

**ELO**  
Julho 2011 **18**

Revista do  
Centro de Formação  
Francisco de Holanda

# A CIDADANIA E A DEMOCRACIA NAS ESCOLAS



Centro de Formação Francisco de Holanda

**ELO 18**

**A cidadania e a democracia nas escolas**

## **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**

Centro de Formação Francisco de Holanda

Escola Secundária Francisco de Holanda

Alameda Dr. Alfredo Pimenta

4814-528 Guimarães

[cfaecffh@cffh.pt](mailto:cfaecffh@cffh.pt)

[www.cffh.pt](http://www.cffh.pt)

253 412 954 e 253 552 181

## FICHA TÉCNICA

<b>Director</b>	Jorge do Nascimento Pereira da Silva
<b>Coordenador</b>	Francisco Teixeira - Jorge Nascimento
<b>Conselho Científico</b>	Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho Carlinda leite – Universidade do Porto Fernando Ribeiro Gonçalves – Universidade do Algarve José Augusto Pacheco – Universidade do Minho Manuela Esteves – Universidade de Lisboa
<b>Conselho Redactorial</b>	Jorge do Nascimento Pereira da Silva Agostinho Ferreira António Oliveira Sousa Francisco Teixeira Manuel Alves Barbosa Maria Lucinda Palhaes da Cunha Bessa
<b>Capa</b>	Pedro Almeida
<b>Maquetagem</b>	Francisco Teixeira
<b>Propriedade e edição</b>	Centro de Formação Francisco de Holanda Escola Secundária Francisco de Holanda Alameda Dr. Alfredo Pimenta 4814-528 Guimarães <a href="mailto:cfaecff@cffh.pt">cfaecff@cffh.pt</a> <a href="http://www.cffh.pt">www.cffh.pt</a> 253 513 073
<b>ISBN</b>	972-96465
<b>Impressão</b>	Gráfica Covense, Ldª Polvoreira - Guimarães
<b>Número</b>	Revista ELO 18 – Julho de 2011
<b>Tiragem</b>	200 Exemplares
<b>Apoios</b>	ME



## ÍNDICE

<b>NOTA DE ABERTURA</b> -----	<b>11</b>
<i>Jorge do Nascimento</i> <i>Director do CFFH</i>	
<b>ESCOLA, IGUALDADE E AUTONOMIA</b> -----	<b>15</b>
<i>João Formosinho,</i> <i>Joaquim Machado</i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
<b>LIDERANÇA SINGULAR NA ESCOLA DEMOCRÁTICA: AMEAÇAS E CONTRADIÇÕES</b> -----	<b>27</b>
<i>Leonor Lima Torres</i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
<b>FAZER A ESCOLA ACONTECER: A COLABORAÇÃO CRIANÇAS-PROFESSORES-PAIS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA</b> -----	<b>37</b>
<i>Teresa Sarmento</i> <i>IE - Universidade do Minho</i> <i>Ilda Freire</i> <i>ESEB - Instituto Politécnico de Bragança</i>	
<b>DESÍGNIOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO</b> -----	<b>51</b>
<i>José Carlos Morgado</i> <i>IE-Universidade do Minho</i> <i>Ana Margarida Gonçalves</i> <i>EB 2,3 de Gil Vicente, Guimarães</i>	
<b>A ESCOLA, ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA?</b> -----	<b>67</b>
<i>Victorino Costa</i> <i>ESE Fafe</i>	
<b>O GOSTO E O DESGOSTO DA ESCOLA CIDADANIA, DEMOCRACIA E LÓGICAS DE PARTICIPAÇÃO JUVENIL NAS ESCOLAS</b> -----	<b>77</b>
<i>Elisabete Ferreira,</i> <i>Amélia Lopes</i> <i>FPCEUP</i>	

<b>A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: CONTRIBUTO À REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO, TRABALHO E CIDADANIA -----</b>	<b>85</b>
<i><b>Tatiana Maria Holanda Landim</b></i> <i>Universidade do Minho/Universidade Federal do Pará</i> <i><b>José Augusto Pacheco</b></i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
<b>FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A PROFISSIONALIDADE E CIDADANIA DOCENTE -----</b>	<b>97</b>
<i><b>Guilherme Rego da Silva</b></i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
<b>A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA EM EDUCAÇÃO -----</b>	<b>107</b>
<i><b>João Adelino Matias Lopes dos Santos</b></i> <i>Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva</i>	
<b>PARTICIPAÇÃO NA DECISÃO EDUCATIVA E CURRICULAR O DEBATE DA DECISÃO CENTRALIZADA VERSUS A DECISÃO DESCENTRALIZADA -----</b>	<b>117</b>
<i><b>Henrique Manuel Pereira Ramalho</b></i> <i>ESEV - Instituto Superior Politécnico de Viseu</i> <i><b>Fernanda Emília Ribeiro Alves Araújo</b></i> <i>Agrupamento de Escolas de Infias – Vizela</i>	
<b>FORMAR PROFESSORES PARA A ESCOLA DE QUE PRECISAMOS EDUCAR PARA A CIDADANIA -----</b>	<b>133</b>
<i><b>Ângela Rodrigues</b></i> <i>IE - Universidade de Lisboa</i>	
<b>A FELICIDADE NÃO SE GUARDA, É PARA CONSUMO IMEDIATO OS CONTORNOS DE UMA EDUCAÇÃO DESPOLITIZADA -----</b>	<b>141</b>
<i><b>Eusébio André Machado</b></i> <i>Universidade Portucalense</i>	
<b>O PAPEL DA ESCOLA NUM CONTEXTO MULTICULTURAL E INTERCULTURAL -----</b>	<b>145</b>
<i><b>José Pinto Pinheiro</b></i> <i>Director do Agrupamento de Escolas Fernando Távora</i>	
<b>REINVENÇÃO DA DEMOCRACIA -----</b>	<b>151</b>
<i><b>Vitor Leite</b></i> <i>Escola Secundária Francisco de Holanda</i>	

