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Practitioner inquiry: versions and variance. In M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Eds.), *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation* (pp. 37–59). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Contreras Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Dembélé, M., & Schulle, J. (2006). Can the global trend toward accountability be reconciled with ideals of teacher empowerment? *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 302–314. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.005>
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (6th ed.). Buenos Aires: siglo xxi editores (original publicado em 1983).
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. (J. Á. Lima, Trans.). Porto: Porto Editora (original publicado em 1997).
- Hargreaves, A., & Sugrue, C. (2008). The coming of post-standardization: three weddings and a funeral. In *The future of educational change: international perspectives* (pp. 15–34). Londres: Routledge.

- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3–12.
- Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6(2), 135–146.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: models of re-presentation, of intercourse, and of experience. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition* (pp. 41–54). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539–556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- Menck, P. (2000). *Looking into classrooms: papers on Didactics*. Stamford: Ablex.
- Moos, L., Wubbels, T., Figueiredo, M. P., & Hoveid, M. H. (2013). From classroom to marketplace. *Science Omega Review*, 3, 132–133.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), L. Magalhães (Trans.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217–233). Petrópolis: Editora Vozes.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers’ work and professional development: a European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 242–253.
- Popkewitz, T. S. (2010). History of curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 181–188). Londres: Sage.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221–237.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., ... Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: preparing for change*. Sevilha: Joint Research. Centre Institute for Prospective Technological Studies. European Commission.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M. P., Luís, H., & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138–177.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Educational Policy*, 22(2), 147–171.

- Sarjala, J. (2013). Equality and Cooperation. Finland's Path to Excellence. *American Educator*, 37(1), 32–36.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. São Francisco: Jossey Bass.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo* (3rd ed.). Belo Horizonte: Autêntica (original publicado em 1999).
- Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: a cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 231–241. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.003>
- Watson, C. (2010). Educational policy in Scotland: inclusion and control society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31, 93–104.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might Didaktik teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition* (pp. 15–40). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. Londres: Routledge.
- Willbergh, I. (2013). The problems of “competence” and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 334–354.
- Yates, L., & Millar, V. (2016). “Powerful knowledge” curriculum theories and the case of physics. *The Curriculum Journal*, 27(3), 298–312. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1174141>
- Young, M. F. D. (2006). Education, knowledge and the role of the state: the “nationalization” of educational knowledge? In A. Moore (Ed.), *Schooling, Society and Curriculum* (pp. 19–30). Nova Iorque: Routledge.
- Young, M. F. D. (2010a). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. F. D. (2010b). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 9–20.
- Young, M. F. D. (2011). Curriculum Policies for a Knowledge Society? In L. Yates & M. Grumet (Eds.), *World Yearbook of Education 2011. Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics* (pp. 125–138). Nova Iorque: Routledge.
- Young, M. F. D. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
- Zeichner, K. M. (2008). Settings for teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 263–268). Nova Iorque: Routledge. Taylor & Francis Group.

ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO:

modalidades de educação e ciclos de ensino

11 de abril de 2016

EDUCAÇÃO, INSTITUIÇÕES E REDES EDUCATIVAS

Júlio Pedrosa¹

Introdução

O tema deste Seminário promovido pelo Conselho Nacional da Educação é o seguinte: A organização do sistema educativo – ciclos de ensino e modalidades de educação. O programa convida-nos a que, tendo presente aquele tema, se procure debater as seguintes questões:

A concretização da intencionalidade educativa da educação de infância contribui para melhores desempenhos nos anos subsequentes?

Justifica-se a particularidade da existência de três ciclos no ensino básico?

Qual o papel do ensino secundário e da diversidade de vias?

Como se integram as modalidades especiais de educação escolar na organização do sistema educativo?

A Escola continua a ser uma Instituição de Educação com especiais responsabilidades na construção de projetos de desenvolvimento da pessoa humana através da estruturação de programas e da oferta de contextos, processos e ações que conduzam às aprendizagens que fazem crescer o ser, a capacidade de viver em comunidade, de conhecer o mundo e nele viver feliz.

Em Portugal a Escola educa crianças dos 6 aos 18 anos e deve assumir a responsabilidade de integrar essa sua missão em processos de desenvolvimento da criança que normalmente se iniciam na família e continuam na creche e no jardim-de-infância.

A Educação dos zero aos 11 anos

A concretização da intencionalidade educativa da educação de infância contribui para melhores desempenhos nos anos subsequentes?

¹ CICECO | Universidade de Aveiro

A primeira pergunta convida-nos a concentrar a nossa atenção nos jardins-de-infância, que são, no meu entendimento, sem sombra de dúvida, Instituições Educativas com importância decisiva para proporcionar condições de desenvolvimento das crianças, de todas as crianças. Desenvolvimento educativo, significando, neste contexto, crescimento do ser e da capacidade de viver juntos, bem como aprendizagem de saberes que são essenciais para olhar o mundo humano e natural e para começar a entender o que nele se vê e experimenta. Educação de Infância é, ainda, aprendizagem de princípios orientadores da nossa vida juntos, princípios, valores aceites pela sociedade democrática, solidária, justa que escolhemos ser a desejada em Portugal.

Portugal é um País diverso e muito desigual, significando isto que as crianças portuguesas nascem e crescem em ambientes bem diversificados, que não podem ser ignorados quando pensamos a Educação em Portugal e trabalhamos na Educação dos portugueses.

Em 2006, quando se celebrava o décimo aniversário da LBSE, o CNE promoveu um Debate Nacional sobre a Educação, centrado sobre a pergunta: “Como melhorar a Educação nos próximos anos”, cumprindo um mandato que recebeu da Assembleia da República. O Relatório Final do Debate assinala a necessidade de dispormos de políticas de apoio à infância, refere insuficiente apoio às famílias dos zero aos três anos, sustentando que uma linha de acção prioritária para melhorar a educação seria “conceder especial atenção à educação das crianças do nascimento aos 11 anos”.

Aquele tema esteve na agenda do CNE nos anos que se seguiram e é o centro do estudo conduzido por uma equipa de especialistas, coordenada pela professora Isabel Alarcão, publicado pelo CNE com o título “A Educação das crianças dos zero aos 12 Anos” (CNE, 2009). Este é um documento tratando tema com grande atualidade, que se integra bem na agenda do CNE em este seminário se integra. Aí encontramos a análise de questões fundamentais para sustentar uma resposta à pergunta colocada sobre a Educação de Infância, que só pode ser positiva.

Educação Primária e Educação Secundária

Justifica-se a particularidade da existência de três ciclos no ensino básico?

Qual o papel do ensino secundário e da diversidade de vias?

As Escolas que integram o atual Sistema Educativo, que acolhem crianças, adolescentes e jovens dos 6 aos 18 anos, estão estruturadas no chamado Ensino Básico (nove anos) e Ensino Secundário (três anos), resultando de processos complexos, de mudanças em várias condições e fatores de contexto, bem como na própria LBSE, na Legislação enquadradora

Uma Escola é instituição educativa que tem fins próprios, que devia ser dotada de orientações, meios e condições para educar ensinando as crianças numa certa fase etária devidamente escolhida, de modo a responder às necessidades educativas dessa etapa de desenvolvimento da criança. Educar, ensinado, com estratégias e modos de agir ajustados ao grupo etário que acolhe, à condição e diversidade de crianças que a frequentam, ao ambiente humano, social e cultural em que se insere.

Na minha visão do universo educativo escolar português, precisaríamos de uma Escola cujo fim seria servir a educação e o ensino das crianças os 6 aos 11 anos, uma Escola de Educação Primária. A esta etapa escolar seguir-se-ia um trabalho escolar da responsabilidade de Escolas Secundárias, um trabalho educativo e de aprendizagem escolar dirigidos às crianças dos 12 aos 18 anos.

Qualquer uma daquelas escolas deveria organizar-se para proporcionar ciclos de estudos de três anos.

Um Sistema Educativo será uma organização estruturada e governada com o fim último de integrar aqueles distintos nós da rede de atores escolares para servir o fim último de proporcionar a todos os cidadãos a Educação a que têm direito, como está consagrado na Constituição da República Portuguesa.

A Organização do sistema educativo, e muito especialmente os ciclos de ensino e modalidades de educação a considerar têm que ser pensados tendo em conta, certamente, o caminho percorrido nos trinta anos da atual

Lei de Bases do Sistema Educativo bem como a base de conhecimento que existe sobre domínios científicos que são relevantes para fundamentar políticas e estratégias a adotar.

Integrando-se esta palestra numa iniciativa do Conselho Nacional de Educação, não podemos deixar de colocar algumas perguntas:

- O que foi feito do trabalho desenvolvido no âmbito do Debate Nacional sobre a Educação, promovido a propósito do 20.º aniversário da LBSE, iniciado em 21 de maio de 2006 na Assembleia da República e cujo Relatório Final foi publicado pelo CNE em dezembro de 2007, a que já me referi acima?

- Será que faz sentido ver tão pouco debate, reflexão e desenvolvimento de temas então analisados e que constam de publicações com títulos como: “Escola/Família/Comunidade” (CNE, 2008), “A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas” (CNE, 2008), “De Olhos Postos na Educação Especial” (CNE, 2008)?

- E porque se não aprofundou e usou mais o contributo que se procurou dar sobre a organização do Sistema Educativo através de uma conferência internacional, de um seminário nacional e de um estudo que originou o livro com o título “A Educação das crianças dos zero aos 12 Anos” (CNE, 2009)?

Realmente, abundam os exemplos de situações análogas. Casos semelhantes em que se ignoraram contributos relevantes para se tratarem questões críticas, fatores vários que condicionam fortemente as ações e processos educativos. Deixamos, assim, de trabalhar para atuar sobre o que condiciona muito a capacidade para resolver estrangulamentos e promover avanços desejados na melhoria dos resultados.

A minha resposta às questões colocadas radica na minha experiência de vida e no estudo estimulado pelo meu interesse e vontade de contribuir para viver numa terra de gente bem-educada.

Parece-me evidente que a escola, o modo como organizamos a rede e o sistema em que se integram têm que responder à diversidade de crianças e dos respetivos contextos de vida.

Assim, as escolas que acolherem as crianças dos 6 aos 11 anos terão a missão de, tendo presente aquela diversidade de destinatários e contextos, conduzir a que todas as crianças venham a entender os fins da escola, aceitar trabalhar para nela aprender os fundamentos, as bases essenciais para continuar a aprender, a crescer como pessoas. Estou a falar de uma escola de Educação Primária como é entendida em muitos países a que dirigimos um olhar atento aos resultados que alcançam. Educação Primária significando Educação Primeira, Fundamental. Educação organizada em ciclos, certamente, mas após cuidada análise de casos exemplares fora de Portugal e de aprofundado estudo e debate, para encontrar a resposta que melhor sirva a boa educação e o ensino de todas as nossas crianças.

O primeiro ciclo de Educação Secundária, com a duração de três anos, deveria visar o aprofundamento, o desenvolvimento e a consolidação das aprendizagens fundamentais. As opções de estudos neste ciclo de aprofundamento seriam complementos da formação geral comum, de base, e não obrigariam a escolhas no segundo ciclo secundário. Este segundo ciclo, sim, seria período de escolha entre ofertas de educação profissional/vocacional e de educação geral.

Estamos, assim, perante uma ideia de Organização de uma Rede Educativa que satisfaça as exigências associadas às garantias constitucionais do Direito à Educação, organizada em três ciclos educativos: O Desenvolvimento Educativo na Infância (0-5 anos), a Educação Primária (6-11 anos) e a Educação Secundária (12-18 anos).

Satisfação de necessidades educativas especiais

Como se integram as modalidades especiais de educação escolar na organização do sistema educativo?

Este é um tema que deve, naturalmente, estar presente quando se pensa na diversidade de pessoas que a escola acolhe cada creche, jardim-de-infância e escola terá, naturalmente, a responsabilidade de escolher o projeto que melhor responde ao contexto e às necessidades educativas das crianças, de todas as crianças, dos 0 aos 18 anos que tem a responsabilidade de educar.

Acresce a estes desafios a educação e qualificação da população adulta, tema sujeito a humores políticos suscetíveis de variações incompreensíveis, mas assunto da maior importância para pensar o nosso futuro. A mobilização de parceiros diversos, a ação política consequente e sustentável são apelos normais quando se analisam e discutem estes temas.

Estaremos nós em tempo de não repetirmos experiências que ninguém quis aprofundar e desenvolver?

Compreender-se-á que seja largo o número e diversas as pessoas que preconizam e pugnam por maior autonomia da escola. Porém, quem conhecer as condições em que os educadores e professores trabalham, quem estiver familiarizado com o modo como o seu dia-a-dia é condicionado por leis, despachos, regulamentos, burocracias, reconhecerá que é grande a distância a percorrer e enormes as pedras que povoam o caminho para se chegar a dispor de escolas com autonomia, integradas num Sistema Educativo com a missão e o sentido de servir o bem comum.

As creches, os Jardins de Infância e as Escolas são, a meu ver, as instâncias em que deve residir a capacidade, as competências e os meios para promover o desejado desenvolvimento educativo dos portugueses, com os níveis de qualidade e adequação aos requisitos de uma sociedade de gente bem-educada.

O Sistema Educativo só pode ser adequadamente pensado após aprofundado trabalho sobre aqueles elementos a considerar num tal sistema, ou rede de ofertas de desenvolvimento da infância e de educação escolar.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO QUADRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

João Formosinho¹

Nas últimas décadas do século vinte, devido quer às mudanças sociais quer ao desenvolvimento dos sistemas educativos, os países europeus começaram a dar atenção especial à educação de infância. Iremos apresentar brevemente esta evolução; seguidamente analisaremos a relação entre a educação de infância e a educação primária, assinalando as diferenças significativas na cultura educacional entre cada um destes níveis educativos.

Com base nesta análise iremos propor uma organização do sistema educativo português que é o tema desta publicação intitulada precisamente *Organização do Sistema Educativo – ciclos de ensino e modalidades de educação*, originada no seminário com o mesmo título.

A evolução institucional da educação de infância

Evolução da educação pré-escolar em Portugal desde a década de 1960 até à atualidade

Durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de abril de 1974 multiplicaram-se as iniciativas populares de criação de suportes de atendimento às crianças, mas só em 1977 é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar. Em dezembro de 1978 são criados os primeiros jardins de infância estatais e em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância

A par desta rede dependente do Ministério da Educação, tinha vindo a desenvolver-se, desde a década de 1960, uma outra dependente do Ministério vocacionada para os assuntos sociais². Esta rede solidária

¹ Instituto de Educação | Universidade do Minho

² O Ministério dos Assuntos Sociais foi criado a seguir ao 25 de abril de 1974, assumindo as funções do antigo Ministério da Saúde e Assistência e, no sector da Segurança Social, do antigo

consolidou-se a partir de 1974, sobretudo através de iniciativas das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), que constituem a rede solidária da educação de infância.

Em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo³ confirma a inserção da Educação Pré-escolar no sistema educativo formal, através da definição dos seus objetivos educativos. A partir da sua aprovação, aumentou a oferta da educação de infância para as crianças dos quatro e cinco anos. Assim, na década de 1990 havia várias redes de instituições de atendimento à criança⁴ – estatais, autárquicas e privadas dependentes do Ministério da Educação; estatais, solidárias e privadas dependentes do Ministério da Segurança Social; e ainda instituições dependentes de outros Ministérios, como o da Saúde.

Em 1994 o Conselho Nacional de Educação de Educação decidiu dar visibilidade política à temática de educação pré-escolar e clarificar o seu papel no sistema educativo, tendo questionado tanto a cessação do crescimento da rede estatal como as grandes diferenças de funcionamento e estatuto entre as diferentes redes⁵. Produziu, por iniciativa própria, um relatório acerca da condição da Educação Pré-escolar em Portugal, em que foram formuladas diversas recomendações – *Parecer do Conselho Nacional de Educação: a educação pré-escolar em Portugal – Parecer n.º 1/94* (Relator João Formosinho).

Na sequência deste Parecer, o Governo propôs uma lei e um plano de desenvolvimento específico para a Educação Pré-escolar – em 1996 lançou um Plano de Expansão e de Desenvolvimento da Educação

Ministério das Corporações e Segurança Social. Em 1983, a sua responsabilidade na área da Saúde passou para o novo Ministério da Saúde, tendo a maioria das suas restantes responsabilidades passado para o novo Ministério do Trabalho e Segurança Social, atualmente denominado Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

³ Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei N.º 46/86, de 16 de outubro.

⁴ Sobre a diversidade sociojurídica dos contextos de atendimento à infância nesse tempo ver Bairrão et al., 1990, e o referido Parecer do Conselho Nacional de Educação de 1994.

⁵ Ver o Parecer n.º 1/94, do Conselho Nacional de Educação, de abril de 1994, *A educação pré-escolar em Portugal* e o Parecer n.º 2/95, do mesmo Conselho, de julho de 1995, *A expansão da educação pré-escolar – análise de um projeto de decreto-lei do Ministério da Educação*.

Pré-escolar e, em 1997, publicou uma Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar⁶, em que define este nível educativo como a *primeira etapa da educação básica* (Formosinho, 1997a, 1997b).

Na sequência destas iniciativas, o Governo criou uma rede nacional de Educação Pré-escolar, integrando os centros educativos da rede estatal⁷, da rede solidária e da rede privada; determinando, igualmente, as condições de organização dos centros de Educação Pré-escolar, bem como as condições para o apoio financeiro aos centros e às famílias.

Posteriormente, já no século XXI, a legislação estendeu o carácter universal da educação pré-escolar para as crianças de cinco anos em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e para as crianças de quatro anos em 2015 (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho).

A progressiva transformação da educação pré-escolar em educação básica

A educação pré-escolar tem vindo a ser progressivamente considerada no mundo educativo a etapa inicial de educação básica. As razões que têm levado muitos países a atuar na base deste pressuposto derivam dos dados da investigação que confirmam as vantagens educativas para as crianças da frequência de educação pré-escolar (Sylva et. al, 2010)⁸.

Derivam ainda das características das sociedades contemporâneas (*urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais*) que tornam as famílias cada vez mais desprotegidas, impreparadas e indisponíveis para uma educação completa das crianças.

A frequência de um contexto formal tem-se tornado, assim, indispensável para proporcionar às crianças vivências alargadas e relevantes que

⁶ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

⁷ A Lei-Quadro reduziu a rede pública de educação pré-escolar às unidades estatais, tendo extinguido os jardins de infância autárquicos, que entretanto tinham vindo a ser criados e geridos pelos municípios.

⁸ Para uma síntese da investigação sobre o tema ver Oliveira-Formosinho, 2011, Oliveira-Formosinho, & Araújo (2014).

contribuam para a sua preparação para a vida nessa sociedade contemporânea com as características referidas no parágrafo anterior.

Proponho a leitura do texto seguinte escrito em 1991 por um escritor americano, Robert Fulghum, empresário reformado (Fulghum, 1991), em reflexões sobre a sua vida (*ideias incomuns sobre coisas banais*). Ele ilustra muito bem a importância da educação de infância para um bom começo de vida e remete-nos para uma visão integrada da educação de infância como preparação para a vida.

*Tudo o que devo mesmo saber para viver, que fazer e como ser,
aprendi-o no jardim de infância*

A sabedoria não estava no cume da mais alta montanha,
No último ano de um curso superior,
Mas no recreio da minha escola

Cá estão as coisas que aprendi:

Partilhar tudo com os companheiros.
Respeitar as regras do jogo.
Não bater em ninguém.
Guardar as coisas nos sítios onde estavam.
Manter tudo sempre limpo.
Não mexer nas coisas dos outros.
Pedir desculpa quando se magoa alguém.
Lavar as mãos antes de comer.
Puxar o autoclismo.
Biscoitos quentes e leite frio fazem bem à saúde
Viver uma vida equilibrada:
Estudar, pensar, desenhar, pintar, cantar, dançar,
Brincar, trabalhar, fazer de tudo um pouco todos os dias.
Dormir a sesta todas as tardes.
E ao sair à rua ter cuidado com o trânsito,
Dar a mão ao companheiro e prestar atenção à professora.

O desenvolvimento recente da educação em creche

Em Portugal, como em quase todo o mundo, a educação em creche (educação e cuidados das crianças dos 0 aos 3 anos) ficou muito

esquecida, não sendo referida ainda na Lei de Bases do Sistema Educativo, como parte do sistema educativo.

Na última década assiste-se, a par do já referido esforço de universalização da educação pré-escolar, a um esforço para desenvolver, a educação em creche, designadamente através do aumento da oferta de creches (por exemplo, com Programa PARES).

É importante congregiar neste desígnio as diversas políticas educativas e sociais de forma convergente, visto que é uma área que depende de dois Ministérios – o da Educação e o da Solidariedade Social.

No âmbito específico da política educativa, é igualmente importante regular de forma convergente a oferta de creches, a regulação do seu funcionamento, a política de formação de educadoras e auxiliares para o atendimento à primeira infância, a organização das unidades de prestação destes serviços, a supervisão e apoio ao quotidiano educativo, entre outras. No âmbito específico da política social é importante regular de forma convergente as políticas de família, de proteção de menores, de combate à pobreza infantil com as de promoção da educação em creche. No âmbito das políticas de formação, da responsabilidade do Governo e das instituições de formação de educadores e professores, é necessário conciliar a formação escolar com a intervenção e fazer convergir a investigação aplicada com o suporte ao apoio e transformação dos contextos de educação em creche.

A evolução institucional da educação primária

De ciclo único do ensino primário a ciclo intermédio da educação básica

O ensino primário tem origem nas *aulas de ler, escrever e contar* que estavam a cargo de ordens religiosas. Em 1772, o marquês de Pombal cria a educação primária pública, a cargo do Estado. Durante o século XIX, aquelas aulas régias irão dar origem ao ensino primário. Durante a Monarquia Constitucional e a Primeira República, várias reformas do ensino primário visam torna-lo obrigatório. No entanto, essa obrigatoriedade só virá a ser efetivada já durante o Estado Novo.

Para formação dos professores do ensino primário são criadas, em 1862, as escolas normais primárias que em 1930 passarão a escolas do magistério primário.

Ciclo único do ensino básico

Durante o Estado Novo, o ensino primário era o único ciclo obrigatório do que veio a chamar-se ensino básico.

Ciclo inicial do ensino básico – a partir de 1966

No âmbito das reformas do sistema educativo ocorridas na década de 1960, a escolaridade obrigatória é prolongada para os seis anos⁹. O ensino primário volta a compreender dois graus, como na I República: o ciclo elementar (da 1.^a à 4.^a classes) e o ciclo complementar (5.^a e 6.^a classes). O ciclo complementar destinava-se aos alunos que não pretendessem prosseguir os seus estudos, completando aí a escolaridade obrigatória. Os alunos que pretendessem prosseguir os seus estudos, transitariam diretamente do ciclo elementar do ensino primário para o 1.º ciclo do ensino liceal ou para o ciclo preparatório do ensino técnico. Em 1967 estes dois ciclos foram unificados num único ciclo preparatório do ensino secundário¹⁰.

A partir daí, o ensino primário passou a ser o ciclo inicial do ensino básico (Formosinho, 1998).

Ciclo intermédio da educação básica – a partir de 1997

Em 1986, é publicada a atual Lei de Bases do Sistema Educativo. As suas propostas só foram implementadas em larga escala a partir do início da década de 1990, altura em que as escolas primárias começaram a alterar as suas designações para "escolas básicas do 1.º ciclo".

⁹ Através do Decreto-lei n.º 45 810 de 9 de julho de 1964.

¹⁰ Para uma interpretação desta compartimentação em três vias do prolongamento da escolaridade obrigatória ver Formosinho 1987.

Hoje em dia, mais de um terço das crianças portuguesas começa o seu percurso educativo na creche, tendo, assim, já no jardim-de-infância uma etapa educativa intermédia; outras crianças começam o seu percurso educativo no jardim-de-infância, tendo assim na escola primária uma etapa educativa intermédia.

A progressiva generalização da educação pré-escolar tem vindo a produzir uma transformação institucional na educação primária – deixou de ser o ciclo inicial de educação básica para passar a ser um ciclo intermédio da educação básica. Como a frequência do jardim-de-infância por crianças de quatro e cinco anos passou a ser parte da oferta formativa generalizada (não obrigatória, mas recomendada), o chamado 1.º ciclo do ensino básico é para todas as crianças portuguesas uma etapa intermédia da educação básica.

Esta etapa intermédia passou a ser um ciclo imerso na problemática das transições – da importante transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo e deste para o segundo ciclo do ensino básico. Esta transformação institucional ainda não teve consequências relevantes a nível pedagógico (Formosinho, 2016).

De uma rede rural escolar dispersa a uma rede urbana concentrada – os agrupamentos de escolas

O Estado Novo desenvolveu uma rede de educação primária de proximidade para o mundo rural, uma rede dispersa e integrado numa sociedade predominantemente rural (Formosinho, 1987). Com a progressiva urbanização das sociedades na segunda metade do século XX, o controlo do Estado passou a exercer-se sobretudo através do controlo normativo próximo, em moldes burocráticos, neutralizando a influência da comunidade rural na vida das escolas primárias.

A reconstrução da educação primária para uma sociedade urbana passou a exercer-se, a partir de 1997, através dos agrupamentos de escolas. As razões invocadas para esta junção de estabelecimentos de ensino foram de vária índole:

- Razões de rede escolar (racionalização da rede escolar, eliminação de situações de isolamento e de dispersão de escolas de pequena dimensão, promoção da expansão da Educação Pré-escolar estatal usando a rede já instalada);
- Razões organizacionais (criação de unidades administrativas maiores, significando o acesso a mais recursos e a melhor gestão e liderança);
- Razões pedagógicas (melhor continuidade pedagógica através dos diferentes níveis educativos, facilitação da transição entre ciclos, promoção de um projeto educativo comum através dos vários ciclos, interação do pessoal docente dos vários ciclos educativos);
- Razões sociais (melhor integração do percurso escolar do aluno, melhor controlo sobre o abandono escolar).

Mas para além destas razões explicitamente invocadas, podemos adivinhar outras que correspondem a uma agenda de controlo e centralização prosseguida pela Administração Central da Educação através de vários governos:

- maior controlo próximo das escolas,
- substituição da administração desconcentrada por parte de estruturas regionais e locais (CAE, DRE) pela centralização dessas competências na direção dos agrupamentos escolares,
- diminuição de custos com a gestão das escolas,
- maior facilidade de interlocução com as escolas através da diminuição drástica do número de interlocutores locais,
- maior uniformidade de procedimentos administrativos,
- melhor promoção de uma pedagogia transmissiva em todos os níveis educativos, dentro da lógica de que há uma pedagogia uniformemente ótima para todos os contextos e situações.

Duas culturas distintas – a da educação de infância e a da educação primária

Nesta seção iremos analisar a relação entre a educação de infância e a educação primária, assinalando que há diferenças significativas em relação

à cultura institucional, organizacional, profissional e pedagógica de cada um desses setores educacionais.

Dois origens distintas – a iniciativa privada na origem da educação de infância e o papel decisivo do Estado na construção da educação primária

A educação de infância e a educação primária têm origens históricas distintas – a iniciativa privada está na origem da educação de infância e o Estado na construção da educação primária. A educação de infância nasce em todo o mundo ocidental da iniciativa de organizações não estatais – obras de assistência ou solidariedade social, mutualidades, cooperativas, associações culturais, recreativas – frequentemente ligadas a organizações religiosas. No caso de jardins de infância com propostas pedagógicas alternativas, também foi a iniciativa privada que lhes deu origem, através da atividade de movimentos pedagógicos (Formosinho & Oliveira Formosinho, 2008, 2013). Foi assim em toda a Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, na Austrália e ainda é assim em boa parte desses países.

Diferentemente, a educação primária foi um instrumento importante do Estado na construção de uma identidade nacional e na difusão de ideais patrióticos e nacionalistas.

Dois culturas distintas – a diversidade pedagógica da educação de infância e a uniformidade pedagógica da educação primária

Na perspetiva crítica da sequencialidade regressiva, expressão consagrada por Eurico Lemos Pires (Pires, 1985), cada nível de ensino tem a sua principal razão de ser na preparação para o nível seguinte – o infantil para o primário, o primário para o secundário e este para o terciário, sobretudo para a universidade.

Neste sentido, na lógica da sequencialidade regressiva, como refere o mesmo autor, a universidade é quem mais ordena. Daí que ele afirme que a “universidade é quem mais ordena” no ensino secundário e, por essa via, no ensino básico.

A ideia da sequencialidade progressiva é inspirada, na tradição pedagógica da Educação Escola Nova e da Escola Progressiva que constata que a educação de uma pessoa é um contínuo de aprendizagens experienciais significativas. A aprendizagem significativa cria bem estar e é mais eficaz no que se refere à duração e à transferência da aprendizagem.

Nesta linha, a educação primária deve constituir-se numa continuidade das aprendizagens iniciadas no jardim de infância, tal como este deve incorporar as aprendizagens iniciais desenvolvidas na creche.

Estas duas lógicas dão origem a culturas educacionais e pedagógicas muito diferentes. Como houve durante muito tempo a vivência da educação primária como ciclo único da educação básica (até 1967, princípio e fim da escolaridade para a maior parte da população) construiu-se a ideia de que, sendo este o primeiro contacto das crianças com a escolaridade, elas deveriam ser consideradas como tábuas rasas ou folhas em branco. Nessa folha em branco se inscreveria a cultura escolar.

Ensinar o mesmo a todos, ao mesmo tempo e do mesmo modo, sintetiza a essência da pedagogia transmissiva. Tal crença pressupõe outra - na escola não há aprendizagem sem haver previamente ensino. Estas duas crenças conduzem ao princípio de que é mais “justo” considerar todas as crianças uma tábua rasa, uma vez que a individualização corre o risco de privilegiar ou prejudicar umas crianças em relação a outras. Trata-se de uma conceção de igualdade equacionada como uniformidade que ignora o percurso de aprendizagem das crianças¹¹.

Duas culturas profissionais distintas

A profissionalidade do educador de infância e do professor do ensino primário sempre foi muito diferente. A profissão de professor do educação

¹¹ Ver sobre isto Formosinho, 2016, Formosinho, Monge, Oliveira-Formosinho, 2016.

primária é uma profissão mais antiga construída desde o fim do século XVIII como o “mestre régio de ler, escrever e contar” e, desenvolvida durante todo o século XIX. É uma profissão que tem mais de dois séculos, portanto muito diferente da profissão muito mais recente de educador de infância.

Houve desde sempre uma relação muito profunda do professor de educação primária com o Estado. Este professor é considerado como funcionário público representante do Estado na comunidade, quer representando a elite urbana, laica e iluminada junto do mundo rural, atrasado e conservador, como foi o caso da Primeira República, quer representando a “nova ordem” do “Estado Novo” no regime autoritário que governou Portugal em ditadura de 1926 a 1974 (Formosinho, 1987).

A profissão de educador(a) de infância emerge ligada aos cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde e às rotinas de acolhimento e guarda, tendo adquirido uma dimensão educativa intencional apenas a partir da década de 1960 (Cardona, 1997). A profissão de educador(a) de infância constitui-se numa profissão de interações múltiplas e em mediação cultural (Oliveira-Formosinho, 2001, 2004) A profissão desenvolve-se no contexto dos desafios que as pedagogias participativas colocam à aprendizagem na infância e, portanto, ao desenvolvimento profissional da educadora, enquanto mediadora das crianças no acesso à cultura, ao civismo e à ética (Oliveira-Formosinho 2007, Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza 2007), mas sempre pressionada pela perspetiva transmissiva dominante nos outros níveis educativos. Contudo, a progressiva assimilação cultural da educação de infância pela educação primária pode estar a reconfigurar de forma negativa esta profissionalidade.

A progressiva assimilação cultural da educação de infância estatal pela educação primária nos agrupamentos de escolas

A Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar, em que se define este nível educativo como a primeira etapa da educação básica, procurava preservar-se a diversidade pedagógica dentro de uma regulação comum de objetivos, mas não uniformizante de procedimentos. A fusão de unidades organizacionais e pedagógicas no mesmo conjunto tem levado a uma

progressiva assimilação cultural da educação de infância estatal pela educação primária nos agrupamentos de escolas.

O agrupamento de unidades escolares estatais de dois níveis de ensino que tinham uma longa tradição de isolamento organizacional e pedagógico, e de compartimentação institucional (Formosinho, 1998) veio a ser substituído por uma integração na mesma unidade organizacional de toda a educação desde a educação de infância ao ensino secundário. O processo de agrupamento de escolas tinha, além da óbvia agenda administrativa já atrás referida, também uma agenda pedagógica.

O instrumento de assimilação cultural (da cultura pedagógica) é a regulação burocrática da pedagogia praticada por orientações normativas de vária ordem que reforçam a cultura burocrática consolidada. De facto, os agrupamentos têm sido um veículo, nos jardins de infância estatais, de assimilação da educação de infância pela educação primária.

A prática pedagógica dominante nos jardins-de-infância estatais está a ser influenciada, cada vez mais, pelo impacto convergente combinado de todos estes fatores. Eles promovem uma cultura pedagógica, profissional e organizacional nos jardins-de-infância do Estado que favorece a consolidação de uma pedagogia transmissiva e de uma prática burocrática influenciada pela prática predominantemente transmissiva da educação primária.

A construção dos agrupamentos de escolas aumentou o controlo administrativo uniformizador sobre a atividade docente na educação primária e o controlo próximo de conformidade normativa, o que inclui controlo burocrático sobre o desempenho docente, padronização dos instrumentos pedagógicos e intensificação dos registos escritos para muitas áreas de atividade. O professor do primeiro ciclo do ensino básico foi, assim, perdendo aquele poder de iniciativa e a margem de autonomia que tinha nas escolas unitárias e a educação primária viu reduzida a possibilidade de alternativas pedagógicas.

Esta paulatina assimilação da cultura pedagógica diversificada da educação de infância pela cultura transmissiva e uniforme da educação

primária (Sarmiento, 2008) pode ser verificada pela introdução de modelos burocráticos formatados (modelos pré-formatados para a planificação educativa, projetos curriculares impostos de cima, registos das atividades como sumários dos conteúdos transmitidos nas «aulas», cadernos de atividades pré-formatados, etc.), pela dependência sistemática das fichas de trabalho comerciais e de livros de atividades para a planificação educativa e pela desvalorização das práticas de planeamento baseadas na documentação da aprendizagem das crianças e na utilização de materiais que ajudem à exploração da natureza e da cultura (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, 2014).

No quotidiano praxeológico muitas educadores/as deixam-se abafar pela cultura burocrática instalada no agrupamento. Os núcleos profissionais que resistem são muito importantes pois permitem mostrar a possibilidade de uma profissionalidade docente de carácter progressivo.

A progressiva assimilação cultural da educação de infância pela educação primária leva a uma escolarização precoce

A progressiva assimilação cultural da educação de infância pela educação primária tem várias consequências negativas quer para a educação das crianças quer para o desenvolvimento do sistema educativo e social, no seu todo. Iremos referir muito brevemente alguns riscos – institucionalização excessiva, diminuição drástica do papel da brincadeira e do jogo livre ¹², empobrecimento das experiências formativas, diminuição do contacto com o ambiente e a natureza.

A escolarização precoce conduz a uma institucionalização excessiva das crianças pequenas, privando-as do contacto com a natureza ¹³ e da mediação com uma visão mais abrangente da cultura (Bennett, 2006, Moss, 2013). O papel da brincadeira e do jogo no desenvolvimento das crianças, que tem sido revelante histórica e culturalmente para a educação

¹² Como diz Carlos Neto referindo a importância dos intervalos - Com a rua em vias de extinção, os recreios são a única alternativa que [muitas] as crianças têm.

¹³ Alguém já disse que esta geração pode ser a última que teve contato direto com a natureza.

integral holística das crianças, é muito prejudicado com uma institucionalização excessiva (Neto, 1997, 2001).

A vivência de uma cultura não participativa numa organização burocrática empobrece a vivência da infância que poderia e deveria ser mais rica através de experiências múltiplas que não se resumem à aprendizagem de conteúdos e de regras. Numa pedagogia transmissiva não há muito espaço para uma colaboração genuína com a família, há apenas a possibilidade de informar a família do que a escola faz, o que dificulta o aproveitamento das experiências familiares diversificadas e multiculturais como enriquecimento da aprendizagem.

Com a progressiva assimilação cultural da educação de infância pela educação primária, temos passado paulatinamente das pedagogias com nome¹⁴ às pedagogias anónimas, isto é, à pedagogia uniforme do autor anónimo (Formosinho & Machado, 2007). A criação de uma cultura pedagógica uniforme, baseada numa cultura organizacional também uniforme porque sustentada na burocracia, prejudica a diversidade que deve existir em qualquer sistema e, designadamente, no sistema educativo.

Utilizando a metáfora do desenvolvimento oriunda da teoria evolutiva, podemos dizer que a diminuição da diversidade torna qualquer sistema mais vulnerável e menos resiliente e, portanto, mais sujeito à possibilidade de definhamento e até de colapso.

Conclusão – um ciclo autónomo dedicado à educação de infância

Propomos um ciclo autónomo dedicado à educação de infância, isto é, à educação das crianças até aos seis anos, mantendo a diversidade organizacional e pedagógica num mesmo quadro regulador.

Para que este quadro autónomo tenha consequências numa pedagogia de direitos da criança é necessário criar condições condições promotoras de

¹⁴ As práticas alternativas na educação de infância são promovidas e apoiadas, de um modo geral, por associações ou movimentos pedagógicos que promovem uma determinada perspectiva participativa com nome. Num texto recente (Formosinho, 2013) explico esta natural localização das alternativas educativas nas associações pedagógicas.

políticas públicas que facilitem a diversidade pedagógica e uma formação de professores que sustente essa diversidade pedagógica. É necessário igualmente desenvolver uma profissionalidade que valorize a ação das educadoras no quadro de uma pedagogia de direitos que dê voz às crianças e famílias. É necessário garantir o apoio a um quotidiano educativo que corporize esses direitos.

Referências Bibliográficas

- Bairrão, J. Barbosa, M.; Borges, I., Cruz, O., Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bennett, John. 2006. “Schoolifying” early childhood education and care: accompanying pre-school into education’. Public lecture given at the Institute of Education University of London, May 10th 2006, in London.
- Cardona, M. J. Cardona (1997) Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1934-1990). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987) *Educating for Passivity - A study of Portuguese Education, 1926-68*. Dissertação de Doutoramento para a obtenção do Ph.D. no Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- Formosinho, J. (1997a) A Primeira etapa no Processo de Educação ao Longo da Vida- Comentário à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Educação Pré-Escolar-Legislação*. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1997b). O Contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação (Revista do Instituto de Inovação Educacional)*, vol. 10, n.º1, 21-36.
- Formosinho, J. (1998) *O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa. Cadernos PEPT.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma prática de participação*, 9-24. Coleção Infância, n.º 1. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., (2016). *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Autor anónimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*, orgs. J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto and M.A. Pinazza, 293-328. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2008). *System of early education/care and professionalization in Portugal*. SEEPRO Project. Pamela Oberhuemer (Ed.). München. Staatsinstitut für Frühpädagogik.

- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação na educação de infância*, 26-60. Viseu: PsicoSoma.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., (2016). *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Moss, P. 2013. *Early Childhood and Compulsory Education: reconceptualising the relationship*. London. Routledge.
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH (272 pág.)
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In: PEREIRA, B.; PINTO, A. (Coord.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA, p.31-51.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. e Pinazza, M.A. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo, Artmed Editora
- Oliveira-Formosinho, J. 2007. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In *Pedagogias(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*, orgs. J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto and M. Pinazza, 13-36. São Paulo: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The specific professional nature of early years education and styles of adult interaction. *European Early Childhood Education Research Journal* (EECERA), Vol. n.º 9, pp. 57-72.
- Oliveira-Formosinho, J., (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, (EECERA), vol. 12, n.º 1, 2004, 103 -114 (ISIS index).
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). Educação das crianças até aos três anos: Algumas lições da investigação. In CNE, *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Actas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 61-91.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2014). Early education for diversity: Starting from birth. In S. Rayna & F. Laevers (eds.), *Understanding the under 3s and the implications for education*, 63-75. Oxon: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Oxon: Routledge.

A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO BÁSICO: MONODOCÊNCIA, INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR E COADJUVANÇA¹

Sérgio Niza²

Decorridos trinta anos após a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, que fixou um nível de ensino básico de nove anos, constituído por três ciclos de ensino, não se conseguiu, ao longo do tempo, assegurar-lhe a unidade e a integração requeridas.

Com a atomização verificada, o que de mais grave aconteceu foi o processo de desidentificação profissional progressiva dos docentes de cada um dos ciclos, com especial degradação para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Tal fragilidade tem posto em causa o desenvolvimento de todos esses profissionais e do sistema inadequado que os enquadra.

Para que se possam compreender melhor as intenções que inspiraram a designação deste nível de ensino por *ensino básico* convém que nos socorramos de alguns textos de memória produzidos por Eurico Lemos Pires, que secretariou a subcomissão da Assembleia da República, relatora da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

O conceito de educação básica parece decorrer da satisfação das *necessidades básicas de aprendizagem* que a Unesco vem aperfeiçoando desde os seus primeiros projetos de desenvolvimento social e económico até aos estudos e projetos atuais de desenvolvimento humano.