<b>A CIDADANIA NO IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO URBANA, UM VALOR COM PERFIL TECNOLÓGICO -----</b>	<b>165</b>
<i>Isabel Carvalho Viana</i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
<b>GLOBALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM -----</b>	<b>177</b>
<i>Helena de Sousa Leite</i> <i>Agrupamento de Escolas Professor João de Meira</i>	
<b>LITERACIA, ESCOLA E CIDADANIA -----</b>	<b>195</b>
<i>Adelina Paula Mendes Pinto</i> <i>Coordenadora Interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares</i>	
<b>A CIDADANIA NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA O PAPEL DA ESCOLA E DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES -----</b>	<b>201</b>
<i>Odília Baleiro</i> <i>Gabinete Rede de Bibliotecas escolares</i>	
<b>UM OLHAR SOBRE AS NOVAS OPORTUNIDADES: PARA ALÉM DO RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS -----</b>	<b>213</b>
<i>Maria Manuel Pinto,</i> <i>Coordenadora do CNO Francisco de Holanda</i> <i>Anabela Lopes</i> <i>Formadora do CNO Francisco de Holanda</i>	
<b>EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E PARA A DEMOCRACIA O CONTRIBUTO DOS PROCESSOS RVCC -----</b>	<b>223</b>
<i>Gil Santos</i> <i>Coordenador do CNO da Escola Secundária de Caldas das Taipas</i>	
<b>A EDUCAÇÃO SEXUAL NO RUMO DA CIDADANIA -----</b>	<b>237</b>
<i>Carla Serrão</i> <i>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto</i>	
<b>SER CIDADÃO NA ESCOLA: NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS -----</b>	<b>243</b>
<i>Helena Leite, Alexandra Mendes,</i> <i>Carla Nunes, Lúcia Ribeiro,</i> <i>Luísa Teixeira, Paula Gadelho e Teresa Ribeiro</i> <i>Equipa de Projecto Nepso - Agrupamento de Escolas Prof. João de Meira</i>	

<b>O ASSOCIATIVISMO DE PAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA: PARADOXOS, CONSTRANGIMENTOS E POTENCIALIDADES -----</b>	<b>267</b>
<i>José Carlos Fernandes</i> <i>Director do CENFIPE</i>	
<b>OS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS: A IDENTIDADE DA NAÇÃO SUSPensa ENTRE ESPAÇOS DE AUTORIDADE E ESPAÇOS DE LIBERDADE -----</b>	<b>287</b>
<i>Carlos Machado</i> <i>Escola Secundária de Caldas das Taipas</i>	
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA -----</b>	<b>295</b>
<i>Helena Pinto</i> <i>CIEd - Universidade do Minho</i>	
<b>FILOSOFIA NA ESCOLA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA A FILOSOFIA ORIENTADA PARA A ACTUALIDADE SOCIAL E POLÍTICA -----</b>	<b>305</b>
<i>Carlos Justo</i> <i>Escola Secundária de Caldas das Taipas</i>	
<b>UMA CIDADANIA QUE SE PRÁTICA -----</b>	<b>315</b>
<i>Amadeu Faria</i> <i>Agrupamento de Escolas de Briteiros</i>	
<b>PROJECTO TRIGAL, JORNAL ESCOLAR, DOZE ANOS DE EXISTÊNCIA -----</b>	<b>321</b>
<i>Alfredo Oliveira,</i> <i>Alexandra Vieira</i> <i>Escola Secundária de Caldas das Taipas</i>	
<b>UM PROJECTO DE CIDADANIA NO MUSEU -----</b>	<b>339</b>
<i>Inês Terroso, Manuel Flores,</i> <i>Miguel Basto, Rosália Dias, Sylvie Castro</i> <i>Faculdade de Filosofia - Universidade Católica</i>	
<b>O IMPACTO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DE JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS -----</b>	<b>347</b>
<i>Maria Goretti Pinto, Maria Helena Soeiro</i> <i>José Alves Fernandes, Eugénia Vieira, Otília Matos</i> <i>Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato</i>	

<b>O CURRÍCULO NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES -----</b>	<b>357</b>
<i>João Vieira</i> <i>Agrupamento de Escolas de Briteiros</i>	
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: IDENTIDADES E TRAJECTOS -----</b>	<b>367</b>
<i>António Abreu Silva, Fátima Braga,</i> <i>Isabel Cruz</i> SAME (UCP)	
<b>COMPETÊNCIAS, SABERES E TECNOLOGIAS EDUCATIVAS -----</b>	<b>383</b>
<i>Alda Silva</i> <i>Escola Secundária Garcia de Orta</i>	
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RENOVAÇÃO EDUCATIVA -----</b>	<b>395</b>
<i>Lino Moreira da Silva</i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
<b>A ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS COMO CAMINHO DE AUTONOMIA -----</b>	<b>415</b>
<i>Jorge Sarmento Morais</i> <i>Inspector do ME</i>	
<b>QUE FUTURO PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DA POLITICA EDUCATIVA? UM PERCURSO INTERROMPIDO? -----</b>	<b>433</b>
<i>Albino Almeida</i> CONFAP	



## NOTA DE ABERTURA

**Jorge do Nascimento**  
*Director do CFFH*

Aí está o **número 18 da revista Elo**, correspondendo a 18 anos deste projecto editorial do Centro de Formação Francisco de Holanda.

São quase duas décadas ao serviço dos educadores, dos professores, do pessoal não docente das escolas e da comunidade educativa alargada em que estamos inseridos.

A revista Elo apresentou-se no longínquo ano de 1994 como “um espaço de encontro de professores” e de “troca de saberes e de experiências”. Ao longo destes anos tem dado voz às escolas enquanto colectivos, aos educadores e professores e demais actores educativos individualmente.

Os últimos números centraram-se nas temáticas da **avaliação**. O ELO 16 na *avaliação de professores*, reunindo contributos de especialistas e escolas e o ELO 17 na *avaliação das escolas*, através quer de textos teóricos, quer de múltiplas experiências vivenciadas em escolas, que interpretaram, a seu modo, o mandato público da auto-avaliação organizativa, de acordo com as suas concepções, ainda que no contexto das injunções normativas.

O ELO 18 é dedicado, por inteiro, à discussão e investigação de um tema central: **a cidadania e a democracia nas escolas**.

Trata-se de um tema com o qual, hoje mais do que nunca, os sistemas educativos, as escolas e os principais agentes educativos são confrontados nos planos curricular, pedagógico e organizacional, face às transformações do mundo actual, decorrentes, sobretudo, do impacto das “tecnologias da informação e da comunicação”, da globalização e da emergência de novas lógicas de participação na vida política e social.

O ensino e a aprendizagem não são, primacialmente, fins em si mesmo, antes encerram intencionalidades éticas, políticas e culturais que procuram construir o caminho de uma “vida boa”, decidida pessoalmente. Assim sendo, a orientação e a prática pedagógica das escolas e a sua organização, as opções de natureza curricular e as relações institucionais e de gestão sempre definirão, ou ajudarão a definir, o campo e

os instrumentos dessa intencionalidade ética e cultural, com matizes mais ou menos democráticos e mais ou menos respeitadores da natureza cidadã de cada um dos protagonistas das escolas, a começar pelos alunos e pelos professores.

Estudar de que modo, em Portugal, o sistema educativo e as escolas apostam na educação para a cidadania e para a democracia, mas também – e ao mesmo tempo – na democratização das relações de gestão e decisão organizacionais e na consubstanciação dos seus projectos educativos e curriculares, permitirá esclarecer a configuração democrática e cívica das nossas escolas e chegar a conclusões sobre o que o futuro, desenhado aqui e agora, nos prepara, relativamente à qualidade da cidadania e da democracia nacional e internacional.

Neste sentido, abordámos cerca de quatro dezenas de educadores, professores, investigadores, membros de associações de pais e representantes da administração educacional no sentido de escreverem sobre esta temática. As nossas preocupações perpassaram por um conjunto de questões das quais elencamos as seguintes:

- A escola deve ou não ser um campo exemplar de cidadania activa?
- A escola deve ser um resultado do meio ou deve impor-se no meio com as suas próprias lógicas?
- Qual a relação dos vários corpos sociais presente na escola com os vários poderes internos e externos?
- Qual a participação da comunidade escolar nos órgãos de gestão e deliberação das escolas/agrupamentos?
- Quem manda na escola?
- Qual a presença dos professores, dos alunos e das famílias na definição não só dos objectivos educativos mas também nos caminhos para lá chegar?
- Há ou não uma responsabilidade profissional dos professores, com fins próprios, que eles não podem declinar?
- Que relações, democráticas ou normativas, estabelece a escola com as autarquias locais e a administração em geral?

- Qual a participação cívica dos alunos na escola? Como é que eles percebem a cidadania activa?
- Na escola há lugar para o sonho por parte das crianças e jovens com necessidades educativas especiais?
- Qual o nível de participação dos assistentes operacionais, assistentes técnicos, psicólogos, sociólogos e demais técnicos de educação na escola?
- Qual a expressão dos conflitos pedagógicos nas escolas?
- Qual o lugar que os projectos ocupam nas escolas enquanto integração de saberes transversais e espaços de *liberdade*?
- Uma escola que tem como seu ideário a defesa de valores, atitudes e comportamentos, a formação de identidades pessoais e comunitárias pode pôr em causa o tão propalado sucesso escolar?

No interior da **revista Elo** não encontramos, nem foi esse o nosso pensamento, respostas claras para estas questões, mas antes um conjunto de reflexões, resultados de investigações e relatos de projectos que podem contribuir quer para o desenvolvimento profissional dos docentes quer para o desenvolvimento organizacional das instituições.