Tais ideias deram corpo às *Basic School*, instituições que combinam o ensino primário com parte do secundário em alguns países fora da Europa (*Thesaurus Eurydice*).

Apesar de a Unesco continuar a prosseguir uma orientação (dirão alguns, muito funcionalista), concorre no que é essencial para que se compreenda

¹ Texto estabelecido a partir de um anteprojeto de recomendação para o CNE, de que o autor foi redator, em fevereiro de 2013.

² Movimento Escola Moderna

melhor como o ensino básico poderia, na perspectiva dos anos 80, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (LBSE/86, Artigo 7.º-a), como consta da Lei de Bases.

Lemos Pires acentua, atendo-se à conceção de ensino básico acolhida pela lei: “Retenhamos quatro ideias essenciais aqui contidas. A primeira é de que o ensino básico conduz a uma *formação*; segunda, que esta formação é geral e não especializada; a terceira, é de que é *comum* e não socialmente diferenciada; finalmente que é destinada a todos os portugueses, e portanto que é *universal*” (Lemos Pires, 2000, pág. 107).

Na arquitetura do sistema educativo em vigor até à extensão da frequência universal, e por isso obrigatória, do ensino secundário, a partir de 2012, o ensino básico assegurava como podia as mais relevantes necessidades duma educação de massas em democracia.

Se seguirmos a descrição do sistema à data de 31 de Dezembro de 1979, dez anos antes, feita por Almeida Costa (1981, pág. 49), apercebemo-nos de que no atual regime constitucional democrático e entre a reforma de ensino de Veiga Simão (1973), não implementada, e a reforma operada a partir de 1989 por decorrência da Lei de Bases de 1986, a designação de Ensino Básico tinha então a duração de seis anos. Compreendia o ensino primário, organizado em duas fases de dois anos cada uma, em regime de monodocência, e o ensino preparatório, com a duração de dois anos, em regime de professores por grupo de disciplinas ou especialidades.

Existia ainda, a essa data, e em fase de extinção, o ciclo complementar do ensino primário, constituído pela 5ª e 6ª classes, criado com pouco sucesso em 1964, por disporem as famílias de dois ciclos alternativos mais prestigiados e que asseguravam a continuidade dos estudos, o ciclo preparatório do ensino técnico e o 1º ciclo de ensino liceal. Em 1967, porém, Galvão Telles funde estes dois ciclos num único *ciclo preparatório do ensino secundário*, conhecido comumente por “ciclo preparatório direto” para se distinguir da modalidade de ciclo preparatório TV, proporcionado pela Telescola em edifícios do ensino primário.

É esta composição de seis anos de frequência obrigatória (tornada universal com dificuldade), que veio a constituir-se como a *primeira versão do ensino básico* no sistema de ensino português.

Compreende-se, assim, que, com tantas sobreposições e diversas procedências, estatutos e finalidades, dificilmente se asseguraria unidade a este ensino básico de seis anos que começou por procurar garantir um nível mais extenso de ensino primário, quando, nessa altura, a Dinamarca dispunha já de nove anos a anteceder o secundário.

Aquando dos árduos trabalhos parlamentares preparatórios da Lei de Bases do Sistema Educativo, lembra Lemos Pires em «Memória da construção de uma lei» (2000, pág. 19-25) a proposta do Partido Social Democrata, que considerava para o efeito a mais ousada e de maior alcance político para divisão do ensino básico de 9 anos, então em discussão, num primeiro ciclo de 6 anos e um segundo de 3. E recorda, ainda, como, e cito: “A forte reação corporativa dos professores do ciclo preparatório [...] levou a que se optasse pela manutenção do que então existia, transformando-os, apenas nominalmente, nas designações atuais de primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, entidade esta, [o ensino básico] que ainda não se realizou”.

A reação de então, devia-se, sobretudo, à formação universitária dos docentes do ciclo preparatório direto e à consequente herança “liceal” do seu estatuto, por oposição à origem social dos docentes do ensino primário elementar, com uma formação de nível médio, apesar de disporem de uma formação inicial mais orientada para a docência. O que é certo é que, com a decisão então tomada com vista ao alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, somando ciclos em vez de os integrar, se arruinou a identidade própria de cada um dos seus segmentos, perdendo cada um deles a denominação originária e as suas respetivas culturas, com todas as consequências negativas para o sistema e para a promoção da sua frequência universal bem sucedida.

Entretanto, ao longo das últimas décadas, as condições da formação de professores mudaram consideravelmente. A sua formatação universitarizante continua, porém, a não corresponder às expectativas de desempenho profissional requerido.

Mas apesar dos modelos e das instâncias acadêmicas onde se desenrolam condicionarem muito o sistema de educação e o seu desempenho, não terei tempo aqui para me debruçar sobre a formação profissional dos docentes, apesar da sua importância crucial para o desenvolvimento educativo dos que frequentam as escolas.

Apesar da importância do Debate Nacional sobre Educação desencadeado pela Assembleia da República em 2006, em comemoração dos 20 anos da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, para que foi mandatado o Conselho Nacional de Educação, esta iniciativa não trouxe propostas relevantes para o tema que me coube aqui tratar.

Em 2009, porém, aquando do estudo do CNE sobre *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, novas abordagens surgiram.

Recorde-se o que Isabel Alarcão (pág. 213-214), coordenadora de um grupo de estudo convidado pelo CNE, a propósito da articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, propõe: “a aproximação do atual 2.º ciclo do ensino básico ao primeiro ciclo e o estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencial, articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico. Este ciclo básico de seis anos visaria neutralizar as transições bruscas identificadas a nível da relação da criança-aluno com: a) o espaço-escola; b) as áreas e os tempos de organização do trabalho curricular; c) a afiliação aos professores; d) o seu papel de aluno; e) o desenvolvimento gradual das competências esperadas”. E continua: “Admite-se a probabilidade da sua subdivisão em períodos de 4+2 ou 3+3, não se encontrando razões psicológicas ou curriculares de fundo para se optar por um ou por outro dos modelos. As razões serão mais de natureza conjuntural. Assim, por exemplo, se o primeiro cenário tem a vantagem de provocar menos ruturas relativamente ao *status quo* tem, porém, a desvantagem de poder não provocar conflitos cognitivos nas culturas profissionais estabelecidas, as quais, como salientámos, precisam de ser questionadas se queremos que alguma inovação possa acontecer. Nesse sentido, o modelo 3+3 poderia oferecer uma oportunidade de confronto, reflexão e reorganização” (pág. 214) necessárias à mudança.

Também Luísa Alonso, em documento para o mesmo estudo, converge com a posição já descrita: “este percurso de 0 aos 12 anos que, seguindo as tendências internacionais (ver T. Gaspar), poderia ser organizado em duas etapas – dos 0-6 anos e dos 6-12, organizados em quatro ciclos 3+3+3+3 ou de 3+3+4+2 (alternativa que se nos afigura menos ousada) –, permitiria garantir a promoção integrada e sequencial de saberes e competências básicos em áreas chave do desenvolvimento”. (pág. 336)

Parece estarem, atualmente, reunidas, de modo favorável, três dimensões fortemente condicionadoras da evolução da arquitetura do sistema da educação e que foram emergindo nas sucessivas polémicas e debates do passado. São elas a pluralidade do tipo de edifícios escolares com direção própria; a coincidência da obrigatoriedade da frequência escolar com o nível de ensino secundário e a definição das instituições de ensino superior universitário como únicas responsáveis pela formação inicial dos professores para o 3º ciclo do ensino básico e secundário, tal como sempre aconteceu na prática.

Com efeito:

1. O facto de a organização da educação escolar ter passado a processar-se, predominantemente, em conjuntos de escolas agrupadas com órgãos de gestão e direção únicos, esbateu ou anulou o obstáculo com frequência evocado, da grande diversidade de estabelecimentos escolares tipificados de acordo com o modo como se vieram a agrupar os respetivos ciclos de ensino, facilitando ou dificultando o seu acesso às respostas educativas previstas, sem flexibilidade de uso e de gestão dos equipamentos.
2. A extensão temporal para frequência universal e obrigatória de doze anos de escolaridade ao nível do ensino secundário (ou dezoito anos de idade) retira ao sistema a necessidade de fazer coincidir com o nono ano escolar (ou quinze anos de idade) o estatuto de nível terminal certificador da satisfação das necessidades básicas da educação. Tal certificação para a frequência de uma escola básica foi claramente marcada por um determinado contexto histórico em que se inspirou o sistema vigente.

3. O facto de, atualmente, em consequência do Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007) a formação inicial para a docência se realizar em dois modelos formais correspondentes aos dois tipos de instituições que genericamente os processam, as escolas de ensino politécnico, Escolas Superiores de Educação para a educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, para docentes generalistas e de ensino universitário para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, sem diferenciação formativa relevante. Muito embora a forma de organização geral das formações para obedecer a um regime único e com o mesmo estatuto académico de certificação profissional, o mestrado.

Tendo em conta as mudanças verificadas nestas três dimensões condicionadoras da dinâmica do sistema educativo, resta voltar a sublinhar a vantagem de se aproximar mais o sistema de educação português aos dos outros países europeus. Veja-se como figuram nos diagramas da *Eurydice* para 2015/2016: seis anos para o ensino primário em regime de monodocência (por opção maioritária dos sistemas) e seis anos de ensino secundário subdividido em dois ciclos em progressão.

Com tal clarificação poderemos, ainda, aperfeiçoar a vocação de cada um dos segmentos estruturais e cuidar de melhorar quer a articulação vertical entre níveis, quer a coesão no interior de cada ciclo que os constituem.

Seria muito vantajoso que se pudesse rever, brevemente, a arquitetura do sistema nacional de educação, em função das alterações necessárias ao atual ensino básico.

I - Sugiro para isso que o sistema nacional de educação do ensino não superior passe a desenvolver-se em dois níveis de educação escolar: a Educação Básica e a Educação Secundária.

O nível de educação básica constituído por três ciclos contínuos de três anos, designadamente o de educação pré-escolar (de frequência não obrigatória) e os 1.º e 2.º ciclos de educação básica, universal.

O nível de educação secundária composto por dois ciclos contínuos, o 1.º e 2.º ciclos de educação secundária, universal.

O atual 3.º ciclo do ensino básico reposicionar-se-ia, como é corrente na União Europeia, na educação secundária. Sublinha-se, porém, a vantagem de não antecipar, nesse 1.º ciclo de educação secundária, a diversificação precoce de vias de ensino, tal como o CNE vem recomendando desde 2004 (Parecer n.º 2/2004 - *A proposta e os Projetos de Lei de Bases da Educação/do Sistema Educativo* de 18.02.2004), mantendo a sua função de tronco comum.

II - Que seja adotada a designação de nível de *Educação Básica* para os ciclos de educação generalista, correspondente à docência generalista para que certifiquem os mestrados de ensino na sequência das licenciaturas de Educação Básica.

Sendo esta licenciatura em Educação Básica para a educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico atual, a coluna dorsal da formação, parece racional que o primeiro nível formal do sistema de educação venha a adotar, por simetria com a licenciatura de educação básica fundamentante de toda a docência generalista, a designação de nível de educação básica.

III - Que se possa optar por uma das estruturas que a seguir se sugerem para o segmento de frequência obrigatória da educação básica (1.º e 2.º ciclos):

1. Ou, dois ciclos contíguos de três anos cada, sendo o primeiro ciclo de monodocência, frequentado pelos alunos, sem lugar a repetências, até ao fim desse ciclo. Em contrapartida, o professor titular da turma deverá dispor da colaboração de outros professores generalistas especialmente vocacionados para o ensino do Português ou da Matemática, para o apoio semanal, regular e distribuído, para os alunos com dificuldades em cada uma destas áreas. O apoio nunca deverá ser inferior a dois tempos semanais para a área ou áreas que necessitem deste reforço e em tempos que não interrompam ou prejudiquem o trabalho curricular da turma com o respetivo professor titular.

No 2.º ciclo, cada turma será coordenada pelo professor que a acompanhou em monodocência no 1.º ciclo, assegurando a continuidade educativa que se previa no Decrto-Lei n.º 43/2007. Associar-se-á a este um outro professor com formação disciplinar complementar para o exercício do 2.º ciclo. Constituir-se-á, assim, uma dupla educativa em que cada um dos professores

assume a respetiva área curricular de formação. Esta dupla será coadjuvada por professores nas restantes disciplinas. (seguindo o Decreto-Lei n.º 79/2014)

Também no decurso do 2.º ciclo, os alunos deverão dispor dos apoios específicos regulares (distribuídos ao longo da semana e em tempos complementares), às dificuldades manifestadas em Português ou em Matemática.

Os apoios regulares aqui referidos, integrarão o horário docente dos professores aos quais sejam distribuídos.

2. Ou, um ciclo de monodocência de cinco anos seguido de um outro, de um ano (6.º ano) de ensino, em equipa de dois professores coadjuvados pelos professores especialistas que completem o currículo.

No ciclo de monodocência, o professor titular da turma disporá da colaboração de outros professores generalistas especialmente vocacionados para o ensino do Português ou da Matemática, a partir do 3º ano de escolaridade, para o apoio semanal, regular e distribuído aos alunos com dificuldades em cada uma destas áreas.

O 6.º ano de pluridocência constituirá um ano de transição ou propedêutico para a frequência da educação secundária.

Este modelo, apesar de conservar as marcas culturais originárias das derivas históricas do sistema educativo português, poderia permitir uma aproximação maior às estruturas equivalentes do ensino primário na generalidade dos países estudados pela OCDE e, especialmente, nos da União Europeia, onde o ensino primário, genericamente com a duração de seis anos, se realiza em monodocência.

Tais sugestões de mudança do Sistema Educativo propõem-se dar continuidade ao debate, há tanto iniciado, e que importa fazer evoluir e transformar-se numa nova Lei de Bases que melhor se adegue às necessidades de uma estrutura organizacional que colabore na satisfação do direito ao sucesso escolar dos cidadãos que frequentam obrigatoriamente as escolas.

REPENSAR OS CICLOS DE ENSINO: DO 3.º CICLO AO ENSINO SECUNDÁRIO, UM TEMPO DE DESCOBERTA E ORIENTAÇÃO

Joaquim Azevedo¹

Procuró nesta comunicação (i) contextualizar a atual organização dos ciclos de ensino e a evolução das posições do Conselho Nacional de Educação sobre esta matéria, (ii) problematizar o atual modelo quer do ensino básico quer do ensino secundário à luz de um conjunto de critérios socioculturais e educativos e (iii) enunciar algumas pistas para a redefinição desta etapa educativa que acompanha a adolescência, entre os 12 e os 17 anos de idade (o intervalo etário que me pediram para abordar).

A atual organização por ciclos e as posições tomadas pelo CNE

A Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) veio consagrar dois grandes ciclos de ensino, o básico e o secundário, o primeiro, com três ciclos de estudos (4+2+3), com nove anos de duração (tendo passado nessa altura de seis para nove, a obrigatoriedade escolar, para os alunos matriculados no primeiro ano no ano letivo de 1987/88) e o segundo, com um só ciclo de três anos.

Sobre a publicação desta Lei passam, este ano, trinta anos. Muito mudou o nosso país e o contexto nacional e internacional. Bastaria lembrar que foi neste mesmo ano Portugal aderiu à União Europeia...

Atualmente, a organização do sistema educativo mantém-se idêntica e o modelo preconizado na Lei acabaria por sobreviver, apesar de algumas críticas contínuas e apesar de algumas alterações pontuais (uma delas para consagrar a universalidade e obrigatoriedade dos 12 anos de escolaridade).

Ao ensino básico foi consagrada a missão de “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” e ao ensino secundário a missão de preparar os jovens para o “prosseguimento de estudos” ou para a inserção

¹ Universidade Católica Portuguesa.

imediate na “vida ativa”. Enquanto o primeiro é “geral e comum”, o segundo é “especializado e diversificado” (Pires, 1987:52). Segundo a Lei, todos os cursos secundários devem conter uma base comum: uma componente de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, uma componente de formação de língua e cultura portuguesas, diferenciadamente adequada à natureza de cada curso (idem:53). O respeito por este ordenamento foi consagrado em 1989, na revisão de todo o sistema de ensino, na sequência da Lei de Bases, dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e por decisão do Ministro Roberto Carneiro.

Entretanto, ao longo dos anos foi sendo produzida muita reflexão sobre esta organização do sistema educativo. Destaco, por razões óbvias, a que o CNE lhe dedicou em três momentos principais: 1998, 2004 e 2008.

Em primeiro lugar a **Recomendação 3/98** (Estudo e recomendação sobre o ensino secundário)

A primeira recomendação diz no texto do seu enquadramento:

A riqueza e a diversidade de missões educativas que se cruzam sobre o ensino secundário, conjugadas com a heterogeneidade socio-cultural que caracteriza os jovens que acedem ao ensino e à formação de nível secundário, requerem cada vez mais uma escola de nível secundário apta a fomentar a aquisição de uma base sólida e alargada de aprendizagens relevantes, habilitada a criar ambientes de trabalho sério para alunos e para professores, com os recursos necessários para desenvolver a participação dos jovens na escola e na sociedade, a sua capacidade de iniciativa e de empreendimento, a sua compreensão da história humana e o seu sentido de responsabilidade, uma escola capaz de oferecer oportunidades de orientação e novas competências em ordem a uma adequada inserção no mundo actual, uma escola orientadora e motivadora.

No ponto 27 fala-se do ensino secundário como um ciclo de orientação, assim concebido:

Ao ensino e à formação de nível secundário cabem, assim, uma importante função de orientação. Esta estende-se por importantes domínios como as escolhas escolares e profissionais, mas, avança também sobre a cidadania, a responsabilidade pessoal, o desenvolvimento do sentido crítico e a criação de um lastro cultural, sobre o qual cada um possa erguer inteligentemente uma especialização escolar (ensino superior), uma especialização profissional (no contexto de trabalho) e, em suma, um projecto de vida.” E prossegue: “Esta

missão deve ser fomentada por todos os educadores e pode contar, além destes serviços, com a acção de tutorias pedagógicas, centros de recursos e outros meios necessários a uma motivação adequada de cada jovem. Esta motivação, outro importante desafio, numa época que tende a colocar a frequência escolar sob a tirania do consumo de mais um produto, requer relações pedagógicas de qualidade, desde a relação humana e ao convívio escolar, aos materiais, às experiências, ao ambiente escolar activo, de estudo e de trabalho.

Esta Recomendação do CNE propõe como referencial que as escolas sejam consideradas verdadeiros “ambientes de trabalho”, como contraponto aos “ambientes de consumo” escolar. E assinala:

As escolas de nível secundário devem ser ambientes de trabalho, evitando serem transformadas em meros locais de passagem e de consumo. Isto equivale a dizer locais de estudo e de actividades de apoio e acompanhamento ao estudo, de pesquisa e de recursos para a realizar, de leitura e de consulta de fontes de informação, ambientes aptos a desenvolver hábitos e métodos de trabalho e a capacidade de gerir o tempo, de organizar e gerir projectos, de desenvolver actividades culturais. As escolas de nível secundário devem atribuir particular atenção à criação de condições para que cada um trabalhe, se empenhe e tenha gosto em desenvolver aprendizagens. Como se constata em outros países da Europa, mais crucial do que a quantidade de horas lectivas semanais, o que se deve redefinir é o seu conteúdo, a sua organização, os seus objectivos, as suas actividades, as condições para as desenvolver e avaliar. O papel dos professores, das equipas de professores e das equipas multiprofissionais ao serviço da escola valoriza-se no reforço desta perspectiva menos consumista da frequência do nível secundário.

Por outro lado, há aqui e ali disponibilidades em equipamentos específicos (ex. salas de informática) que podem ser disponibilizados para a realização de trabalhos individuais e de grupo, para além das horas normais de funcionamento das escolas e ao fim-de-semana.

Apesar dos esforços feitos nos últimos anos, persiste um ensino geral, académico e passivo, que continua, a par da insuficiência de investimentos em equipamentos específicos e em formação, a ignorar as práticas de ensino experimental, a observação e a demonstração, um ensino activo, com o apoio de laboratórios adequados e de professores e de formadores habilitados.

No ponto 45 desta Recomendação reforça-se a relevância do ensino artístico, uma das vertentes mais ignoradas do sistema de ensino português:

A relevância da formação artística enquanto via particular de realização pessoal, desenvolvendo capacidades e aptidões específicas, surge como uma prioridade neste nível de ensino e de formação. O desenvolvimento da expressão musical, da

dança, do teatro e da expressão dramática e das artes plásticas, constitui um importante modo de diversificar o ensino e a formação de nível secundário, indo ao encontro das aspirações e aptidões de muitos jovens e remotivando uma boa parte deles para percursos de formação e para horizontes de crescimento e de livre expressão criativa.

No n.º 50 faz-se um apelo a uma escola que dê lugar muito mais proeminente à participação dos jovens:

A plena realização da missão de formar para um cidadania responsável não pode ocorrer enquanto as instituições educativas continuarem a “ensinar” as regras da vida democrática e a organizarem as escolas, ao mesmo tempo, à revelia dos princípios e normas que ensinam.

Muitas vezes os jovens deste nível não são incentivados à participação e ao exercício concreto de responsabilidades na própria vida escolar. Ora, esta participação é uma importante condição para a aprendizagem de atitudes e comportamentos essenciais para a sobrevivência e recriação da democracia: aprender a escutar o outro e a dialogar, reconhecer o direito à diferença, ser solidário, conhecer os caminhos que implica a vida colectiva, de liberdade e de constrangimento, de negociação e de escolha. Adiado cada vez mais o momento de entrada no mundo do trabalho, torna-se mais urgente e educativamente relevante criar, para os jovens e com os jovens, dispositivos e oportunidades variadas de exercício de responsabilidades sociais, em contexto escolar e local.

Esta Recomendação termina com a “recomendações” propriamente ditas, sendo de destacar aqui duas:

7. Deve ser equacionada a necessidade de se atribuir maior importância, em todas as actividades escolares, ao domínio da palavra, ao discurso escrito e falado e ao domínio geral da Língua Portuguesa.

8. No 10º ano, no início do ciclo de três anos do ensino secundário, as escolas secundárias deverão dar maior ênfase à homogeneização de conhecimentos e hábitos de trabalho, tendo em vista diminuir o insucesso escolar. Ao Ministério da Educação cabe um papel crucial de orientação e apoio nesta matéria. Ao longo dos três anos, as escolas secundárias devem, na medida dos seus esforços e dos seus recursos, acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, através de modalidades várias de apoio ao trabalho pessoal, ao estudo, à pesquisa e à execução das tarefas escolares e à apresentação dos trabalhos requeridos.

Em segundo lugar, o **Parecer n.º 2/2004** (sobre as propostas e projetos de Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentados na Assembleia da República).

Deste parecer destaco dois pontos da reflexão empreendida, por me

parecerem particularmente significativos para o tema sobre o qual refletimos hoje.

20. A possibilidade de expressões curriculares adaptadas às características e necessidades de cada aluno não deve implicar, no entanto, escolhas vocacionais precoces, associadas à origem sócio-cultural dos alunos. Assim, a inclusão escolar deverá ser encarada como um princípio e as alternativas oferecidas aos alunos não poderão, nesta perspectiva, ser fonte de discriminação. Importa que a redução de nove para seis anos do período da educação básica — tal como consta na proposta do Governo — não traduza um desinvestimento na educação básica comum, e que o sistema assegure a permeabilidade e equivalência entre processos de formação. De novo, torna-se necessário que as escolas usufruam dos recursos e dos meios que reforcem a integração, a permanência e o sucesso de subgrupos de alunos, social e culturalmente mais desfavorecidos, sabendo-se quão importante é a escola e a sua escolarização para os seus percursos de vida. Ao mesmo tempo, importa reconhecer que o País investiu numa rede de escolas que asseguram a sequência dos ciclos de escolaridade que constituem o actual ensino básico (EB). Por este facto, a opção da proposta do Governo de transpor o actual 3º ciclo do EB para 1º ciclo do ensino secundário (ES) implicará uma readequação da rede, cujos custos devem ser ponderados. Acresce nesta decisão o facto de termos uma revisão curricular em curso nos ensinos básico e secundário sem a devida avaliação, até porque se encontra em fase de implementação.

21. Pelo exposto se depreende estarmos face a matérias de bastante complexidade e controvérsia, justificando opiniões díspares por parte dos conselheiros do CNE. Antes de se assumir uma opção quanto ao enquadramento do ciclo escolar referente aos 7º-9º anos, importa considerar os objectivos deste nível de ensino, nomeadamente o tipo de currículo que mais se ajustará a esta faixa etária e a um ciclo de estudos não terminal (os alunos terão ainda um ciclo posterior de três anos para completarem a sua escolaridade obrigatória). Tendencialmente, é neste último ciclo de formação que a diferenciação de percursos se justifica, quer no sentido de uma inserção na vida activa após o secundário quer no sentido do prosseguimento de estudos no ensino superior. Os defensores desta tese propõem que os alunos percorrerão esse ciclo de estudos, entre os 12 e os 15 anos, em torno da aquisição de competências gerais e de aprendizagens integradas, assumidas como fundamentais para todo o cidadão, independentemente do seu futuro profissional, integrando-se então este ciclo escolar melhor no ensino básico. Esta seria, ainda, uma etapa com um currículo comum para todos os alunos, assegurando competências e uma formação cultural comuns, mas permitindo já a expressão individual em áreas alternativas, como nas artes, nas línguas, no saber fazer oficiais e técnicos, sob a forma de opções rotativas ou em níveis de aprofundamento crescente. Este grupo de opções alargado permitiria também uma escolha mais consciente ao nível do 10º ano quanto a percursos de educação e formação profissional. Não devendo propor-se modalidades alternativas de formação para esta faixa escolar, é preciso criar incentivos e gosto pela

permanência na escola, o que só será possível com uma escolaridade significativa para todos e em que o que se aprende é reconhecido por cada um como uma mais-valia. Trata-se, então, de um dos ciclos escolares que exigirá mais intencionalidade, persistência e sabedoria relacional por parte dos professores e das escolas, flexibilizando processos e conteúdos das aprendizagens, mantendo o rigor e a exigência necessários a níveis de sucesso sustentado.

Em terceiro lugar, a **Recomendação n.º 8/2008** (Estudo e Recomendação sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos). Desta Recomendação destaco algumas das reflexões que foram debatidas e aprovadas. Desde logo as que se referem à separação entre ciclos do ensino básico.

Mais de vinte anos decorridos sobre a aprovação da LBSE e num cenário que é hoje profundamente diferente — caracterizado por uma significativa democratização do acesso e por um processo de extrema diversificação dos públicos escolares — a escola, tal como tinha sido então pensada, não se revelou capaz de produzir respostas adequadas. Acresce que Portugal se tornou, num curto espaço de tempo, num país de imigração, o que coloca novos desafios à capacidade de enquadrar o ensino dos alunos em contextos de multiculturalidade e diversificação social extrema.

A descrição da missão dos três ciclos do ensino básico (LBSE) já não constitui hoje justificação suficiente para a sua persistência, tal como estava definida à partida. Para muitos alunos a aquisição de competências básicas não pode ser interrompida ao fim de quatro anos, devendo prosseguir após o 1.º ciclo. A definição dos 2.º e 3.º ciclos suscita dúvidas sobre a adequação da duração de cada um deles e mesmo sobre a pertinência de um modelo de dois ciclos abrangendo estes níveis etários. Objectivos como, por exemplo, a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho, acentuados na definição do 2.º ciclo, deveriam constituir uma linha de trabalho dominante em qualquer ciclo do ensino básico, no contexto de aprendizagem ao longo da vida e de uma sociedade do conhecimento.

Mais adiante formula-se a importante questão, à qual frequentemente se tenta escapar:

Como estabelecer uma transição gradual entre estes dois ciclos [1.º e 2.º]? Fará sentido a existência de um segundo ciclo?

Existe um défice de sentido no actual 2.º ciclo de escolaridade, tal como está definido. O facto de ser composto por dois anos, sem articulação a montante e a jusante, e de os objectivos que presidiram à sua criação já não se manterem deverá ser objecto de reflexão, quer ao nível da definição formal do ensino básico quer, sobretudo, ao nível da gestão dos agrupamentos de escolas, da organização dos percursos educativos e da continuidade pedagógica que deve prevalecer sobre outros critérios organizativo-administrativos.

O actual 2º ciclo perde sentido, quer quando se analisa à luz da evolução do ensino básico, quer quando se compara a sua estrutura com a dos sistemas educativos europeus. Nestes encontram-se modelos organizativos muito diversificados, com o ensino primário a apresentar uma duração que pode variar entre os quatro e os nove anos.

O Estudo [que precede a recomendação] equaciona diferentes possibilidades de estruturação desta etapa da educação, sem contudo apontar uma solução: desde a criação de um ciclo único, integrando o 1.º e 2.º ciclos, à divisão do 2.º ciclo associando um ano ao 1.º ciclo e um ano ao actual 2.º ciclo, ou ainda a associação do 2.º com o 3.º ciclos. São, por outro lado, apontadas soluções organizativas que seria possível estabelecer sem uma prévia alteração da estrutura de ciclos como, por exemplo, a coadjuvação no 1.º ciclo, tal como previsto na LBSE, ou estratégias de coadjuvação de professores do 1.º ciclo no 2.º ciclo, designadamente no campo das literacias, já implementadas no terreno.

Será preciso ter em conta que todos estes movimentos dos ciclos seguintes sobre os anteriores estão geralmente carregados de possibilidades de subordinar o ciclo anterior ao *mainstream* do ciclo superior, o que pode subverter dinâmicas identitárias instituídas, como por exemplo para educação pré-escolar e para o 1.º ciclo.

Para além desta, seria também útil estabelecer como norma a continuidade dos professores e das equipas pedagógicas ao longo do percurso escolar dos alunos. São frequentes as situações em que os alunos do 1.º ciclo mudam várias vezes de professor ao longo do mesmo ano ou na transição entre os anos. Também no 2.º ciclo (e no 3.º) é muito frequente a instabilidade ao nível das equipas docentes e da direcção de turma, elementos prejudiciais à criação de percursos educativos harmoniosos. As medidas de estabilização do corpo docente nas escolas vieram possibilitar que se ultrapassassem alguns destes problemas, mas persistem na prática soluções muito prejudiciais aos alunos.

Tendo em vista a diminuição dos problemas decorrentes das transições bruscas entre ciclos é possível reduzir o número de professores do 2.º ciclo de escolaridade, desde que se realize o ensino por área curricular, associando as Áreas Curriculares Não Disciplinares. Aliás, a formação de professores e os quadros docentes já o permitem há muito tempo.

Uma análise de práticas organizativas e pedagógicas conduz-nos a factores que estão na origem de problemas encontrados pelos alunos: a falta de continuidade de métodos de trabalho entre os ciclos; os problemas de aprendizagem que se vão acumulando na escola do 1.º ciclo, a acumulação de repetências, sem que a escola organize condições para os alunos aprenderem melhor e ultrapassarem os problemas que encontram; a instabilidade ao longo de um dia de trabalho escolar causada por horários inadequados aos ritmos de aprendizagem; a instabilidade decorrente de práticas menos adequadas de atribuição de serviço aos professores e

aos directores de turma ao longo da escolaridade; a quase inexistência de trabalho colaborativo entre professores; o número excessivo de turmas atribuído a uma grande parte dos professores, tornando inevitável a dispersão e muito difícil a responsabilização destes pelo acompanhamento aos alunos.

Existe, inequivocamente, necessidade de redefinir o ensino básico e designadamente a estrutura de ciclos. Parece, no entanto, prematura uma alteração estrutural por razões de grande peso, que se prendem, designadamente, com o perfil do pessoal docente e com a situação do parque escolar. É necessário um conhecimento aprofundado de uma situação que é complexa. Depois, haverá que tomar decisões e programar as mudanças necessárias. Mas aguardar medidas legislativas e padrões generalizáveis é agravar, em cada ano que passa, a situação de um elevado número de crianças portuguesas. Por isso é necessário que os agrupamentos actuem sobre os factores organizativos e pedagógicos na origem de vários tipos de discontinuidades. As soluções encontradas no quadro da autonomia das escolas deverão contribuir, de modo decisivo, para a pesquisa e consolidação de respostas adequadas.

Mais adiante diz-se, já na redação da recomendação n.º 6, relativa a “Aposta na prevenção, intervenção ao primeiro sinal de dificuldade e revisão do regime de progressão dos alunos”:

É necessário instaurar um clima de rigor e exigência relativamente à qualidade das aprendizagens, que não permita deixar para trás os alunos que encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar.

A acumulação de problemas desde o início da escolaridade gera insucesso, por isso é urgente encontrar formas de organização pedagógica que permitam um maior enquadramento, prevenção e recuperação dos alunos. Como atrás se demonstrou, o regime vigente em Portugal, ao permitir a acumulação de repetências nos primeiros anos de escolaridade, com as consequências negativas que lhe estão associadas, não resolve os problemas de aprendizagem, desresponsabiliza a escola, atribuindo ao aluno e à família a responsabilidade pelo seu insucesso, o que potencia o abandono no ensino básico e constitui um obstáculo ao alargamento da frequência do ensino secundário.

É, por isso, necessário rever o regime de progressão dos alunos de forma a compatibilizá-lo com uma organização do currículo mais consentânea com a unidade do ciclo de aprendizagem do que com a do ano escolar e com a adopção de estratégias que permitam dar respostas diferenciadas a todos os alunos, os de sucesso e os que encontram dificuldades.

Propõe-se o reforço da exigência na qualidade das aprendizagens e uma actuação pertinente ao primeiro sinal de dificuldade e sem “etiquetagem precoce”, em substituição da repetência usada como estratégia pedagógica para a regulação de problemas de aprendizagem.

Esta medida deve iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade e estender-se progressivamente aos anos seguintes do ensino básico, mas só produzirá os efeitos desejados desde que acompanhada de novas formas de organização das aprendizagens e de estratégias de diferenciação pedagógica e de um adequado apoio aos professores.

Alguns critérios para repensar o modelo atual de organização de ciclos

Qualquer alteração ao modelo vigente de ensino e aprendizagem, mesmo que situado apenas na sua organização curricular em ciclos de estudo, exige uma reflexão mais profunda sobre os tempos em que vivemos e sobre as grandes tendências em presença, pois de outro modo podemos estar a condenar as novas gerações a meros jogos de interesses privados, mesmo que feitos em nome da “escola pública” ou do bem de todos. Deixo aqui, apenas muito telegraficamente enunciadas, algumas dessas tendências.

Primeiramente, um critério cultural:

- o acesso cada vez mais generalizado e mais precoce aos novos instrumentos e tecnologias de informação e comunicação desde a infância: os novos “nativos digitais”;
- a sobreinformação e incapacidade de perceber o que realmente se passa, por excesso, por desconexão, por superficialidade, por desnorte e esquecimento;
- a experiência de democracia e de liberdade, num quadro de relativismo moral, a necessidade de fazer escolhas torna-se permanente e muito difícil, para ser pessoal e consciente;
- o impulso para o individualismo, para o “salva-te a ti mesmo” e a promoção do “presentismo”, como se nada mais houvesse atrás de cada dia;
- a obsessão com o consumo, desenfreado e irracional, o melhor caminho para a decepção e para o vazio, como assinalam tantos pensadores;

- o crescimento das “comunidades de mesmidade” (Bauman), em que cada um se liga aos iguais, aos parecidos e “amigos”, por via eletrónica, em que o longe fica cada vez mais perto e o perto, o vizinho, fica cada vez mais longe, fechando cada um sobre si e sobre os iguais a si, com medo do outro, do diferente.

E daí... que orientação seguir, como realizar escolhas conscientes, que *ethos* moral propõem as instituições de educação?

Em segundo lugar, um critério socioeconómico:

- o incentivo permanente ao crescimento económico e financeiro, ao lucro ilimitado, à competitividade como norma de regulação, ao objetivo central da acumulação de dinheiro e poder de uma minoria;
- o crescimento das injustiças sociais e da injustiça na escola e pela escola;
- o desemprego estrutural, que não parará de aumentar, a começar entre os mais jovens, sobretudo com o avanço exponencial da inteligência artificial.

E daí... estudar para quê?

Em terceiro lugar, o desenvolvimento pessoal e social:

- esse permanente estado de “fora de si”, que as novas tecnologias proporcionam, apontam para que encontro das pessoas consigo mesmas? Quando? Como? Com quem?
- os difíceis processos de afirmação social e identitária e de construção de projetos de vida (como se estabelecem as relações de pertença e se constrói a autonomia individual? De que laços se cuida?)
- a permanente incerteza sobre o futuro e a instabilidade que cresce em redor (terrorismo, migrações, desemprego, guerras contínuas, etc.)

- estes adolescentes e jovens que habitam o “país do nunca mais” e as “ritualizações do impasse” que substituem os ritos de passagem (C. Feixa)

- a angústia e a frustração de milhões de jovens, que ouvem música e se drogam com e na internet... muitos deles pouco apoiados pelos pais.

Em quarto lugar, um critério mais organizacional e político, relativo ao sistema de ensino:

- mudou a escolaridade e mudou o acesso à escolarização: a universalização dos 9 anos de escolarização consumou-se. A universalização dos 12 anos prossegue a bom ritmo, mas um terço ainda fica pelo caminho, reprovando, e muitos acabam por abandonar uma escola que pouco lhes diz, a não ser a valorização do convívio com os pares; o consumo escolar tornou-se obrigatório e que fazer agora com esses braços cruzados de tantos jovens?

- as escolas estão integradas em agrupamentos verticais (uma unidade educativa, dos 3 aos 18 anos, sob a mesma coordenação). De 5.478 unidades de gestão escolar, em 2001/02, passámos para 1290, em 2008/09 e para 811 em 2016/17...e a gestão destas novas unidades não poderia ser muito melhor? O *ethos* destas unidades de educação não deveria ser a prioridade política?

O que será mais importante, hoje, estabelecer como missão para a educação escolar, resgatando-a de uma rampa deslizante que a leva para a irrelevância e para o entretenimento? Uma coisa é certa: quanto mais ela se liofilizar antropológica e eticamente, mais irrelevante será.

Como ajudar cada aluno a ser o/a protagonista da sua vida, a formular projetos de vida autónomos (mas como? Com que escuta de si, face à estimulação externa constante? Com que respeito pelo outro, sobretudo o que é diferente?)

Como desenvolver um espírito crítico sobre o mundo, os acontecimentos, sobre si e os outros?

Como e quando aprender a pensar, fomentar a curiosidade e criatividade, se a escola entra na vertigem da sociedade de consumo e na “performatividade exibicionista”?

Como fomentar uma relação solidária com os outros, sobretudo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade?

Como conciliar currículo prescrito, com ou sem áreas de gestão local ou flexível, com a regulação de percursos de aprendizagem únicos, promovida por equipas docentes de escolas autónomas?

Finalmente, quando o principal critério que preside à organização do sistema de ensino atual por ciclos é a tradição, o “sempre foi assim” e o “não podemos mexer no actual modelo de emprego dos professores por ciclos”, somos mesmo obrigados a constatar que estamos longe de estar focados no essencial. Quem paga os custos desta desfocagem são os milhões de portugueses que são obrigados a frequentar todos os dias esta escolarização, durante 18 ou 22 anos seguidos. O que quer que se faça de remedeio, não enfrentando as questões essenciais, será sempre como tentar endireitar a sombra da vara torta.

Algumas sugestões para o futuro do ensino dos 12 aos 17 anos

O 2.º ciclo tem sido uma promessa adiada de ensino-aprendizagem por áreas, para desgraça dos alunos. Para quem precisa da consolidação das aprendizagens básicas, este 2.º ciclo organizado por disciplinas estanques, leva a que ninguém já se sinta responsável por essa consolidação, nem se abram portas para novas áreas de conhecimento, por falta de bases consolidadas. E quem disso precisa é uma larga maioria...os resultados maioritariamente negativos a Matemática revelam-no e os de Língua Portuguesa evidenciam-no.

O 3.º ciclo e o ensino secundário perderam progressivamente a sua função central de Descoberta e Orientação, em contacto com diversas áreas do conhecimento, da ciência e da técnica: descoberta de si, do mundo e da sociedade, dos outros e de um mundo que se quer solidário, um ciclo de orientação para sustentar uma vida boa, bem vivida. As “áreas opcionais”

foram desaparecendo, a educação manual e oficinal foi sendo reduzida à dimensão secundária e mínima que a educação abstrata lhe quer consignar (o velho liceu continua a comandar!).

O Ensino Secundário nunca conseguiu fortalecer a sua lógica terminal, capturado que está pelo ensino superior e, conseqüentemente, pela função de seriar os jovens para o prosseguimento de estudos e para o acesso aos cursos.

Qualquer um destes ciclos e a sua organização prevaleceu, nestes 30 anos, sobre o melhor percurso para cada aluno (ainda não nos libertamos das amarras dos ciclos e do currículo uniforme e centralmente prescrito). Já reparamos seriamente que os alunos, cada aluno e o seu desenvolvimento humano, é realmente o que menos está a ordenar esta organização escolar e curricular?