O nosso objectivo foi reunir textos sobre a temática referenciada que servissem como ponto de partida para uma reflexão sobre a escola que temos e aquela que gostaríamos de ter, passando pela importância do professor no quadro da consecução dos objectivos relativos à educação, tendo sempre no horizonte, como é óbvio, o sucesso escolar mas também cívico dos alunos. Ao fim de contas pretendemos, mais uma vez, dar um contributo para o debate de ideias e para uma reflexão sobre práticas no interior das escolas com vista à sua auto-avaliação, numa perspectiva de uma escola aprendente.

Contudo, o nosso objectivo não se esgota aqui. Não nos satisfazemos com a posição de indutores de “escrita” e organizadores de textos - que efectivamente constituem um excelente móbil à reflexão sobre a democracia e a cidadania. Queremos também ser indutores de escolas mais democráticas, mais participativas e reflexivas. E, isso é conseguido, quando afincadamente lutamos por mais e *melhor* formação.

Assim, temo-nos empenhado na negociação/construção de um Projecto Global de Formação, que contemple a dimensão científica, pedagógica e organizativa das actividades, assumindo-nos como factor de

desenvolvimento das escolas, dos professores e demais actores educativos que nelas trabalham. Tal Projecto tem sido encarado como um grande quadro de referência de opções prioritárias em termos de formação, qual contrato de autonomia baseado numa espécie de “Projecto Educativo/Formativo” assumido como um processo participado tendo como referente a qualidade e a pertinência da formação, balizado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Por isso, foi elaborado para que, quem o lê, o entenda também na amplitude do sonho e da ambição.

A formação constitui um pilar da sustentabilidade da escola e dos seus profissionais e o garante para o seu desenvolvimento. Os múltiplos reflexos que dela advêm não se esgotam no nível dos resultados escolares, nem no bem-estar docente. Ela promove o debate, a reflexão, a colegialidade, a participação activa, logo, induz atitudes mais esclarecidas e reflectidas e dinâmicas de trabalho autónomo e participado.

Se os profissionais se desenvolvem pessoal e profissionalmente, as instituições que habitam também se vão desenvolvendo organizacionalmente. Preconizamos uma escola que aprende, que acompanha a modernização, que satisfaz em pleno a sua missão. A nossa forma de participar, de ser “cidadão” ética e profissionalmente responsável é constituirmo-nos como recurso, como uma mais-valia, das escolas associadas, democratizando o conhecimento e expelindo a reflexão.

Fazemos isso no e com o ELO 18, mas sobretudo fazemo-lo diariamente. Participamos, através da formação, na desalienação dos indivíduos, facilitando a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam não somente a sua liberdade de escolha, a sua participação democrática, mas também que favoreçam a construção da autonomia das escolas sustentada nos seus projectos educativos.

## **ESCOLA, IGUALDADE E AUTONOMIA**

*João Formosinho,  
Joaquim Machado  
IE - Universidade do Minho*

A crença na educação escolar como meio de superação das desigualdades sociais está na base da universalização da escola primária e, posteriormente, da escola secundária. A generalização da escola aumentou a sua complexidade, mas as respostas organizacionais pautadas pelo centralismo e a uniformidade burocrática, embora garantam a igualdade de acesso, falham na garantia da igualdade de sucesso e obrigam a repensar a organização da escola, a diversificação curricular e a diferenciação pedagógica como vias de materialização da igualdade de acesso à educação escolar. Estas duas dimensões da democratização da educação escolar – o acesso e o sucesso – imprimem actualidade à reivindicação da autonomia da escola e dos professores em alternativa a um sistema centralizado de administração.

### **1. A UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLA**

A escola foi um instrumento privilegiado na construção do Estado-nação. Substituindo-se à Igreja no seu papel educador, o Estado vê a escola como a “nova igreja cívica do Povo” e do professor como “sacerdote do ensino”, “evangelizador”, “apóstolo [laico] da religião social”, a quem se impunha o “dever sacratíssimo” de formar os futuros cidadãos e de ser um modelo de virtudes, “exemplo de compostura, bondade e método de trabalho”, como se pode ler nos textos legais das Reformas de 1911 (Ensino Primário) e 1918 (Ensino Técnico). Com efeito, cedo a escola passou a integrar no seu principal objecto - a instrução pública - o não menos importante desígnio de educação nacional, para cuja prossecução contribuiu o processo de nacionalização do ensino e a organização da escola em conformidade com um modelo que atribui à administração central a definição do currículo académico e os modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino.

A ideia da modernidade de que a educação contribui para o fim das desigualdades sociais inspirou a implantação de um sistema escolar que se desenvolveu no sentido da universalização do ensino primário preconizada pelo liberalismo, procurada pelos republicanos e só alcançada já na segunda metade do século XX. A ideia de que o acesso ao ABC é elementar para o exercício da cidadania inspirou o lema pombalino de construir uma escola (primária) em cada aldeia e a implementação de medidas de obrigatoriedade que tornassem efectiva a política de universalização da instrução primária.

Entretanto, o ensino pós-primário desenvolvia-se segundo duas vias separadas – o ensino liceal e o ensino técnico – cumprindo as funções de uma sociedade predominantemente agrária e estratificada. Contudo, a procura cada vez mais generalizada da educação escolar a partir da II Guerra Mundial e as exigências da economia levam o Estado a perspectivar o alargamento da escolaridade tornando obrigatórios níveis sucessivos de ciclos do ensino secundário. Em 1964, foi tornado obrigatória a escolaridade de 6 anos; em 1986, a de 9 anos; e em 2009 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) a de 12 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto). De permeio fica a “Reforma Veiga Simão” (Lei nº 5/73, de 25 de Julho) que preconizava o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos.