Cada aluno que se adapte, custe o que custar, à lógica organizacional existente! Este é o mandamento reinante: os sindicatos requerem-no porque as mexidas nos ciclos obrigarão a lecionar “coisas novas” e podem alterar o número de professores no ativo! Os governos não têm a coragem de mudar este *status quo* bafiento, porque não há capacidade para idealizar e negociar um outro modelo, sem perda de lugares docentes. Empedernidos, ensimesmados, focados no acessório, é deste modo que nos apresentamos, expressando mais medo do que os alunos que nos entram pelas escolas dentro, em cada manhã.

Estamos ainda na infância da capacidade de gestão inteligente do currículo escolar e não é uma qualquer ordem de gestão descentralizada do currículo que vai mudar alguma coisa. Estamos a rondar a casa assombrada, mas não a resgatamos das sombras. A escola democrática é ainda profundamente injusta pelo menos para 30% dos jovens (30% reprovam e 20% abandona). E o que vale tudo isso? O que vale, na prática e acima de tudo, é a organização vigente, a uniformidade, o “sempre foi assim”, a inflexibilidade na gestão curricular.

No termo da educação da infância, a perspectiva de um ciclo de orientação e descoberta deveria poder fazer o seu caminho entre nós. Deixo algumas notas para aprofundarmos, em conjunto, esta reflexão.

Sendo o terceiro ciclo do ensino básico, o primeiro ciclo de estudos que se segue àquilo que se chama a “educação da infância” (dos 0 aos 11 anos), em termos internacionais, ele constitui, nos seus três anos de duração, o primeiro grande momento de abertura e de experimentação de conhecimentos e de aptidões por que passam os adolescentes. É um tempo em que ocorre um importante re-conhecimento de si mesmos e do mundo que os rodeia, a começar pela família, mas abarcando sobretudo a escola e os pares e, é evidente, englobando aquilo em que os media os influenciam. Esta redescoberta de si e dos outros pode ser em boa medida *acompanhada* e *apoiada* na escola e pela escola, em articulação com as famílias, sempre que necessário.

Países há que chamam a este período, no quadro das políticas educativas, como sendo o primeiro ciclo do ensino secundário, um tempo de descoberta pessoal e vocacional, em que se destapa, descobre e desperta a vida que brota dentro de cada pessoa, ou seja, os sentidos, as aptidões, as orientações e os interesses próprios, as potencialidades e as fragilidades de cada um e os limites da natureza humana. Muitas vezes, estas vidas próprias revelam-se aos trambolhões, outras vezes mais serenamente. Uma descoberta que é vasta, que não se confina a um ou outro tema ou dimensão da vida, mas em que se começa lentamente a estruturar, com crescente autonomia, um lugar no mundo, uma maneira de ser e estar, um estilo, uma presença, que será tanto mais autêntica quanto mais cada adolescente tiver oportunidades, oferecidas pelos adultos e pelas instituições, de conhecer o mundo e de se re-conhecer dentro dele. O reconhecimento de cada um como é constitui um princípio basilar de justiça.

Países há que criaram um tempo a que chamam “ciclo de orientação”, como por exemplo a Suíça e a França. A ideia do ciclo de orientação já fez caminho ao longo do século XX. Na Suíça, em Genève, desde o início do século que bailava em várias perspectivas políticas a ideia de criar um ciclo

comum de orientação, no termo do ensino primário (longo), para fazer com que todos os alunos tivessem acesso a uma formação mais geral, mais aberta e completa (antes de serem “encaminhados” para a formação profissional).

Nos anos sessenta, fruto também da pressão dos movimentos estudantis, estas perspetivas tornaram-se realidade e começou a ter lugar um ciclo de orientação para todos os jovens, no fim do ensino básico obrigatório, até aos 15 anos de idade. A França adotou também este modelo e estabeleceu um “ciclo de orientação”, no fim do ensino básico obrigatório, como dobradiça entre a formação de base e o arranque das escolhas no ensino secundário, ciclo esse que concilia a solidificação da base comum (*socle commun*) com a existência de opções, que visam ajudar o adolescente a descobrir o equilíbrio entre as diferentes expressões e as suas aptidões, colocando-o em contacto com aprendizagens “intelectuais, manuais, físicas e artísticas”. A Suíça (Genève) define este tempo como “um ciclo que lhes permite encontrar um sentido nas suas vidas e que lhes dá progressivamente os elementos de escolha para os seus percursos de formação”. Em França a definição é semelhante “o ciclo tem por objetivos completar as aquisições dos alunos, ajudá-los a definir o seu projeto pessoal e prepará-los para as vias ulteriores de formação”. A autonomia e a responsabilidade são palavras-chave quanto ao sentido educativo deste ciclo. A autonomia é mesmo concebida como “uma condição de sucesso escolar, de uma boa orientação e de adaptação às evoluções da vida pessoal, profissional e social.”

A escola tem limites claros na sua tarefa educativa e, em certa medida, pode pouco neste esforço imenso de “revelação da pessoa que mora em cada aluno” (Azevedo, 1994), mas acreditamos que esse pouco é muito importante, se mais não fosse, pela simples razão de que, em Portugal, entre os 12 e os 18 anos, é obrigatório estar na escola e é lá que cada adolescente passa realmente o seu “tempo social”, é sobretudo lá que desenvolve e ganha ou não capacidades para ser autónomo e para se orientar com responsabilidade.

Este é um tempo de crescimento em conhecimentos e em saberes-fazer, ao mesmo tempo que é um tempo de aprender a saber-ser e a saber-estar com os outros, a aprender a viver juntos, uma das competências centrais e mais difíceis de desenvolver nos tempos que correm.

Em França, o Ministério da Educação, que temos vindo a citar, definiu, em 2014, as seguintes normas para este “ciclo de orientação”, no fim do ensino básico: (i) os alunos podem escolher uma das disciplinas facultativas que lhes são propostas: Língua Estrangeira, Latim, Grego, 3h de “descoberta profissional”; (ii) as famílias podem pedir à escola que o 9.º ano seja dedicado à preparação para um curso profissional no secundário (*3e Prépa Pro*), o que leva a escola a ter de construir um programa que concilie a aprendizagem da “base comum” com a “construção de um projeto de formação à saída do ensino básico orientado para as vias profissionais”; (iii) os alunos com mais de 15 anos têm também a possibilidade de integrar, na sua formação de fim do ensino básico, “uma descoberta das profissões em relação com os contextos profissionais, no quadro do Dispositivo de Iniciação às Profissões em Alternância”. Ou seja, caminha-se, ainda que a muito medo, no sentido da flexibilização curricular, proporcionado cada vez mais a cada adolescente (e sua família) uma intervenção mais eficaz no seu percurso de ensino-aprendizagem.

Em síntese, importa que este tempo seja de descoberta do mundo e de si, lançando alicerces de um projeto de vida autónomo e solidário. Por tudo isto, este tempo de descoberta deve pois ser ordenado de dentro deste conceito para fora e não do exterior para dentro, nem regressivamente, do ensino secundário para baixo. A proposta deste tempo de descoberta de si, dos outros e do mundo deve conter áreas como: desenvolvimento pessoal e cidadania, expressões plásticas e artes, economia e gestão, emprego e trabalho, organizações empregadoras e profissões, novas tecnologias, ambiente e sustentabilidade, relações interpessoais e responsabilidade, direitos e deveres, comunicação e saber-estar.

Finalmente, este será um tempo em que precisamos de pensar em re-institucionalizar a educação escolar, à luz do que já aprendemos e que

melhor funciona e à luz do que são os desafios da sociedade de hoje. As respostas do passado não serão as propostas com futuro. O mundo realmente mudou muito e é preciso que a educação escolar se reveja profundamente. Os planos de estudo caminham hoje para responder de modo novo às necessidades de experimentação e orientação, comportando áreas de escolha pessoal que hoje quase não existem, apenas porque o “sistema” instituído torna essa realidade de difícil execução. Os currículos comportam dimensões novas e exigem ser pensados de modo novo nas suas dimensões mais antigas. Este tempo requer muita disponibilidade mental para abraçar estes novos desafios, tais como currículos abertos, áreas de experimentação e opcionais, trabalho temas agregadores e por projetos interdisciplinares, gestão feita por equipas pedagógicas por escola,... pois só assim abraçamos, real e duradouramente, as crianças e os jovens de hoje, convocando-os para esta proposta crucial para o seu bem pessoal e para o bem comum, para a dignidade de cada um e para o compromisso solidário com os outros.

Deixo-vos este contributo.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PRIMEIRA ETAPA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Maria João Cardona¹

Introdução

Trinta anos passados depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986) é de toda a pertinência o trabalho iniciado pelo Conselho Nacional de Educação sobre as questões que carecem de ser revistas nesta Lei tendo em conta toda a evolução sócio cultural que ocorreu nas últimas décadas. Refletir a organização do sistema educativo começa pela sua base, ou por outras palavras, na resposta educativa para as crianças antes da sua entrada na escola obrigatória. Desde 1986 foram várias as alterações que têm vindo a ser feitas (ou projetadas) em relação à educação de infância e relativamente à formação do/as profissionais que trabalham com este grupo etário.

A educação de infância integrada na atual Lei de Bases do Sistema Educativo com a designação de *educação pré-escolar* destina-se às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico sendo o “*ministério responsável pela coordenação da política educativa*” quem deve definir as suas normas gerais, nomeadamente, a nível pedagógico e técnico. Quando em 1997 foi publicada a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) a educação pré-escolar foi definida como “*primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*”, os seus objetivos foram revistos e neste mesmo ano foram publicadas as primeiras Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação para toda a rede institucional pública e privada. Apesar desta atualização, a diferenciação entre a educação das crianças com menos de 3 anos e as que têm mais de 3 anos manteve-se, fator que continuou a ter implicações graves, que se refletem a vários níveis. Esta é atualmente uma das principais questões que se colocam a nível da educação de infância. Ou deveremos dizer a nível da educação pré-escolar, utilizando esta expressão de

¹ Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico de Santarém

forma abrangente, englobando todas as crianças com idade inferior à da entrada na escola obrigatória?

A inexistência de um sistema integrado dos 0 aos 6 anos tem sido um dos aspetos mais críticos das políticas educativas para a infância, questão que não é exclusiva de Portugal. São vários os estudos que evidenciam a relevância da educação das crianças desde o seu primeiro ano de vida como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem, criando as condições básicas para a existência de uma maior igualdade de oportunidades e de participação que, entre outros aspetos, se evidencia a nível do desempenho sociocognitivo e, consequentemente, a nível do percurso escolar. Mas para isso é necessário um quadro político coerente que garanta condições mais equitativas no acesso de todas as crianças a uma educação de infância de qualidade de acordo com os parâmetros definidos a nível técnico e pedagógico.

Partindo destas questões esta intervenção foi estruturada de forma a refletir sobre alguns conceitos e pressupostos de base relativamente à terminologia a utilizar; ao grupo etário a que se destina a educação de infância; as suas finalidades; a definição de quais os serviços responsáveis pela sua tutela pedagógica e organizacional; o que está (ou deveria estar) estabelecido relativamente à sua universalidade; os objetivos e orientações curriculares a ter em conta considerando as mudanças que se foram realizando nas últimas três décadas. Esta reflexão teve como ponto de referência os principais aspetos que necessitam ser alterados na atual Lei Bases do Sistema Educativo tendo em conta a realidade portuguesa e os referenciais europeus.

Como considerações finais são destacados os aspetos mais pertinentes, ou mesmo urgentes, a rever na Lei de Bases, considerando a relevância da educação das crianças mais pequenas, antes da entrada na escola obrigatória e a forma como esta pode condicionar o seu posterior desempenho escolar.

Educação de infância ou educação pré-escolar?

Educação pré-escolar é a terminologia utilizada na atual Lei de Bases do Sistema Educativo, estando definido que esta se destina às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, expressão que foi mantida na Lei-quadro publicada em 1997. Mas será mais adequado

manter a expressão educação pré-escolar ou utilizar a designação *educação de infância*, de forma mais abrangente, englobando todas as crianças com idade inferior à da entrada na escola obrigatória? A utilização da expressão *educação pré-escolar* não pode induzir a que se considere como principal finalidade da educação das crianças pequenas a preparação para a escola? A expressão educação de infância pode ter um significado mais amplo, mas a sua utilização não pode implicar o risco de uma excessiva diferenciação relativamente aos outros níveis de escolaridade?

A diferenciação entre a utilização das expressões - *educação de infância* ou *educação pré-escolar* – tem subjacente a forma como são concebidas as suas funções e finalidades. As instituições para as crianças mais pequenas, ao contrário da escola, foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muito mais tarde se começou a valorizar o seu potencial educativo. Em consequência desta evolução diferenciada, a educação de infância sempre se caracterizou por uma grande especificidade relativamente aos outros níveis de ensino.

No entanto, esta evolução, na maioria dos países do mundo ocidental, não é igual para as crianças com mais de 3 anos, ou com menos de 3 anos, diferenciação que cada vez mais é motivo de preocupação e questionamento.

Se por um lado pode compreender-se a separação entre os 0-3 anos e os 3-6 anos face à história cultural das nossas sociedades, convém reconhecer que esta não se baseia em nenhuma base científica. Parece portanto legítimo interrogarmo-nos sobre as razões que levaram a organizar o sistema de acolhimento e educação das crianças pequenas desta maneira diferenciando as pelo facto de terem mais ou menos de 3 anos. (Crahay, 2009, p. 136)

A diferenciação entre a educação das crianças com menos de 3 anos e as que têm mais de 3 anos, que se tem mantido na Lei de Bases do Sistema Educativo, tem originado várias situações de desigualdade que para além de afetarem a vida das famílias e as suas possibilidades de escolha, afetam também as condições de trabalho do/as profissionais (cujos anos de trabalho com crianças com menos de 3 anos não é considerado como serviço docente), e, o mais importante, afetando as crianças. Como é

referido na Recomendação do CNE de 2011 é urgente que “*a educação dos 0 aos 3 anos tem que ser vista como um direito e não apenas como uma necessidade social*”.²

Neste sentido é fundamental rever o que está definido na atual Lei de Bases relativamente ao grupo etário abrangido pela educação pré-escolar, considerando todas as crianças dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória. Independentemente da terminologia adotada esta é uma das principais prioridades a rever.

Serviços responsáveis pela tutela pedagógica e organizacional

Na atual Lei de Bases está definido que compete ao *ministério responsável pela coordenação da política educativa* estabelecer as normas gerais, nomeadamente a nível pedagógico e técnico, da educação pré-escolar.

Esta é outra questão controversa que ficou mais clara depois de 1997, com a publicação da Lei-Quadro e do Decreto que define o Regime Jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar (Decreto n.º 147/97). De acordo com esta legislação o Ministério da Educação tem a tutela pedagógica de toda a rede institucional que recebe as crianças a partir dos 3 anos.

Mas relativamente à educação das crianças com menos de 3 anos a tutela pedagógica continua sem ser assumida pelo Ministério da Educação. Esta indefinição tem implicado a existência de descontinuidades que afetam o trabalho desenvolvido nas creches (que recebem as crianças com menos de 3 anos) e nos jardins-de-infância (que recebem as crianças com mais de 3 anos).

Para uma maior coerência educativa é fundamental que seja assumida toda a tutela pedagógica das crianças em idade pré-escolar pelo Ministério da Educação reconhecendo de forma efetiva a função educativa que as creches devem ter como prioridade. Por outro lado, o apoio técnico dos serviços de Segurança Social e dos serviços de Saúde também tem que ser assegurado para todas as instituições de forma articulada com o ministério

² Trabalho coordenado por Teresa Vasconcelos.

responsável pela coordenação da política educativa, aspeto que não está claramente expresso na legislação.

O sentido etimológico de educar, associado ao *cuidar*, é uma ideia que muitas vezes se perde limitando-se as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas. Esta interpretação redutora tem subjacente a evolução política e cultural em consequência da própria história da escola e do papel que lhe foi sendo atribuído (Cardona, 2011). Neste sentido a designação “escolar” ou “pré-escolar” leva muitas vezes a uma desvalorização da função social que as instituições educativas devem assumir, no cuidar das crianças e das suas famílias, nomeadamente no apoio aos mais carenciados (Montenegro, 2001, p. 41).

Num sentido amplo e integrador, a par da função educativa que primordialmente deve ser assumida pelos jardins-de-infância e pela escola, a sua função social não pode ser descuidada. Para isso é fundamental um trabalho articulado entre os diferentes serviços responsáveis, como aliás está já previsto na legislação de 1997 definida para a educação pré-escolar.

A universalidade da educação pré-escolar

A necessidade de garantir a universalidade da educação pré-escolar para as crianças de 5 anos foi reforçada em 2009 e recentemente alargada para as crianças de 4 anos, prevendo-se que esta passe também a abranger, nos próximos anos, as crianças de 3 anos.

A importância da generalização da educação de infância a todas as crianças antes da entrada na escola é cada vez mais valorizada sendo evidente nos relatórios da OCDE (2011) e em relatórios europeus (EURYDICE, 2009) que sublinham que este investimento não se pode restringir apenas a um ou dois anos de frequência.

Os estudos apontam para a necessidade de existirem orientações curriculares como garantia de qualidade educativa, apoiando o trabalho do/as profissionais que trabalham neste nível de ensino e a sua articulação com a escola (OCDE, 2011).

No recente estudo do CNE (2016) – *Ageduto. Avaliação, Qualidade e Equidade na Educação* – também é evidenciada a relevância do tempo de frequência da educação pré-escolar nos resultados escolares das crianças.

Mas não basta garantir o acesso, há que pensar nas condições em que este decorre.

A definição de *qualidade* e a forma como esta pode ser avaliada está dependente de muitas variáveis contextuais. Apesar desta dificuldade há estudos que têm dado contributos importantes para ultrapassar esta questão.

Como exemplo podemos referenciar o estudo realizado por Bennett em 25 países da OCDE que aponta para a existência de grandes consensos entre o/as especialistas dos países estudados sobre os requisitos estruturais e curriculares para assegurar uma educação de infância de qualidade (Bennett, 2008). Algumas das grandes questões que podemos salientar deste estudo prendem-se com as finalidades da educação da infância no quotidiano das crianças; as características das práticas pedagógicas; as características institucionais e organizacionais; as parcerias que devem ser asseguradas; as condições existentes para garantir coerência da atuação de todos os intervenientes; o currículo que deve existir para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas ao mundo atual; as estratégias implementadas para integrar a diversidade; uma formação e profissionalização do/as docentes que apoie a existência de respostas ajustadas às novas necessidades das crianças, das famílias e da sociedade contemporânea (Bennett, 2008).

Analisando a evolução que tem caracterizado os estudos sobre a educação das crianças nas primeiras idades Rayna (2010) refere que estes se têm vindo a desenvolver à volta de três grandes eixos: qualidade; equidade e diversidade.

Começando pela *qualidade* para além dos vários relatórios internacionais já referidos é importante destacar o *Quality Framework for Early Childhood Education* (European Commission, 2014). Este referencial apresenta linhas de orientação a nível europeu com base nos dados

recolhidos nos diferentes países. Defendendo a necessidade de existir um constante processo de monitorização e avaliação os indicadores apresentados, entre outros aspetos, sublinham a importância de existir igualdade no acesso a instituições de qualidade para todas as crianças, a importância da participação das famílias como parceiros privilegiados de todo o processo educativo, o respeito pela diversidade cultural, a formação e apoio dado aos/às profissionais, a existência de orientações curriculares e uma resposta articulada e coerente de todos os serviços responsáveis.

Relativamente à *equidade* os estudos salientam a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e de participação para todas as crianças começando pelas condições de *acesso* às instituições educativas. Nesse sentido tem que existir uma política mais clara e coerente que integre todas as crianças dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória. Esta questão coloca-se também em relação às variáveis socioculturais, ao género, à forma como as minorias são ou não integradas no sistema educativo.

Quanto à *diversidade*, depois de muitos anos em que os estudos relacionados com a educação de infância se baseavam sobretudo nas teorias da psicologia do desenvolvimento, cada vez é mais valorizada a dimensão sociocultural. A emergência de várias pesquisas da área da sociologia, nomeadamente a sociologia da infância, têm vindo a reforçar inovações importantes. Estas pesquisas têm vindo a fomentar uma diferente forma de conceber a infância defendendo-se que as crianças sejam vistas como cidadãs de pleno direito. Nesta linha de pensamento Moss e Petrie (2002) falam de «*espaços da infância*» e não de «*espaços para a infância*»:

Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte (...) co-construtores de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças, numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. (Moss e Petrie, 2002: 120)

Só um enquadramento político coerente pode garantir que exista efetivamente uma igualdade de oportunidades de todas as crianças no acesso à educação de infância.

Objetivos e orientações curriculares

Os *objetivos* que constam da atual Lei de Bases estão desatualizados e são diferentes dos que ficaram definidos em 1997 na Lei-Quadro, lacuna que é urgente ser ultrapassada.

A referência às *orientações curriculares* também não é explicitada. Definidas apenas em 1997 (Despacho n.º 5220/97) estas orientações estão atualmente a ser revistas³.

Para as crianças com menos de 3 anos foi também elaborado um documento de Orientações Pedagógicas⁴, também em discussão pública, mas que obedece a uma lógica e organização diferentes.

Não será altura de refletir objetivos e orientações curriculares para as crianças dos 0 aos 6 anos de forma coerente?

A inexistência de um sistema integrado tem sido um dos aspetos mais críticos das políticas educativas para a infância. Pensar globalmente a resposta educativa – desde os 0 anos até à idade de entrada na escola obrigatória – implica provavelmente a necessidade de **organização** de dois ciclos tendo em conta a especificidade das necessidades das crianças com menos e com mais de 3 anos. No entanto as suas linhas de orientação têm que ser pensadas dentro de uma política global para toda a educação de infância

Paralelamente é necessário pensar, a nível nacional, na monitorização da sua implementação, trabalho que começa na formação inicial da/os profissionais, mas que como é evidente necessita de ser continuado através de um processo de formação contínua, centrado nas instituições, de forma

³ ME (2016) Orientações curriculares para a educação para a educação pré-escolar (documento não publicado).

⁴ ME (2016) Orientações pedagógicas para a creche ME (2016).

a garantir a contextualização do apoio realizado. Para isso é fundamental que o papel das instituições do ensino superior responsáveis pela formação seja clarificado e valorizado a nível da formação contínua.

Reflexão final

Na sequência desta análise, de seguida é apresentada uma síntese final dos principais aspetos a rever na atual Lei de Bases do Sistema Educativo.

Começando pela terminologia a opção pela designação educação de infância parece ser mais adequada, dado o seu sentido mais amplo, sendo fundamental sublinhar o seu papel como primeira etapa do sistema educativo num processo de educação que se desenvolve ao longo da vida.

Definir a educação de infância numa perspetiva mais alargada, abrangendo todas as crianças dos 0 aos 6 anos (idade de entrada na escola obrigatória) é talvez a mudança mais urgente a definir. Quanto aos serviços responsáveis parece evidente (e sublinhando o que já está definido na legislação) que a tutela pedagógica de toda a rede institucional deve ser assumida pelo Ministério da Educação. Será, no entanto, sempre necessária a existência de uma intervenção articulada entre os serviços de educação, os serviços de ação social e os serviços de saúde, no apoio técnico e monitorização dado às instituições. Só assim poderão ser criadas condições mais equitativas no acesso de todas as crianças a uma educação de infância de qualidade de acordo com os parâmetros definidos a nível organizacional e pedagógico.

Quanto aos objetivos e orientações curriculares para as crianças dos 0 aos 6 anos (idade de entrada na escola obrigatória) a sua atualização precisa de ser feita de forma articulada e coerente. Este aspeto que não é impeditivo, dada a especificidade do grupo etário, de poderem ser organizados dois ciclos: 0-2 anos; 3-6 anos. Este trabalho carece, no entanto, de ser alvo de uma monitorização e avaliação constantes, trabalho que pode ser feito em colaboração com as instituições do ensino superior responsáveis pela formação do/as profissionais que trabalham com este grupo etário.

Como os estudos evidenciam o investimento na educação de infância vale a pena e a sua universalização dos 3 aos 5 anos deve ser uma meta a atingir para a existência de uma efetiva igualdade de oportunidades para todas as crianças.

A concretização destas intenções só será possível se for feita uma revisão da atual Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste sentido é de louvar a iniciativa do Conselho Nacional de Educação na organização de espaços de debate e na elaboração de pareceres que sustentem este trabalho. No caso da educação de infância as reformas mais significativas tiveram origem na sequência de pareceres deste Conselho⁵ que é o órgão que naturalmente pode ter um papel decisivo na proposta de mudanças que ajudem a uma reforma consistente do sistema educativo.

Referências bibliográficas

- Bennett, J. (2008) *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper, Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre
- Cardona, M^a João (2006) *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*, Chamusca: Ed. Cosmos
- Cardona, M^a João (2008) "*Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*", Revista da Investigação às Práticas. Estudos de natureza educacional, Vol. VIII, n.º1, CIED/ ESE de Lisboa, p. 13-35
- Cardona, Maria João (2011) "*Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes.*" Revista Nuances, Vol. 20, No 21 (2011) UNESP, Presidente Prudêncio/ S. Paulo, p. 144-162 ISSN – 2236-0441 in revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/s
- CNE (Coord. João Formosinho) (1994) *A educação pré-escolar. Relatório*. Lisboa: CNE
- CNE (Coord. Isabel Alarcão) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE
- CNE (coord. Teresa Vasconcelos) (2011). *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE/ME
- CNE (2016) Aqeduto. Avaliação, *Qualidade e Equidade na Educação*, CNE/ME <http://www.aqeduto.pt/forum-aqeduto-4-o-pre-escolar-faz-a-diferenca/>

⁵ A reforma da educação pré-escolar em 1997 surgiu na sequência de um Parecer de 1995 (redigido por João Formosinho) sobre situação da educação de infância em Portugal – Parecer 2/95.

- Crahay, M. (2009) «*Synthèse et conclusions*» In Eurydice/Eacea *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles: Eurydice/Commission Européenne, p. 129-146
- Dahlberg, G ; Moss, P. & Pence, A (2003), *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*, Porto Alegre: Artmed
- EURYDICE (2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles: CE
- European Commission (2014) *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices in*
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- ME (2016) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Doc. não publicado)
- ME (2016) *Orientações pedagógicas para a creche* (Doc. não publicado)
- Montenegro, T. (2001) *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: FAPESP
- Moss, P. & Petrie, P. (2002) *From children's spaces: public policy, children and childhood*, London: Routledge/Falmer
- OCDE (2011) *Starting Strong: early childhood education and care*, vol. I, II , III, Paris: OCDE
- Rayna, S. (2010) “*Qualité, équité et diversité dans le préscolaire*», *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres: CIEP 53 p. 23-30
- Vasconcelos, T. (2007) «A importância da educação na construção da cidadania», *Saber (e) Educar*, Vol. 12. pp. 109-117 in
http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/18/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf

Legislação referenciada

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Parecer CNE 2/95, de 5 de setembro – Situação da educação de infância em Portugal.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho – Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar.
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola.

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospectiva

Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Recomendação CNE 3/2011, de 21 de abril – Educação das crianças dos 0 aos 3 anos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Manuela Sanches Ferreira¹

Este texto tem por base a comunicação apresentada no 3.º seminário “A organização do sistema educativo – ciclos de ensino e modalidades de educação”, inscrito no Ciclo de Seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Educação para assinalar e discutir os trinta anos da Lei de Bases do Sistema Educativo. No texto de divulgação do evento era referido que “a missão da educação é hoje fornecer a cada pessoa os meios para o desenvolvimento de todo o seu potencial, para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa”, e a nossa proposta foi refletir sobre o papel que a educação especial, enquanto conjunto organizado, intencional e sistemático de serviços, tem desempenhado nessa missão ao longo dos 30 anos da existência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na primeira parte, e ainda que de modo breve, analisarei a evolução da educação regular e da educação especial ao nível macro, isto é, as políticas e as legislações nacionais, com o intuito de mostrar como este percurso tem sido pautado por aproximações sucessivas à pragmatização de um sistema unificado de prestação de serviços educativos – visando a construção de uma escola para todos. A segunda parte, e tendo por base o atual estado da arte do conhecimento, analisarei o que ainda é possível, e necessário, fazer no corrente quadro legislativo, lançando alguns tópicos para equacionar mudanças e para a concretização de um sistema unificado de ensino, que contribua para terminar com a dicotomia “educação regular e educação especial” e, por isso, de “aluno da educação especial” por contraponto a “aluno da educação regular”.

¹ Escola Superior de Educação | Politécnico do Porto

Evolução da Educação Regular e da Educação Especial

A Constituição Portuguesa, que neste ano de 2016 celebra 40 anos, foi o primeiro articulado a introduzir uma agenda de direitos no sistema jurídico português ao referir que “Os cidadãos física ou mentalmente deficientes (obviamente que a terminologia (está datada) gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição”, prossequindo “o Estado obriga-se a realizar uma política de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos” (Ponto 1 e 2, Artigo 71.º). Dez anos depois, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), ainda que inclua apenas disposições gerais sobre a educação especial, define-a como modalidade especial de ensino, a par da educação de adultos, do ensino profissional, ou do ensino à distância., etc. Estabelece como âmbito e objetivos da educação especial: apoiar na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens com deficiência; desenvolver a independência a todos os níveis em que se possa processar; preparar para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa. No que concerne à organização da educação especial define que “a escolaridade básica para crianças e jovens com deficiência deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência” (Ponto 4, Artigo 21.º). Já no Artigo 28.º estabelece o “apoio para alunos com necessidades escolares específicas” na promoção do sucesso escolar. Este articulado mostra duas populações educativas: (1) a população elegível para as respostas inscritas no âmbito da educação especial, para a qual o sucesso/insucesso depende da deficiência; (2) e um outro grupo de crianças, para quem existiria um conjunto de apoios necessários à obtenção do sucesso educativo. A possibilidade de progredir no encontro das respostas educativas para as duas populações será abordada mais adiante.

Como seria expectável a LBSE não define as especificidades da educação especial, mas torna quase impossível às legislações futuras voltar atrás num conjunto de princípios que nela estão consignados. Neste sentido, o

Decreto-Lei n.º 319/91 espelhou a LBSE ao explicitar que a escola deveria ser aberta a alunos com deficiência, cumprindo a perspectiva de uma escola para todos. Atribui à escola uma crescente responsabilização pelos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, retirando a exclusividade deste papel a outro tipo de instituições. Não esqueçamos que em 1979 – um passado recente – ainda era possível aos alunos com deficiência, através de um atestado médico, não frequentarem a escola. O Decreto-Lei n.º 319/91 vem, ainda, substituir as categorias baseadas em nosografias do foro médico pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), baseado em critérios pedagógicos.

Em 1995, o Conselho Nacional de Educação convidou o Professor Joaquim Bairrão para coordenar uma equipa com o objetivo de avaliar o Decreto-Lei n.º 319/91 e o modo como estava a ser implementado. De algum modo, muito do que resultou como produto desse estudo (Bairrão, 1998) constituiu pedra angular do Decreto-Lei n.º 3/2008, que veio operacionalizar aspetos não concretizados com o DL n.º 319/91. Por exemplo, o Decreto-Lei n.º 319/91 referia que a escola estava aberta aos alunos com deficiência, sem, no entanto, especificar de que modo. O Decreto-Lei n.º 3/2008 veio explicitar que as escolas, como um todo, têm de ter no seu projeto educativo adequações de carácter organizativo e de funcionamento para os alunos com Programa Educativo Individual (PEI), abrindo a possibilidade à criação das escolas de referência para a Educação de alunos cegos e com baixa visão, a Educação bilingue de alunos surdos, as Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. O Decreto-Lei n.º 3/2008 concretiza a crescente responsabilização das escolas pelos alunos com deficiência, ao estabelecer o professor titular de turma/educador ou diretor de turma como coordenador do PEI. Para além disso, operacionaliza a substituição de categorias baseadas em classificações do foro médico pela descrição do perfil de funcionalidade dos alunos. Para tal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apoia-se no estado da arte do conhecimento que descreve a funcionalidade como o produto da interação entre as características do indivíduo (das

estruturas e funções do corpo) e do ambiente onde se movimenta, com as suas barreiras e facilitadores (Sanches-Ferreira et al., 2013; Sanches-Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia & Alves, 2015). Deste modo, subjacente à decisão da elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial está a noção de que a incapacidade é um processo dinâmico, no qual a deficiência não tem uma relação linear com a funcionalidade, passando o ambiente a ter um papel sentenciador na efetivação, ou não, dessa relação. Para Rune Simeonsson (2015), um dos autores citados pelo Professor Joaquim Bairrão no relatório do CNE (1998), o ambiente representa a metade não explorada na educação especial, sublinhando que as respostas em educação especial ainda estão excessivamente dependentes de um olhar tão só, colocado sobre a criança, e esta já está por demais explorada.

No quadro das mudanças operadas no sistema educativo, Gersten e Dimino (2006) referem que “o domínio da educação especial é, muitas vezes, objeto de um não acabar de reformas e iniciativas raramente baseadas em bases empíricas sólidas”. Para mais, podemos afirmar que a sustentabilidade de qualquer mudança em educação depende de uma relação perfeita entre a filosofia/conhecimento em que assenta, a legislação que a concretiza e as práticas que traduzem a sua implementação. Neste sentido, Portugal tem acompanhado de perto as tendências em educação desenvolvendo esforços que refletem uma filosofia perfeitamente enquadrada com os diferentes dispositivos internacionais dos direitos humanos e consonante com o estado da arte do conhecimento sobre o entendimento dos processos de incapacitação/funcionalidade. Tem também uma legislação que, quando comparada com as legislações de outros países, é capaz de protagonizar esses mesmos ensinamentos. Contudo, não existe uma avaliação das práticas e tampouco uma menção na legislação sobre o modo como tal deverá ser feito, nem um conjunto de critérios que permitam um maior consenso/ transparência nos processos de elegibilidade. Este vazio na avaliação da qualidade da “escola para todos” tem vindo a mobilizar, a nível internacional, várias abordagens e iniciativas na conceptualização e implementação de um sistema de *accountability*.

Tópicos para equacionar mudanças futuras com o desígnio de um sistema unificado de prestação de serviços educativos

Os aspetos mencionados anteriormente contextualizam as propostas que a seguir apresento com vista à operacionalização de um sistema unificado de prestação de serviços educativos e que foram elaboradas a partir de dados empíricos e das atuais tendências científicas e educativas, tendo como referência a LBSE. Estas propostas são especificadas em três níveis: (1) Processo de Elegibilidade; (2) Monitorização dos serviços da educação especial; (3) Desenvolvimento de uma política de inclusão social.

Processo de Elegibilidade

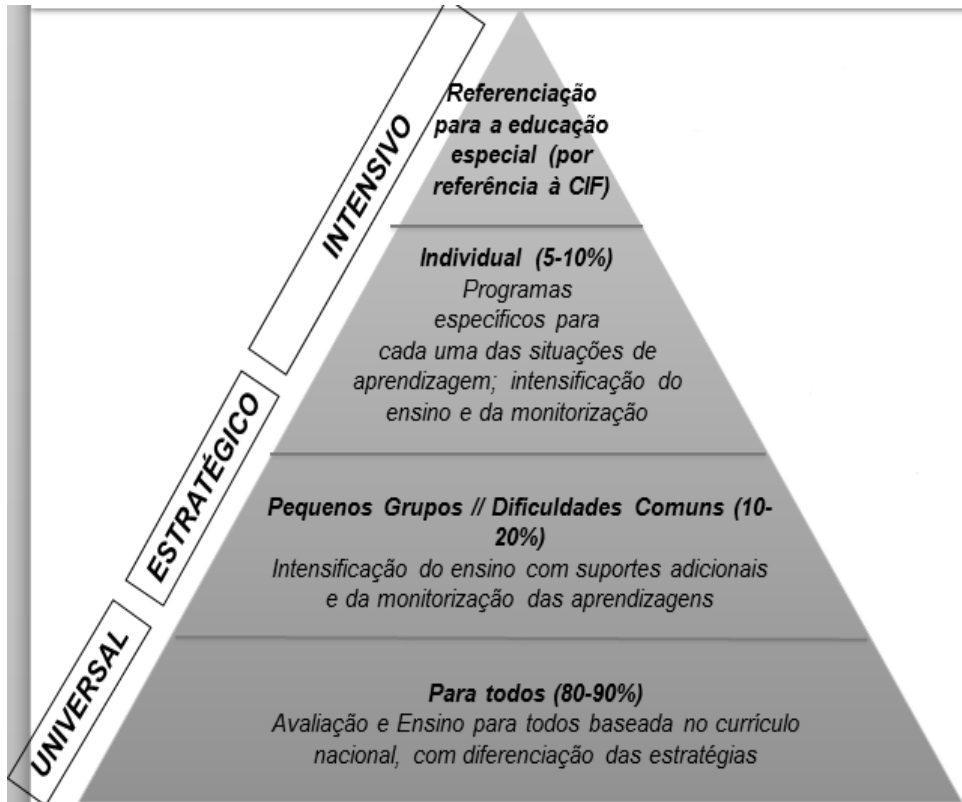
Como já referimos neste texto, no seu Artigo 28.º a LBSE estabelece o “apoio para alunos com necessidades escolares específicas” para a promoção do sucesso escolar: 1) a população elegível para as respostas inscritas no âmbito da educação especial, para a qual o sucesso/insucesso depende da deficiência; (2) um outro grupo de crianças, para quem existiria um conjunto de apoios para poderem ter sucesso educativo. Desta assunção decorre, então, a existência de duas populações de alunos cujas dificuldades de aceder ao currículo eram entendidas como tendo causas diferentes e, por isso, também respostas diferentes: Educação Especial VS Apoios e Complementos Educativo. Contudo, é difícil encontrar hoje na literatura sustentação para esta diferenciação de populações vertida no modelo dicotómico: i.e., aluno de educação especial aluno do ensino regular. Em contraponto, nos últimos trinta anos os modelos gradativos e multidimensionais têm assumido protagonismo na forma de pensar as necessidades de suporte à aprendizagem, advogando a existência de um *continuum* na relação entre a educação especial e o ensino regular (e.g., Florian & McLaughlin, 2008; Hollenweger, 2008). Se atentarmos que muitas das crianças que nos anos 70, do século passado, “pertenciam” à educação especial hoje recebem os apoios que a escola disponibiliza para todos os alunos, compreendemos que quanto mais sabemos sobre o ensino e quanto melhores os apoios providenciados menos são os alunos a reunirem critérios de elegibilidade para os serviços da educação especial.

Inscrito na perspetiva de um *continuum* e na tentativa de aproximar as populações referidas pela LBSE, este primeiro tópico analisa as questões em torno dos mecanismos de elegibilidade, isto é, se há espaço para continuar a desclassificar serviços inscritos -ainda- na educação especial, de modo a serem incorporados na educação regular. Para além disso, vai ao encontro do problema identificado na realidade portuguesa sobre a diversidade da população elegível para os serviços de educação especial. De facto, de escola para escola, e muitas vezes dentro da mesma escola, dependendo do professor ou das equipas, existem alunos que podem ou não ser referenciados e, posteriormente elegíveis ou não para os serviços de educação especial.

A proposta aqui avançada compreende a adoção do Modelo da Resposta à Intervenção – *Response-to-Intervention* (RTI) (e.g., Lembke, Hampton & Beyers, 2012; McIntosh & Goodman, 2016), cuja implementação – ao ativar um conjunto de procedimentos de ensino sistemáticos e intencionais inscritos no ensino regular – permite um maior controlo das (não) aprendizagens, com implicações na referenciação dos alunos para a avaliação especializada. O RTI (hoje também apelidado como *Multi-tier System of Supports*) esquematizado na Figura 1 define-se por ser um modelo de identificação de necessidades de suportes adicionais para todos os alunos. Na base da pirâmide encontra-se a avaliação e ensino para todos os alunos, onde em geral, através da eficácia/qualidade do professor, se enquadram 80% dos alunos. No nível acima encontra-se a avaliação e ensino de pequenos grupos/dificuldades comuns que exigem intensificação do ensino com suportes adicionais e monitorização das aprendizagens e onde se enquadram, em média 10-20% dos alunos. Subindo na pirâmide, encontra-se a avaliação e ensino de alunos com necessidades únicas e que requerem uma maior intensificação do ensino e dos suportes, representando cerca de 5-10% dos alunos. No topo, encontramos a avaliação e ensino dos alunos que falham em todo o processo e precisam realmente o tempo todo da intensificação dos serviços de educação especial. Neste patamar, o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2001, 2007)

assume-se como um referencial útil que, para além de Portugal, tem vindo a ser usado em vários países da Europa.

Figura 1. *Continuum de respostas de suporte*



Fonte: Adaptado de Tilly III e Norwich, 2008. Lembke, Hampton & Beyers, 2012

Diversos estudos (e.g., Swanson, Solis, Ciullo & McKenna, 2012; Fletcher & Vaughn, 2009) têm evidenciado que um sistema educativo baseado e organizado com base nestes procedimentos de avaliação e de ensino, evita muitas das situações atuais de não aprendizagem e, por isso, de insucesso escolar e de ativação das respostas de educação especial.

Monitorização dos serviços da educação especial

Conforme referem Geenen e Ysseldyke (2008) “toda a gente, incluindo os líderes nacionais, falam em critérios padrão para avaliar a educação; mas

ninguém fala em critérios para os alunos com incapacidade". De facto, este é um problema comum a muitos países, onde se inclui Portugal, e que nos EUA significa que aproximadamente 3% dos alunos falham na avaliação da qualidade do sistema, encontrando-se, por isso, numa terra de ninguém.