Em suma, em Portugal foram precisos quase dois séculos para universalizar a instrução primária e em meio século é universalizada a escola secundária, sendo que a universalização da escola é a faceta mais visível da democratização da educação. Acresce ainda a consagração da universalização da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto), retirando definitivamente o carácter de iniciação escolar à escola primária.

## **2. A HETEROGENEIDADE DA ESCOLA DE MASSAS**

A universalização da escola pós-primária comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas no sistema escolar português. As transformações quantitativas traduzem-se em mais alunos, mais professores e mais estabelecimentos de ensino. As transformações qualitativas traduzem-se na heterogeneidade de alunos, de professores e das comunidades locais onde as escolas se inserem.

A universalização da escola pós-primária traz para o interior desta uma heterogeneidade social dos alunos: há crianças e adolescentes dos diversos grupos sociais e de origem rural, suburbana e urbana, o que implica diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos diplomas, arrastando a diversidade de motivações e interesses, necessidades e projectos de vida. A heterogeneidade social dos alunos comporta uma heterogeneidade académica, aumentando a amplitude de capacidades e conhecimentos dos alunos. A heterogeneidade traz para o interior da escola a diversidade social e valorizações diversas da educação escolar, colocando por vezes em causa os valores veiculados pela escola. A heterogeneidade introduz na escola um conjunto de crianças e adolescentes que não valorizam a escola e resistem à cultura escolar de forma mais ou menos violenta.

Para acolher cada vez maior número de alunos, o sistema escolar recrutou cada vez mais professores e aumentou a heterogeneidade do corpo docente: em primeiro lugar, a heterogeneidade que advém dos diferentes campos disciplinares determinados pelo currículo escolar pós-primário, sobretudo com a unificação dos anteriores ensinos liceal e técnico, particularmente fazendo conviver na mesma escola professores de currículo liberal com professores ligados ao trabalho oficial e manual. Em segundo lugar, a heterogeneidade que resulta do recrutamento massivo de agentes qualificados disponíveis, aumentando a amplitude de motivações e capacidades dentro do corpo docente. Para fazer face à heterogeneidade docente promove-se a diversidade de mecanismos de acesso à estabilidade e plenitude profissional, a reorientação da formação inicial (anos 70 e 80), a estruturação de um sistema massivo de formação contínua (anos 90) e o desenvolvimento de um sistema de formação especializada (anos 90) através da oferta de cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas na escola e de cursos de mestrado e cursos de doutoramento (Formosinho, 2009).

Da expansão da rede de estabelecimentos escolares com vista ao acolhimento de mais alunos resulta que hoje há muitas mais escolas secundárias em zonas rurais e suburbanas do que anteriormente, tornando mais heterogéneo o contexto geográfico e social da sua inserção.

### **3. AS DESIGUALDADES NO INTERIOR DA ESCOLA**

A “democratização do ensino” iniciada na última década de Estado Novo leva à universalização da escola pós-primária, inspirada numa concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização. A universalização da escola pós-primária transforma, assim, a estrutura de qualificações da população portuguesa, acarretando a desvalorização dos diplomas de ensino secundário e alimentando a generalização da ideia de degradação da escola pública e de menor “preparação” dos alunos para os estudos ulteriores. Enfim, afirma-se peremptoriamente que o nível educativo desceu, pondo em causa a realização do objectivo político de universalização da educação escolar.

Por outras palavras, à medida que crescem as taxas de crescimento dos níveis pós-primários a massificação escolar, inicialmente concebida como sinónimo de universalização, acaba conotada com decréscimo do nível educativo mesmo que alguns estudos mostrem que “o nível educativo sobe” (Baudelot & Establet, 1994). Pierre Bourdieu esclarece que, opondo-se ao ensino reservado ao pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, o “ensino de massas” está condenado à crise, percebida por exemplo como ‘baixa de nível’, a partir do momento em que recebe um número cada vez maior de educandos que já não dominam no mesmo grau que os seus antecessores a herança cultural da sua classe social ou que, sendo originários de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural (Bourdieu, 1966: 340-341).

Por outro lado, como explica Sérgio Grácio (1986:115-127), a “procura optimista” da escola no terceiro quartel do século XX era alimentada pelo crescimento económico e pelas mudanças na estrutura social e económica e pelas oportunidades de mobilidade social ascendente atribuídas à escola, elevando os níveis de expectativas quanto aos ganhos possíveis com tal investimento, resultante da interacção entre quadros de valores e cálculo económico das famílias. Contudo, o abrandamento do crescimento económico acabará por pôr em causa esta associação entre maior certificação e melhor posicionamento na estratificação social e conduzirá à “procura desencantada” da educação. Por outro lado, os indivíduos e grupos sociais que ascenderam a uma posição social superior à de origem, graças aos estudos efectuados, encaram a

desvalorização dos diplomas como ameaça à reprodução da posição social pelos seus descendentes e consequente despromoção “familiar” e, por isso, investem na procura de formação mais qualificada. Ao mesmo tempo, assiste-se a um reforço do papel central da escola nas estratégias de reprodução social dos grupos colocados na parte superior da pirâmide social em função das alterações estruturais na composição do capital detido pela burguesia (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2007) e da competição no acesso às melhores posições do mercado de trabalho (Sebastião & Correia, s/d:6).

Ao receio dos primeiros e às novas exigências colocadas aos segundos junta-se o “desencanto” daqueles que vêem frustrada a correspondência da redução das desigualdades de acesso à escola com a redução das desigualdades sociais, o mal-estar proporcionado pela ocorrência de situações de violência em espaço escolar e a impreparação da escola para organizacionalmente se tornar “inclusiva” de todos os públicos em idade escolar, como se comprometeram os Estados pela Declaração de Salamanca, em 1994, sabendo-se que os estudos sobre os factores de sucesso dos alunos mostram a importância dos factores associados ao aluno, à família e às oportunidades sociais, económicas e culturais, mas também à escola e à sua organização. A constatação de que na escola “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987a) obriga esta a repensar a questão do insucesso e do abandono escolar, centrando-a não apenas no insucesso do aluno e da família, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui, ao mesmo tempo que realça os factores de (in)sucesso que a própria escola comporta, como o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular (Formosinho & Fernandes, 1987), a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem (Silva, 1987) e a sequencialidade regressiva do ensino (Pires, 1987b), ou mesmo a “interacção selectiva” no interior da sala de aula (Gomes, 1987).

#### **4. PEDAGOGIA, UNIFORMIDADE E COMPENSAÇÃO**

A acumulação de missões e de conteúdos e a infinidade de tarefas que foram atribuídas à escola ao longo dos séculos XIX e XX levaram a “uma espécie de transbordamento” da escola de massas que parece tê-la conduzido a um impasse e convidar a “um processo de retraimento” que a faça reencontrar como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo” (Nóvoa,

2005:16 e 17). Mas ela mantém-se fincada organizacionalmente no modelo liceal de inspiração liberal, caracterizado pela uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação com vista a ensinar a muitos como se fosse um só (Barroso, 2001). Visando a universalidade, a escola de massas faz abstracção das particularidades individuais e faz imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade. Na organização do ensino, ela confronta-se com o agrupamento dos alunos por turma e com o percurso educativo de cada indivíduo e promete a conciliação entre o ensino de todos e a aprendizagem individual, promete a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica e, no entanto, faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.

A heterogeneidade da escola de massas põe em evidência a inadequação de uma pedagogia uniforme que idealiza como “bom aluno” aquele que consegue acelerar a inscrição do que está prescrito (conhecimentos, técnicas, valores e atitudes), quando a finalidade igualizadora da educação escolar se confronta com o insucesso e o abandono escolares, cuja análise conduz à acumulação de evidências de que este fenómeno incide predominantemente sobre os alunos mais desfavorecidos sob os pontos de vista económico, social, cultural, familiar e psicológico e que estes factores são externos ao funcionamento da escola. Assim, o cumprimento da finalidade igualizadora da educação escolar exige que a escola compense os défices cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da acção pedagógica, assumindo um conjunto de papéis que abarcam diferentes modalidades de política social (Saviani, 2008:33) e atribuindo ao professor a tarefa de compensar os défices dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007:21).

A pedagogia da compensação materializa-se, assim, em acção social nas vertentes da alimentação, saúde, higiene e dos apoios socioeducativos e em apoio psico-pedagógico com vista à compensação de carências detectadas nos alunos. Contudo, a persistência de alunos “insucedidos” reforça a ligação entre privilégio social e insucesso escolar e põe em causa a relação entre culturas escolares e outras culturas sociais, “entre culturas escolares fortemente vinculadas aos padrões de classes médias urbanas residindo nas regiões mais favorecidas e aos padrões de Estado nacional e, da outra banda, as culturas de classes populares,

designadamente quando acumulam a residência em regiões deprimidas e a ligação aos sectores primário e secundário, ou quando sofrem processos de hipermarginalização por razões étnicas, religiosas ou outras” (Silva, 1994:1220).

Na verdade, a pedagogia da compensação desenvolve-se em coerência com um sistema que faz do currículo prescrito o projecto unificador das aprendizagens, sem abalar a sua rigidez programática, que, por sua vez, “inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá” (Roldão, 1999:41).

## **5. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AUTONOMIA DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES**

A problematização do papel da escola no sucesso e no uso dos bens educativos suscita os princípios da equidade e da diferenciação positiva como materialização da igualdade formal dos alunos: o que é igual deve ser tratado igualmente e o que é desigual deve ser tratado de forma diferenciada; as medidas devem adequar-se em função das necessidades e das especificidades de cada aluno ou grupo de alunos. Estes princípios requerem medidas de diversificação curricular e diferenciação pedagógica.

Na sequência da LBSE e no âmbito da acção da CRSE, a “reforma curricular” de finais dos anos 80 (Dec.-Lei nº 286/89, de 26 de Agosto) cria a Área-Escola, uma área curricular não disciplinar destinada a fomentar as práticas de interdisciplinaridade entre os professores, na realização de projectos em comum, por iniciativa dos alunos, abrindo, assim, uma válvula de segurança, tubo de escape do sistema à qual estaria cometida “a resposta aos anseios dos que desejam uma escola diferente – com autonomia, descentralizada, com participação local, com currículo menos académico e não cingida às actividades lectivas da sala de aula e com mais atenção aos aspectos da educação pessoal e social, ao nível moral e dos valores” (Formosinho, 1991:13).