Evocando novamente a LBSE, nela é mencionado que "A escolaridade básica para crianças e jovens com deficiência deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência". Contudo, existe em Portugal, um grau de subjetividade em todo o processo de elegibilidade para as respostas educativas, isto é, a escola onde o aluno está matriculado é – ainda – uma variável com demasiado peso nesta equação, dificilmente compaginável com o expectável de um sistema educativo nacional cuja função é garantir padrões comuns de qualidade de respostas educativas. Num breve levantamento junto de professores/psicólogos sobre a avaliação dos alunos com PEI, que são avaliados com base em provas realizadas a nível de escola, ficou evidente que a única constante é a variação de escola para escola, mas também de aluno para aluno, e sem que haja uma justificação ao nível das propostas educativas inscritas no PEI. Tal verificação não teria conotação negativa se estivesse garantido um denominador comum de qualidade. No entanto, ele ainda não existe, pelo que em Portugal não temos um problema de acesso ao ensino público obrigatório, temos sim um problema avaliação e de monitorização da qualidade dos alunos com PEI.

A Figura 2 ilustra uma proposta de monitorização das práticas em educação especial, inscrita num sistema gradativo formado por três níveis de avaliação, com o desígnio de aproximar as duas populações. No primeiro nível encontramos os critérios e conteúdos definidos para o 1.º nível de ensino, que dizem respeito aos exames nacionais que os alunos, em geral, realizam. No segundo nível, partindo dos critérios e dos conteúdos definidos para cada grau de ensino, ou seja tendo por referência o currículo comum, o que é distinto é o facto de a avaliação ser baseada em indicadores de desempenho modificados. O terceiro nível é dirigido

aos alunos com necessidades únicas (alunos com maior índice de severidade, que em Portugal se traduz quase sempre na medida educativa Currículo Específico Individual - CEI) – onde a dificuldade de avaliar os progressos é mais difícil. A proposta para este terceiro nível é a monitorização ser operacionalizada através de uma avaliação alternativa, definida como um conjunto de métodos (e.g., escalas de pontuação e portfólios de avaliação) usados para avaliar, com base em critérios e conteúdos padrão, o desempenho de alunos que não são avaliados pelas provas nacionais.

Figura 2. Uma proposta de monitorização do sistema educativo



Fonte: Eliot & Roach, 2007

Numa realidade em que as escolas tomam as decisões tendo por base uma análise dos custos-benefícios das respostas ou soluções a implementar, a avaliação alternativa só pode ser tomada em consideração nessa análise custos benefícios, se a nível das políticas de *accountability* e do financiamento das escolas esta variável entrar na equação. Caso contrário, continuaremos num cenário, vivido em muitas escolas, de tensão entre a eficiência e a eficácia. Quando os alunos com mais necessidade de suporte são colocados no prato da balança, compreende-se que as opções da escola

recaiam sobre privilegiar a eficiência, pois estes alunos não entram para a equação na base da qual, por exemplo, os rankings são elaborados. É necessário, então, encontrarmos um modelo que perspetive um sistema de avaliação integrado que inclua indicadores de sucesso de todos os alunos.

Desenvolvimento de uma política de inclusão social

Retomando os enunciados da LBSE, nela são referidos como objetivos da educação especial “O desenvolvimento da independência...” e “A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa” (Alíneas f) e g), Ponto 3, Artigo 20.º). As escolas têm intensificado esforços para o cumprimento destas intenções, no entanto, a investigação tem mostrado que passados alguns anos após saírem da escola, os alunos com Plano Individual de Transição (PIT) estão em casa. Não sendo um fenómeno apenas português, já em 1995, Lieberman num estudo sobre a educação nos EUA descreveu a análise ao sistema de ensino público como uma autópsia considerando-o cadáver, pois o dinheiro gasto na educação, especialmente nos serviços de educação especial, não tinha retorno, uma vez que os alunos no final de todo o percurso educativo e vocacional voltavam para casa.

Assim, as propostas para o desenvolvimento de uma política de inclusão social pretendem responder ao investimento operado pelas escolas e aos avanços dos articulados legislativos (e.g., Matriz Curricular Orientadora para os alunos com Plano Individual de Transição, Portaria n.º 201-C/2015) no sentido de pragmatizar a transição para a vida ativa. Para tal, é fundamental a criação/melhoramento da articulação entre o sistema educativo e os sistemas de emprego e da segurança social, para que os PIT se inscrevam em verdadeiros “projetos de vida”. E, as escolas não podem estar sozinhas neste papel.

Os três tópicos aqui apresentados para discussão – processo de elegibilidade, monitorização dos serviços da educação especial e o desenvolvimento de uma política de inclusão social – têm implicações, a vários níveis, mas sobretudo precisam de uma intencionalidade que oriente todos os atores que contribuem para a melhoria do sistema educativo.

Aqui destacaremos apenas o papel das instituições de ensino superior, no que à investigação diz respeito, e meramente a título de exemplo, responder a alguns dos problemas já detetados, como: o desenvolvimento de instrumentos formais e informais de avaliação da capacidade e do desempenho dos alunos (e.g., não existem em Portugal instrumentos de avaliação, por referência à CIF); o desenvolvimento de procedimentos de avaliação e de critérios que permitam apoiar com maior transparência as tomadas de decisão referentes à elegibilidade; o desenvolvimento de currículos funcionais associados a uma avaliação alternativa, enquadrada nos pressupostos atrás enunciados.

Escrevemos este texto com o objetivo de mostrar que, mesmo com o atual enquadramento legal e com o estado da arte do conhecimento disponível, é possível pragmatizar um *sistema unificado de prestação de serviços educativos* que sirva a todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (2008). Diário da República. Série n.º 4–7 Janeiro: 154–164. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/91. (1991). Diário da República. Série n.º 193 – 23 Agosto: 4389. Lisboa: Ministério da educação.
- Elliott, N., & Roach, T. (2007). Alternate assessments of students with significant disabilities: Alternative approaches, common technical challenges. *Applied Measurement in Education*, 20 (30), 301-333.
- Fletcher, J. & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Dev Perspect*, 3 (1), 30–37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.
- Florian, L. & McLaughlin M. (2008). Disability Classification in Education. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-6). California: Corwin Press.
- Geenen, K., & Ysseldyke, J. (2008). Educational Standards and Students with Disabilities. *The educational Forum*, 61, 220-229.
- Gersten, R., & Dimino, J. (2006). RTI (Response to Intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *New Directions in research*, 41 (1), 99-108. doi:10.1598/RRQ.41.1.5

- Hollenweger, J. (2008). Cross-National Comparisons of Special Education Classification Systems. In L. Florian & M. McLaughlin Editors. *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 11-27). California: Corwin Press.
- Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República. Série N.º237 – 14 de Outubro: 3067-3081. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lembke, E.S., Hampton, D. & Beyers, S.J. (2012). Response to intervention in mathematics: Critical elements. *Psychology in the Schools*, 49(3), 257-272. doi: 10.1002/pits.21596
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS (Guilford Practical Intervention in T)*. London: The Guilford Press.
- Norwich, B. (2008). What Future for Special Schools and Inclusion? Conceptual and Professional Perspectives. *British Journal of Special Education*, 35, 136–143. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00387.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, for Children and Youth* (ICF-CY). Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A. & Pinheiro, S. (2013). Portugal's Special Education Law: Implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in Policy and Practice. *Disability & Rehabilitation*, 35 (10), 868–873. doi:10.3109/09638288.2012.708816.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2015). Evaluating Implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's Special Education Law. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (5), 457–468. doi:10.1080/13603116.2014.940067.
- Simeonsson, R. (2015). Environment: *The Unexplored ½ of Special Education*. Seminar at the School of Education, Porto Polytechnic Institute. Porto: 25 th November, 2015.
- Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., McKenna, J. 2012. Special Education Teachers' Perceptions and Instructional Practices in Response to Intervention Implementation. *Learning Disability Quarterly May*, 35 (2), 115-126. doi: 10.1177/0731948711432510
- Tilly III, W. D. (2008). The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 17-36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: REALIDADES E DESAFIOS

Luís Rothes¹

Três décadas depois da aprovação, em Portugal, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o campo da educação de adultos apresenta-se como plural, complexo e ainda frágil, profundamente marcado pela intermitência das políticas públicas para o setor. É neste quadro que se pensa prospectivamente este campo educativo, considerando três desafios essenciais: desde logo, a necessidade de garantir os compromissos sociais e políticos que assegurem a consistência das políticas educativas no sector; seguidamente, reconquistar os adultos para a participação educativa, mais difícil depois de se ter politicamente descredibilizado um impressionante processo de mobilização educativa; finalmente, sublinhar e incentivar o carácter multifacetado da educação de adultos, consolidando uma rede densa, diversificada e articulada de promotores educativos de proximidade, com base numa aposta política forte e num empenhamento social alargado.

A fixação da rede pública de educação de adultos

No momento da aprovação da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), a rede pública de educação de adultos mantinha alguns bloqueios significativos: por um lado, ela mantém um estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, agravado pela incipiência da pressão social para a sua valorização; por outro, para além de apresentar os constrangimentos burocráticos característicos do aparelho político-administrativo português, ela promove um afunilamento real das instâncias educativas reconhecidas pelo Estado ao próprio Estado, apesar de um discurso programático que, consonante com as orientações predominantes no sector, valoriza formalmente a participação e a

¹ Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico do Porto.

iniciativa social; finalmente, apesar de diversas iniciativas disseminadas pela rede pública denotarem uma visão mais abrangente da educação de adultos, no essencial verifica-se uma vinculação ao paradigma escolar, patente na concentração de esforços na escolarização compensatória (Silva, 1990).

Os constrangimentos e bloqueios históricos da educação de adultos irão refletir-se na LBSE, o documento basilar da reforma do sistema publicado em 1986, que, ao fixá-las normativamente, acabará por ter um efeito reprodutor das fragilidades do subsistema, pelo papel marginal que lhe atribui e pela subjugação ao modelo escolar que consagra (Rothés, 2009a). Com efeito, a lei que estabelece o quadro legal em que se tem desenvolvido o sistema educativo não contempla a dimensão ampla e plurifacetada de educação de adultos que se havia consolidado já em outros países desenvolvidos. Ao não prever a constituição de um subsistema de educação de adultos com características próprias, a lei acaba por fazer uma abordagem dispersa deste sector, que é sempre perspectivado por referência à educação escolar. É com base nesta lei que a rede pública se irá estruturar em torno de duas valências: o ensino recorrente de adultos e a educação extraescolar.

O ensino recorrente de adultos é considerado como uma “modalidade especial de educação escolar” (art.º 16), que se destina aos “indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário e aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo” (art.º 20). No mesmo artigo refere-se que “este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados”. Este reconhecimento da necessidade de se estabelecerem itinerários educativos específicos para os adultos, mas assegurando equivalência na validação destes percursos educativos, constitui uma das virtudes significativas da

LBSE na abordagem da educação de adultos. Efetivamente, virão a estabelecer-se planos de estudos próprios para o ensino recorrente, primeiro para o 1.º e 2.º ciclos, com a possibilidade ainda de se criarem "currículos alternativos" para grupos específicos da população e, mais tarde, para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, estes através do "sistema de ensino por unidades capitalizáveis".

A educação extraescolar merece um tratamento diminuto na LBSE. No seu art.º 23.º considera-se que ela “tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” e que “integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa”. São ainda enunciados os vetores fundamentais da educação extraescolar, os contextos em que ela se pode realizar e as atribuições que competem ao Estado. As iniciativas promovidas pelo subsistema público de educação de adultos tutelado pelo Ministério da Educação irão centrar-se nos designados cursos socioeducativos e cursos socioprofissionais, com os quais se procura tipificar as ações que vinham sendo desenvolvidas na rede pública, sobretudo a partir de experiências desenvolvidas no âmbito do Projeto Regional Integrado de Mogadouro. Os primeiros visam o desenvolvimento pessoal e proporcionar uma melhor inserção na vida ativa, enquanto os segundos se centram na preocupação de proporcionar a inserção no mercado de trabalho, respondendo a necessidades conjunturais de emprego. Há evidentemente outras iniciativas desenvolvidas pelas estruturas concelhias mas, por não terem um carácter sistemático, o seu impacto dependerá, em boa medida, das características e das condições em que trabalham as equipas promotoras. Entre essas outras iniciativas, as mais frequentes, até porque mais enquadradas pelo subsistema público montado, serão a dinamização de bibliotecas populares e o apoio ao associativismo.

Em resumo, a LBSE acaba por dar à educação de adultos um tratamento disperso em termos de abordagem, acessório quanto ao relevo que lhe é atribuído e predominantemente supletivo em relação à educação "regular".

Evidentemente estas orientações resultam também da marginalidade histórica do subsistema de educação de adultos: no longo processo de negociação que conduziu à aprovação da Lei de Bases, os interesses ligados a este sector nunca tiveram o peso suficiente para que fosse reconhecida à educação de adultos o papel essencial na afirmação do direito à educação. Não existindo uma rede densa de pessoas, grupos e instituições trabalhando neste campo, não houve, na elaboração desta Lei de Bases, em que tantos interesses presentes no sistema educativo participaram, também pressionando, suficiente pressão política em prol de uma perspetiva mais plurifacetada e afirmativa da educação de adultos (Rothés, 2009a).

A partir da segunda metade da década de 80, a evolução do sector da educação e formação de adultos em Portugal não pode, entretanto, ser dissociada da adesão do país à agora designada União Europeia, até porque, na sequência da crise económica que marca o mundo capitalista a partir do último quartel do século XX, se assiste a uma crescente atenção das instituições europeia por estes domínios, esboçando-se um espaço para a educação e a formação no processo de construção europeia, nomeadamente no quadro da denominada Estratégia Europeia para o Emprego. Em Portugal, vai-se assistir, por um lado, a uma clara aposta na formação profissional, que irá acolher o grosso dos fundos comunitários destinados à educação e formação de adultos. Mas a verdade é que a educação de adultos conseguiu também ser contemplada logo no primeiro e no segundo Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP).

Nesses programas, os recursos financeiros disponibilizados, apesar do seu carácter temporário, permitiram à rede pública melhorar os meios com que trabalhava, tornar mais atrativas as condições de frequência nas suas iniciativas e reforçar o seu peso negocial nos diversos contextos locais em que atuava. Todavia, com aquelas duas primeiras versões, este Programa não conduziu a alterações qualitativas significativas nas orientações para este subsistema, tendo antes constituído, no essencial, um reforço financeiro das perspetivas instaladas, já que foi apoiada essencialmente a

ação escolarizante desenvolvida pelas instâncias estatais (Silva, Rothes, 1998).

Houve, evidentemente, consequências positivas deste esforço. Contudo, não tendo sido suficientemente cuidada a integração desta aposta numa política mais ampla e pluriperspectivada de desenvolvimento da educação de adultos, os seus impactes sociais foram circunscritos, tanto mais que, até pelo carácter cumulativo das práticas educativas, o trabalho de animação socioeducativa e de educação básica constituem uma retaguarda cultural e educativa imprescindível ao desenvolvimento da própria formação profissional de adultos e, num sentido mais geral, ao afrontar os problemas educativos da sociedade portuguesa (Rothes, 2009a).

O papel precursor da ANEFA

A partir da segunda metade da década de 90 assiste-se a alterações significativas no campo da educação e formação de adultos em Portugal. A situação educativa preocupante da população adulta é evidenciada num estudo nacional sobre a literacia (Benavente et al., 1996), ao mesmo tempo que as debilidades persistentes do subsistema de educação de adultos vão sendo sublinhadas em vários estudos e diagnósticos, designadamente produzidos por solicitação das próprias autoridades político-administrativas (p.e. Lima et al., 1988; Silva, Rothes, 1998; Melo et al., 1998; Pinto et al., 1998). O Programa Eleitoral do Partido Socialista, em 1995, assim como depois o seu Programa de Governo e o Pacto Educativo para o Futuro, em 1996, tinham já preconizado a necessidade de uma aposta política que permitisse relançar a educação de adultos.

Em 1998, é publicado o Documento Estratégico para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Melo et al., 1998), por solicitação da então Secretária de Estado da Educação e Inovação. Este documento reconhece as debilidades do sector da educação de adultos em Portugal e a marginalidade que lhe vem sendo votada pelas políticas públicas e preconiza o desenvolvimento de uma política pública ambiciosa para este subsistema educativo, que permita estabelecer prioridades políticas e constituir um sistema nacional, combinando uma “lógica de serviço

público” com uma “lógica de programa”. É proposta a criação de uma Agência Nacional de Educação de Adultos, uma estrutura organizativa a que são atribuídas tarefas fundamentais para este relançamento da educação de adultos. Estamos então perante o retomar atualizado das perspectivas mais ambiciosas e plurifacetadas da educação de adultos que, inscrevendo-se designadamente na tradição dos movimentos da educação popular e nas propostas da educação permanente, vinham emergindo de modo intermitente na agenda política para esta área, mas com pouca capacidade de marcar de forma séria e persistente o seu desenvolvimento.

Com a adesão do Secretário de Estado do Trabalho e da Formação a este processo, avança-se com a articulação entre educação e formação, que marcará já a constituição de uma Grupo de Missão que terá responsabilidades fundamentais designadamente na elaboração do Programa S@ber + para o desenvolvimento e expansão da educação e da formação de adultos, 1999-2006 (Melo et al., 1999) e no lançamento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), um instituto público sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade, criado em 1999, para funcionar em regime de instalação por um período previsto de dois anos. É uma pequena estrutura que não tem a capacidade de orientar e enquadrar o subsistema mas está, isso sim, encarregada de lançar e apoiar novos programas, de conceber e estimular novas metodologias e de promover o desenvolvimento da iniciativa social nos domínios da educação e formação de adultos. Esta circunstância permite-lhe uma agilidade e capacidade inovadora difícil de garantir em estruturas mais pesadas, mas impede-a de assumir um papel mais relevante na definição da política pública e no desenvolvimento das práticas de educação e formação de adultos, tanto mais que não dispõe nem de estrutura, nem de recursos, nem de peso político-administrativo que lhe permita influenciar de modo determinante outros atores institucionais bem mais poderosos que atuam neste campo. Por outro lado, a sua atividade fica muito dependente dos financiamentos comunitários, de que resulta o predomínio das vertentes da sua intervenção que encaixam nas orientações e nas prioridades europeias para a formação e o emprego (Rothés, 2009a).

Apesar destes condicionalismos, a ANEFA, no curto período da sua existência, ficará ligada ao lançamento de algumas iniciativas importantes, com um impacto que perdurará no tempo. No que diz respeito à certificação escolar de adultos, avançou na construção de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação Escolar das Competências e Conhecimentos adquiridos pelos adultos em situações de trabalho e de vida, ao mesmo tempo que lançou os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional e uma nova estrutura curricular. Tanto para a concretização destes cursos como dos Centros de RVCC aposta-se numa lógica de parceria institucional: a ANEFA promove e financia - recorrendo para isso a fundos comunitários -, sendo estas iniciativas desenvolvidas por entidades parceiras, públicas ou privadas. Para além disso, a ANEFA esteve implicada nomeadamente no desenvolvimento de duas outras medidas: as designadas “Acções S@ber +”, de curta duração e dirigidas a todos os adultos independentemente das suas habilitações escolares e profissionais; a conceção e lançamento experimental de uma rede de “Clubes S@ber +”, espaços de acolhimento, informação, orientação e convívio de adultos em busca de novas oportunidades educativas.

Estas foram as iniciativas fundamentais da ANEFA, desencadeadas antes de, em 2002, o governo de coligação PSD/PP declarar a sua extinção e a integração das suas valências na então criada Direcção-Geral de Formação Vocacional. Esta dissolução acarretou uma nova desvalorização política e diluição administrativa da educação de adultos. Apesar disso, houve a sensatez de se ter dado continuidade a iniciativas já lançadas, designadamente aos cursos EFA e ao trabalho dos Centros de RVCC.

A Iniciativa Novas Oportunidades e as resistências meritocráticas

Na primeira década do nosso século, irá surgir a Iniciativa Novas Oportunidades, uma marca fundamental da política de educação e formação de adultos, lançada pelo governo socialista que tomou posse em 2005. A qualificação dos adultos foi considerada como uma prioridade política, com a intenção clara de, através de uma iniciativa política forte,

que mobiliza importantes recursos financeiros, minimizar os efeitos nefastos de uma situação educativa da população adulta verdadeiramente inquietante, que a democracia portuguesa herdara, mas que não fora ainda capaz de ultrapassar.

Os méritos das iniciativas lançadas pela ANEFA e pelo Grupo de Missão que a antecedeu foram reconhecidos, mas aposta-se num reforço significativo dos meios disponibilizados e centra-se o programa em três propósitos essenciais: mobilizar a sociedade portuguesa para a educação e formação e promover a procura de serviços educativos; diversificar e flexibilizar as respostas educativas dirigidas à qualificação escolar e profissional, permitindo alargar as vias de as pessoas verem reconhecidas e validadas as suas competências; atribuir um papel central aos designados Centros Novas Oportunidades, entendidos como plataformas decisivas para o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos.

Os resultados da avaliação externa realizada por uma equipa da Universidade Católica, coordenada por Roberto Carneiro (Carneiro et al., 2011), evidenciam os méritos desta iniciativa política. Os resultados mais importantes da INO, assim como alguns dos seus limites, podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

Estamos perante uma solução inovadora, que se suporta numa forte aposta política e estabelece um serviço público de base comunitária como marca socialmente reconhecida. O peso político desta iniciativa gerou, contudo, como adiante se referirá, uma forte reação conservadora meritocrática.

- A criação de uma rede densa de Centro Novas Oportunidades, dispondo de profissionais muito jovens e qualificados, constituiu um importante dispositivo ao serviço da educação e formação de adultos e foi valorizada pela mobilização combinada da iniciativa social não estatal e das redes públicas escolares e de formação. Como não poderia deixar de acontecer, o seu rápido crescimento esteve na base de alguns problemas de consistência e de consolidação de dispositivos muito recentes, refletidos na precariedade de muitos seus profissionais.

- A adesão da população adulta foi notável, com uma fortíssima procura de ações que permitiam a certificação escolar, sendo que teria ainda sido necessário reforçar e melhorar os dispositivos que nos permitissem alargar a participação nos processos que conduzem à certificação profissional e a outras dimensões da aprendizagem permanente;
- A perceção social desta iniciativa foi muito positiva, tanto por parte daqueles que nela participaram como dos que nela nunca estiveram envolvidos, mas sofreu, depois, com uma campanha forte de descredibilização social e política.
- Houve uma melhoria efetiva das competências-chave dos adultos (literacia, e-competências,...), sendo o envolvimento nesta iniciativa educativa claramente potenciador da cidadania e da participação democrática, designadamente pelo reforço da autoestima das pessoas e pela indução de práticas de inserção social e de participação cívica, mesmo tratando-se de um programa muito centrado nas questões da certificação e qualificação.
- O envolvimento nestes processos educativos gerou, nos adultos, óbvias expectativas de inserção ou valorização profissional, nuns casos concretizadas, mas noutras difíceis de realizar, já que estavam em causa, muitas vezes, condições e circunstâncias económicas e sociais, que a INO estava muito longe de poder condicionar.
- As Novas Oportunidades foram capazes de induzir a valorização social da educação, bem visível nas disposições, já frequentemente concretizadas por muitos adultos, para prosseguir o esforço educativo após a primeira certificação, numa nova postura perante a educação que terá seguramente repercussões na educação dos seus familiares infantis e juvenis.

Obviamente, num sistema com um crescimento tão rápido, coexistiram concretizações com qualidade muito diversa, que exigiam um esforço continuado de melhoria e uma atenção construtiva aos desafios, ainda não

respondidos, que teríamos de vencer, para consolidar um sistema plurifacetado de educação de adultos, capaz de consolidar uma revolução na aprendizagem dos adultos em Portugal (Rothes, 2009b).

As reações políticas a este programa não se fizeram logo sentir, tanto mais que a educação de adultos não era tema habitual da agenda política em Portugal. Mas, perante o impacto político e mediático desta iniciativa e a sua capacidade impressionante de mobilização da sociedade portuguesa, assistir-se-á a uma progressiva mobilização de sectores políticos liberais e conservadores para denegrirem o trabalho que estava a ser realizado. Recorrem, para isso, aos tópicos essenciais do seu discurso político-ideológico sobre a educação: por um lado, o programa representaria mais uma manifestação de desperdício de dinheiros públicos, por parte de um Estado cujo papel na educação pretendem minimizar; por outro, numa abordagem que nem sequer cuida de se suportar em evidências empíricas sérias, reforça-se o discurso meritocrático das críticas ao “facilitismo”, que impregnaria as práticas educativas desenvolvidas, especialmente as que se desenvolviam nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Como seria de se esperar, para denegrir a INO, ilustram-se estes argumentos com práticas falhadas, que aí existiram, como acontecem em qualquer outro subsistema educativo. Assim se desvalorizava o esforço de centenas de milhares de adultos que, apesar dos receios e das dificuldades, se tinham abalançado na concretização de uma aspiração, que a maioria considerava já impossível efetivar. E, igualmente, se denegria o trabalho de dezenas de milhares de profissionais que, no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades, tinham conseguido resultados tão importantes na mobilização dos adultos em torno do direito à educação.

Assim, na sequência da vitória eleitoral da coligação PSD/PP, assistiu-se, logo em 2012, à rápida extinção da Iniciativa Novas Oportunidades. A partir desse ano, o novo governo estará na base de um enorme desinvestimento no setor da educação e formação de adultos. Os resultados foram devastadores: a rede é fortemente reduzida e a sua atividade é seriamente limitada; muitos dos técnicos e formadores são

dispensados; mais grave, os números da participação educativa dos adultos sofre uma quebra acentuada. Estes serão os efeitos mais óbvios deste retrocesso político, o qual revelou, com especial clareza, os prejuízos da inconsistência e volatilidade típicas das políticas e programas educativos para adultos. O futuro próximo deste campo dificilmente deixará de ser marcado pelo desencanto e pelo ceticismo de quem se tinha implicado nos processos desenvolvidos neste campo.

Desafios para a afirmação da educação e formação de adultos

O desinvestimento na educação e formação de adultos ocorreu num momento em que estavam ainda muito longe de estar superadas as desvantagens educativas que historicamente caracterizaram a situação educativa dos adultos portugueses. Apesar dos avanços significativos que tinham sido conseguidos, o panorama continua sombrio, constituindo um dos nossos problemas mais sérios. Dois dados ilustram bem estas dificuldades. Por um lado, apesar da evolução francamente positiva até 2011, mantem-se o enorme défice de qualificação da população adulta, o qual é sobretudo de certificação escolar. A percentagem da população portuguesa dos 25 aos 64 anos com pelo menos o ensino secundário, que era de 19,9% em 1992 e de 26,3 % em 2005, passou a ser de 43,3% em 2014. Apesar desta evolução, continuamos a ser o país da União Europeia com a segunda pior situação, a longa distância da média europeia de 76%, em 2014. Por outro lado, se, em 2015, tínhamos já ultrapassado a média europeia em termos de taxa de aprendizagem ao longo da vida (11,6% em Portugal e 8,9% na UE27), a verdade é que, em 2014, tínhamos já, de novo, uma taxa mais baixa (9,3%) do que a da média europeia (10,7%).

É neste quadro que teremos de pensar prospectivamente este campo da educação e formação de adultos, valorizando três desafios que consideramos cruciais para o seu desenvolvimento. Um repto essencial prende-se com a necessidade de garantir a consistência das políticas educativas neste domínio. A afirmação do direito de todos à educação deve concretizar-se pelo desenvolvimento de condições que permitam a sua efetiva realização, alargando as oportunidades e os contextos de aprendizagem permanente e de participação sucedida em processos

educativos. Este é um desafio social alargado, só possível se o Estado assumir uma responsabilidade central no desenvolvimento da educação de adultos. Num setor marcado pela intermitência das políticas, a continuidade das intervenções públicas neste domínio, suportada num esforço importante de concertação social e política, constitui um elemento crucial para alcançar efeitos consistentes e a melhoria contínua dos processos educativos. Só venceremos este desafio se formos capazes de, designadamente:

- estabilizar as políticas e programas públicos de educação de adultos, com base em compromissos sociais e políticos alargados;
- garantir o envolvimento dos grandes sistemas públicos (escolar e de formação profissional), mas também de muitos outros atores institucionais decisivos para o desenvolvimento plurifacetado da educação de adultos;
- consolidar procedimentos de monitorização contínua e de avaliação nacional e internacional das políticas e processos desenvolvidos;
- favorecer a consolidação profissional dos educadores de adultos, promovendo a sua formação inicial, contínua e especializada e melhorando as condições profissionais do seu trabalho;
- promover um movimento social, assente numa rede densa de pessoas, grupos e instituições trabalhando neste campo, capaz de afirmar a educação e formação de adultos e o direito dos adultos à educação.

Um segundo desafio passa pela reconquista dos adultos para a participação educativa. A INO demonstrou quão falaciosa era a opinião, tantas vezes apregoadada, segundo a qual seria impossível alterar, de modo significativo, a situação educativa dos adultos portugueses. Mesmo sabendo-se que o desmantelamento deliberado do trabalho realizado produziu perdas irreparáveis, haverá que revitalizar a mobilização dos participantes, sendo fundamental estabelecer estratégias dirigidas prioritariamente para a conquista dos grupos sociais mais arredados da participação educativa. Em relação à estruturação da oferta educativa e formativa, a diversificação

continua a ser a tónica essencial para que essa conquista possa concretizar-se e para que a formação surja ajustada às necessidades e aspirações das pessoas e das organizações onde elas trabalham. Sem nunca esquecermos que a participação é sobretudo favorecida quando, combatendo lógicas meritocráticas, favorecemos experiências educativas sucedidas, será necessário:

- ativar uma rede nacional de centros e unidades especializadas em EFA, com uma ação decisiva nos processos de acolhimento, orientação e apoio à construção de percursos pessoais de aprendizagem;
- promover a territorialização das políticas de EFA, favorecendo a consolidação de redes locais de EFA;
- flexibilizar os dispositivos de EFA, promovendo lógicas incrementais e modulares, com a diversificação da oferta formativa, e garantindo a correspondência entre diferentes lógicas de construção de percursos de aprendizagem;
- melhorar significativamente os sistemas de informação nestes domínios, designadamente através de guias de recursos interativos, com ofertas de diferentes tipos, tutelas e operadores, que se constituam como guias importantes para a aprendizagem permanente.

Finalmente, haverá que sublinhar e incentivar o carácter multifacetado da educação de adultos. Com efeito, só será possível assegurar o direito dos adultos à educação se considerarmos que esta aposta se concretiza em múltiplos planos: o da promoção da posse e uso de competências de literacia; o da concretização de modos próprios de certificação escolar; o da formação profissional e da educação para a dignificação do trabalho; o da promoção cultural, cívica e científica. Em Portugal, como no resto do mundo, o sucesso das políticas de promoção da aprendizagem ao longo da vida há de suportar-se na articulação virtuosa de todas estas vertentes. É no quadro deste entendimento, que teremos de ser capazes de:

- promover a complementaridade entre processos de reconhecimento e validação de competências e os de educação e formação;

- criar percursos EFA diferenciados em função das necessidades de grupos específicos;
- retomar o esforço de promoção dos níveis de certificação escolar e qualificação profissional;
- assegurar programas de promoção de competências básicas;
- incrementar soluções de formação profissional em contexto de trabalho;
- alargar a participação dos adultos no ensino superior;
- consolidar, pela mobilização de diversos atores institucionais, programas de promoção cultural, científica e cívica;
- promover processos de articulação entre formação presencial e à distância.

Em suma, estamos perante desafios difíceis mas aliciantes, só concretizáveis com uma aposta política forte e um empenhamento social alargado, assim como com a valorização de soluções e práticas experimentadas com sucesso, em Portugal ou em outros países. Com uma postura crítica e reflexiva, temos de ser capazes de perspetivar o campo da educação de adultos de uma forma mais ampla e ambiciosa, mobilizando a sociedade portuguesa para o desafio essencial de uma educação que se realize ao longo de toda a vida e se concretize em diferentes contextos sociais.

Referências bibliográficas

- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R., ed. (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal. Lisboa: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa Universidade Católica Portuguesa; UNESCO; MENON Network.
- Lima, L. C., Estevão, M. L., Matos, L., Melo, A., & Mendonça, M. A. (1988). *Documentos Preparatórios III, Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- Melo, A. (coord.), Matos, L., & Silva, O. S. (1999). *S@ber +. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e da Formação de Adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA.
- Melo, A., Queirós, A. M., Silva, A. S., Salgado, L., Rothes, L., & Ribeiro, M. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação Educativa de Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Pinto, J., Matos, L., & Rothes, L. (1998). *Ensino Recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rothes, L. (2009a). *A Recomposição Induzida do Campo de Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rothes, L. (2009b). *Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem. O Sentido da Mudança: Políticas Públicas em Portugal, 2005-2009*. Lisboa: Fundação Res Publica, pp. 61-69.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Silva, A. S., & Rothes, L. A. (1998). Educação de Adultos. In Estudos Temáticos - *A evolução do sistema educativo e o PRODEP* (Vol. III, pp. 17-103). Lisboa: DAPP do Ministério da Educação.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

diferenciação de trajectos, equidade e sucesso no sistema educativo

16 de maio de 2016

OS DESAFIOS DO ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Valter Lemos¹

A educação visa melhorar a natureza do homem,
o que nem sempre é aceite pelo interessado

Drummond de Andrade

Portugal é um dos países europeus (e mundiais) com a escolaridade obrigatória mais longa. “Em comparação com os demais países europeus Portugal foi pioneiro na adoção da escolaridade obrigatória” (Justino, 2014). Na verdade, a escolaridade obrigatória é legislada pela primeira vez em 1844 por decreto de 20 de setembro do governo de Costa Cabral. No entanto, o desenvolvimento do sistema educativo em Portugal não ocorreu com a mesma precocidade das intenções políticas e legislativas.

Como já analisámos profundamente noutro local (Lemos, 2014), apesar da precocidade legislativa, Portugal foi um dos países europeus que mais tardiamente efetivou uma verdadeira escolaridade obrigatória e também mais tarde iniciou o processo de democratização do acesso à educação. De acordo com Soysal e Strang (1989) tal facto tem origem na dinâmica da construção do seu sistema educativo no século XIX. No seu artigo de referência sobre a construção e desenvolvimento dos sistemas educativos na Europa, aqueles autores analisaram os sistemas educativos em 17 países (16 europeus e os EUA) no século XIX, através da legislação e da evolução das taxas de escolarização. Os autores concluíram que as características do Estado – como a riqueza ou a soberania – tinham pouco efeito nas leis e nas taxas de escolarização, mas a interação entre o Estado, a Igreja e alguns grupos sociais constituiu um determinante crítico para a forma que esses sistemas tomaram. Assim, concluíram por três modelos de construção dos sistemas educativos modernos:

¹ Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico de Castelo Branco

- i) Construção estadual da educação, em que o Estado criou sistemas educativos, bastante cedo, quer do ponto de vista formal quer organizacional;
- ii) Construção societal da educação, onde a escolarização se expandiu consideravelmente para além da intervenção do Estado;
- iii) Construção retórica da educação, onde o Estado legislou muito cedo sobre a obrigatoriedade, mas foi incapaz de promover a efetiva escolarização.

Tabela 1. Modelos de sistemas educativos no séc. XIX

| Conflito Societal | Conflito Estado-Igreja | |
|-------------------|---|--|
| | Existência de Igreja Nacional | Ausência de Igreja Nacional |
| Alto | Construção estadual da educação (Dinamarca, Noruega, Prússia, Suécia) | Construção societal da educação (França, Holanda, Suíça, Reino Unido, EUA) |
| Baixo | Construção retórica da educação (Grécia, Itália, Portugal, Espanha) | |

Fonte: Adaptado de Soysal e Strang, 1989

Os casos são bem ilustrados pela análise das datas da aprovação das leis de obrigatoriedade e pela evolução das taxas de escolarização como podemos ver no quadro seguinte.

Tabela 2. Datas da escolaridade obrigatória e taxas de escolarização

| País | Data aprovação | Taxa escolarização (1870) |
|-------------|----------------|---------------------------|
| Dinamarca | 1814 | 67 |
| Noruega | 1848 | 61 |
| Grécia | 1834 | 20 |
| Portugal | 1844 | 13 |
| Reino Unido | 1880 | 49 |
| França | 1882 | 75 |
| Bélgica | 1914 | 62 |

Assim, a construção retórica do sistema educativo português no século XIX, seguida do longo período político salazarista do Estado Novo, conduziu a que no final dos anos 50 do século XX, quando se iniciaram os movimentos de democratização ou massificação escolar a situação portuguesa fosse de grande atraso na efetivação da escolaridade obrigatória quer em duração quer em dimensão da mesma, como se pode ver no quadro seguinte:

Tabela 3. Portugal - Taxas de escolarização por idades

| Idades (anos) | 1950/51 | 1958/59 |
|----------------------|----------------|----------------|
| 5 | 1,3 | 1,3 |
| 6 | 14,7 | 11,0 |
| 7 | 68,8 | 98,4 |
| 8 | 75,3 | 98,6 |
| 9 | 74,9 | 97,8 |
| 10 | 67,8 | 93,1 |
| 11 | 53,9 | 68,0 |
| 12 | 31,1 | 47,9 |
| 13 | 18,1 | 24,3 |
| 14 | 11,8 | 13,9 |
| 15 | 9,6 | 12,9 |
| 16 | 8,4 | 11,7 |
| 17 | 7,1 | 10,6 |
| 18 | 5,8 | 9,4 |
| 19 | 5,2 | 7,3 |

Fonte: OCDE, 1966

Na década de 70, já após o 25 de abril em Portugal e após os grandes movimentos de alargamento da procura social da educação em toda a Europa e de democratização e massificação dos sistemas educativos, Portugal tinha não só a escolaridade obrigatória mais curta na Europa como uma das mais baixas taxas de escolarização.

Tabela 4. Escolaridade obrigatória e taxas de escolarização, 1975

| Países | Duração | Taxa |
|------------|---------|------|
| Alemanha | 9 | 85 |
| Bulgária | 8 | 81 |
| Espanha | 10 | 82 |
| França | 10 | 95 |
| Grécia | 10 | 73 |
| Holanda | 10 | 100 |
| Itália | 9 | 81 |
| Jugoslávia | 8 | 73 |
| Portugal | 6 | 74 |

Fonte: Sampaio, 1980

Esta evolução histórica não pode deixar de colocar desafios acrescidos ao alargamento da escolaridade obrigatória, face à “permanência de dois problemas: a garantia do cumprimento da lei, ou seja, garantir a escolarização e a garantia da (efetividade) das aprendizagens, ou seja, garantir a escolaridade” (Rodrigues, 2010).

Esta questão, que já era muito relevante no caso português mesmo com uma escolaridade obrigatória mais curta, torna-se crucial com o seu alongamento. O país tem agora a mais longa escolaridade obrigatória da Europa. Numa breve análise da situação dos diversos países quanto à duração da escolaridade obrigatória, no site da Eurydice, obtemos a seguinte situação:

9 anos – 14 países (BE, BG, CZ, DE, EE, HR, LT, AT, SI, FI, SE, LI, ME, RS)

10 anos – 13 países (DK, DE, IE, EL, ES, FR, IT, CY, PL, SK, BA, IS, NO)

11 anos – 5 países (LV, HU, MT, RO, UK)

12 anos – 3 países (LU, PT, TR)

13 anos – 1 país (NL) (Na Holanda a obrigatoriedade inicia-se aos 4 anos de idade)

Como se vê a maioria dos países da Europa têm escolaridades obrigatórias de 9/10 anos, sendo que muito poucos têm 12 anos de duração da mesma. Considerando a idade limite, também só 5 países chegam aos 18 anos e destes três a tempo parcial (BE, DE, PL) e só dois a tempo integral (PT e NL).

Deve referir-se que tais alongamentos das escolaridades obrigatórias não são inteiramente consensuais, havendo dúvidas que apontam para alguns riscos. Entre eles são relevantes o que refere que tal situação pode conduzir a uma representação social da educação como um dever e não como um direito, com consequências para o desenvolvimento de uma atitude de resistência em alguns indivíduos e em alguns grupos sociais. Outro aspeto é o que se refere à desresponsabilização das famílias e dos alunos nas escolhas de vida. Também a acentuação da massificação escolar e consequente desvalorização da escola como instrumento de promoção social é apontada como um risco importante no alargamento.

A presente extensão foi, apesar de tudo, aprovada em 2009 em algumas condições mais favoráveis que as anteriores aprovadas em 1965 (seis anos) e 1986 (nove anos). Na verdade, o caminho a percorrer, em termos quantitativos nos anos dos ciclos do alargamento, é menor, como se pode ver no quadro seguinte. No primeiro caso a taxa real de escolarização dos 5º e 6º anos era apenas de 11,8% e a taxa bruta de 31,2% e no segundo caso a taxa real era de 41% e a taxa bruta era de 73,6% para o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos). Em 2009 a taxa real, no entanto, era já de cerca de 70% para o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) e taxa bruta ultrapassava largamente os 100%.