Na sequência desta reforma curricular, formulam-se novos programas, determina-se que a avaliação seja formativa (Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de Junho) e introduzem-se mudanças relativas à diferenciação curricular, como as adaptações curriculares (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto) e os currículos alternativos (Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho). A partir de 1996, este tempo de “reforma”

deu lugar a um tempo de “inovação” (Pacheco, 2007:85), em que se inserem as mudanças curriculares – como a gestão flexível do currículo, discutida e experimentada entre 1997 e 2001 – e que viriam a conduzir à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro) e à introdução de três áreas curriculares não disciplinares – a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica.

Estas alterações curriculares não só não conduziram a alterações significativas nas práticas pedagógicas (Pacheco, 2007, p. 98), como não beliscaram o modelo organizacional da escola, cuja direcção lhes é externa, acima e fora das suas fronteiras físicas e sociais, sem prejuízo da transferência de competências para as escolas numa lógica de autonomia meramente técnica ou funcional (Lima, 2007: 45). As alterações curriculares por si só não garantem as transformações que visam e correm o risco de se esgotarem nos normativos que as suportam, “no centralismo dos reformadores, na subjectividade das medidas e na uniformização [aparentemente] desejada das práticas escolares” (Pacheco, 2007:98).

Na verdade, o “currículo uniforme pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987), seja de “tamanho único” ou de “tamanhos standardizados” mas sempre decidido centralmente, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina. Por isso, se pode afirmar que a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática: elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999:13).

Assim, as inovações por decreto, mesmo aquelas que mexeram em determinadas dimensões da estrutura da classe, mantiveram tudo o resto e acabaram por ser “bloqueadas pela própria reacção regeneradora da estrutura original”, a turma-classe, ela mesma “uma unidade para a definição do espaço escolar, a divisão do tempo, a seriação dos alunos, a distribuição do serviço docente, a progressão das aprendizagens” (Barroso, 2001:82). Com efeito, apesar de todas as mudanças curriculares e organizacionais,

consolidou-se uma “gramática escolar” própria, cujas características organizacionais e estruturais são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em turmas mais ou menos homogêneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma (professor generalista, no ensino primário, e professor de matérias, no ensino pós-primário); a sala de aula como espaço estruturado da actividade lectiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das actividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

Trata-se, com efeito, de “todo um conjunto de modalidades, que regem a cooperação e a coordenação entre os diferentes trabalhadores escolares (adultos e alunos), que a própria familiaridade serviu para ocultar e que repousam em ideias, representações e crenças que gerações de alunos interiorizaram pelos simples factos da sua escolarização, pelo modo prático, informal, do fazer, do ver-fazer e do ouvir-dizer” (Hutmacher, 1992, p. 51). A “naturalização” desta “gramática escolar” que faz da turma-classe a sua unidade organizativa básica provoca, assim, uma espécie de “cegueira” na análise do modo de trabalho escolar e está na base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola (Nóvoa, 1995, p. XXII).

## **6. MAIS AUTONOMIA PARA AS ESCOLAS E PARA OS PROFESSORES**

A partir da segunda metade da década de oitenta do século XX, surgem propostas de reestruturação da escola que visam penetrar na sala de aula, prestar atenção ao desenvolvimento profissional dos professores e conceder-lhes maior poder discricionário na tomada de decisões, bem como fazer redistribuições significativas (e não superficiais) nas relações de poder existentes entre os gestores, os professores, os pais e os alunos (Hargreaves, 1998:274). Essa reestruturação deveria contemplar diversas dimensões, como uma gestão centrada na escola (site-base management), o fortalecimento dos professores (teacher empowerment) que teriam maior flexibilidade na programação e no agrupamento dos alunos e formação centrada na escola.

Actualmente, está em causa todo o processo da mudança organizacional que, assentando na lógica do decreto, não inclua a sua contextualização “às características e capacidades concretas dos sistemas humanos que deverão executá-los e que são os únicos que lhes podem dar vida” (Friedberg, 1993: 329 e 331). As

políticas educativas orientam-se no sentido do reconhecimento da escola como lugar central de gestão e da comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão.

Esta alteração dos processos de administração do sistema escolar fazem deslocar a regulação do Estado de um controlo baseado na conformidade com as regras e directivas impostas pela Administração Educativa para um controlo baseado na conformidade com os objectivos e as finalidades de acção, próprio de um modo de funcionamento mais profissional. Ao pôr o modo de regulação burocrático em questão e ao afirmar o primado das finalidades sobre as modalidades, este novo modelo de regulação concede aos profissionais maior liberdade para encontrar as modalidades, as vias e os meios para realizar os objectivos e a prestação de contas da escola faz-se através de uma avaliação a posteriori, que mede a distância entre os resultados e os objectivos (e não a conformidade com as directivas da hierarquia), cuja interpretação integra parâmetros do contexto (Wutmacher, 1992:56 e 62).

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T.Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA, pp. 63 - 94

Baudelot, C. & Establet, R. (1994). O Nível Educativo Sobee. Refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência nas nossas escolas. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (1966) “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, Revue Française de Sociologie, VII, 325-347.

Fornosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In AAVV, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

Fornosinho, J. (1991). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In SPCE, Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. Porto: Afrontamento, pp. 31-51.

Fornosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J.Fornosinho et al., Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica. Braga: Livraria Minho, pp. 11-23.