Tabela 5. Taxas de escolarização nos alargamentos da escolaridade obrigatória

| Anos | 2.º ciclo | | 3.º ciclo | | Secundário | |
|------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|
| | Tx. Real | Tx Bruta | Tx. Real | Tx. Bruta | Tx. Real | Tx Bruta |
| 1965 | 11,8 | 31,2 | | | | |
| 1986 | | | 41,0 | 71,6 | | |
| 2009 | | | | | 68,1 | >100 |

Mas, colocam-se também novas questões no campo da igualdade e da equidade. Se com tais dados podemos concluir que os problemas da

igualdade de acesso estarão ultrapassados, o mesmo não podemos garantir para a equidade de tratamento e para a igualdade de resultados. Quanto ao tratamento a própria idade dos alunos abrangidos acarreta maior diferenciação e coloca dificuldades acrescidas e quanto aos resultados a questão adensa-se enormemente, pois se já é muito complexa no ensino básico que é curricularmente uniforme, tal complexidade aumenta exponencialmente com a diversificação e diferenciação do ensino secundário.

Assim, do ponto de vista qualitativo, este alargamento coloca alguns problemas mais complexos do que os anteriores em diversos campos, dos quais se podem enunciar a idade dos alunos abrangidos, a natureza do currículo e as relações com o mercado de trabalho. Assim, a idade dos alunos coloca novas questões às relações escolares, acompanhamento e orientação escolar e profissional pois há percursos anteriores mais extensos e maior maturidade dos envolvidos. Às escolhas das famílias juntam-se, agora com maior peso, as escolhas dos próprios alunos, que, muitas vezes, especialmente nas famílias com maior debilidade socioeconómica ou sociocultural, constituem verdadeiramente a única escolha. A escolaridade obrigatória longa torna-se uma gaiola dourada para muitos alunos e os processos de exclusão escolar ganham maior resiliência e os progressos obtidos não tornam a missão mais fácil, porque apesar dos excluídos serem menos a sua inclusão é cada vez mais difícil.

Por outro lado, nos casos anteriores a extensão da escolaridade assentava numa uniformização do currículo, enquanto no caso presente tal não é, de todo, desejável, nem verdadeiramente seria possível. Também anteriormente se tratava de ir preenchendo, com a escola, todo o período antecedente à entrada no mercado de trabalho, mas, tal escolaridade não se dirigia diretamente à preparação para essa entrada. Atualmente não é possível desligar o cumprimento de uma escolaridade longa à entrada no mercado de trabalho. A solução agora assume a natureza rigorosamente inversa da anterior. Agora é indispensável diversificar o currículo quando anteriormente era necessário unificar o currículo.

Neste contexto, os desafios que se colocam ao alargamento da escolaridade são:

- a inclusão de jovens com percursos de abandono
- a inclusão de jovens com necessidades educativas especiais,
- a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares,
- a orientação escolar e profissional,
- a diferenciação de percursos e a diversificação de alternativas curriculares,
- a ligação da escola ao mercado de trabalho.

Assim, é possível enunciar algumas propostas de medidas de política pública para responder a tais desafios, nos âmbitos seguintes:

- a) Diversificação
- b) Acompanhamento e recuperação
- c) Orientação escolar e profissional
- d) Escolaridade em contexto de trabalho
- e) Escolaridade em *part-time*

Lamb e Markussen (2011) num estudo sobre os países da OCDE concluíram que os países onde a diversificação abrange maior número de jovens são também os países onde existe uma maior capacidade para concluir a respetiva escolarização. A própria experiência portuguesa de melhoria das taxas de escolarização e queda do abandono escolar precoce com as escolas profissionais, os cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e os cursos de educação-formação, para além do sistema de aprendizagem (escola/empresa), está de acordo com tais conclusões. Tal diversificação é desejável que abranja as dimensões institucionais, curriculares e de percurso escolar, permitindo:

- criar novas oportunidades para os jovens,

- responder melhor ao abandono (especialmente o masculino que se acentua mais nestas idades),
- fazer mais ligações entre a escola e a vida ativa e o mercado de trabalho,
- qualificar e requalificar atividades e profissões pela via da definição de percursos de educação e de formação para o respetivo exercício.

É evidente que a diversificação comporta riscos que devem ser tidos em conta nas medidas de política que são desenhadas, mas não podem ser impeditivos da sua implementação.

Ao diversificar e diferenciar, ocorrem dois importantes riscos. O primeiro é o (...) perigo de se aliar a diversificação com a estratificação social. O segundo risco consiste em cair em “círculos negativos” (Markussen et al., 2011), em que os jovens elegem as escolas e/ou os cursos e opções profissionais porque não, ou seja, porque não conseguem obter certos níveis de aproveitamento, porque não podem seguir uma via de prosseguimento de estudos, porque não conseguem obter níveis de assiduidade adequados, porque não se sentem capazes de seguir uma via de estudos socialmente mais reconhecida, porque não o apoiam devidamente na escola para ir até onde desejava, porque não...” (Azevedo, 2012).

A definição de sistemas e dispositivos de acompanhamento e recuperação dos alunos é também uma área indispensável nas medidas de política para assegurar o êxito do alargamento da escolaridade. A retenção e desistência assume em Portugal níveis muito preocupantes e é especialmente relevante no ensino secundário, como se pode ver no quadro seguinte:

Tabela 6. Taxas de retenção e desistência (2013/14)

| Ano curricular | Cursos científico-humanísticos | Cursos profissionalizantes |
|-----------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 10.º ano | 16,6 | 7,2 |
| 11.º ano | 12,8 | 4,9 |
| 12.º ano | 35,0 | 32,3 |
| Total | 21,1 | 14,2 |

Assim a instituição de efetivos dispositivos de acompanhamento de alunos, o reforço do papel organizacional e pedagógico dos diretores de

turma e diretores de curso, a criação de tutorias reais e efetivas e o desenvolvimento de um sistema de incentivos à diplomação parecem ser medidas indispensáveis.

Por outro lado, torna-se urgente a institucionalização de um verdadeiro sistema de orientação escolar e profissional, com professores e técnicos especializados em todos os agrupamentos e escolas e articulado numa coordenação nacional entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho.

Mostra-se também necessário um alargamento das formações em alternância (no ensino secundário) e em contexto de trabalho através de acordos escola/empresa, validação de formação nas empresas e criação de novos tipos de escolas (empresariais, municipais, etc.) e finalmente a criação de alternativas de escolaridade em *part-time*, à semelhança do que existe, aliás noutros países.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2014), “Que tem a Europa para oferecer a uma longa escolaridade obrigatória?”, in J. Machado e J. Matias Alves (orgs), *Escola para Todos*, Porto, Universidade Católica Editora, pp. 13-40.
- Lemos, V. (2014), *A Influência da OCDE nas Políticas Públicas de Educação em Portugal*, Coimbra, Almedina.
- Justino, D. (2014), “Escolaridade Obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política”, in M.L. Rodrigues, *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, Coimbra, Almedina, pp. 109-129.
- Soysal, Y. e Strang, D. (1989), “Construction of the first mass Education systems in nineteenth-century Europe”, *Sociology of Education*, 62, pp. 277-288.
- Rodrigues, M. L. (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Coimbra, Almedina.
- OCDE (1966), *Le Projet Régional Méditerranéen – Portugal*, Paris, OCDE.
- Sampaio, J. (1980), *A Educação em Números*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Lamb, S. e Markussen, E. (2011), “School Dropout and Completion: An International Perspective”, in S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg e J. Polesel (Eds), *School Dropout and Completion*, Netherlands, Springer, pp. 1-18.

DIFERENCIAÇÃO DE TRAJETOS E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Horácio Lourenço¹

Educar é um ato de formação do ser humano e consiste no maior e mais difícil problema que pode ser proposto à humanidade, porque pressupõe a sua educabilidade e formatividade, exigindo uma grande plasticidade deste ser. Tal só é possível devido ao reduzido número de características instintivas da espécie humana e ao carácter acentuadamente cultural dos seus comportamentos. Por isso e para isso se atribui à escola um papel determinante.

Uma sociedade que se queira desenvolvida e, simultaneamente, pretenda progredir e melhorar as suas condições sociais, económicas e culturais, tem que gerar uma escola que eduque, forme e favoreça o desenvolvimento de competências de modo a possibilitar o acesso às carreiras e cargos de poder aos melhores, criando condições de igualdade de acesso a todos.

É, pois, sabido que a educação confere ao Homem um grande poder. Hoje, são os detentores do *saber* e do *saber fazer* quem detém o domínio político e económico da sociedade. No entanto, as desigualdades sociais persistem e acentuam-se, como nos mostram as recentes crises económicas e financeiras, mas já não se legitimam pelo lugar de nascimento, mas sim pelo domínio desigual da cultura escolar. Se, por um lado, a sociedade contribui para esbater algumas injustiças através do acesso conferido a todos à educação, por outro lado, possibilita a emergência de novas desigualdades baseadas no saber.

A educação/formação tanto pode contribuir para a transformação da sociedade, por via de fatores redistributivos e de mobilidade social, como para a reprodução do poder das elites, assegurando a perpetuação dinástica do poder político e económico. No contexto atual, a escola pode correr o risco de tornar-se simples agente de formatação do indivíduo ou de

¹ Escola Artística e Profissional Árvore

determinados grupos sociais, para assegurar a manutenção do poder dos grupos dominantes e a manutenção das condições de desigualdade.

Por tudo isto, para mim, a escola deve assumir o papel principal na tentativa de igualização dos direitos dos cidadãos. Marshal, nos anos 50, considerava que o direito do cidadão na seleção e mobilidade sociais se exerce através do direito à igualdade de *oportunidades* de educação, o qual tinha por objetivo a eliminação dos privilégios hereditários. O sistema educativo, assim concebido, iria possibilitar que as crianças dos meios sociais mais desfavorecidos demonstrassem ser tão inteligentes e capazes como as outras.

Foi neste sentido que foram introduzidas, pela primeira vez, medidas compensatórias na educação, nomeadamente nos Estados Unidos da América, a partir de meados dos anos 60 do século XX, no quadro da «guerra à pobreza» decretada pelo *Economic Opportunity Act*, contemplando medidas financeiras (bolsas, subsídios e empréstimos aos alunos desfavorecidos) e estruturais (unificação do ensino), mas, também, medidas pedagógicas: «programas de enriquecimento» ou «programas remediativos».

As medidas de compensação começaram por surgir com as tentativas de criação do sistema de ensino pré-primário. Inicialmente, as redes de infantários destinavam-se às crianças dos meios sociais mais desfavorecidos, com a finalidade de recuperação dos défices sociais existentes e de estabelecer condições de igualdade no ingresso no ensino primário. No entanto, as crianças oriundas das classes mais ricas começaram também a frequentar os infantários privados que começaram a instalar-se um pouco por todo o lado, reinstalando de novo a desigualdade.

Esta tentativa de igualização acaba por fracassar, porque não se consegue conciliar o princípio de igualdade com o valor da liberdade. A predominância do direito à liberdade que possibilita às crianças dos meios favorecidos terem acesso a infantários privados que podem ser pagos pelos seus encarregados de educação, reinstala as condições de desigualdade anteriormente verificadas.

Apesar da instauração de uma escolaridade obrigatória, com o estabelecimento de aprendizagens comuns a todos os alunos nos primeiros anos de escolaridade, o domínio da cultura escolar pode constituir-se como um princípio base da hierarquização social. A proposta, agora apresentada pelo Governo, de universalização da rede de ensino pré-primário para os quatro e, posteriormente, para os três anos de idade, poderá minorar esta desigualdade, mas não resolvê-la completamente, conforme se comprova pelo exemplo apresentado atrás. O alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos também pode não resolver suficientemente o problema das condições de desigualdade se não foram asseguradas condições mínimas de uma educação de qualidade para todos.

A questão da legitimidade das condições de desigualdade é uma preocupação dos filósofos e de todos aqueles que se preocupam com a criação de uma sociedade cada vez mais justa e inclusiva. Será legítima uma desigualdade dos cidadãos promovida pela educação? Ou será necessário impor condições à educação para se poder falar em legitimidade das desigualdades?

O mérito e a competência têm sido os critérios assumidos pela sociedade para legitimar as desigualdades de acesso às carreiras profissionais e aos lugares de topo da sociedade. Serão estes critérios condição suficiente para justificar e fundamentar a desigualdade?

Em 1999 apresentei uma tese de mestrado em Filosofia da Educação, sob o tema “A Igualdade segundo John Rawls”. Nesta tese, explicitiei os princípios fundamentais da filosofia de Rawls e que se consubstanciam no princípio de igualdade de oportunidades, que é um dos princípios fundamentais que sustenta a Lei de Bases do Sistema Educativo. Em que consiste?

Para Rawls há dois tipos de desigualdade humana: as desigualdades naturais (força, saúde, inteligência) e as desigualdades sociais (as condições socioeconómicas das famílias). Os dons e as aptidões possibilitadas pelas primeiras não são fatores geradores de qualquer mérito individual, mas sim de sorte ou azar. As condições económicas e sociais resultantes das segundas não são também mérito ou responsabilidade

própria. Assim, por razões não imputadas ao indivíduo, temos uma desigualdade à entrada no sistema. O papel da sociedade e, nesse sentido, da escola será eliminar essas condições de desigualdade, por via da adoção de medidas diferenciadas e compensatórias a favor dos mais desfavorecidos da sociedade, de molde a que todos tenham as mesmas oportunidades à saída.

Para Rawls, o objetivo fundamental é dotar todos e cada um das mesmas capacidades para poderem aceder em condições de igualdade aos cargos e lugares a distribuir na sociedade, seja no acesso ao emprego, seja no acesso ao ensino. Rawls não fala em competências, mas sim em aptidões. As aptidões são estruturantes, as competências adquirem-se e atualizam-se. O que se pretende é que todos tenham as mesmas capacidades de competir na mudança de ciclo de vida, ou seja, à saída dum qualquer sistema, para terem as mesmas condições de acesso aos lugares disponíveis à entrada do ciclo seguinte.

O conceito de *igualdade equitativa de oportunidades* tem subjacente, em Rawls, o *princípio de igualdade* e o *princípio da diferença*. Trata-se de dois princípios distributivos básicos que, na sua última aceção, têm a seguinte formulação:

1. Cada pessoa tem igual direito a um esquema plenamente adequado de iguais direitos e liberdades básicas.
2. As desigualdades económicas e sociais devem satisfazer duas condições: primeiro têm de estar ligadas a posições e cargos aos quais todas as pessoas têm acesso de acordo com a *igualdade equitativa de oportunidades*; segundo, têm de ser para o maior benefício possível dos membros menos favorecidos da sociedade.

No primeiro ponto, temos a distribuição do *princípio de igualdade*. No segundo ponto, temos a distribuição do *princípio da diferença*.

Quando apresentei a minha tese de dissertação de mestrado fiz simultaneamente um trabalho de campo de sociologia da educação, através da elaboração de um questionário aos professores do ensino secundário a lecionar em estabelecimentos de ensino público e escolas profissionais e

constatei que a maioria dos professores ignorava, na verdadeira acepção, o conceito de *igualdade de oportunidades*, pois todos afirmavam conhecê-lo e aplicá-lo, mas a maioria identificava-o não com a diferença, mas sim com o tratamento de todos por igual. Por que razão quando falamos de *igualdade de oportunidades* falamos simultaneamente de igualdade e diferença?

Na filosofia, particularmente no seio do liberalismo, o conceito de *igualdade de oportunidades* revela-se determinante em matéria de educação. Segundo Rawls, a educação deverá servir para eliminar as barreiras de classe. Ora, esta eliminação das barreiras de classe consegue-se com uma educação igualitária ou diferenciada?

Rawls move-se num terreno político em que pretende conciliar as perspetivas *ao serviço de cada um* e *ao serviço de todos*. Assim, a minha interpretação é a de que este filósofo é adepto de uma educação simultaneamente igualitária – a mesma para todos – e diferenciada – uma para cada um. Como se consegue isto?

Os princípios rawlsianos de *igualdade de oportunidades* e da *diferença* são complementares e apresentam-se colocados no mesmo nível, apesar da prioridade da *igualdade de oportunidades* sobre o *princípio da diferença*. A *igualdade de oportunidades* é entendida como *igualdade de acesso* a tudo o que haja para distribuir: rendimentos, cargos públicos, títulos, classificações, etc. Rawls refere que a ideia é que estas funções e carreiras devem não apenas ser formalmente abertas a todos, mas também afirma que todos devem ter uma possibilidade razoável de as atingir. O primeiro passo consiste em abrir a todos a possibilidade de chegar a qualquer cargo, mas, para que haja uma autêntica *igualdade de oportunidades*, para que todos tenham razoáveis possibilidades de atingir as funções e carreiras que lhes estão abertas, intervém o *princípio da diferença*, determinando uma educação diferenciada em prol dos menos capazes para garantir as mesmas condições para todos. Como se conjugam estes princípios na educação?

Em primeiro lugar, todos deverão ter o mesmo direito de ingresso no sistema escolar, quer no acesso a boas escolas quer na garantia das condições que permitam o exercício dos seus estudos, com vista à

obtenção do sucesso educativo. Em segundo lugar, deverão ser criadas condições para que todos possam obter igual sucesso educativo.

Eis-nos chegados ao ponto central desta comunicação. Qualquer diferenciação de trajetos de educação e formação não pode deixar de ter como orientação a questão central: A educação visa, em primeiro lugar, a formação da pessoa, a qual deve ser desenvolvida de modo a garantir a todos as mesmas condições de acesso aos cargos a distribuir na sociedade. Qualquer que seja o papel e as profissões que venhamos a desempenhar na sociedade, somos, em primeiro lugar, cidadãos e só depois pais, cônjuges, trabalhadores, estudantes, patrões, governantes, consumidores, utentes, etc.

Para isso, convém evitar dois tipos de erros. O primeiro diz respeito à tentativa excessiva de unificação dos sistemas de ensino, no seguimento das políticas estruturais adotadas no ocidente a partir dos anos 60 e que, no caso português, se revelou desastrosa com a unificação do ensino secundário no final dos anos 70 e o fim dos cursos comerciais e industriais, apesar do seu desajustamento de então à realidade das novas tecnologias e às necessidades do país. Esta tendência faz-se hoje sentir com a tentativa de centralização e controlo dos currículos de ensino, por parte do poder central, no que aos cursos qualificantes diz respeito, iniciada na primeira década deste século, por via da unificação dos currículos dos cursos profissionais, em nome da facilitação da mobilidade entre os cursos. A este propósito, gostaria de deixar aqui uma nota. Quando participei na reforma curricular dos cursos profissionais, foi-me imposta, pelo então Departamento do Ensino Secundário, a introdução da disciplina de matemática, como uma das três disciplinas científicas obrigatórias, a par de geometria descritiva e história de arte, nos cursos profissionais da área das artes visuais, como o design, o desenho digital, a conservação e restauro de pintura, etc. Nada me move contra a matemática, antes pelo contrário, até porque fui técnico oficial de contas durante trinta anos, mas, em filosofia, sempre aprendi e ensinei que, tal como o logos (razão discursiva) é uma linguagem que é simultaneamente instrumento de pensamento e expressão do pensamento, o mesmo

acontece com a matemática nas ciências, assim como nas artes performativas o músico compõe e interpreta através de uma notação musical, pensando os sons e os tempos por via de uma linguagem própria. Trabalhando eu numa escola artística há vinte e nove anos, aprendi a reconhecer que os artistas, arquitetos, desenhadores, pintores, pensam os objetos no espaço através de uma linguagem própria que é a do desenho. Daí que, considerando não fazer sentido a substituição do desenho pela matemática nestes cursos, me vi forçado a introduzir o desenho básico nos cursos da minha escola como disciplina suplementar, pois não é suficiente a existência de alguns módulos de desenho técnico aplicado, nalguns cursos, se pretendemos uma formação de qualidade dos nossos alunos para terem as mesmas condições de acesso ao ensino superior e à vida profissional. Este mesmo erro unificador verifica-se ainda hoje também com a lógica dos exames nacionais, ao pretender impor-se os mesmos exames a todos os alunos, independentemente do currículo que tenham frequentado, como é o caso dos cursos profissionais, cujos alunos se veem forçados a realizar exames sobre disciplinas e/ou matérias que não lhes foram lecionadas. Onde estão as mesmas condições de acesso para todos?

Também sobre os exames gostava de deixar uma nota. Os exames são incapazes de avaliar verdadeiramente as competências dos alunos. Poderão avaliar saberes, mas, na maioria dos casos, o que avaliam é a informação memorizada, pelo adestramento e pelo treino para obtenção de bons resultados em exames. Há estudos da Universidade do Porto que mostram que os melhores alunos no ensino superior não são aqueles que obtiveram notas mais elevadas nos exames nacionais do ensino secundário, mas aqueles que aprenderam a aprender e adquiriram autonomia de trabalho. Os exames poderão avaliar a competência descritiva, mas não a competência prática. Por que razão se atribui tanta importância aos exames nacionais e não também às competências demonstradas pelos alunos nas provas de aptidão profissional, a não ser por preconceito ou visão corporativa?

Esta tendência de unificação e centralização teve também o seu efeito na degradação da estrutura curricular. Senão vejamos, a área sociocultural é

comum a todos os cursos profissionais e a área científica é comum a todos os cursos da mesma família, não havendo, por isso, qualquer possibilidade de gestão flexível do currículo, primeira razão de ser da estrutura modular. Sendo assim, os módulos mais não são do que unidades didáticas, à semelhança do que acontece com as disciplinas dos cursos científico-humanísticos. Com turmas de trinta, ou mesmo de vinte e quatro alunos, quando um estudante deixa um módulo para trás (não vou dizer módulo em atraso, pois, nos termos da estrutura modular, cada aluno tem o seu próprio ritmo), irá acompanhar o processo de aprendizagem da nova matéria lecionada em simultâneo com os seus colegas e fazer mais tarde uma segunda avaliação da matéria anterior, pois não há possibilidade de trabalhar com diferentes grupos de nível, como a estrutura modular pressupõe. O que temos nas áreas sociocultural e científica não é estrutura modular, mas sim avaliação modular, o que, ao proceder a uma avaliação atomizada dos alunos, os penaliza comparativamente com a avaliação contínua dos alunos dos cursos científico-humanísticos em que se valoriza a progressão nas aprendizagens, sendo contabilizada apenas a última classificação. Na prática, a estrutura modular está hoje restringida à componente tecnológica. Não será este o momento para, aproveitando a introdução no Catálogo Nacional de Qualificações das UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração – dos programas dos cursos profissionais e a sua conversão em resultados de aprendizagem, nos termos do sistema ECVET, realizar uma reforma mais alargada do currículo dos cursos profissionais, nomeadamente das componentes sociocultural e científica e uma alteração do sistema de avaliação para um sistema misto de avaliação contínua (área sociocultural e científica) e modular (componente tecnológica)?

O segundo erro que deve ser evitado, diz respeito à degradação da qualidade das formações qualificantes, em nome da inclusão dos alunos ou do ajustamento das formações aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou com problemas comportamentais e motivacionais. Este é o exemplo dos cursos vocacionais, pois como é possível que cursos com menor duração, destinados a alunos com défices cognitivos, emocionais e comportamentais, possam conceder *igualdade de oportunidades*? O

próprio legislador reconhece esta impossibilidade ao não lhe conferir certificação profissional e ao restringir o prosseguimento de estudos para a mesma tipologia de cursos. Se, no ensino básico, os cursos vocacionais ou cursos de educação/formação podem desempenhar um papel na recuperação de alunos, com vista à sua inclusão, desde que salvaguardadas as condições de certificação e acesso ao prosseguimento de estudos, no ensino secundário a existência de cursos vocacionais em dois anos só vem trazer entropia ao sistema e não faz qualquer sentido.

Outro aspeto que está relacionado com esta degradação da qualidade diz respeito ao modo como, em muitas escolas, é realizado o processo de encaminhamento dos alunos para os cursos profissionais, pois são para aí encaminhados apenas os alunos de insucesso. Os cursos profissionais são, assim, vistos como cursos de segunda oportunidade, de castigo ou “o quarto escuro” no dizer de Joaquim Azevedo. Nada mais errado. Os cursos profissionais não são menos válidos nem menos exigentes que os científico-humanísticos, até porque, para conferirem dupla certificação, requerem maior carga horária e para garantirem sucesso exigem atitudes e comportamentos profissionais. Há hoje muitos alunos que pretendem prosseguir estudos e optam por cursos profissionais como primeira opção porque pretendem seguir uma vocação, um interesse, uma motivação ou ainda porque se sentem melhor preparados para a vida profissional e mesmo para o prosseguimento de estudos em determinadas áreas. Todos sabemos que a qualidade do trabalho dos professores e do sucesso dos alunos está dependente das expetativas criadas. Por isso, quando se encaram os cursos profissionais como cursos para “coitadinhos” não se lhes está a dar o devido valor e não se criam condições para realizar condignamente a formação qualificante dos nossos jovens. Torna-se imperioso valorizar os cursos profissionais, mais do que junto das famílias e dos empregadores que já reconhecem a sua importância para o desenvolvimento económico e social do país, junto dos professores e dos diretores das escolas e, em paralelo, deve ser criada uma rede de orientação e encaminhamento escolar de jovens, liberta da tutela das direções das escolas, de modo a realizar um encaminhamento que respeite o interesse e a vocação dos alunos e as necessidades de formação. Que

propostas concretas apresentar então para a diversidade de trajetos? Como e Quando?

Todos sabemos que não há dois alunos iguais, como não há dois seres geneticamente idênticos. A diferença é condição indispensável ao progresso da sociedade. A Escola de hoje tem que ter presente que todos os alunos são diferentes intelectual e emocionalmente, pois têm dons, gostos, interesses, motivações, percursos, atitudes e comportamentos que diferem entre si e não são necessariamente melhores nem piores. São apenas diferentes. Quer isto dizer que o sistema de ensino deve ser diferente para cada um ou deve ser o mesmo para todos?

Em meu entender, o sistema de ensino, ao nível básico, deve ser comum a todos, pois todos têm necessidade de adquirir os mesmos conhecimentos e competências básicas que lhes possibilitem ser cidadãos livres e, simultaneamente, ter acesso em condições de igualdade ao prosseguimento de estudos e à vida ativa. Já o modo como se estruturam e desenvolvem essas competências básicas pode e deve ser ajustado às características, interesses e motivações de cada um. Isto pressupõe um trabalho a dois níveis: por um lado, na construção e gestão curricular, podendo haver diferenciação de percursos ao nível do terceiro ciclo, desde que sejam salvaguardadas as aprendizagens básicas essenciais e comuns a todos e haja uma diversificação das abordagens curriculares, tendo em conta os fatores motivacionais dos alunos, de modo a conquistá-los e a fazê-los sentir a necessidade de pesquisa e estudo para a resolução de problemas concretos que um projeto orientado para os seus interesses lhe coloque. Por outro lado, e tendo em conta que um dos graves problemas que a educação vive hoje é o de ainda não ter ultrapassado o velho sistema *magister dixit*, em que o professor é o centro das atenções, continua a ser preciso orientar a educação para processos de aprendizagem ativa e não de ensino centrado no professor. Todos os professores sabem, ou deveriam saber, que os alunos do terceiro ciclo e mesmo do ensino secundário têm ainda défices de atenção e que apenas conseguem manter concentração máxima nos primeiros minutos de uma aula. Com aulas de quarenta e cinco ou noventa minutos, sem saber para que serve a matéria que estão a

estudar, os alunos de hoje sentem enfado face às propostas informais de aprendizagem possibilitadas pelos meios tecnológicos. Antes de “despejar” matéria, é preciso colocar-lhes questões e problemas e, simultaneamente, ir de encontro aos seus interesses de estudo. Tendo em conta que se equaciona hoje a possibilidade de as escolas poderem vir a decidir um quarto do currículo, por que não possibilitar construir uma parte desse currículo nos termos de um currículo participado pelos alunos?

Posto isto, defendo que podem ser construídas alternativas diversificadas de ensino a partir do terceiro ciclo do ensino básico. Como forma de valorização, não deve ser necessário que essas alternativas se dirijam apenas a alunos reprovados, desde que os alunos que as frequentem passem previamente por um processo de orientação vocacional. O importante é que respeitam a aquisição dos conhecimentos básicos essenciais definidos para o respetivo nível de ensino, mesmo que adotando medidas compensatórias para os alunos com dificuldades na aquisição das competências básicas e estruturantes.

Ao nível do ensino secundário penso que devem existir várias alternativas de ensino/aprendizagem para jovens, nomeadamente:

- a) cursos científico-humanísticos destinados àqueles que apenas pretendem prosseguir estudos;
- b) cursos profissionais destinados a jovens que pretendem ingressar no mundo do trabalho sem fechar a porta ao seu ingresso posterior no ensino superior, ou que ainda não optaram decididamente por qualquer via, ou mesmo que pretendem prosseguir estudos, assegurando simultaneamente uma formação qualificante que favoreça o seu desempenho posterior;
- c) cursos de aprendizagem destinados a adultos com vinte ou mais anos de idade e estejam há pelo menos um ano fora do sistema educativo.

Um dos aspetos mais conflituosos no atual sistema de ensino diz respeito à competitividade entre os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem. Ora, tendo em conta a natureza diferenciada dos mesmos, particularmente

o facto de os primeiros se encontrarem dentro do sistema educativo e da escolaridade obrigatória e os segundos fora desse sistema, devem ser criadas condições que impeçam uma prejudicial concorrência em que são aliciados alunos que estão a frequentar cursos profissionais para ingressar nos cursos de aprendizagem com ofertas financeiras. Daí a razão da minha proposta.

No que diz respeito à orientação dos alunos para cursos profissionais e científico-humanísticos, tal não deve acontecer segundo o grau de sucesso ou insucesso dos alunos ou as suas dificuldades de aprendizagem, as quais devem procurar ultrapassar-se com apoios suplementares, mas sim segundo os interesses e motivações dos alunos, bem como das ofertas formativas e das necessidades locais de formação.

Nos cursos profissionais deve haver um tronco comum a todos os cursos, de modo a que todos possam adquirir as competências pessoais e sociais definidas para o ensino secundário, rejeitando modelos duais que apenas apostem na formação para um posto de trabalho específico e não atribuam atenção à formação da pessoa como ser humano. Por isso, não pode haver redução do tempo de formação, pela via de cursos mais curtos, aligeirados ou ajustados. No entanto, tendo em conta que, nos termos da escolaridade obrigatória de doze anos, o ensino secundário passa a ser o nível mais baixo de educação requerido no nosso sistema de ensino, devemos encarar a possibilidade de haver uma diversidade de orientações, consoante o nível de formação ou a área profissional do curso, o contexto local, a realidade da escola, etc.

Em primeiro lugar, temos cursos de elevada exigência técnica e criativa, que requerem elevados investimentos em equipamentos, e que são procurados, como primeira oportunidade, por alunos que pretendem prosseguir estudos armados de uma ferramenta que tanto lhes serve para um melhor desempenho académico como para garantir a sua independência económica. Estes cursos, que exigem equipas formativas estáveis e coesas, devem ser desenvolvidos em escolas especializadas.

Em segundo lugar, temos cursos que requerem menor exigência técnica e menores investimentos em instalações e equipamentos e que podem ser desenvolvidos em escolas generalistas.

Em ambos os casos se exige que os alunos sejam encaminhados de acordo com os seus interesses e vocações e não por razões históricas de insucesso.

Os alunos que fracassam no seu percurso no ensino secundário deverão, se o pretenderem, ser encaminhados para percursos alternativos em cursos profissionais para escolas que dediquem primeira e especialmente um trabalho orientado para a aquisição de atitudes e comportamentos propícios à aprendizagem. Há escolas que fazem muito bom trabalho a este nível, mesmo que em detrimento do desenvolvimento prioritário e imediato de competências técnicas.

Que fazer com os cursos de nível II? Agora que a escolaridade obrigatória é de doze anos, devem estes cursos manter-se apenas no ensino básico ou devem ser introduzidos nos cursos profissionais de nível secundário e passarem a nível IV? Um aluno que complete um curso de nível II com quinze ou dezasseis anos vai ter de fazer seguidamente um curso de nível IV? Quem vai ocupar nas empresas o lugar que estava destinado aos diplomados com o nível II? Será o mesmo aluno agora diplomado com o nível IV que irá desempenhar essa função com uma qualificação inferior? Não tenho resposta para esta questão, mas deixo aqui esta nota para reflexão.

No ensino profissional, para garantir condições de sucesso e igualdade para todos, é essencial fazer uso da pedagogia do projeto. Esse tem sido o segredo do sucesso da minha escola. A pedagogia do projeto adequa-se tanto a um trabalho individual como a um trabalho de grupo. Promove a autoaprendizagem, responsabiliza o aluno, ajuda-o a gerir o tempo, confere-lhe autonomia, desenvolve competências de comunicação, promove a interação com os outros, favorece o trabalho de grupo, estimula a liderança. Estas são as competências mais valorizadas hoje pelos empregadores e constam muitas delas do Relatório da UNESCO para o Século XXI.

Há cerca de vinte anos foi tentada a introdução da área de projeto no ensino secundário, com a criação da área-escola. Infelizmente o processo fracassou porque eram poucos os professores preparados para lidar com o trabalho de projeto. Muitos consideravam que realizar uma visita de estudo era o suficiente para ter concretizado a área de projeto. Com exceção dos professores oriundos das áreas de engenharia, arquitetura, design e afins, poucos dominavam a pedagogia do projeto, não tendo sido desenvolvido um suficiente processo de formação para garantir o seu sucesso. É essencial que em todo o ensino secundário seja reintroduzido o trabalho de projeto, para o que deve haver a necessária formação de professores.

Não posso terminar sem deixar aqui mais uma interrogação. Por que não criar uma oferta formativa de um ano em competências exclusivamente tecnológicas, conferindo formação de nível IV, a diplomados do ensino secundário ou superior que se encontrem em situação de desemprego por inadequação da sua formação às necessidades do mundo do trabalho, de modo a contribuir para a solução do problema dos NEET, jovens até aos 29 anos que nem estudam nem trabalham nem estão em formação? Estes cursos poderiam desenvolver-se nos centros de formação ou nas escolas profissionais.

Para os jovens sem diploma de ensino secundário, devem ser revitalizados os cursos de educação e formação de adultos, nas versões escolares e profissionais.

Relativamente às UFCD, proponho que estas unidades sejam dirigidas especialmente para os ativos empregados ou desempregados qualificados que necessitem apenas de um ajustamento da sua qualificação.

DIFERENCIAÇÃO DE TRAJECTOS: COMO E QUANDO?

Maria Helena Gonçalves¹

Senti-me deveras honrada com o convite do Conselho Nacional de Educação para intervir neste debate, pelo que cumpre-me manifestar aqui o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor David Justino.

Foi-me pedido que participasse no painel – *Diferenciação de trajetos: como e quando*. Subjacente à minha intervenção está a reflexão que efetuei a partir de algumas leituras cruzadas com a minha visão das medidas educativas e com a experiência adquirida no meu Agrupamento. Um Agrupamento cuja população estudantil, sobretudo no 3.º ciclo, é tendencialmente oriunda de famílias de baixas qualificações e com elevada percentagem de alunos subsidiados, ao qual acrescem jovens institucionalizados em duas instituições do concelho. Da oferta formativa constam além do ensino regular, cursos vocacionais, no ensino básico e profissionais, no secundário.

Do meu ponto de vista, este é um tópico estreitamente associado aos resultados escolares dos alunos pois se falamos em diferenciar trajetos é porque o trajeto uniforme não está a fazer chegar todos a um destino que se quer comum – o cumprimento da escolaridade obrigatória.

De facto, a confrontação com o fraco desempenho escolar de muitos alunos refletido nos resultados dos exames, no número de retenções, no abandono escolar, acrescido dos resultados em estudos internacionais tem contribuído para chamar a atenção para a ineficácia do sistema de ensino português, aumentando a pressão para que todos os alunos tenham direito ao sucesso educativo, já que este é cada vez mais sinónimo de sucesso na sociedade de conhecimento (Roldão, 1999:108).

O notório investimento em educação (Azevedo, 2002) indica que desde 1975, as condições de ensino e de aprendizagem melhoraram

¹ Agrupamento de Escolas Cândido de Figueiredo | Tondela

significativamente. Contudo, esta melhoria não tem tido o correspondente retorno em termos de desempenho dos alunos, que ainda é inferior ao desejável e ao que seria expectável, pelo que a questão que se coloca diz respeito às razões pelas quais esse investimento não se vê refletido nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

Foi progressiva a tomada de consciência de que a escola que, tradicionalmente, se direciona “para o seu cliente ideal” (Fernandes, 2000:131) começou a não saber ensinar e fazer aprender muitos dos que se desviam dessa idealização, os filhos de uma sociedade heterogênea e complexa e, conseqüentemente, a sua ação educativa não teve sucesso junto de muitos alunos.

Neste contexto, a investigação educacional tem procurado identificar os fatores promotores do sucesso escolar e da melhoria da qualidade desse sucesso. A sua atenção centrou-se na singularidade da escola, em busca dos fatores que melhoravam a sua eficácia (Lafond, 1998); nos professores, em busca do perfil profissional capaz de fazer a diferença (Tucker & Stronge, 2007) e cujo desempenho esteja associado a níveis de aproveitamento escolar mais elevados por parte dos alunos. Paralelamente, um conjunto de programas de combate ao insucesso escolar tem sido implementado desde as últimas décadas do séc. XX (Azevedo et al., 2015) ao qual acrescem as mudanças dos referenciais e organização curricular, dos programas e das metas curriculares.

Na sequência destes movimentos de melhoria, o sistema de ensino têm vindo a desencadear reformas que têm como alvo três domínios: o currículo, as escolas e os professores (Domingos, 2003:170), com o objetivo de permitir à escola responder mais eficazmente às expectativas da sociedade. No entanto, tais medidas continuaram a proporcionar o sucesso educativo de alguns, mas não foram suficientemente capazes de garantir o sucesso educativo de todas as crianças e jovens na escola de 9 anos (Justino, 2014) nem o estão a ser na escola de 12.

Assim, na demanda pela equidade educativa e pela universalização da escolaridade obrigatória implementam-se percursos formativos diferenciados: CEFs, percursos curriculares, cursos vocacionais, os cursos

profissionais, que têm contribuído para melhorar os indicadores de rentabilidade do sistema de ensino.

A reflexão sobre quando diferenciar trajetos implica a reflexão sobre o conjunto de aprendizagens essenciais aos cidadãos do séc. XXI. A esta questão sucede outra que se prende com o sentido da escolaridade obrigatória e dentro dela, a distinção entre ensino básico e ensino secundário. Assim, no pressuposto de que deverá haver um conjunto de conhecimentos e competências comuns a todos os cidadãos, de modo a “que todos percorram um certo caminho comum, balizado pelas competências que todos precisarão” (Roldão, 1999: 26) deveremos considerar que este patamar comum, se materializa na escolaridade básica. A ser assim, a diferenciação de trajetos deverá fazer-se depois do 9.º ano.

No pressuposto de que a qualificação de 9 anos marca um momento oportuno para diferenciar percursos, o que fazer, então aos alunos que, no 7.º ano, têm 15/16 e, no final da escolaridade básica, terão 17/18? Será benéfico para o aluno, família, sistema educativo, para o país que ele vá acumulando insucesso para depois, já completamente desmotivado se diferencie o seu percurso formativo? Abandonando o sistema de ensino, após os 18 anos, que oportunidades de trabalho terão no futuro, no país ou fora dele? Que avanço social e cultural conseguem estes jovens relativamente aos seus progenitores? Sendo, geralmente oriundos de estratos sociais cultural e economicamente desfavorecidos, estará a escola, no séc. XXI a eternizar desigualdades sociais, não quebrando a relação entre contexto social e percurso escolar contribuindo para que alguns se mantenham em situação de pobreza ou até exclusão social?

Estas interrogações conjugadas com o facto de os econométristas da educação defenderem de que não é o número de anos que se passa na escola que induz o sucesso, mas sim o que acontece durante o percurso escolar (MEC, 2015) leva-nos a afirmar que, nestes casos, urge que a escola atue, preventivamente, ponderando cuidadosamente a situação particular de cada aluno, aferindo a necessidade do seu encaminhamento para a diferenciação durante o 3.º ciclo. Não deixo de considerar que esta é uma diferenciação precoce, que proporciona uma formação de base frágil,

mas o conceito de equidade assume aqui particular relevância, na medida em que é necessário garantir que a escola básica seja inclusiva, provendo estratégias diferenciadas de apoio e de percursos àqueles que estão em dificuldades e mais carecem dessa diferenciação. Por outro lado, existe sempre a esperança depois desta formação, outras se possam seguir, quer na modalidade de autoformação quer numa modalidade mais formal (Leite, 2010).

Importa salientar que muitos destes jovens não têm nem mais nem menos capacidades cognitivas do que os seus pares, distinguindo-se deles por viverem em contextos, para além da escola, não favoráveis à aprendizagem e à valorização do trabalho escolar. Quando questionados, referem que não gostam das aulas, nem das matérias, embora gostem da escola, o que leva a pensar que está em causa o saber enciclopédico da escola, tradicionalmente, virada para o prosseguimento de estudos, pelo que talvez uma abordagem diferente do currículo com a flexibilização das aprendizagens e aproximação das práticas pedagógicas aos seus modos de aprendizagem e aos seus interesses pudessem ser indutoras da sua continuidade no ensino regular com sucesso.

Se, a esta resposta à diversidade, se pudesse contar com um contexto familiar adjuvante do trabalho da escola, os dados relativos ao insucesso escolar alterar-se-iam substancialmente.

Assim perante a conclusão de que os alunos apresentam diferentes dificuldades, diferentes formas de aprender, diferentes competências, diferentes contextos de origem e diferentes motivações que resultam em necessidades diferentes é difícil definir uma data comum, idealmente aplicável, para diferenciar currículos. Se, como já foi referido o 9.º ano é uma referência, também há o risco de que alguns alunos possam nunca chegar a esse 9.º ano.

Neste contexto, é fácil perceber a lógica de que à diversidade de alunos deverá corresponder a diversidade de percursos. Infelizmente, aos percursos diferenciados está associada uma imagem algo negativa, para a qual contribui o facto de a saída do ensino regular, por si só, ser entendida como reveladora de dificuldades de aprendizagem, de não adequação à

escola, à qual crescem alunos com historial de insucesso e/ou situações de indisciplina. Em meu entender, esta imagem é mais acutilante nos cursos vocacionais, justificada até pelo critério primeiro de seleção, o número de retenções.

Neste ponto, julgo importante dizer que a junção de tantos alunos (número exigido para constituição de turma) com insucesso escolar ao qual crescem situações sociais deveras complicadas exponencia a dificuldade e exigência do trabalho dos professores e formadores, sendo, diariamente, posta à prova a sua resiliência e disponibilidade física e afetiva.

No tocante aos cursos profissionais, julgo que a sua credibilidade e valorização está a aumentar, pelo que observo no meu Agrupamento. Esta afirmação pode ser ilustrada pela turma do Curso Profissional de Turismo Ambiental e Rural, que está no 2.º ano, cuja média de idades é 17 anos e apenas cinco alunos são maiores de idade. Não há módulos em atraso. Significa isto que o curso se afigurou como uma opção muito válida para o cumprimento do ensino secundário, reconhecida pelos alunos e respetivas famílias.

Na semana passada, a turma do Curso Técnico de Multimédia, defendeu as PAPs apresentando trabalhos de muito mérito, reconhecidos como excelentes, pelo júri.

Se perguntarmos a estes alunos onde se sentem melhor, uns e outros responderão que é nos cursos onde estão e nas disciplinas da área vocacional, da área técnica e da formação em contexto de trabalho, ou seja, na vertente da formação mais prática. Nestas áreas envolvem-se, dedicam-se e mostram trabalho. Gostam dos estágios e das empresas e vários alunos dos cursos profissionais já foram convidados para trabalhar nas empresas onde estagiam. É evidente que para este sucesso, muito contribuem as equipas pedagógicas e o acompanhamento sistemático e próximo que é feito aos alunos. E muito contribui também a forma como toda a escola se organiza para apoiar e valorizar estes cursos. Trata-se de jovens que não teriam, nos cursos científico-humanísticos, o sucesso que têm nos cursos profissionais.

Desta forma, garantiu-se a equidade do sistema, uma vez que a escola assegurou condições de igualdade quer no processo quer nos resultados e este empreendimento passou pela coexistência de caminhos de qualidade e pelo combate da ideia de que a saída do ensino regular é uma forma de *arrumar* alunos indisciplinados e com insucesso.

Relativamente à questão de *como diferenciar percursos*, importa saber como deve trabalhar a escola e que mudanças deverão ocorrer no seu seio (Bolívar, 2008). Assim, salientando o quão é importante cuidar das condições, do apoio e das oportunidades que, ao longo do processo, são dadas aos alunos, destaco os tópicos que julgo serem importantes para o sucesso dessa diferenciação:

- Seleção dos alunos tendo em conta o seu perfil em termos de potencialidades, talentos e motivações. Neste ponto, há que contar com as questões decorrentes dos constrangimentos da oferta, pois nem sempre se consegue dar resposta às áreas vocacionais de todos os alunos, por não se conseguir em determinada área constituir turmas. Sendo certo que a oferta formativa é concelhia e interconcelhia, a verdade é que para um aluno que não sabe bem o que quer e/ou que não tem uma retaguarda familiar consistente não é fácil mudar de escola e de localidade. Por outro lado, nem sempre as áreas propostas como prioritárias em cada NUT e distrito encontram eco nas preferências dos alunos, como acontece nos cursos ligados à agricultura e cursos com disciplinas onde sentiram maiores dificuldades no ensino regular, por exemplo, a física e a química. Assim, embora em concordância com a territorialização das ofertas, julgo que deverá, também aqui, haver alguma flexibilidade;
- Perceção das causas do insucesso escolar: cognitivas, afetivas, disciplinares, tendo como objetivo mobilizar parceiros e estratégias para uma atuação concertada e compensatória das fragilidades;
- Identificação dos fatores ambientais que possam ser adjuvantes ou barreiras da aprendizagem;

- Reorganização/reinvenção das práticas letivas, com especial urgência nas disciplinas da formação geral, sociocultural e técnica;
- Revisão, reorganização e flexibilização dos currículos, de modo a torna-los mais acessíveis a todos;
- Promoção da valorização do sucesso escolar e da sua importância para o sucesso pessoal e profissional;
- Incentivo e auxílio na definição de objetivos e projetos de vida;
- Concretização de ações, junto das famílias, visando promover o reconhecimento da importância dos objetivos da escola, materializados nos benefícios pessoais e sociais que daí podem advir;
- Promoção do gosto por aprender e pelo estudo;
- Focalização da exigência nos valores como o respeito, a responsabilidade, a disciplina, o cumprimento de regras;
- Aposta na alternância entre a formação prática e teórica, dado que aquilo que apreendido na prática facilita a compreensão e a contextualização do que trabalhado, nas aulas;
- Existência de professores tutores, mediadores familiares com perfil para o cargo e reconhecidos pela comunidade educativa;
- Valorização das equipas pedagógicas proporcionando-lhes formação e apoio específico para o trabalho nestes contextos;
- Utilização de aplicações informáticas em contexto de aprendizagem, em sala de aula.

Resultante destas considerações, registo duas ideias-chaves no tocante ao tema deste painel. Se por um lado, é difícil ter certezas sobre o momento ideal para diferenciar trajetos, pois estão em causa variáveis e circunstâncias particulares de cada criança ou jovem, por outro, mais do que o momento em que iniciam a caminhada, importa o apoio e as oportunidades que vão tendo ao longo do processo.

Decorrente do que atrás ficou dito, é minha convicção de que os percursos diferenciados concorrem, significativamente, para o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória. O facto de permitirem uma ação mais à medida da diversidade e singularidade de cada aluno é gerador de

equidade dentro do sistema de ensino e, nesse sentido, contribuem para assegurar “o acesso das novas gerações a um património essencial de conhecimentos” (Bettencourt, 2010: 5).

A forma como a escola lidará com a crescente diversidade é, no entanto, um grande desafio cujo sucesso depende da maturidade do sistema de ensino e, logicamente, da sua competência para se reorganizar em função da população estudantil e simultaneamente em função dos perfis de formação do séc. XXI, nas dimensões social, cultural e económica (Justino, 2010). Espera-se que o sistema consiga atuar no sentido contrário ao da massificação, ou seja, a existência de menos alunos no sistema pode ser uma oportunidade de melhorar a qualidade educativa.

Por fim, cabe frisar que os percursos diferenciados e o ensino regular conduzem os alunos aos mesmos possíveis destinos: formação para o sucesso no mundo do trabalho, exercício da cidadania e o prosseguimento de estudos.

Referências bibliográficas

- Azevedo, Joaquim (2002). O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI. Porto: Edições Asa
- Azevedo, José; Cabral, Ilídia; Alves José e Melo, Paulo (2015). Escolaridade obrigatória. Consultado em 24/4/2016. Disponível em: http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Escolaridade%20_Obrigatoria.pdf
- Bettencourt, Ana Maria (2010). Sessão de abertura. In Colóquios e conferências parlamentares (pp.4-6). Assembleia da República. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 2/5/2016. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>
- Bolívar, António (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Leite, Carlinda e Lopes, Amélia (Orgs). Escola, currículo e formação de identidades. Estudos de investigação. Porto: Edições Asa, pp. 13-50
- Domingos, José (2003). A autonomia da classe docente. Porto: Porto Editora
- Fernandes, Margarida Ramires (2000). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Porto: Porto Editora
- Justino, David (2010). Dificil é educá-los. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

- Justino, David (2014). 50 anos de políticas. Escolaridade obrigatória: entre a construção retórica e a concretização política. *Escolaridade obrigatória em perspetiva histórica em educação*. Consultado em 30/4/2016. Disponível em:
<http://sociologia.davidjustino.com/wp-content/uploads/2014/11/escolaridade-obrigat%C3%B3ria.pdf>
- Lafond, André (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa, pp.9-24
- Leite, Carlinda (2010). Uma opinião sobre os desafios da escola básica no período da reforma dos finais dos anos 80 (séc.XX). In *Colóquios e conferências parlamentares* (pp.4-6). Assembleia da República. Lisboa: Assembleia da República. In *Colóquios e conferências parlamentares* (pp.22-28). Assembleia da República. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 7/5/2016. Disponível em:
<https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>
- MEC (2015). *Educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Relações internacionais*. Lisboa: Editorial do MEC
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- Sebatião, João e Correia, Sónia. *A democratização do ensino em Portugal*. Consultado em 30/4/2016. Disponível em:
http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/a%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: O DESAFIO PLURAL DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Ana Cláudia Cohen¹

A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, introduziu o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, o que veio a constituir um dos grandes desafios que se colocam, na atualidade, às escolas. Promover a igualdade de acesso à educação e de sucesso para todos os alunos sem exceção, nomeadamente de jovens com percursos de abandono; assegurar a diferenciação de percursos e o seu encaminhamento; garantir o sucesso escolar e educativo e reduzir a taxa de abandono escolar precoce está longe de ser uma tarefa fácil, à qual a Escola tem que dar resposta, através da promoção de práticas de diferenciação positiva, capazes de garantir que cada aluno possa aprender o máximo de acordo com as suas potencialidades.

Neste contexto, a presente comunicação pretende dar relevância ao papel primordial da Escola, enquanto ator central de inserção dos alunos, assumindo-se, contudo, como ponto de partida a sua incapacidade para, de forma isolada, atingir as metas referentes à integração e sucesso escolar de todos os alunos, porquanto não controla os fatores que lhe são exógenos, ainda que estes sejam frequentemente determinantes para o envolvimento e sucesso dos alunos.

Com efeito, desde 2009, que as escolas portuguesas se confrontam com o grande desafio da permanência dos alunos na escola, durante 12 anos, a par da assunção de que os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas no ensino secundário são considerados, no espaço europeu, enquanto credenciais mínimas para uma entrada eficaz no mercado de trabalho, sendo simultaneamente a base para novas oportunidades de aprendizagem e de formação.

¹ Agrupamento de Escolas de Alcanena

É, neste âmbito, que se apresenta o plano de ação em desenvolvimento no Agrupamento de Escolas de Alcanena, que aborda a escolaridade obrigatória de forma ecológica, assumindo a centralidade de cada aluno e assenta em estratégias de desenvolvimento de uma cooperação ativa, multidimensional e plural, na medida em que congrega os diversos *stakeholders* internos e externos. Lideranças de topo e intermédias, professores, alunos, pais, pessoal não docente, técnicos especializados, CPCJ, autarquia, escola segura, segurança social e tecido empresarial são chamados a assumir o compromisso de, em conjunto, desenvolverem uma cultura escolar positiva, potenciadora da integração, motivação, bem-estar e sucesso escolar, na perspetiva que cada criança e jovem têm as mesmas oportunidades de aceder, participar e beneficiar de uma educação inclusiva e de elevada qualidade.

Facilmente se perceberá que o sucesso deste plano de ação é determinado pelo grau de envolvimento dos *stakeholders* internos e externos. No caso do Agrupamento em análise, este compromisso é tanto mais importante, na medida em que o território educativo concelhio é constituído por apenas um agrupamento de escolas, pelo que a responsabilidade social da Escola perante a comunidade e da comunidade perante a Escola é forte, sendo que as preocupações são de diversa ordem:

- Melhoria e sustentabilidade dos resultados escolares, a par da constatação da heterogeneidade e das desigualdades dos nossos alunos;
- Dispersão dos 23 estabelecimentos de ensino que integram o agrupamento;
- Desadequação do parque informático das escolas básicas e jardins de infância;
- Número crescente de crianças com comportamentos disruptivos e sintomáticos de problemas de concentração;
- Desfasamento frequente da representação dos pais face à escola e à escolaridade obrigatória;
- Aceção de que problemas de aprendizagem diferentes requerem soluções distintas;

- Necessidade da melhoria dos processos, tendo em vista o desenvolvimento consistente de competências e a consequente melhoria dos resultados.

Estas preocupações, a par da assunção de que a Escolaridade obrigatória é o grande desafio plural da comunidade educativa foram o mote que esteve subjacente à conceção de um plano de ação multinível, mais concretamente com 3 níveis de atuação:

1. Nível da organização escolar, Agrupamento de Escolas de Alcanena, que, por sua vez, compreende seis níveis de atuação – Lideranças de topo (Diretora; Conselho Geral); Lideranças intermédias (Diretores de Turma; Coordenadores de Departamento; Coordenadores de projetos; Docentes; Serviços (SPO / Biblioteca Escolar); Pessoal Não Docente; alunos.
2. Nível da comunidade – Parceiros comunitários: autarquia; CPCJ; Escola Segura; Centro de Saúde; GAF; Segurança Social; CLDS; Centro de Ciência Viva e tecido empresarial.
3. Nível dos Pais e Encarregados de Educação – Associações representativas e famílias.

Em cada nível, cada ator desempenha um papel distinto, a saber:

Nível do Agrupamento

1. Liderança e gestão de topo:

- a. assumem o desafio e o papel preponderante do agrupamento para o desenvolvimento da comunidade em que se insere;
- b. adequam a oferta educativa às necessidades da comunidade local e alargada;
- c. procedem à conceção de dispositivos de monitorização (perfil de risco) e de despiste vocacional sistemático;
- d. asseguram a dinamização de equipas multidisciplinares (Equipa de integração e apoio; GAIA – Gabinete de Apoio Imediato ao Aluno);
- e. lançam bases para uma reflexão coletiva e plural sobre:

- i. a forma como os professores ensinam e como os alunos aprendem;
 - ii. a reconfiguração do currículo e do espaço de sala de aula para um ambiente flexível, confortável e de bem estar propício à aprendizagem, à partilha; à investigação; à criatividade;
 - iii. a mobilização das tecnologias, enquanto dispositivos facilitadores de estratégias de ensino, adequadas a uma aprendizagem relevante;
 - iv. novas formas de trabalho cooperativo;
 - f. investem, anualmente, no desenvolvimento profissional contínuo das lideranças de topo e intermédias, do pessoal docente e não docente, traduzido num plano de formação capacitante para que os professores consigam lidar com a desvantagem educativa e a desvinculação dos estudantes face à escola – apoio a alunos com diferentes necessidades, recuperação de alunos, para além da orientação emocional e social dos alunos - no sentido de assegurar que cada criança e jovem têm as mesmas oportunidades de aceder, participar e beneficiar de uma educação inclusiva e de elevada qualidade;
 - g. promovem uma cultura escolar positiva, fomentando o trabalho de equipa e de práticas colaborativas, sendo o elo de ligação com os diferentes parceiros, de forma a assegurar o sucesso educativo e a prevenir o abandono escolar;
 - h. em conjunto com os diferentes *stakeholders*, promovem processos de desenvolvimento e melhoria escolares, no âmbito dos quais são definidas metas orientadas para o sucesso educativo e para o combate ao abandono escolar;
 - i. garantem o desenvolvimento de um ambiente positivo, de uma escola segura.
2. Às **lideranças intermédias**, por seu turno, compete:
- a. a assunção do papel de mediadores;
 - b. a análise do perfil de risco dos alunos/turmas;

- c. a interação constante com a equipa de integração e apoio, GAIA e SPO;
- d. a criação de estratégias de resposta;
- e. a motivação e a sensibilização para esta causa do colégio de docentes que representam.

3. Os professores, por sua vez, enquanto líderes intermédios e potenciais mentores:

- a. desenvolvem as suas competências através da frequência de ações de formação centradas em: psicologia positiva (*Feedback*; *Motivação*; *Coaching*; *Mindfulness*); Tecnologias ao serviço da melhoria das estratégias de ensino e da forma como se aprende (SAF); Competências do séc. XXI; desenvolvimento de literacias; metodologias ativas (trabalho de projeto; *inquiry based learning*; aprendizagem por cenários);
- b. incrementam práticas colaborativas;
- c. protagonizam o dispositivo de supervisão pedagógica (Framework de Desenvolvimento Pedagógico; Observação das atividades letivas – 360º);
- d. fazem uso de uma ampla variedade de competências e capacidades, no sentido de:
 - i. identificar precocemente os alunos que necessitam de apoio;
 - ii. trabalhar em conjunto com as famílias e outros profissionais, na busca das melhores formas de ensinar e aprender.

4. O pessoal não docente:

- a. é envolvido na conceção dos documentos orientadores, de modo a apropriarem-se dos objetivos estratégicos;
- b. tem acesso a um dispositivo de formação regular, consubstanciado num plano de formação que pretende responder às suas necessidades (gestão de conflitos; problemáticas da adolescência; consumo de substâncias psicoativas e comportamentos de risco);
- c. integra as equipas coordenadoras das ações de melhoria;

- d. comunica, de forma sistemática, com os diretores de turma/professores titulares de turma, complementando a informação destes acerca de comportamentos de risco;
- e. garante a segurança da escola, contribuindo, de forma significativa, para o desenvolvimento de um ambiente positivo.

5. Os alunos, por sua vez, têm ao seu dispor:

- a. 46 projetos (divididos em 6 grandes áreas: apoio ao currículo; desenvolvimento de uma cidadania responsável e empreendedora; educação para as artes; educação para o desporto; Pró digital);
- b. professores tutores;
- c. apoio psicopedagógico, através do SPO e GAIA;
- d. oferta educativa diversificada, com via de cursos profissionalizantes;
- e. sala de aula do Futuro (onde os alunos assumem o papel de monitores residentes);
- f. espetáculos diversos (nos quais os alunos, para além de assumirem o papel de atores, bailarinos e músicos, são igualmente responsáveis pelo *backstage*).

Nível da Comunidade

Os parceiros comunitários:

- são envolvidos na conceção dos documentos orientadores, de modo a apropriarem-se dos objetivos estratégicos;
- integram as equipas multidisciplinares, assumindo papéis muito específicos, no exercício de uma verdadeira complementaridade;
- delineiam estratégias de prevenção, intervenção e compensação em conjunto.

Sensibilizam o tecido empresarial para a necessidade de os empresários complementarem a Escola, no sentido de persuadirem os alunos em risco a permanecerem na escola até à conclusão do ensino secundário.

Asseguram uma articulação sistemática com a Escola, tendo em vista a integração dos alunos e formandos dos cursos de via profissionalizante em estágio e eventual integração posterior na empresa.

Nível da Família

- Envolvimento sistemático das associações de pais e encarregados de educação na tomada de decisão, nomeadamente na conceção de documentos orientadores;
- Criação do Conselho de Encarregados de Educação, com a participação de todos os representantes das turmas;
- Incremento das comunicações entre Pais/DT, a par dos convívios/atividades, nas quais os pais são chamados a participar;
- Inclusão no Plano de Formação de ações de curta duração para pais;
- Criação de grupos de capacitação parental, a dinamizar pelo SPO.

Espera-se que o presente plano de ação, assumido para três anos, tenha impacto a três níveis:

- Modificação das nossas práticas, quer ao nível da reconfiguração de espaços, quer ao nível da aquisição de tecnologias, quer ao nível da adoção de novas metodologias.
- Melhoria dos resultados escolares, a par da alteração de projetos de vida, e consequentemente da diminuição da taxa de abandono precoce.
- Contributo para o desenvolvimento da comunidade em que o agrupamento se insere.

Referências bibliográficas

- EU (2000). *Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência*: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000.
- Ferreira, L. M. S. (2010) *Modelo europeu de educação e formação: desafios ao nível 1 em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Formação Pessoal e Social). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. (2011). Formar professores para a escola de que precisamos, educar para a cidadania. *A cidadania e a democracia nas escolas*, Elo 18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas* [Online], 68 | 2012, Retirado de <http://spp.revues.org/904>

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva

- Silva, K. S. A. (2010). *Quatro pilares da educação para o século XXI: análise de sua aplicação em uma escola de Aracaju*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silvestre, M. J.(2015). O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI? *Revista Educação: Temas e Problemas*, n.º 15, 2015 – 3-16.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA, DIFERENCIAÇÃO DE TRAJETOS, EQUIDADE E SUCESSO NO SISTEMA EDUCATIVO: GARANTIR APRENDIZAGENS DE QUALIDADE PARA TODOS

José Verdasca¹

A obrigatoriedade, de nível escolar e de nível etário, é um dos instrumentos de política educativa historicamente utilizado pelos diversos países para garantir a realização universal da educação escolar. A sua instituição foi consequência de convergências sociopolíticas no que respeita aos fins e princípios gerais de orientação que a educação deve prosseguir. Nestes fins e princípios de orientação estão a preparação para o exercício da cidadania cultural e política, a formação para o desempenho de ocupações socialmente úteis, a realização pessoal e o desenvolvimento integral e equilibrado da personalidade de cada um. A este propósito, Lemos Pires (2014), que na sua qualidade de parlamentar secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, participou nos debates nela ocorridos e redigiu uma boa parte dos artigos que nela vieram a ficar consagrados, sugere, para a análise do universo de intenções subjacentes às diversas alíneas dos objetivos da educação escolar, um guião de leitura estruturado em três planos: o plano pessoal da descoberta e desenvolvimento, o plano do relacionamento social e o plano das aquisições cognitivas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabeleceu em 1986 a obrigatoriedade por nível escolar até ao 9.º ano e por nível etário até aos 15 anos; em 2009, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, alargou esta obrigatoriedade ao 12.º ano e aos 18 anos de idade. Ao fazê-lo, esvaziou a folga que reformas educativas anteriores (Leite Pinto, 1960; Galvão Teles, 1964) consagravam e que legitimavam a reprovação como uma medida pedagógica remediativa a aplicar aos alunos para recuperação das suas aprendizagens. Na reforma de 1960, para realizar

¹ Centro de Investigação em Educação e Psicologia | Universidade de Évora

de forma sucedida o 4.º ano de escolaridade o aluno poderia fazê-lo em quatro, cinco ou seis anos letivos; na reforma de 1964, a realização sucedida da escolaridade obrigatória de seis anos curriculares poderia ser concretizada até aos 14 anos de idade, ou seja, em seis, sete ou oito anos letivos. Neste contexto, reter para recuperar fazia parte da estratégia pedagógica, estando esta não só legitimada como estimulada pela própria lei e, consequentemente, promovida e instituída como um processo natural e necessário para os casos escolarmente insuportados, pelo menos sempre que a aplicação da medida ocorresse até ao limite da obrigatoriedade etária.

O princípio anterior não tem hoje espaço temporal para a sua aplicação e, consequentemente, deixou de poder ser aceite como algo natural. O sentido da evolução histórica da obrigatoriedade por nível escolar e por nível etário desinscreveu da LBSE a reprovação como medida pedagógica de remediação e recuperação dos défices de aprendizagem dos alunos. A não ser assim, a sua aplicação, por uma só vez que seja, não só compromete como inviabiliza o princípio da universalidade escolar sucedida por não existir folga e os alunos abrangidos pela medida ficarem fora da obrigatoriedade etária de frequência escolar antes de concluir com sucesso a escolaridade obrigatória de nível escolar.

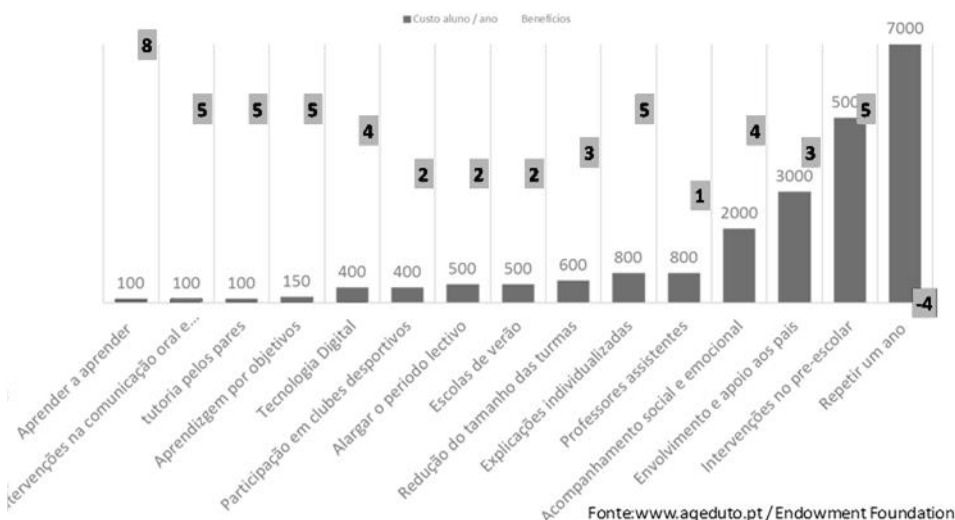
É certo que a retenção como medida pedagógica reparadora não deixou de ocorrer, nem tão pouco é residual. Pelo contrário, subsiste ainda em larga escala, apesar de absurda, ineficaz e de consequências pedagógicas totalmente adversas e contrárias às pretendidas e invocadas para justificar a sua aplicação. A inexistência de folga decorrente de uma escolaridade de doze anos que tem de ser realizada de forma sucedida até aos 18 anos de idade tem como consequência a aniquilação da retenção como medida pedagógica remediadora ou reparadora do insucesso escolar e de correção dos défices de aprendizagem dos alunos. A resposta para défices de aprendizagem e sinais de fragilização escolar terá de ser baseada em medidas prioritariamente preventivas, concebidas e definidas localmente, de

formato diverso e flexível, em resposta aos casos sinalizados e tendo em conta os respetivos diagnósticos e não em respostas descontextualizadas e que não implicaram os atores que as vão aplicar na sua definição.

A natureza da questão está muito para além da sua dimensão político-ideológica. Aliás, logo em 1988, João Formosinho, em "Princípios para a organização e administração da escola portuguesa", sistematizou de forma clara e concisa um conjunto de princípios orientadores consagrados na LBSE na esfera da gestão curricular e de um sentido de organização pedagógica da escola para o sucesso, dos quais destacamos: a diversificação e gestão flexível do currículo para atender a diversos ritmos e níveis de aprendizagem; a provisão curricular diferenciada e da discriminação positiva; as estratégias de aprender a aprender com igual ênfase na aprendizagem dos processos e conteúdos e da avaliação formativa para a aprendizagem; a sequencialidade progressiva e acompanhamento pedagógico de alunos com necessidades específicas; o recurso a medidas de carácter preventivo no apoio aos alunos; a valorização do quotidiano como estratégia de aprendizagem cívica e moral.

A evidência empírica reforça a cada passo, qualquer que seja o contexto, a necessidade de desencadear medidas de carácter preventivo em detrimento do recurso a soluções de carácter remediativo e sugere que as práticas de reprovação dos alunos como estratégia pedagógica se revelam de total ineficácia e ineficiência educativas comparativamente a muitas outras soluções preventivas possíveis. Com efeito, no plano técnico, a retenção como medida pedagógica para assegurar a melhoria das aprendizagens é a pior medida, pois não só não gera, de um modo geral, quaisquer ganhos de aprendizagem por parte dos alunos que a experienciam, como comporta custos individuais e sociais enormes, mas também maiores custos financeiros comparativamente a muitas outras soluções e opções disponíveis.

Figura 1. Custos (USD) e benefícios (meses) associados a medidas promotoras de aprendizagem

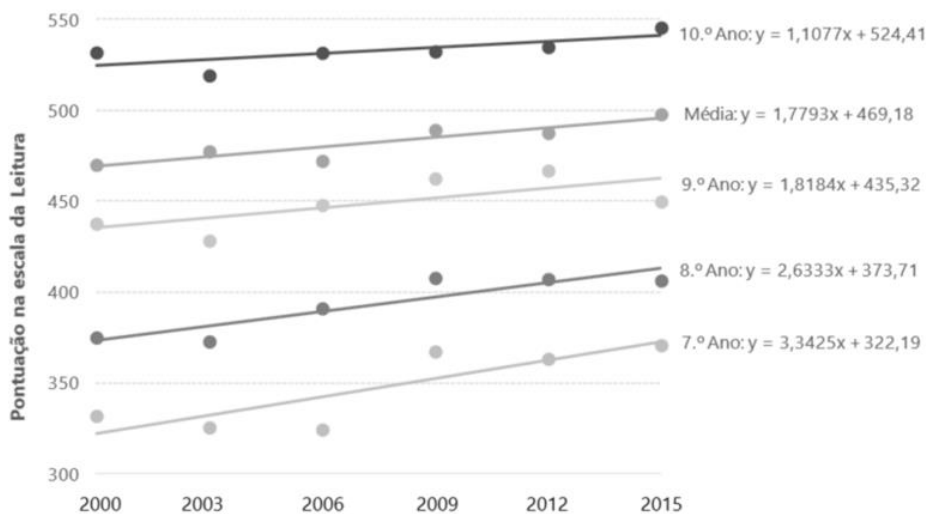


Os dados da Figura 1 dizem respeito aos custos e benefícios associados a medidas promotoras de aprendizagem, estando os primeiros representados através das barras e os segundos através das caixas. Das quinze medidas em confronto, à exceção da última, 'repetir um ano', todas as restantes, apesar de incorporarem custos médios significativamente mais baixos, conduzem a maiores ganhos de aprendizagem medidos em meses. A medida 'repetir um ano', não só tem um custo médio anual bastante superior a qualquer uma das outras medidas, como a sua aplicação faz, em média, regredir os níveis de aprendizagem dos alunos em cerca de quatro meses.

Recorrendo a outros trabalhos igualmente recentes, como é o caso, por exemplo, do estudo "Será a repetição de ano benéfica para os alunos? Resultados para Portugal" (Nunes et al., 2016), a conclusão vai no sentido de que "o efeito geral da retenção na progressão escolar de um aluno de baixo desempenho é negativo. A progressão escolar nos anos subsequentes parece ser mais rápida para os alunos inicialmente retidos do que para os alunos que transitaram. Mas mesmo quando obtemos um efeito positivo da retenção na progressão escolar subsequente, esse efeito não é suficientemente forte para compensar o ano de atraso causado pela retenção inicial." (p. 36).

Outros elementos empíricos reforçam sistematicamente estas considerações como se depreende dos dados constantes das figuras gráficas seguintes: a primeira, respeitante à evolução tendencial dos resultados do PISA entre 2000 e 2015, por nível curricular, em Literacia de Leitura²; a segunda, respeitante aos resultados das provas finais externas do 9.º ano de escolaridade, por idade.

Figura 2. Resultados em Leitura, por Nível de escolaridade, 2000-2015



Fonte: IAVE, a partir de *Programme for International Student Assessment – PISA 2015*, OCDE (2016)

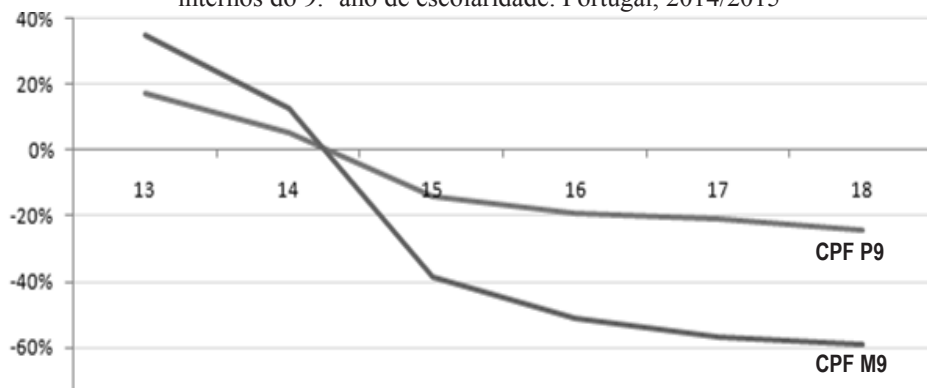
Apesar da evolução positiva dos *scores* ao longo da série qualquer que seja o ano curricular que o aluno frequentava aquando da realização dos testes PISA em Literacia de Leitura, quanto mais elevado for o ano curricular que o aluno frequenta maior o *score* obtido, o que vem mais um vez corroborar a falácia da 'retenção' como estratégia pedagógica remediativa e de recuperação de aprendizagens dos alunos. Como se constata dos resultados do PISA, apenas os alunos que aos 15 anos frequentavam o 10.º ano de escolaridade obtiveram, em média, resultados

² Esta estrutura de resultados não se observa apenas em Literacia de Leitura mas, de igual modo, em Literacia Matemática e Literacia Científica, que seguem invariavelmente o mesmo padrão. Cf. Marôco, J. et al (2016), Relatório PISA 2015.

superiores a 500, ficando-se todos os restantes por *scores* médios bastante aquém deste índice de referência.

Mas também os resultados das provas externas nacionais de Português e de Matemática são evidenciadores de que a reprovação como medida pedagógica remediativa não contribui para a melhoria das aprendizagens. Pelo contrário, são por demais evidentes os progressivos afastamentos negativos relativamente à média do grupo de referência à medida que aumenta o desvio etário dos alunos face à idade esperada de frequência do 9.º ano. As disparidades nas variações de desempenho manifestam-se em ambas as disciplinas, mas ainda mais acentuadas no caso da Matemática. Estas variações, positivas ou negativas, são quer na disciplina de Português, quer na de Matemática, acelerativas à medida que o desvio etário entre a idade real dos alunos e a idade esperada face ao ano de escolaridade frequentado se afasta de zero, ficando demonstrada não só a ineficácia da solução pedagógica adotada para milhares de alunos ano após ano, como o absurdo da insistência na continuação da produção de soluções de organização escolar de eficácia nula, ou melhor, negativa, como se tudo decorresse num quadro de normalidade de aprendizagem. Com efeito, as diferenças de variação relativa de desempenho em relação à média (zero) quase que duplicam no caso da Matemática entre os alunos de 13 e 18 anos de idade. No Português a amplitude da diferença é menor, ainda assim atingindo um diferencial de cerca de 40% em valor absoluto.

Figura 3. Desempenho académico em provas finais, 1.ª fase, segundo a idade dos alunos internos do 9.º ano de escolaridade. Portugal, 2014/2015



Fonte: JNE, 2015

Um outro elemento de análise, nem sempre merecedor do destaque devido, é o que se prende com a forte associação entre repetência e desigualdade social. Para além da função sancionatória da repetência, fundada em crenças como 'nem todos conseguem', 'medida pedagógica reparadora', 'risco de exposição na avaliação externa', esta representa sobretudo uma função de seletividade escolar e social, uma vez que não se distribui de modo proporcional pelos alunos de diferentes proveniências socioculturais e económicas, mas tende a concentrar-se nos grupos socialmente mais desfavorecidos de forma massiva e cumulativa. Esta é, na verdade, uma questão muitas vezes ocultada, talvez por ser deveras incómoda, dados os seus contornos estruturais e a sua persistência ao longo de décadas. Com base em dados do PISA, Conboy et al. (2013) comprovaria também que as práticas de retenção mostram desigualdades sistemáticas, identificando como grupos com maior probabilidade de ficar retidos os rapazes, os imigrantes, os que frequentam escolas públicas ou escolas localizadas em meios mais pequenos e aqueles que têm menores recursos económicos.

No mesmo sentido se apresentam os resultados de um exercício de monitorização que envolveu no ano letivo de 2015/16 cerca de uma centena e meia de turmas do 4.º, 5.º e 7.º anos curriculares de escolas do interior sul de Portugal foi possível apurar por ano curricular sínteses estatísticas da intensidade e sentido das intercorrelações entre fatores contextuais e resultados académicos. O caso que se apresenta na matriz de correlação para corroborar a afirmação da forte associação entre repetência e desigualdade social ou, se se preferir, da prevalência das lógicas de dominância social e estruturalidade sociocultural dos resultados escolares (Verdasca, 2002; 2007; 2015), diz respeito ao 4.º ano de escolaridade. A solução final apurada foi obtida com recurso ao método dos mínimos quadrados parciais (*PLS*) e contempla a eliminação de variáveis preditoras sempre que a medida da importância de cada variável no ajustamento dos *scores* de X e de Y for inferior a 0.8, com retenção do número de fatores latentes que maximizasse a proporção acumulada de variância explicada (Wold, 1994, citado por Pestana e Gageiro, 2009). Para simplificação e maior facilidade de leitura e análise estão omissos os valores de correlação cuja intensidade

em valor absoluto de associação linear foi considerada muito fraca ou fraca, ou seja, valores de correlação compreendidos entre -0,30 e +0,30.

Apesar de se tratar de um nível de escolaridade ainda bastante inicial, os dados evidenciam correlações de sentido negativo ao nível das variáveis composicionais da turma, designadamente entre as densidades de carência socioeconómica (%Alunos ASE A), de repetentes, étnicas, heterogeneidade etária, médias de idade e as taxas de sucesso e de sentido contrário (positivo) com a escolaridade dos pais, a não necessidade de apoio da ação social escolar e um enquadramento familiar dos alunos do tipo 'nuclear'. Igualmente relevantes são as correlações de algumas das variáveis preditoras entre si, mostrando que as turmas com uma média de idades mais elevada, ou seja, com uma maior densidade de alunos já com histórico de insucesso no seu ainda bem curto percurso escolar, são também as que registam maiores densidades de alunos carenciados (%Alunos ASE A) e maiores densidades étnicas (%Etnia).

Tabela 1. Matriz de correlação das variáveis explicativas e de resultado

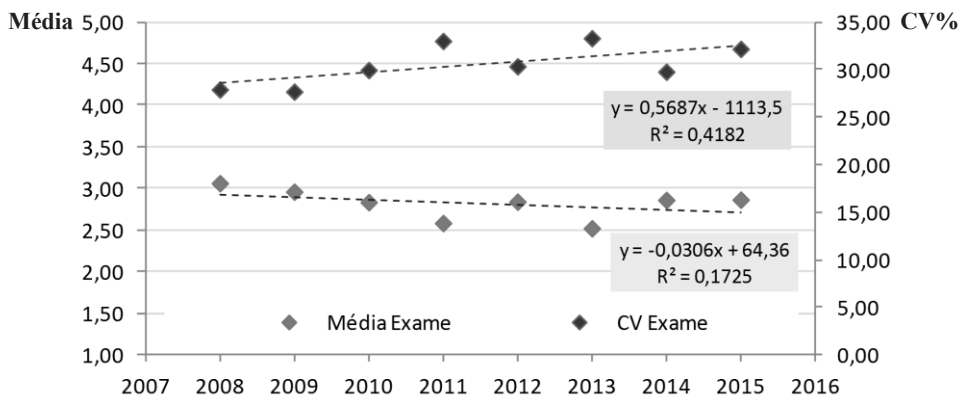
| Variáveis | %ASE_A | %Sem ASE | %Repetentes | %Etnia | Média de idades da turma | Variação relativa % Idades | %Alunos que vive com a mãe e com o pai | Nº médio de anos de escolaridade dos pais | TxSuc Port_1516-1P | TxSuc Mat_1516-1P | %Alunos com positiva todas as disciplinas |
|---|--------|----------|-------------|--------|--------------------------|----------------------------|--|---|--------------------|-------------------|---|
| %ASE_A | 1,00 | -0,88 | 0,42 | 0,38 | 0,32 | 0,34 | -0,39 | -0,46 | -0,43 | -0,46 | -0,50 |
| %Sem ASE | -0,88 | 1,00 | -0,39 | -0,30 | | | | 0,55 | 0,48 | 0,37 | 0,48 |
| %Repetentes | 0,42 | -0,39 | 1,00 | 0,62 | 0,52 | 0,57 | | -0,32 | -0,50 | -0,38 | -0,39 |
| %Etnia | 0,38 | -0,30 | 0,62 | 1,00 | 0,48 | 0,63 | | -0,34 | -0,49 | -0,41 | -0,43 |
| Média de idades da turma | 0,32 | | 0,52 | 0,48 | 1,00 | 0,61 | | -0,35 | -0,22 | -0,22 | -0,30 |
| Variação relativa % Idades | 0,34 | | 0,57 | 0,63 | 0,61 | 1,00 | | -0,31 | -0,37 | -0,42 | -0,39 |
| %Alunos que vive com a mãe e com o pai | -0,39 | | | | | | 1,00 | | 0,33 | 0,31 | 0,26 |
| Nº médio de anos de escolaridade dos pais | -0,46 | 0,55 | -0,32 | -0,34 | | -0,31 | | 1,00 | 0,19 | 0,25 | 0,40 |
| TxSuc Port_1516-1P | -0,43 | 0,48 | -0,50 | -0,49 | -0,35 | -0,37 | 0,33 | | 1,00 | 0,71 | 0,68 |
| TxSuc Mat_1516-1P | -0,46 | 0,37 | -0,38 | -0,41 | | -0,42 | 0,31 | | 0,71 | 1,00 | 0,78 |
| %Alunos com positiva todas as disciplinas | -0,50 | 0,48 | -0,39 | -0,43 | -0,30 | -0,39 | | 0,40 | 0,68 | 0,78 | 1,00 |

Mas retomemos a questão da heterogeneidade etária, uma vez que nem sempre existe informação disponível sobre a estrutura de composição das turmas, em particular sobre a heterogeneidade composicional relativamente a algumas das variáveis referidas. No caso em análise, foi possível apurar a dispersão relativa das idades dos alunos das diversas turmas com recurso à medida estatística 'coeficiente de variação' e constatar que quanto maior a heterogeneidade etária das turmas mais baixa

tende a ser a taxa de sucesso e a qualidade do sucesso. Mesmo quando alargamos o objeto de análise a unidades de observação coletivas, como é o caso da turma, cuja estrutura de composição decorre de determinadas opções e da aplicação de critérios organizativos da escola, o insucesso escolar continua a concentrar-se nos grupos socialmente mais desfavorecidos de forma massiva e cumulativa.

No mesmo sentido vai a conclusão que podemos extrair da evolução tendencial das variações relativas dos resultados das provas externas do 9.º ano ao longo de uma série de anos letivos, vai também no mesmo sentido, ou seja, de uma evolução em crescendo das desigualdades educativas no interior das escolas. Por um lado, a tendência decrescente das médias dos resultados, e de algum modo, em contradição com a evolução dos resultados dos alunos portugueses no PISA; por outro lado, a elevada heterogeneidade desses resultados e a sua tendência de crescimento, sugerindo não só a persistência da forte desigualdade desses resultados como a tendência de agravamento dessas desigualdades intra-escola. E talvez este seja um dado deveras significativo a registar, ademais quando grande parte do debate se desfoca deste ângulo de análise e a panóplia de opiniões e comentários se concentra fundamentalmente em rankings escolares de promoção e despromoção de escolas, diretores, professores, descurando frequentemente outras dimensões do problema bem mais relevantes como as diferenças de resultados escolares no interior de cada escola.

Figura 4. Evolução das médias e variações relativas dos resultados dos exames de 9.º ano



Neste movimento tendencial de perda de qualidade global dos resultados e de agravamento das disparidades no interior da escola, queremos destacar sobretudo a tendência de agravamento intra-escola das desigualdades educativas, bem demonstrativo do muito caminho a fazer na promoção da equidade e da igualdade de oportunidades escolares e no garantir de aprendizagens de qualidade para todos.

Como sublinhou Meirieu (2016) em entrevista recente a propósito da escola francesa, a característica essencial da escola de hoje é ser muito heterogênea e desigual, das mais contrastantes da Europa e paradoxalmente e ao mesmo tempo reivindicar-se como sendo a mais holística. Apesar do seu ideal republicano comum, administrada e organizada centralmente através de programas, diplomas e recrutamento nacional e alegar ser o garante da equidade em todos os territórios por meio de dispositivos de redistribuição, não obstante emergiram e desenvolveram-se uma série de fraturas preocupantes, não tanto entre escolas públicas e privadas, mas sobretudo entre escolas do centro e dos subúrbios, entre alunos socialmente favorecidos e alunos em situação de exclusão social e escolar, entre a educação geral e profissional.

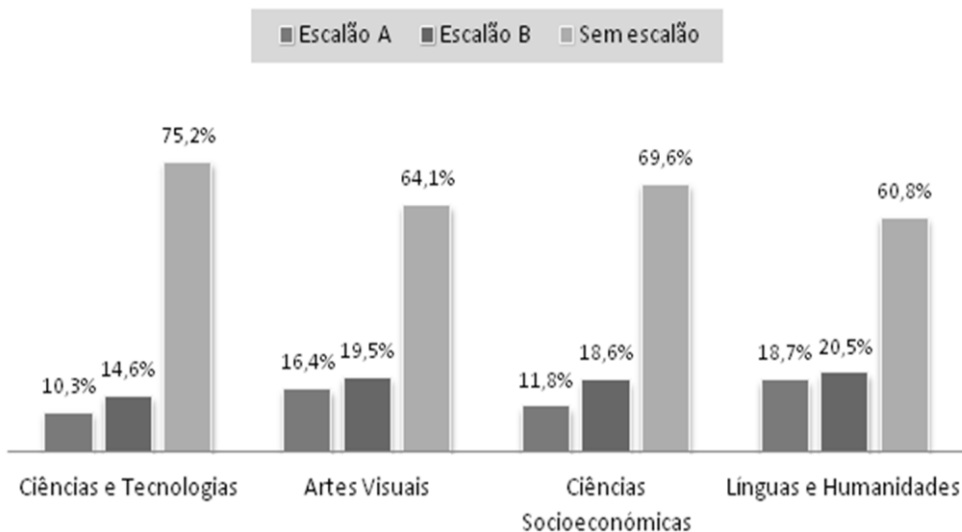
Passaram trinta anos da Lei de Bases do Sistema Educativo. O que nos mostra a evidência empírica? Mostra-nos, inquestionavelmente, um vastíssimo caminho já percorrido e devemos enaltecê-lo repetidamente. São disso prova os múltiplos dados factuais revelados por fontes estatísticas e documentais, demonstrativos da capacidade tida na definição e implementação de um vasto conjunto de políticas públicas orientadas à igualdade de oportunidades, equidade e qualidade educativas que infletiram um serviço de educação que não era plural, nem democrático, nem cidadão e que não assegurava igualdade de oportunidades no acesso à escola e no êxito escolar.

Não obstante, há ainda muito caminho a fazer no aprofundamento da igualdade de oportunidades e equidade educativa, no proporcionar da diferenciação de trajetos e de aprendizagens de qualidade para todos. Em particular, em territórios periféricos e de baixa densidade, as

disponibilidades de ofertas formativas diversificadas e as possibilidades de escolha de trajetos diferenciados ao nível do ensino secundário por parte de alunos e famílias, estão sujeitas a enormes constrangimentos de escala e impõem raciais dificilmente contornáveis nos paradigmas organizativos escolares atuais.

Num estudo recente de avaliação em que participámos sobre os cursos científico-humanísticos (CH) e o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Cid et al, 2014), os resultados apurados mostravam a existência de disparidades na distribuição dos alunos pelos cursos segundo os estratos socioeconómicos e culturais de origem e os territórios de localização das escolas públicas. Por exemplo, no âmbito restrito da escolha e frequência dos cursos CH, a distribuição dos alunos por curso segundo o escalão da ação social escolar parece sugerir uma certa hierarquização socioeducacional dos cursos e das escolhas, associada muitas vezes a representações de dificuldade de matérias e à necessidade de apoio e reforço educativo fora da escola.

Figura 5. Distribuição dos alunos do 10.º ano por curso CH e por escalão da ação social escolar

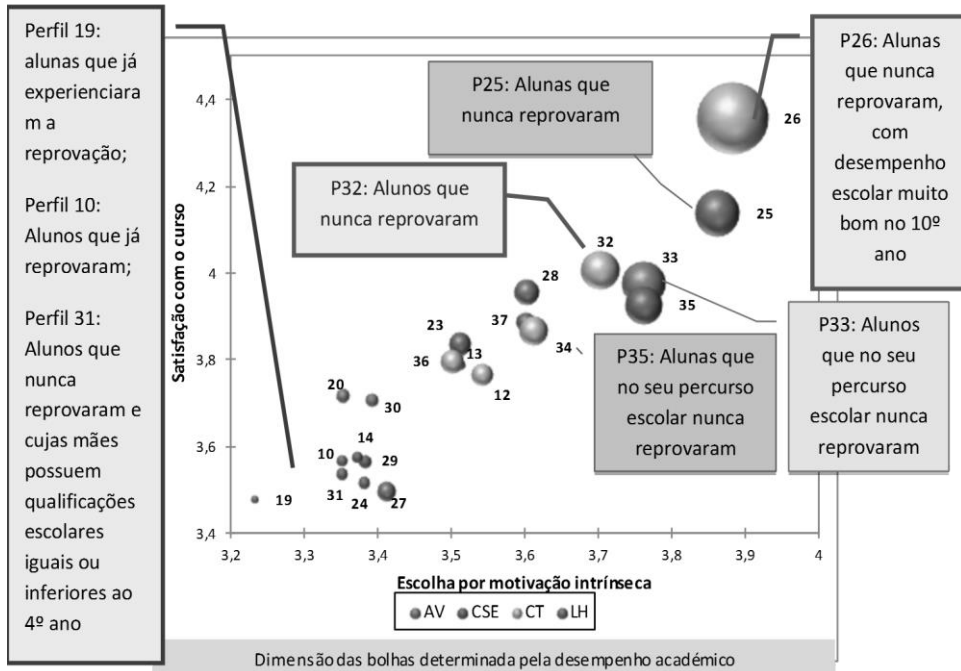


De algum modo, a análise dos atributos composicionais dos 21 perfis apurados com recurso às árvores de classificação pelo método CHAID

(Breyman et al, 1984; Pestana e Gageiro, 2009; IBM-SPSS, 2012) a partir de uma amostra nacional de 4676 alunos do 10.º ano de escolaridade que frequentavam cursos científico-humanísticos em escolas públicas, confirmaria a existência de disparidades na distribuição dos alunos pelos cursos, fazendo sobressair, para além dos fatores de origem social dos alunos, os seus percursos escolares anteriores, o ter explicação fora da escola antes e no momento, as motivações intrínsecas na escolha do curso, o desempenho académico e a satisfação com o curso e com os resultados que estavam a conseguir alcançar no 10.º ano de escolaridade.

A projeção dos perfis no diagrama de dispersão com a indexação do desempenho académico ao tamanho das bolhas, evidencia correlações elevadas entre a escolha por motivação intrínseca e a satisfação com o curso e o desempenho académico. A comparação entre perfis extremos – no quadrante superior direito, por exemplo, os perfis 26, 25, 33, 32 e 35 e no quadrante inferior esquerdo, por exemplo, os perfis 10, 31 e 19 – mostra, para além das diferenças de itinerário e histórico escolares dos alunos, a inexistência no quadrante inferior esquerdo de perfis com predominância de alunos no curso de Ciências e Tecnologias. No *cluster* de perfis que ocupam o quadrante inferior esquerdo, apenas perfis de alunos associados aos cursos de Artes Visuais (AV), Línguas e Humanidades (LH) e Socioeconómicas (SE) integram o cluster, denotando-se um claro afrouxamento da escolha por motivação intrínseca, da satisfação com o curso escolhido e de um nível de desempenho académico que não vai além do suficiente. Outro aspeto a sublinhar é o facto de os perfis de alunos predominantemente associados aos cursos AV, LH e SE revelarem desempenhos académicos inferiores aos dos perfis CT e ao qual não será certamente alheia uma menor convicção na escolha do curso e um percurso escolar anterior tendencialmente mais acidentado.

Figura 7. Diagrama de dispersão dos perfis de alunos face à satisfação com o curso, motivações de escolha e desempenho académico



Por outro lado, como se depreende dos dados da matriz de correlações, cujo apuramento teve por referência unidades territoriais à escala do concelho, o número de cursos científico-humanísticos oferecidos nos concelhos onde se observasse pelo menos a oferta de um curso científico-humanístico dos quatro possíveis, correlaciona-se positivamente com o total de alunos do secundário, com o número de escolas desse concelho e com a densidade de alunos não abrangidos pela ação social escolar. Este último aspeto é particularmente relevante quando conjugado com a correlação de sentido negativo que se regista entre a 'idade média de alunos no secundário' e a 'densidade de alunos a frequentar cursos científico-humanísticos relativamente ao total de alunos do secundário'. Não sendo correlações muito expressivas, de qualquer modo mostram tendências que indiciam que os alunos dos cursos científico-humanísticos tendem a ser alunos menos carenciados economicamente e com trajetórias

escolares com menos registos de retenção tendo em conta que apresentam uma média de idades mais baixa.

Tabela 2. Matriz de correlação das variáveis predictoras e de resultado

| Variáveis | X1_Nº de escolas | X2_% Alunos ASE A | X3_% Alunos sem ASE | X4_Idade média alunos Secundário | X5_% Alunos Regular Secundário | X6_Total Alunos 10º ano Secundário | Densidad e CH /Total Sec | Y2_Nº Cursos CH |
|------------------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|---|---|---|-----------------------------------|-----------------------|
| X1_Nº de escolas | 1,00 | -0,15 | 0,16 | 0,07 | 0,05 | 0,24 | 0,04 | 0,24 |
| X2_% Alunos ASE A secundário | -0,15 | 1,00 | -0,91 | -0,07 | -0,07 | -0,20 | 0,00 | -0,18 |
| X3_% Alunos sem ASE secundário | 0,16 | -0,91 | 1,00 | 0,14 | 0,07 | 0,23 | -0,01 | 0,22 |
| X4_Idade média alunos Secundário | 0,07 | -0,07 | 0,14 | 1,00 | -0,43 | -0,03 | -0,34 | 0,04 |
| X5_% Alunos Regular Secundário | 0,05 | -0,07 | 0,07 | -0,43 | 1,00 | -0,07 | 0,72 | 0,06 |
| X6_Total Alunos 10º ano Secundário | 0,24 | -0,20 | 0,23 | -0,03 | -0,07 | 1,00 | -0,20 | 0,54 |
| Y1_Densidade CH/Total Secundário | 0,04 | 0,00 | -0,01 | -0,34 | 0,72 | -0,20 | 1,00 | 0,12 |
| Y2_Nº Cursos CH | 0,24 | -0,18 | 0,22 | 0,04 | 0,06 | 0,54 | 0,12 | 1,00 |

Cerca de um em cada quatro dos concelhos do continente tinha como população escolar potencial para frequentar o 10.º ano não mais de 50 alunos no ensino público e, em cerca de 40% dos concelhos, o número de alunos não ia além dos 100. Um simples exercício metodológico, tendo por referência a densidade populacional escolar potencial de cada concelho para constituir turmas nos diversos cursos científico-humanísticos e cursos profissionais no ensino público, na base do critério 50-50, conduziria à divisão por oito – os quatro cursos da via científico-humanística e outros tantos cursos profissionais – no pressuposto de que quanto maior o quociente obtido tanto maior a probabilidade de cada aluno poder exercer no seu concelho de residência o direito à escolha do curso do ensino secundário que desejaria frequentar. Assim, para quocientes iguais ou superiores a 20 (número tolerado, ainda que não o número mínimo legal para constituição de turma), podemos admitir que existe público potencial para nesse concelho ser disponibilizada oferta formativa de nível secundário suficientemente ampla e diversificada e que permita assegurar escolhas de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e famílias (Verdasca, 2010).

De acordo com o presente critério, no quadro do atual paradigma curricular e organizacional do ensino secundário, menos de metade dos concelhos do continente registam densidades potenciais de população discente que inviabilizam, na transição para o secundário, um leque

diversificado de possibilidades de escolha de cursos no seu próprio espaço territorial, sendo esta fortemente condicionada pela escassez de oferta ou por fatores contextuais demográfico-territoriais e socioeconômicos. Ora, uma escolha que simplesmente não pode sequer ser exercida ou que se apresenta mais condicionada por fatores externos do que por motivação e vontade próprias, é uma escolha com fortes probabilidades de fracasso.

Face à questão inicial que nos mobilizou 'Será a repetição de ano benéfica para os alunos?', a resposta é não, pois, sendo apresentada como 'medida pedagógica reparadora' para justificar a sua aplicação, a evidência empírica e o conhecimento experiencial adquirido pelos professores e outros profissionais da educação no âmbito das suas práticas e vivências profissionais mostram que a repetência não contribui para a melhoria dos resultados nem proporciona aos alunos que ficam retidos quaisquer ganhos de aprendizagem. Por outro lado, para além dos custos individuais, os custos sociais associados à retenção são substanciais e representam um encargo orçamental anual estimado entre 200M€ e 250M€, tendo em conta os cerca de 35% de alunos com pelo menos uma retenção no seu percurso escolar e um custo médio anual por aluno situado na ordem dos 4000€. (Flores et al, 2013; Justino et al, 2014).

Uma questão estrategicamente relevante, na nossa perspetiva, e que temos vindo a sugerir, assentaria no reinvestimento dos ganhos de eficiência educacional através do desenvolvimento de mecanismos de negociação com as comunidades territoriais, facilitadores da contratualização de compromissos educativos à escala local com salvaguarda em absoluto da autonomia de processo no que respeita à gestão do currículo, modelos de organização pedagógica e de afetação e gestão de recursos. Para além deste espaço de liberdade de gestão que as escolas e comunidade precisam de ter e de vivenciar fazendo o seu próprio caminho, por outro lado, os ganhos de eficiência educacional gerados por redução da retenção, sem quebra da qualidade das aprendizagens dos alunos, ancorariam a capacidade de (auto)financiamento do custeamento antecipado das medidas pedagógicas preventivas a aplicar e, expectavelmente, uma maior

implicação e responsabilização social da comunidade educativa na assunção de um tal compromisso.

Na verdade, as bases de negociação destes cenários tendenciais de 'retenção zero', a partir da antecipação de investimento inicial e de manutenção sustentado nos ganhos de eficiência gerados, pressupõem a prevenção e a concretização de medidas indutoras de boas práticas educativas com o objetivo de assegurar percursos escolares limpos e de qualidade, mobilizando nesse compromisso educacional alargado as escolas e os atores sociais com impacto na comunidade educativa (RCM n.º 23/2016). Este passo requer um quadro de confiança recíproca e sólida, que pode fazer caminho caminhando, e que, na nossa perspetiva, parece conter os ingredientes base para a construção participada de soluções estratégicas e de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, corresponsabilizantes, sustentáveis e adequadas aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações escolares.

A título ilustrativo, e para efeitos demonstrativos da sustentabilidade da proposta, apresentamos uma simulação dos ganhos de eficiência estimados para o 3.º ciclo (ensino regular), tendo por referência o objetivo constante do Programa do XXI Governo Constitucional e das Grandes Opções do Plano 2016-2019 de reduzir para metade a retenção no ensino básico nos próximos quatro anos. No exercício metodológico construído, foi considerado: coortes iniciais de ciclo de 120 alunos – correspondente ao número médio geracional por agrupamento; o histórico aproximado de retenção dos dois últimos anos letivos; um total de 620 agrupamentos de escolas.

De acordo com o valor global estimado, os ganhos de eficiência da coorte situam-se na ordem dos 59,5M€. A contratualização com as respetivas escolas e comunidades, num exercício de aprofundamento da sua autonomia sociopolítica, curricular, organizacional, administrativa e financeira, de uma parte deste montante para reinvestimento em prevenção educativa, digamos que 75%, por exemplo, representaria em média, por escola, por cada fluxo geracional, só para o 3.º ciclo, cerca de 72000€.

Tabela 3. Simulação dos ganhos de eficiência pelo método coortal simplificado

| | | | | |
|--|-------------|---------------|-------|-----|
| Nº alunos coorte inicial (NI) = 120 | | abandono = 0% | | |
| Nº de Escolas: 620 | | | | |
| Anos Curriculares (K) | K7 | K8 | K9 | |
| progressão (p) | 87,8% | 90,0% | 89,0% | |
| repetência (r) | 12,2% | 10,0% | 11,0% | |
| Novos Inscritos (NI) | 120 | 120 | 120 | 120 |
| Anos-Aluno (AA) | 137 | 133 | 135 | 405 |
| rendimento interno escolar | 0,89 | | | |
| tempo médio conclusão ciclo | 3,38 | | | |
| coeficiente aumento custos | 1,13 | | | |
| Custo aluno ano | 4 000 € | | | |
| Custo total coorte | 1 620 000 € | | | |
| Acréscimo de custos ciclo | 180 000 € | | | |
| Nº alunos coorte inicial (NI) = 120 | | abandono = 0% | | |
| Anos Curriculares (K) | K7 | K8 | K9 | |
| progressão (p) | 93,9% | 95,0% | 94,5% | |
| repetência (r) | 6,1% | 5,0% | 5,5% | |
| Novos Inscritos (NI) | 120 | 120 | 120 | 120 |
| Anos-Aluno (AA) | 128 | 126 | 127 | 381 |
| rendimento interno escolar | 0,94 | | | |
| tempo médio conclusão ciclo | 3,18 | | | |
| coeficiente aumento custos | 1,06 | | | |
| Custo aluno ano | 4 000 € | | | |
| Custo total coorte | 1 524 000 € | | | |
| Acréscimo de custos ciclo | 84 000 € | | | |
| Estimativa ganhos de eficiência total escolas (3º CEB): 59 520 000 € | | | | |

Fonte: Verdasca, 2002

Na verdade, o que parece fazer sentido é uma forte aposta na antecipação de estratégias de carácter preventivo, nomeadamente com recurso a diagnósticos precoces para a identificação de perfis de risco e aplicação de metodologias de acompanhamento e apoio diferenciado e individualizado criadoras de oportunidades de aprendizagem. As estratégias alternativas preventivas a

desenvolver teriam agora condições de sustentabilidade para mobilizar recursos adicionais financiados pelos ganhos de eficiência e de manutenção contratualizados, quer se trate de professores assistentes para trabalho em coadjuvação ou sob outros formatos, recurso a equipas multidisciplinares integradas, tutorias de pares, tecnologia digital, acompanhamento social e emocional e desenvolvimento de competências nestes domínios, apoio e trabalho de proximidade com famílias, ou de outras soluções a definir na esfera da autonomia e das competências próprias das escolas.

Mas há uma outra questão que se relaciona diretamente com a primeira, ainda que de um modo geral pouco abordada e comentada e que importa não menosprezar: o adensamento das desigualdades educativas e a sua tendência de agravamento, demonstrativo da importância de investir em medidas de carácter preventivo e diferenciado, desenhadas à medida pelos atores locais em resposta aos problemas locais diagnosticados. Em particular no ensino secundário, a questão não é dissociável da rede de oferta formativa disponível, tendo em conta que existe uma multiplicidade de fatores a considerar, desde os interesses e motivações dos alunos e famílias decorrentes das representações sociais sobre os cursos e áreas socioprofissionais a elementos de natureza contextual, alguns dos quais de base económica e social, tais como as estratégias e dinâmicas de desenvolvimento regional, os planos plurianuais municipais e intermunicipais de investimento, os estudos de prospeção de mercado e emprego e de sustentabilidade dos investimentos, as projeções das áreas sectoriais a expandir, a oferta formativa superior disponível para prosseguir estudos em instituições de ensino superior a nível nacional e regional.

O diminuto fluxo populacional escolar e a queda acelerada que se regista em muitos dos concelhos portugueses, em particular do interior, diz bem da natureza assimétrica do território e da dificuldade de assegurar o direito constitucional de uma efetiva igualdade de oportunidades de escolha, acesso e sucesso escolar a todos os alunos. Como tivemos oportunidade de sublinhar num trabalho que intitulámos de 'Redes escolares em territórios de baixa densidade, contornos e singularidades' (Verdasca, 2010), estes elementos ganham uma relevância acrescida se observados sob o ângulo das

acessibilidades e das respetivas implicações que se encontram de um modo geral associadas às maiores ou menores distâncias a um dado lugar central, a cidade ou vila-sede do município, uma vez que é nestas que estão sediadas as principais agências regionais-locais de economia produtiva e social e, consequentemente, as principais ofertas nesse âmbito.

Face às frágeis e desiguais condições de acessibilidade, impõem-se novas reconfigurações curriculares, de estrutura e composição mais flexível, novas metodologias e critérios na definição das ofertas educativas a disponibilizar, novas redes de transportes intermunicipais, novos cenários e respostas educacionais.

Não existirão primeiras escolhas, diferenciação de trajetos, nem tão pouco oportunidades para esse exercício, enquanto prevalecerem diferenciações remediadoras decorrentes de atraso escolar e retardamentos de alunos nos seus percursos em detrimento de respostas diferenciadoras preventivas que consigam manter os alunos nos níveis escolares adequados à sua idade. Nada disto compromete a qualidade educativa, bem pelo contrário, cria antes um contexto de responsabilização socioeducacional alargada na construção local de estratégias de ação e apoio aos primeiros sinais de dificuldades em particular nos primeiros anos de cada ciclo.

Referências bibliográficas

- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R. & Stone, C. (1984). *Classification and Regression Trees*. Belmont, CA: Wadsworth International Group.
- Cid, M., Verdasca, J., Oliveira, M., Borralho, A., Grácio, L., Chaleta, E., Fialho, I. & Monginho, R. (2014). *Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória. Medidas educativas de inclusão*. Lisboa: MEC-DGE.
- CNE (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Relatório Técnico. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf.
- Conboy, J., Moreira, I., Santos, I., & Fonseca, J. (2013). Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados do PISA. In L. Veloso & P. Abrantes (Org.), *Sucesso escolar: Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Flores, I. et al. (2013) O que se passa que os alunos não passam?. In *Estado da Educação 2013*, (392-407). Lisboa: CNE.

- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa. ME-CRSE, pp. 55-101.
- IBM (2012). *Decision trees 21*. (<ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/21.0/en/client/Mauals/IBMSPSSDecisionTrees.pdf>)
- Justino et al. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). *PISA 2015: Portugal, Literacia Científica, Literacia de Leitura e Literacia Matemática*. Lisboa: IAVE.
- Meirieu, Ph. (2016). *L'école a laissé se développer un ensemble de fractures*. Altereco+plus, 20/12/2016.
- Nunes, L., Reis, A. & Seabra, C. (2016). *Será a repetição de ano benéfica para os alunos? Resultados para Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel.
- Pires, E. (2014). Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica. In M. L. Rodrigues, *40 Anos de Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Coimbra: Ed. Almedina, pp. 149-179.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e configurações organizacionais estruturantes*. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2007). A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como Factores de Proficiência Escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, n.º 1, CIEP-Universidade de Évora, 2007, pp. 37-80.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e políticas*. Lisboa: Ed. Colibri.
- Verdasca, J. (2015). *Monitorização e (auto)regulação escolar: exercício metodológico para a comparação e projeção de resultados escolares em turmas de estrutura composicional semelhante*. Texto de apoio à disciplina de Administração e Regulação Educativa. Évora: UE (polic.).
- Lei n.º 46/86, Diário da República, 1.ª série, N.º 237, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 85/2009, Diário da República, 1.ª série, N.º 166, 27 de Agosto (Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar).
- Recomendação n.º 2/2015, Diário da República, 2.ª série, N.º 59, de 25 de março (CNE, Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, Diário da República, 1.ª série, N.º 70, 11 de abril de 2016 (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).

ENTRE MAIS E MELHOR ESCOLA: PODE A CULTURA FAZER A DIFERENÇA?

Leonor Lima Torres¹

Nota de abertura

Retomando a ideia central que orientou a publicação *Entre mais e melhor escola em democracia* (Torres & Palhares, Orgs., 2014), propõe-se debater a missão da escola pública, tendo como referência dois pólos: i) o polo *mais escola*, ancorado nos princípios da igualdade de oportunidades, da inclusão e da justiça social, que privilegia a abertura da instituição escolar a novos públicos e a novos programas formativos, numa lógica de compromisso com a construção de uma cidadania democrática; ii) o polo *melhor escola*, focado na qualidade dos resultados, na promoção do mérito e da excelência académica, enquanto estratégias de gestão organizacional. Apontando para finalidades educativas distintas, estes dois cenários têm sido perspectivados ora como contraditórios, ora como passíveis de articulação (Branden, Avermaet & Houtte, 2013).

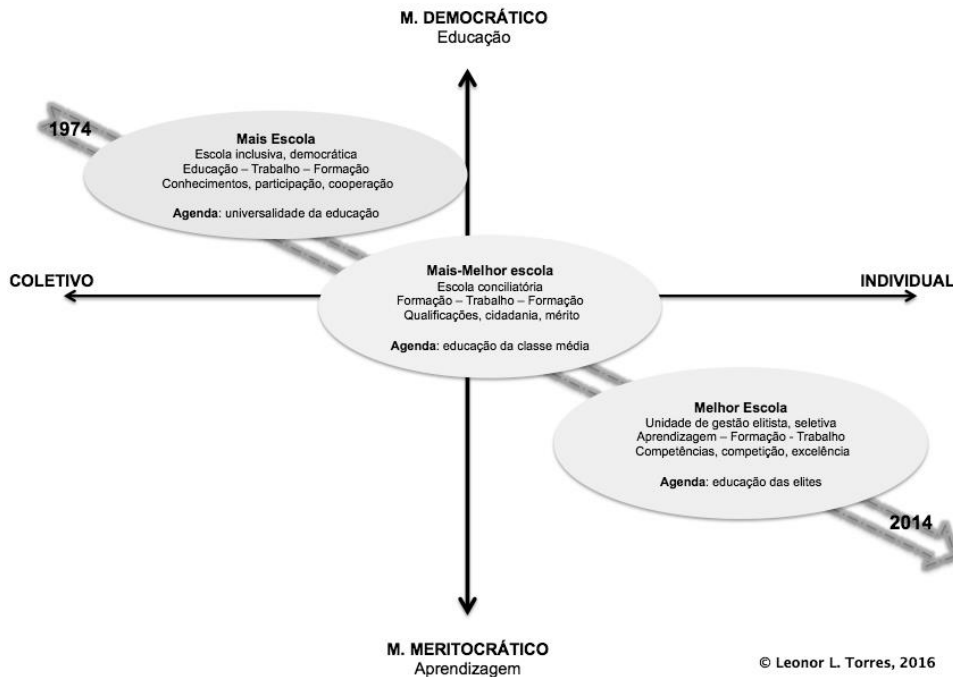
Colocando em perspetiva histórico-temporal a relação de forças entre o *mais* e o *melhor*, é possível identificar padrões e especificidades que marcaram as diferentes conjunturas político-educacionais no período de consolidação democrática da sociedade portuguesa. Este exercício retrospectivo constitui um auxiliar fundamental à reflexão sociológica, acautelando visões descontextualizadas das dinâmicas sociopolíticas e organizacionais que vêm reconfigurando os mandatos da escola pública. Procura-se, ao longo deste texto, ensaiar um olhar diacrónico, ainda que exploratório, que dê conta da evolução das finalidades socialmente atribuídas à escola pública, suscetível de fornecer *insights* interpretativos das tensões e impasses que, em determinados momentos, atravessaram os sistemas escolares.

¹ Instituto de Educação | Universidade do Minho

Decorridas três décadas sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, importa questionar de que forma as diversas escolas e agrupamentos se situam em relação ao mandato que lhes foi politicamente atribuído. Que implicações resultam das opções estratégicas desenvolvidas pelas diferentes organizações escolares? Com base em resultados de investigação recentes, procura-se analisar, na última parte deste texto, o papel das culturas de escola na reconfiguração dos processos políticos, organizacionais e pedagógicos que conferem sentido à ação e às aprendizagens educativas. Numa altura em que as escolas são pressionadas à produção de resultados e à implementação de lideranças “fortes e eficazes”, interessa indagar se as especificidades culturais constituem um fator diferenciador no desenvolvimento dos processos de escolarização, ora conduzindo-os no sentido da inclusão educativa e social, ora enfatizando novas formas de seleção e reelitização.

Entre *mais e melhor* escola (1974–2016)

Ao longo das últimas quatro décadas, os mandatos atribuídos à escola pública sofreram alterações significativas, quer por força de fatores macro-estruturais e de âmbito global, quer decorrentes de condicionalismos políticos, económicos e sociais que marcaram a sociedade portuguesa. Ensaçando uma ilustração das tensões emergentes ao longo dos 40 anos de democracia, a figura 1 esboça um espaço de análise em três períodos distintos, cujas especificidades podem ser inferidas do lugar que cada um ocupa no cruzamento dos dois eixos: no eixo horizontal, um *continuum* que põe em evidência os antagonismos axiológicos entre as dimensões coletivas e as dimensões individuais; no eixo vertical, um *continuum* que opõe o mandato democrático (*mais escola*) ao mandato meritocrático (*melhor escola*). Tendo plena consciência que a complexidade desta abordagem está longe de ser restituída nesta representação, mesmo assim, considera-se útil, em termos analíticos, explorar as diferentes possibilidades de conciliação ou oposição entre as finalidades da escola pública ao longo da sua trajetória histórica.

Figura 1. Os lugares e os sentidos da escola em perspectiva

Mais Escola: mais educação, mais emprego

A revolução democrática de abril de 1974 impulsionou o desenvolvimento da escolarização, ao procurar assegurar, de forma equitativa, a igualdade de oportunidades de acesso e o incentivo à participação democrática dos atores no sistema escolar. Claramente inscrito no polo *mais escola*, este período de expansão da escola de massas conferiu prioridade a novos públicos e a novos programas formativos, ao estabelecimento de parcerias educativas com a comunidade e, ainda, à organização pedagógica, tendo em vista a inclusão e integração das diferenças no espaço escolar. A preocupação essencialmente universalista e democratizadora, com vista a uma acelerada ampliação do acesso à educação, dirigiu as atenções político-pedagógicas para a transmissão da *cultura escolar* aos diferentes públicos que frequentavam a escola. Uma *cultura escolar* alicerçada na universalidade dos saberes escolares, aliados à valorização da participação

social e cívica, da cooperação e solidariedade, enquanto valores associados à educação democrática (Correia, 2000).

Embora nas décadas de setenta e início de oitenta os níveis de desemprego atingissem valores elevados, com maior expressão entre as mulheres, a figura do “emprego para a vida” não era (ainda) questionada e a formação escolar constituía um fator facilitador da inserção no mercado de trabalho. Efetivamente, a transição entre o mundo escolar e o mundo do trabalho era marcada por uma relativa sequencialidade e linearidade, abrindo portas à mobilidade social ascendente por via da escolarização. Como refere Correia (2000) relativamente ao Portugal de abril, os espaços educativos em reconstrução são “[...] encarados como espaços de exercício de uma cidadania promotora de uma cultura de direitos” (p. 9), muito embora se pudesse questionar, na esteira de Afonso (1998, p. 191), “até que ponto a administração da educação e os agentes educativos interiorizaram o direito à educação como um direito dos cidadãos e não como expressão da benevolência estatal?”.

Mais-Melhor Escola: mais formação, mais trabalho

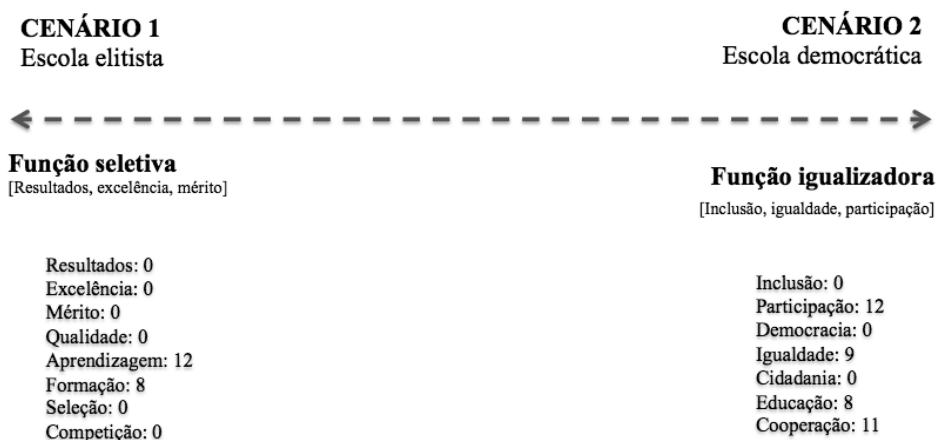
Acompanhando o movimento dos países capitalistas, no decorrer da década de oitenta assiste-se a uma progressiva afirmação da ideologia da modernização ancorada nos princípios da eficácia, da qualidade e da competitividade e, correlativamente, a um esmorecimento do fervor democrático no campo educativo (Lima, 1994; Afonso, 1998; Correia, 2000). O processo de reforma educativa desencadeado em meados dos anos oitenta, com a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reflete bem a tensão existente entre democratização (autonomia, descentralização, participação) e modernização (racionalização, eficácia, competitividade). Em processo de reconfiguração política e organizacional, a escola pública encontra-se duplamente pressionada a conciliar, por um lado, as exigências colocadas pela massificação escolar (*mais* escola) e, por outro lado, os imperativos da modernização económica (*melhor* escola).

A ideologia racionalizadora que perpassa nos discursos políticos e que se exprime de forma clara nos domínios da regulamentação e ação política acabou por operar uma reconversão semântica nos modos de entender a educação, secundarizando a sua missão democratizadora e priorizando a sua relação com a vida ativa. A educação integral passa a subordinar-se às características técnicas do trabalho e a dimensão democrática da educação reduz-se à formação para a atividade puramente instrumental, ausente de qualquer exercício de cidadania, até porque “[...] os direitos sociais se esgotam na reivindicação do direito ao trabalho” (Correia, 2000: 17). A tónica democratizadora não é abandonada, mas antes rearticulada com outras prioridades de pendor economicista, que colocam na agenda os princípios da excelência e do mérito, ambos associados aos resultados académicos. Paralelamente, a relação entre a educação e o trabalho torna-se menos linear e mais incerta, em resultado das alterações na estrutura de “emprego” e no crescimento de novas modalidades de trabalho e de “emprego atípico”, que agregam diferentes realidades sociolaborais e jurídicas, tais como trabalho precário, flexível, parcial, temporário, em *part-time* (Célestin, 2000; Rebelo, 2004) e de “não-emprego” (Laroque & Salanié, 2000). Perante este contexto marcado pela concorrência e pelos novos desafios colocados pela integração na Europa Comunitária, o elogio do mérito e da excelência ressurgiu como emblema social, ao garantir aos melhores o acesso ao mercado de trabalho.

Apesar do hibridismo político-ideológico característico deste período, a LBSE situa claramente a missão da escola no polo democrático, tal como demonstrou o estudo de Formosinho (1988) sobre as finalidades da educação escolar formuladas neste documento orientador – concluiu o autor que as finalidades socializadora e igualizadora foram as mais destacadas, sobretudo ao nível do ensino básico. De forma complementar, efetuamos a contabilização das palavras-chave associadas aos polos *mais* e *melhor* escola, procurando encontrar os sentidos da educação escolar presentes na LBSE. Deste exercício resultou a confirmação da centralidade dos princípios da participação, cooperação e igualdade, conotada com o polo *mais* escola (cenário 1) e a ausência de referenciais associados à *melhor* escola (cenário 2) (cf. figura 2). Efetivamente, os

chavões que hoje constituem os pilares discursivos e normativos do campo educativo – excelência, mérito, competição, qualidade, resultados – estão ausentes do articulado da LBSE, evidenciando uma certa distância dos propósitos modernizadores que viriam a marcar o léxico educativo nos anos seguintes. Todavia, a receção e apropriação da LBSE, bem como as múltiplas pressões advindas de outros setores reguladores das políticas educativas, desencadearam metamorfoses várias no que respeita aos mandatos atribuídos à escola, deslocando-os, nos últimos anos, para as dimensões meritocráticas, alicerçadas na qualidade, nos resultados e na excelência.

Figura 2. Variantes da missão da escola: Análise de conteúdo à LBSE



© Leonor L. Torres, 2016

Melhor Escola: mais aprendizagem, mais competição, menos trabalho

No decurso das últimas três décadas o processo de escolarização sofreu alterações em extensão e intensificação, em resultado do alongamento da escolaridade obrigatória e do prolongamento da jornada escolar. O sistema escolar foi objeto de uma crescente complexificação, observável a diferentes níveis: a nível político (novas formas de regulação da educação), a nível organizacional (constituição dos agrupamentos, novo

modelo de direção, intensificação dos mecanismos de controlo e prestação de contas), a nível pedagógico (composição do público escolar, diversificação das atividades escolares e não escolares). Paralelamente e de forma cada vez mais expressiva, multiplicaram-se as pressões do Estado, do mercado e da comunidade, com vista à elevação dos padrões de qualidade e ao aumento da eficiência do sistema. Embora no plano discursivo (político, profissional e pedagógico) prevaleça o elogio à conciliação *mais-melhor* escola, o resultado combinado das múltiplas pressões redundava no desenvolvimento de uma cultura cada vez mais rendida ao culto da meritocracia. Neste jogo de difícil conciliação entre princípios e valores, a produção de resultados parece prevalecer no plano das prioridades da organização escolar. Efetivamente, a adesão voluntária, induzida ou imposta à agenda meritocrática, sustentada em visões unidimensionais da excelência, parece enfraquecer e fragilizar a essência democratizadora da escola pública. Cada vez mais voltada para as aprendizagens individuais e para o domínio de competências cognitivas e úteis, a escola tende a privilegiar pedagogias transmissivas e reprodutoras (Magalhães & Stoer, 2002; Torres, 2011) como garante da performatividade académica.

Tabela 1. Padrões evolutivos da missão da escola

| | <i>Mais escola</i> | <i>Mais-melhor escola</i> | <i>Melhor escola</i> |
|----------------------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|
| Missão da escola | Democrática | Conciliatória | Meritocrática |
| Prioridades | Conhecimentos | Qualificações | Aprendizagens |
| Valores | Educação | Formação | Competências |
| Relação educação-trabalho | Linear | Descontínua | Contraditória |
| Formação | Crença | Dever | Obrigação |
| Trabalho | Direito | Esforço dos melhores | Privilégio |

A relação contraditória entre educação e trabalho, ofuscada por uma orientação vocacionalista e economicista, que tende a responsabilizar o sujeito pela sua formação ao longo da vida e pela correlativa capacidade de se tornar *empregável* (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990; Lima, 2012) ou *inempregável*, põe a nu as eventuais correspondências entre a qualificação escolar e a inserção no mundo do trabalho, bem como entre os níveis de desempenho académico e os padrões de exigência profissional (e.g. Brown & Hesketh, 2004; Sennett, 2006; Castilla & Bernard, 2010). Perante uma conjuntura de profunda crise económica, o exercício de uma atividade profissional é considerado um privilégio apenas ao alcance de alguns, criando-se, assim, a imagem de que apenas uma elite (académica ou social) a ele poderá aceder. A exaltação da qualidade, da excelência e do mérito no espaço escolar e no mundo do trabalho emerge, doravante, como estratégia salvífica, socialmente legitimada (Tenret, 2011), mesmo que implique o esbatimento das funções democratizadoras da escola.

Os efeitos silenciosos da cultura de escola

O movimento evolutivo esboçado na seção anterior constitui tão-somente um exercício reflexivo que visa contextualizar temporalmente as agendas que cruzam o espaço educativo e que nele coexistem em graus variados de articulação. Porém, uma análise mais focada nos contextos organizacionais concretos permite-nos uma visão em profundidade dos mecanismos colocados em ação e das especificidades culturais na regulação da gestão escolar e das práticas quotidianas dos atores. Ou seja, o modo como cada organização escolar se apropria da agenda educativa, seja de pendor democrático ou meritocrático, depende das suas especificidades culturais que, em primeira linha, condicionam as opções e o rumo político da escola. Se, no plano evolutivo, a escola vem *emagrecendo* as suas finalidades educativas, no plano organizacional, importa indagar se essa *magreza* não induzirá a *fraqueza* das suas possibilidades educativas, agora mais restritas às dimensões cognitivas. Porém, ao circunscrever o raio de ação aos resultados, a organização escolar aumenta a sua intensidade socializadora, agora mais focada e

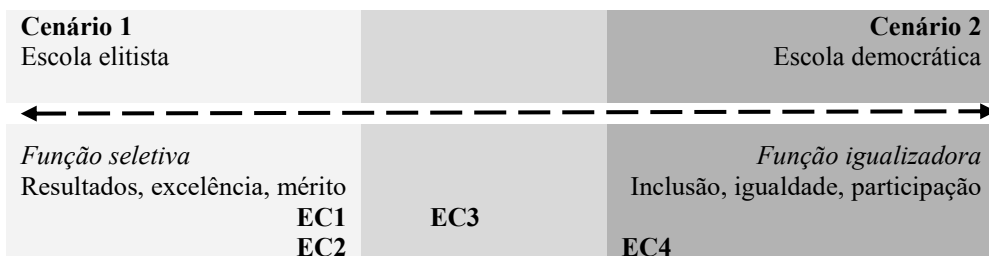
menos dispersiva. Uma *magreza musculada* que pode ter diferentes variações consoante os contextos escolares.

Conforme se demonstrou em estudos anteriores (Torres, 1997, 2004), as organizações escolares desenvolvem culturas distintas, instituindo, de forma durável e única, uma matriz axiológica que funciona como modelo orientador da ação. Os programas políticos das escolas (projetos educativos) constituem a face mais visível e formal desta matriz, ao elegerem as prioridades estratégicas e os valores que as sustentam. Tendo por base os dados recolhidos no âmbito do projeto de investigação *A excelência escolar na escola pública portuguesa* (PTDC/IVC-PEC/4942/2012), que contemplou a realização de quatro estudos de caso em escolas secundárias públicas, agrupadas e não agrupadas, apresentam-se, de seguida, alguns resultados que evidenciam o efeito poderoso das culturas de escola no condicionamento das agendas e prioridades educativas e, correlativamente, no desenvolvimento de aprendizagens e de disposições individuais e coletivas, no sentido proposto por Lahire (2003, 2004).

As orientações político-educativas adotadas pelas lideranças das quatro escolas estudadas refletem de forma inequívoca as pressões para a produção de resultados. Contudo, esta poderosa agenda performativa é diferentemente incorporada pelas direções, em função do seu ideário, do compromisso estabelecido com a comunidade e das relações de poder que se confrontam na definição do programa político e pedagógico da escola. A figura 3 recupera a ideia de *continuum* balizado por cenários ideais-tipo, na aceção weberiana, para situar o perfil político de cada organização estudada. Tal significa que a realidade observada pode situar-se ora mais próxima dos extremos do *continuum*, configurando perfis de escolas mais democráticas ou mais elitistas, ora situar-se em diferentes lugares dentro desse mesmo espaço consoante as combinações encontradas nos “reportórios interpretativos” das equipas diretivas a propósito da missão da escola. O cenário 1 dá conta de uma visão meritocrática de escola, apologista da seleção dos alunos e de uma política pedagógica centrada na construção da excelência académica (*melhor escola*); o cenário 2 inscreve-

se numa visão democrática de escola, que privilegia como princípios fundamentais a igualdade e acesso e sucesso e a promoção da inclusão e da participação democrática (*mais escola*). O espaço que medeia os dois polos representa as diferentes possibilidades de conciliação entre prioridades educativas observáveis nas organizações escolares.

Figura 3. Variantes da missão da escola



As evidências empíricas permitiram situar duas escolas (EC1 e EC2) mais próximas do cenário 1 – escola elitista, não somente pelo facto de os projetos políticos e pedagógicos assumirem uma missão explicitamente focada nos resultados, mas igualmente pela forma como tal orientação desencadeou iniciativas e programas de ação convergentes com tais princípios. Por exemplo, a recuperação, em ambas as escolas, do ritual de distinção dos melhores alunos, através da instituição do quadro de excelência, representa uma estratégia de socialização para a performatividade, com efeitos empiricamente observáveis ao nível da promoção de um clima pedagógico focado nos resultados.

Por sua vez, a escola EC3, uma instituição não agrupada com menos de 40 anos, tem desenvolvido uma identidade mais voltada para as dimensões democráticas, inclusivas e cidadãs, privilegiando a construção da identidade pessoal e social do aluno em articulação com uma política de qualidade, exigência e responsabilidade. A distinção dos bons desempenhos a par da premiação dos alunos com comportamentos exemplares, refletida na criação de um quadro de excelência e de um quadro de valor, traduz a tentativa de conciliação entre os princípios democráticos e meritocráticos.

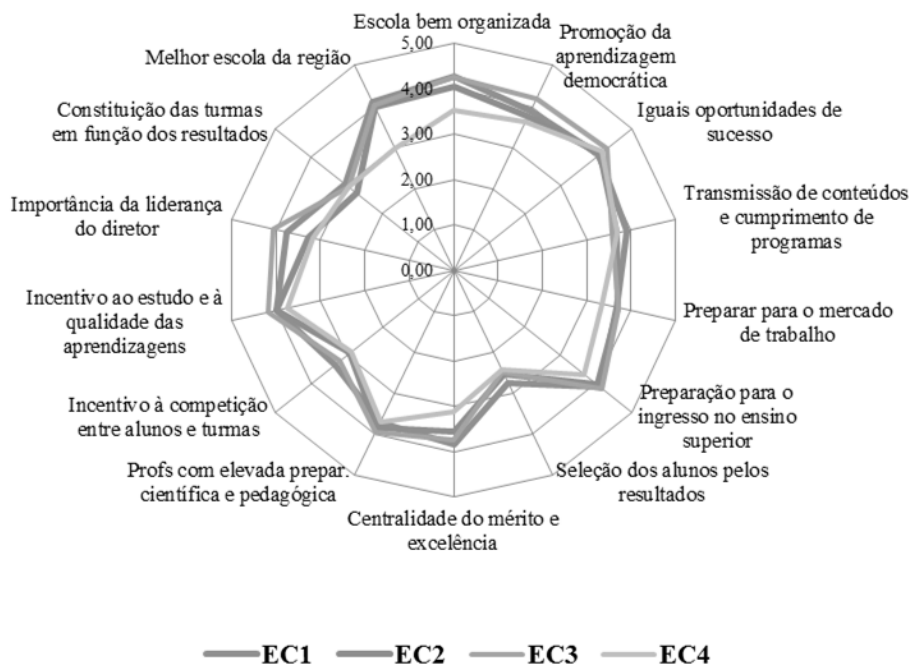
Por fim, a escola EC4 apresenta um perfil distinto das anteriores, quer do ponto de vista da sua *performance* ao nível dos resultados, quer no plano da definição das prioridades político-educativas. Escola recentemente agrupada e ocupando instalações antigas, convive diariamente com a forte concorrência das instituições de ensino secundário vizinhas, que foram objeto de requalificação no âmbito da Parque Escolar. Preocupada com a perda de alunos e com os resultados escolares, tem investido prioritariamente na promoção de boas condições de trabalho, sobretudo na criação de um clima de trabalho e de estudo e, paralelamente, na projeção de uma imagem de qualidade. As preocupações com a qualidade dos resultados conduziram à criação, pela primeira vez, de mecanismos de distinção dos melhores alunos. A especificidade do público escolar e os princípios norteadores da ação diretiva parecem configurar uma escola mais próxima do cenário 2 – escola democrática, embora seja já evidente a existência de um programa de ação pedagógica focado na melhoria dos resultados.

A análise dos programas políticos das quatro escolas pôs em evidência diferentes perfis de liderança, uns mais focados na produção de resultados, outros mais atentos às dimensões da inclusão e outros, ainda, mais comprometidos com a conciliação de ambas as prioridades. Estas variações refletem as distintas disposições dos Diretores face à organização escolar, constituídas no tempo por referência aos vários contextos de interação (professores, famílias, comunidade, administração central, entre outros) e estruturantes da própria cultura organizacional de escola. Estas disposições organizacionais, ora mais performativas, ora mais inclusivas, quando traduzidas em orientações e práticas de gestão concretas, adquirem uma força significativa no desenvolvimento do processo de socialização dos estudantes.

Aparentemente afastados e distantes das esferas da gestão e da liderança, os estudantes não deixam de expressar uma opinião sobre o modo como as escolas se organizam e, particularmente, sobre os estilos de liderança. Os resultados de investigação reforçaram a relevância do *efeito-escola* no desenvolvimento de figurinos organizacionais, na definição de estilos e

padrões de liderança e no modo como o programa de socialização institucional (Dubet, 2002) condiciona as representações dos alunos. Com efeito, as especificidades culturais das escolas não só induzem determinados estilos de liderança, conferindo-lhes sentido e legitimidade política, como se deixam reconfigurar pelas suas dinâmicas quotidianas. Os alunos, enquanto atores em processo de socialização, incorporam certos padrões de funcionamento, traduzidos em arranjos organizacionais, registados na memória como marcadores simbólicos que passam a modelar os seus comportamentos e expectativas face à escola. Prova disto mesmo, os quatro estudos de caso revelaram diferenças significativas no modo como os alunos percebem a organização da sua escola e a sua importância no desenvolvimento do ideário da excelência. Mais ainda, a relação entre a qualidade da escola e o estilo de liderança adotado pelo Diretor foi o enunciado que, no inquérito por questionário administrado aos alunos, mais acentuou as diferenças interescolas.

Figura 4. Representações dos alunos em relação à organização escolar
(1 Discordância total; 5 Concordância total)



Os dados ilustrados na figura 4 mostram, comparativamente, a distribuição dos posicionamentos dos alunos em função da escola que frequentam, sendo possível identificar as diferenças em relação às dimensões políticas, organizacionais e pedagógicas. Se, numa primeira leitura, é possível visualizar uma distribuição uniforme expressa por uma certa sincronia das linhas que tecem a teia, um olhar mais detalhado e circunscrito a determinados enunciados revela diferenças significativas entre escolas (cf. Torres & Palhares, 2015). Nos EC1 e EC2 os alunos reconhecem a “boa organização” da escola e a sua vocação primeira para preparar os alunos para o ensino superior, considerando ainda serem as suas escolas as melhores da região. De notar que, apesar das similitudes entre estas duas escolas, os alunos da EC1 conferem maior importância à liderança do Diretor, assim como tendem a reconhecer que a sua escola incentiva a competição entre alunos e turmas.

A escola EC3, embora não muito distante do perfil das anteriores escolas, apresenta algumas especificidades, desde logo ao ver reconhecida pelos alunos a sua missão inclusiva e igualizadora. Embora reconheçam a “boa organização da escola”, o maior consenso foi para a confirmação de que “Todos os alunos desta escola, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso” (média = 4,3), associado ao facto de “No dia-a-dia desta escola [se promover] a aprendizagem da democracia e da cidadania” (média = 4,2). Paralelamente à valorização das dimensões democráticas, os estudantes apontam como traço cultural desta escola um ambiente de trabalho propiciador do estudo e da qualidade das aprendizagens, associado ao estilo de liderança adotado pelo Diretor.

Por fim, o EC4 configura claramente uma escola com um perfil distinto das demais. Para além de os valores de concordância estarem mais próximos do eixo central, evidenciando uma posição genericamente mais crítica dos alunos em relação à escola, verifica-se um menor reconhecimento das dimensões meritocráticas da escola, fazendo valer, em contraposição, a sua vocação inclusiva e democrática, a par do

reconhecimento de um ambiente escolar propício ao estudo. Constatase, efetivamente, pelas respostas dos estudantes, que a escola não se enquadra num perfil elitista, pautando a sua atuação por princípios mais integradores e inclusivos.

Nota de encerramento

Perante o ressurgimento da ideologia meritocrática associada ao culto da excelência como valor inquestionável e auto justificativo dos percursos escolares e das carreiras profissionais, importa questionar até que ponto as conceções de excelência (escolar e laboral) se articulam e de que modo o modelo de socialização escolar baseado na performatividade potencia a educação democrática. Os resultados de pesquisa mostraram que o modelo de excelência induzido pela *cultura escolar*, ainda que diferentemente apropriado pelas escolas, assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho. Apenas alguns exemplos inquietantes: na escola, a ênfase colocada no individualismo contraria a valorização da cooperação no trabalho; as metodologias reprodutoras chocam com o apelo à criatividade; o enfoque nas competências técnicas e instrumentais rompem com a atual procura de talentos e de capacidades potenciais (Sennett, 2006). A expansão de uma cultura da excelência baseada num único princípio de mérito, mesmo que diferente em ambos os campos (na educação e no trabalho) tende a arrastar fenómenos de desigualdade e de exclusão, mesmo no interior de um círculo (de elites) que outrora estava imune a estes processos.

Perspetivar a escola enquanto configuração cultural que orienta o sentido da escolarização, regulando os seus limites e possibilidades dentro da relativa autonomia de que dispõe revela-se, portanto, um exercício fundamental à construção de novos sentidos e rumos educativos. E é justamente esta *folga*, de amplitude variável em cada escola, consoante a sua cultura, que pode ser criativamente apropriada pelos atores para transformar os tempos das performances oficiais em tempos de aprendizagens plurais. Um tempo de pedagogias promotoras da diversidade e um espaço onde convivam diferentes tipos de excelências,

ampliadas às dimensões sociais, artísticas e culturais. Em suma, uma reinvenção de novas formas de articulação *melhor-mais escola*.

Num ano profícuo em debates e reflexões sobre os 30 anos de vigência da LBSE, vale a pena ousar um olhar invertido, de baixo para cima e de dentro para fora, que ajude a desocultar as dinâmicas de escolarização para além dos seus enquadramentos legais. Os vários estudos sociológicos vêm demonstrando que os processos escolares desenvolvem-se na confluência de várias forças e relações de poder (verticais e horizontais), daqui resultando orientações e práticas frequentemente em tensão com os princípios e valores legalmente consagrados. De facto, a matriz educativa plasmada na LBSE valoriza uma educação escolar ampla e integradora, que parece já não inspirar a agenda da escola pública contemporânea. A questão que se impõe e para a qual não se vislumbra resposta imediata: estará esta matriz desfocada do que socialmente se entende ser a atual missão da educação escolar ou, pelo contrário, estará a educação escolar a desviar-se da sua missão principal? Vale, pois, a pena dirigir o olhar para os fundamentos e os fins do programa educacional, independentemente do seu contexto histórico-cultural, procurando respostas à pergunta “de que falamos quando falamos de educação?” (Palhares, 2014: 80). Recentrar o debate nesta narrativa nuclear, simultaneamente densa e opaca, ajudaria a superar os efeitos dispersivos que caracterizam a discursividade e a ação educacional.

Referência bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Branden, Kris V., Avermaet, Piet V. & Houtte, Mieke, V. (2013). *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*. New York: Routledge.
- Brown, Phillip & Hesketh, Anthony (2004). *The Mismanagement of talent. Employability and jobs in the knowledge economy*. New York: Oxford University Press.
- Castilla, Emilio J. & Benard, Stephen (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55, 543-576.
- Célestin, Jean-Bernard (2000). *As novas formas de emprego atípicas. Reflexões sobre o caso Francês*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional e Comissão Interministerial para o Emprego.

- Correia, José A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Formosinho, João (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário* (pp. 11-52). Lisboa: Ministério da educação.
- Lahire, Bernard (2003). *O homem plural. As molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Laroque, Guy & Salanié, Bernard (2000). Une décomposition du non-emploi en France. *Economie et Statistique*, 331, 47-66.
- Lima, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação, *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'*. São Paulo: Cortez Editora.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições, Lda.
- Palhares, José A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública, *Investigar em Educação*, II.ª série, 1, 71-102.
- Rebelo, Glória (2004). *Flexibilidade e precariedade no trabalho: análise e diagnóstico*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sennett, Richard (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Stoer, Stephen R., Stoleroff, Alan, D., & Correia, José A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Tenret, Élise (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Torres, Leonor L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, Leonor L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, Leonor L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública, *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109.
- Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2014) (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, pp. 99-121.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DOUTOR MANUEL GOMES DE ALMEIDA “UMA ESCOLA *DE E PARA...* OS RESULTADOS, OS VALORES E A COMUNIDADE”

José Ilídio Sá¹

Introdução – Onde estamos... De onde viemos...

O Agrupamento de Escolas Doutor Manuela Gomes de Almeida (AEMGA) localiza-se no concelho de Espinho, que por sua vez integra a Área Metropolitana do Porto que, por sua vez, abrange um total de nove municípios: Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia), de Entre Douro e Vouga (cinco municípios: Arouca, Feira, Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra) e do Ave (dois municípios). Na verdade, consideramos que Espinho encontra-se geograficamente bem situado, pois dista apenas cerca de 20 quilómetros da sede do concelho do Porto, 50 da capital de distrito (Aveiro) e a 115 da cidade de Viseu onde nos encontramos. Faz ainda fronteira com os concelhos de Vila Nova de Gaia (norte), Santa Maria da Feira (Nascente) e Ovar (sul).

O concelho de Espinho tem uma área (aproximada de 21,1 km²) e os dados recolhidos no Censos 2011 indicam que a população residente ronda os 31 796 habitantes (sendo 15 151 do sexo masculino e 16 645 do feminino).

No que diz respeito à constituição do AEMGA, o mesmo teve lugar há apenas quatro anos, tendo a tomada de posse da Comissão Administrativa Provisória ocorrido a 4 de julho de 2012. Este processo resultou da agregação da ES Dr. Manuel Gomes de Almeida com o AE Domingos Capela (Silvalde) e EB n.º 2 de Espinho (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB), estabelecimento de ensino anteriormente pertencente ao AE Sá Couto).

¹ Agrupamento de Escolas Manuel Gomes de Almeida | Espinho

Em 2012, o AEMGA era composto por um total de 9 escolas (passando posteriormente para 5 em 2015) e aproximadamente 3000 alunos. Com a inauguração dos Centros Escolares de Paramos (setembro de 2014) e de Silvalde (setembro de 2015).

Como principais constrangimentos, desafios & vantagens decorrentes do processo de agregação podemos identificar os seguintes aspetos: a grande escala da instituição (n.º de escolas, n.º de alunos, n.º de docentes/não docentes...), como aspeto mais limitador; a possibilidade de articulação entre Ciclos de Ensino (Educação Pré-Escolar até ao 12.º ano), como ponto mais favorável em termos pedagógicos; e a junção de identidades e práticas (organizativas & pedagógicas) heterogéneas como condição simultaneamente positiva e/ou negativa.

A Análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities & threats*) efectuada em 2013 no âmbito da elaboração do Projeto Educativo (ver Quadro infra) permitiu a delineação de toda a ação estratégica para o AEMGA.

Tabela 1.

| Pontos Fortes | Pontos Fracos |
|---|---|
| Internos <ul style="list-style-type: none">• Resultados Escolares (Avaliação sumativa Interna & Externa)• Diversificação da Oferta Educativa• Clima de Escola(s)/Agrupamento (ambiente de trabalho) positivo• Dinamismo do Agrupamento (ver Plano Anual de Atividades)• Centralidade/proximidade das Escolas | Internos <ul style="list-style-type: none">• Comportamentos/indisciplina de alguns alunos• Comunicação interna no Agrupamento• Divulgação das atividades do Agrupamento junto da Comunidade local• Identificação/adaptação de novos docentes às práticas instituídas no Agrupamento |
| Oportunidades | Ameaças |
| Externos <ul style="list-style-type: none">• Diversidade de organismos externos ao Agrupamento disponíveis para colaborar com a instituição• Boa imagem do Agrupamento perante a Comunidade | Externos <ul style="list-style-type: none">• Outras instituições de Ensino da cidade/do concelho• Elevadas taxas de desemprego do concelho• Baixas taxas de natalidade• Políticas Educativas |

Partilha de Experiências – O que oferecemos... O que fazemos...

Os documentos estruturantes do AEMGA (Projeto de Intervenção do Diretor, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades) alicerçam-se três grandes áreas de Intervenção: Resultados – “Qualidade do Ensino”, Valores – “Promoção de Valores” & Comunidade – “Organização do Agrupamento”.

Para cada um dos três eixos de Intervenção, encontram-se delineados os Objetivos Estratégicos e Operacionais ambicionados, assim como as atividades a implementar e/ou estratégias a promover para vir a atingir essas finalidades (Ver Projeto Educativo do AEMGA em vigor para o período de 2013/2016).

A Oferta formativa caracteriza-se claramente por ser diversificada e complementar (designadamente, a partir do 3.º Ciclo do Ensino Básico), procurando-se, por esta via, dar resposta à pluralidade e à especificidade de públicos que frequentam as várias unidades. Assim, no presente ano letivo, as 117 salas/turmas abarcam a Educação Pré-Escolar, o 1.º ao 3.º CEB (neste ciclo de ensino, incluem-se duas turmas de Cursos Vocacionais e uma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e o Ensino Secundário (contemplando os quatro Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais & Ensino Recorrente Noturno). No Ensino Secundário, a oferta formativa distribui-se da seguinte forma: Curso de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas & Línguas e Humanidades (Científico-Humanísticos), Técnico de Restauração – Restaurante e Bar, Eletrónica, Automação e Comando, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade (vertente Profissional).

Com se depreende, tem efetivamente existido um investimento estratégico em ofertas académicas/qualificantes com o principal propósito de, em simultâneo, obter maiores taxas de prosseguimento de estudos no ensino secundário e de cumprir o desígnio da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade.

Como disciplinas de Oferta de Escola oferecidas no 3.º CEB, a instituição disponibiliza Oficina de Teatro, Oficina de Desenho e Pintura, Imagem e Vídeo – *Scratch* & Educação Musical.

De seguida, passamos a apresentar e a descrever algumas das estratégias e/ou áreas prioritárias de Promoção do Sucesso Escolar e de Combate ao Abandono Escolar que o AEMGA optou por disponibilizar aos seus alunos com intuito de “Garantir Aprendizagens de Qualidade para Todos”.

Medidas de Apoio Educativo

Começamos por enumerar e descrever, de forma sucinta, algumas das opções de Apoio Educativo disponibilizadas.

- **Apoios Educativos** (individuais e/ou em grupo), particularmente nas disciplinas e nos anos em que os alunos estarão sujeitos à prestação de provas finais/de exame nacional e que visam colmatar dificuldades, consolidar e aprofundar conhecimentos, esclarecer dúvidas e/ou trabalhar as Metas Curriculares.

- **Intervenção precoce**, salientando-se que todas as turmas do 1.º CEB tiveram um *plafond* de aulas de Apoio Educativo. O maior número de horas destinou-se ao 1.º ano (4 horas de Apoio Educativo e 2 horas de aulas de coadjuvância no Apoio ao Estudo) e o menor número de horas ao 4.º ano (2 horas de Apoio Educativo e 2 horas de Coadjuvância no Apoio ao estudo). Achamos que os alunos do 1.º ano terão mais facilidade de colmatar as suas dificuldades, se forem apoiados desde do seu início.

- **Coadjuvâncias nas aulas de Apoio ao Estudo (1.º ao 4.º anos)**, medida a cargo de docentes de Apoio Educativo juntamente com os Professores Titulares de Turma. Este auxílio tem sido prestado especificamente nas disciplinas de Português e de Matemática (com o intuito principal de preparar os alunos para as Provas Finais).

- **Apoio ao Estudo (5.º & 6.º anos)**, sendo que, no 5.º ano, o Apoio ao Estudo está a cargo de docentes de diversas áreas disciplinares, sendo que no 6.º ano este auxílio presta-se especificamente nas disciplinas de Português e de Matemática (com o intuito principal de preparar os alunos

para as Provas Finais). Este auxílio deve ser, sempre que possível, prestado pelos docentes titulares das disciplinas.

• **Atividades de Preparação para Provas Finais (9.º Ano)** nas disciplinas de Português, e de Matemática. Tem sido destinada uma unidade semanal de 45' para cada uma das duas áreas. Estas Atividades de Preparação para Exames constam, desde o início do ano letivo, nos horários dos alunos e dos respetivos docentes. Este auxílio deve, sempre que possível, prestado pelos docentes titulares das disciplinas. No início do ano letivo, os encarregados de educação são informados e sensibilizados pelos Diretores de Turma para a importância de estas modalidades de apoio educativo de modo a que as mesmas sejam idealmente frequentadas pelo maior número de alunos.

• **Atividades de Preparação para Exame (11.º e 12.º Anos)** nas disciplinas de Biologia e Geologia, Física e Química A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Espanhol, Geografia A, História A, História e Cultura das Artes, Economia A e Filosofia, Português, Matemática A, Desenho A, Geometria Descritiva A. São destinadas unidades de 90' para cada uma das áreas. Estas Atividades de Preparação para Exames constam, à semelhança do que sucede no 9.º ano, desde o início do ano letivo, nos horários dos alunos e dos respetivos docentes. Este auxílio deve, sempre que possível, prestado pelos docentes titulares das disciplinas. Também aqui, os encarregados de educação são informados e sensibilizados pelos Diretores de Turma para a importância de estas modalidades de apoio educativo de modo a que as mesmas sejam idealmente frequentadas por todos os alunos.

• **Reforço da carga curricular em disciplinas com menor sucesso escolar (8.º ano, na disciplina de Língua Estrangeira I – Inglês).** Considerando as taxas de insucesso verificadas na disciplina, tendo em conta que apenas estão previstas duas unidades de 45' na matriz curricular e sendo esta uma das áreas estratégicas constantes do Projeto Educativo do AEMGA, considera-se necessária atribuir um reforço de 45' semanais à disciplina.

• **Implementação do Projeto “Ritmos” (7.º e 8.º anos).** Esta medida prevê, conforme o previsto no documento de Critérios de Constituição de Turmas, a constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes (Português & Matemática), tendo em atenção os recursos da escola e a relevância da situação (Despacho n.º 7-B/2015, de 7 de maio). No ano letivo de 2013/2014, o 7.º ano foi o nível de ensino em que se registaram os níveis de insucesso mais elevados (realidade constatada ao longo do ano escolar no desempenho/comportamentos dos alunos em cada um dos períodos letivos e, mais concretamente, no final onde se verificaram muitas retenções). Atendendo aos resultados positivos alcançados em 2014/2015, o Projeto mantém-se no 7.º ano e surge alargado ao 8.º.

Articulação entre e intraciclos

Com a criação do Agrupamento de Escolas em 2012, tornou-se inevitável e indispensável o trabalho pedagógico articulado, tanto na dimensão horizontal como na vertical entre os diversos ciclos de estudo (articulação entre e intraciclos).

Neste particular, salientamos as reuniões de articulação realizadas entre Professores Titulares de Turma do 4.º ano com Diretores de Turma e Docentes do 5.º ano no início do ano escolar, as coadjuvações nas Expressões Artísticas ou Físico-Motoras do 1.º ciclo do Ensino Básico (Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação & Programação no 1.º CEB). Procura-se com a continuação desta medida a articulação curricular entre os diversos ciclos de ensino uma vez que as coadjuvâncias são implementadas por docentes com habilitação profissional para as áreas em questão. Releve-se, por fim, a importância da dinamização de atividades, concursos & eventos culturais envolvendo em simultâneo alunos de vários níveis de ensino e escolas do AEMGA.

Orientação Escolar e Vocacional

A valência da Orientação Escolar e Vocacional (interna e externa) apresenta-se como uma outra das principais estratégias de prevenção do

insucesso escolar implementadas no AEMGA no decorrer dos últimos anos. Refira-se que o AEMGA dispõe afortunadamente de dois Psicólogos e de uma Técnica de Intervenção Local (contratada no âmbito do PIEF).

No Ensino Básico (como percursos alternativos ao Ensino Regular), alguns jovens (em risco elevado de abandono escolar precoce) são encaminhados para a frequência de Cursos Vocacionais e/ou do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) como forma de garantir a sua escolarização até aos 18 anos.

A promoção destes percursos, centrada nas suas vantagens, junto de alunos e encarregados de educação, traduz-se na promoção de reuniões individuais explicitadoras do funcionamento e das dinâmicas dos mesmos e em outras formas de divulgação (Rumos – Oferta Formativa, Feira das Profissões, ...).

Os Serviços de Psicologia e de Orientação realizam reuniões acerca da oferta formativa no ensino secundário – 2 de março (destinatários – encarregados de educação dos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade)

No Ensino Secundário, o trabalho efetuado tem-se centrado na orientação & reorientação escolar e profissional. Incentiva-se a criação de um *projeto de vida* (processo que poderá passar pela escolha de um Curso Profissional como uma primeira opção em função do perfil, expectativas e motivações, do aluno).

Tem existido, por isso, uma promoção dos Cursos Profissionais junto de alunos e encarregados de educação em sessões de Orientação Vocacional, e atividades diversas abertas à comunidade (Rumos, Feira das Profissões, ...), centrada nas suas características (seja na vertente da dupla certificação, da possibilidade de acesso ao ensino superior e/ou da integração no mercado de trabalho).

Por outro lado, tem sido fomentado um trabalho de **reorientação vocacional** junto de alunos (particularmente dos Cursos Científico-Humanísticos) com insucesso escolar.

O AEMGA dinamiza anualmente o evento “Rumos – Oferta Formativa” e participa ativamente na “Feira das Profissões” (Centro Social de Paramos) com o objetivo de divulgar (junto das comunidades escolar e local) o trabalho realizado pelos alunos, pelos Grupos Disciplinares/Departamentos Curriculares e difundir a oferta formativa para o ano escolar subsequente.

Finalmente, merece relevância, neste particular, a importância das parcerias/do trabalho em rede, designadamente as que têm sido celebradas com instituições de Ensino Superior (designadamente com a Universidade de Aveiro, Universidade do Porto, a Universidade do Minho ou a Universidade de Coimbra).

Formação em Contexto Real/de Trabalho

Nos Cursos Profissionais, bem como nos de carácter Vocacional, tem existido uma forte aposta no envolvimento direto dos alunos (e respetivos formandos) em atividade, trabalhos, projetos e/ou competições dinamizados no AEMGA ou igualmente fora da instituição (através da receção/encaminhamento de convidados, da apresentação de eventos, da realização de *coffee breaks*, do embelezamento de espaços exteriores, da reparação/manutenção de equipamentos...), levando, por esta via, os jovens a um primeiro contacto com as exigências (seja ao nível da aplicação de competências, da adaptação a contextos diferentes ou horários flexíveis de trabalho...).

Esse envolvimento passa por uma articulação regular e consistente com a Comunidade Escolar/Local, existindo, por esse motivo, uma regular solicitação para participação em eventos Locais, Regionais e até Nacionais. A colaboração habitual com parceiros tem envolvido entidades como: a Câmara Municipal de Espinho, as Juntas de Freguesia, a Biblioteca Municipal, a Associação de Desenvolvimento do Concelho de Espinho (ADCE), a Cerciespinho, a Academia de Música de Espinho, o Espinho *Surf Destination* ou Instituições Particulares de Solidariedade Social como Centro Social de Paramos.

A Formação em Contexto de Trabalho (com a realização de estágios a partir do 11.º ano) tem igualmente assumido especial importância, facto que se reflete no relacionamento positivo que tem existido entre o AEMGA e o tecido empresarial local & regional.

Saliente-se, nesta vertente, o papel dos Técnicos Especializados (Restauração, Marketing, Relações Públicas, Jardinagem) por via da introdução de metodologias de trabalho diferentes (não só pela singularidade dos saberes transmitidos, bem como ao nível dos processos de interação com os formandos e, numa vertente mais ampla, pela facilitação que permitem na articulação com as empresas). Verificamos que o *know-how* destes profissionais “vindos do exterior” têm vindo gradualmente a *inspirar* e/ou a *contaminar positivamente* o trabalho de muitos docentes, materializadas na introdução de dinâmicas de articulação e de trabalho colaborativo.

Bibliotecas Escolares

De seguida, gostaríamos de destacar o papel catalisador que as Bibliotecas Escolares (BE) assumem na dinâmica da instituição. O AEMGA dispõe de três Professoras Bibliotecárias. As BE, dado o seu carácter transversal, ocupam, em nosso entender, um papel central na formação global (e integrada) das nossas crianças e jovens e cumprem, por outro lado, uma função catalisadora e complementar no trabalho desenvolvido pelos docentes.

Consideramos que as BE contribuem inequivocamente para a operacionalização real do Projeto Educativo das escolas, favorecendo visivelmente aspetos como o desenvolvimento das seguintes competências: de leitura (sejam elas as mais tradicionais ou as mais contemporâneas – digitais, filmicas; de pesquisa, de seleção e de organização de informação, com a possibilidade de recurso a uma panóplia de ferramentas; de comunicação (verbal e visual); e de trabalho, sejam elas de cariz individual (autónomo) e/ou em contexto de grupo/turma.

As BE ajudam, por outro lado, na promoção de valores, designadamente: a inclusão (sendo um espaço aberto a todos; proporcionando a possibilidade única de acesso a múltiplas ferramentas; inclusão de alunos com NEE, na vertente digital, de diferentes culturas, de jovens com dificuldades de aprendizagem...); o exercício de uma cidadania “ativa” e solidária (“cidadania digital”); a participação (por via do envolvimento em concursos, jogos, exposições, palestras...); o respeito (pela presença de outros no mesmo espaço; pelo trabalho desenvolvido por terceiros...); o desenvolvimento do espírito crítico; ou a partilha (de espaço, de trabalhos...) ou mesmo a capacidade inigualável para alargar o nosso imaginário.

Elenco, de seguida, alguns exemplos de iniciativas de grande impacto promovidas pelas BE do AEMGA ainda no decorrer do presente ano escolar de 2015/2016: 12.^a Edição do “Chá de Letras” dedicada à temática dos “Anos 60” (11 de maio); “A Escola vai ao Cinema”, atividade inserida no Plano Nacional de Cinema (4 de maio); Comemoração do Dia Mundial da Dança (29 de abril); 1.º Concurso de Filmes Escolares “CurtasFitas na escola”; Acordo fotográfico - Conversa com Sandra Nobre (19 de abril); Encontro com o escritor & jornalista Tiago Salazar (18 de março); Recital de poesia - “Entre Nós e as Palavras” com Pedro Lamares (10 de março); I Jornadas da Rede de Bibliotecas de Espinho – “Maré de Leituras: Ler, Formar e Incluir” (4 & 5 de março); Conversas sobre cinema 18 & 26 de fevereiro); Oficina de brinquedos óticos (Plano Nacional de Cinema); Encontro com o ilustrador/autor de BD João Amaral (4 de fevereiro); Concurso de poesia 2016 (fevereiro); Exposição de ilustrações - “Histórias d'Ajudaris” (novembro); Concurso de Postais de Natal (dezembro) ou a Comemoração do Dia Internacional da Biblioteca Escolar (26 de outubro).

Implementação de Projetos

Para além das variadíssimas iniciativas desenvolvidas pelas BE, o AEMGA aposta fortemente na implementação de Projetos como dimensão estratégica da formação integral dos seus alunos.

O projeto “Educação para a Cidadania” (destinado às turmas dos 2.º & 3.º CEB) concretiza-se através da Oferta Complementar prevista na matriz curricular dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Trata-se de uma proposta apresentada nos últimos anos pela Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico atendendo à idades dos alunos, a alguns comportamentos verificados, à pertinência de serem trabalhados os valores constantes do Projeto Educativo e ao espaço privilegiado em que se traduz este projeto para a abordagem de determinadas temáticas e à resolução de problemas do grupo-turma.

O desenvolvimento do Projeto *eTwinning* afigura-se-nos como outra aposta da instituição. Recorde-se que o *eTwinning* promove a colaboração entre escolas da Europa, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), proporcionando apoio, ferramentas e serviços. O *eTwinning* oferece também oportunidades de Desenvolvimento Profissional gratuito e contínuo, para educadores.

Em anos recentes (2014/2015), o AEMGA tem arrecado inúmeros prémios, tanto em Portugal como a nível Europeu. Recordamos, a este respeito em 2015, a atribuição do Prémio Europeu na categoria etária dos 12-15 anos do projeto “Soundtrackers”. Referência ainda para o facto de a instituição ter ainda recebido o Prémio Nacional eTwinning 2015, com o trabalho denominado "Over the inspiring tunes of the European waves" (destinado a alunos do 3.º ciclo) na categoria de Prémio Nacional eTwinning na categoria Equipa/Transversal e ainda o projeto "eTUNES" (categoria 2.º CEB).

Destacam-se outras atividades dinamizadas no âmbito do projeto como o Mystery Skype, do Skype com o Ártico, das conversas com a Índia, e das aulas em que colaborámos com professores dos Estados Unidos; "Madmagz: A Magazine for Young People".

Outro dos Projetos que tem merecido grande destaque na comunidade local/nacional chama-se “Come Tudo na Cantina” e visa fomentar hábitos alimentares saudáveis e combater o desperdício alimentar através da implementação de numa atividade lúdica de monitorização das refeições consumidas na cantina, envolvendo aproximadamente 400 alunos do 2.º

ciclo do ensino básico. Mensalmente é-lhes entregue um instrumento de registo diário, onde é impresso um carimbo de cor distinta conforme o aluno cumpra com sucesso as suas obrigações. É verificado se o aluno levantou a refeição completa e se no final da refeição consumiu a totalidade da comida. Caso uma das situações não se observe, é-lhe impresso um carimbo vermelho, se o aluno as cumprir com sucesso é apostado no passaporte um carimbo de cor azul. No fundo, o objetivo para o aluno é colecionar o máximo de carimbos azuis. A verificação é da responsabilidade dos alunos dentro de cada uma das turmas, e realizada de acordo com uma escala de serviço. Os carimbos são contabilizados para a construção de um ranking, que atribuirá prémios aos alunos com melhor desempenho. Os prémios serão vouchers de cultura, desporto e lazer, com o objetivo de fomentar a realização de atividades *outdoor* em família, inculcar estilos de vida saudável e combater o sedentarismo. Este projeto recebeu no passado mês de julho o Selo de Reconhecimento de Práticas de Prevenção do Desperdício Alimentar – PRATO, distinção entregue pelo Ministério da Agricultura e do Mar.

Destaquemos ainda a participação em projetos como: o Clube de Programação e Robótica 2015/2016; o Projeto Ler+ Mar; o Projeto EcoEscovinha (projeto de responsabilidade social); o Projeto “Reflorestação e Preservação de uma duna no litoral de Paramos” promovido pelo FAPAS (Fundo para a Proteção dos Animais Selvagens); ou ainda o Projeto Pais na Escola, Projeto intergeracional, em que Pais e encarregados de educação vão à escola realizar as mais diversas atividades.

Divulgação das atividades do AEMGA junto da Comunidade

Apontado como um ponto fraco na análise SWOT efetuada em 2013, tem sido notório o esforço levado a cabo pela instituição para divulgar as atividades realizadas junto da Comunidade Local. De facto, este trabalho tem sido materializado recorrendo a ferramentas como: o sítio na Internet (www.aemga.pt); o Facebook da instituição (www.facebook.com/aemga.pt); o Jornal “Nota 20”; a Revista “Barquinho de Papel”; os meios de comunicação social locais (Jornais “Defesa de Espinho” e “Maré Viva” ou ainda através da plataforma “Espinho TV”).

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal

Tel.: (+351) 217 935 245
cnedu@cnedu.pt
www.cnedu.pt