Formosinho, J. (Org.) (2009). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). A influência dos factores escolares. In AAVV, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-34.

Formosinho, J., Ferreira, F. I. & Machado, J. (2000). Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas Educativas. Para uma Nova Organização da Escola. Porto: Porto Editora.

Friedberg, E. (1993). Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée. Paris : Éditions du Seui.

Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas, O Ensino, nº 18-19-20-21-22, 169-180.

Grácio, S. (1986) A Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983. Lisboa, Livros Horizonte.

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Lima, L. C. (2007). Administração da Educação e autonomia das escolas. in CNE (Ed.), A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15 – 77.

Nóvoa, A. (1995). Prefácio. in Barroso, J. Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação científica, pp. XVII-XXVII.

Nóvoa, A. (2005). Evidentemente. Histórias da Educação. Porto: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação”. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, pp. 13-36.

Pacheco, J. A. (2007). Currículo, investigação e mudança, in CNE (Ed.), A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 79 – 148.

Perrenoud, Ph. (1986) “Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado” em Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, Ph., A avaliação formativa num ensino diferenciado, Coimbra, Livraria Almedina.(edição original 1978).

Pinçon, Michel e Pinçon-Charlot, Monique (2007) Sociologie de la bourgeoisie, 3eme ed. Paris : La Découverte.

Pires, E. L. (1987a). Não há um, mas vários insucessos. In AAVV Vários, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-15.

Pires, E. L. (1987b). O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva. In AAVV, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-56.

Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1998). A Construção Social da Educação Escolar, 2ª ed.. Porto: Edições ASA.

Roldão, M. C. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora.

Saviani, D. (2008). Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados.

Sebastião, J. & Correia, S. V. (s/d). A democratização do ensino em Portugal. Santarém: Escola Superior de Educação (policopiado).

[http://www.esantarem.pt/projectos/artigos\\_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf](http://www.esantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf) (acesso em 15/04/2011, 10h00).

Silva, A. S. (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas, Análise Social, Vol. XXIX (129), 1994 (5.ª), 1211-1227.

Silva, J. R. (1987). Do primário ao preparatório: a eliminação precoce. In AAVV, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 35-40.

Wutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Coord.). As Organizações Escolares em Análise (pp. 45-76). Lisboa: Publicações dom Quixote.

## LIDERANÇA SINGULAR NA ESCOLA DEMOCRÁTICA: AMEAÇAS E CONTRADIÇÕES

*Leonor Lima Torres*  
*IE - Universidade do Minho*

### 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o modelo de gestão escolar tem constituído uma das trave-mestras das reformas educativas, a par do desenvolvimento de modelos de avaliação (das escolas, dos professores, dos alunos), ambas as preocupações, aliás, profundamente articuladas com o paradigma de gestão neoliberal que tem marcado, nos últimos anos, a agenda educativa. Surge com evidência nos discursos políticos e nos meios de comunicação social, a ideia de que os problemas educacionais resultantes da tão propalada crise da escola, se podem resolver ou minimizar por via da implementação de um modelo eficaz de gestão escolar. Ensaaiaram-se figurinos vários em substituição dos Conselhos Directivos, órgão colegial instituído desde 1975 — Director Executivo, em 1991; Conselho Executivo, em 1998; Director, em 2008 —, cujas mudanças de designação foram acompanhadas de ligeiras alterações na sua composição, competências e modos de funcionamento. Em todos os regimes de governo se destaca a figura do líder formal da instituição (Presidente do Conselho Directivo, Presidente do Conselho Executivo, Director), sempre sujeito às regras democráticas da eleição alargada pelos pares, com a excepção do actual cargo de Director instituído pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Face a estas alterações morfológicas, interessa questionar até que ponto o modelo actual introduziu, por um lado, mudanças significativas ao nível do funcionamento da instituição escolar e, por outro, dinâmicas e soluções organizacionais alternativas capazes de tratar dos sintomas de crise imputados quase sempre a factores internos ao sistema de ensino. Mais, de que forma as escolas fazem uso das suas margens de autonomia relativa? Como se desenvolvem os processos de liderança num contexto marcado pela unipessoalidade da direcção? Como se posicionam os professores-gestores em relação ao próprio processo de autonomia das escolas?

## **2. CRUZANDO ALGUNS DADOS DE INVESTIGAÇÃO**

Partimos do princípio de que os constrangimentos político-estruturais que se abatem sobre as escolas exercem um condicionamento diferenciado sobre as práticas, abrindo diversos espaços de possibilidades que podem ser apropriados pelos actores de forma culturalmente significativa. É precisamente neste ponto — na apropriação quotidiana deste espaço-tempo e desta margem relativa de actuação — que nos parece pertinente discutir as potencialidades das organizações escolares na construção de uma escola progressivamente mais democrática e mais justa.

Esta abordagem apoia-se em dados de investigação recolhidos no âmbito de três pesquisas actualmente em curso: i) análise crítica dos Relatórios de Avaliação Externa das escolas, nos domínios da organização e gestão escolar e liderança; ii) estudo de caso centrado nos percursos de excelência escolar dos alunos de uma escola secundária; iii) análise dos Projectos de Intervenção dos Directores de escolas.

## **3. PERFIL IDEAL DE LÍDER ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO EXTERNA**

De entre as diversas formas de regulação das escolas públicas (cf Barroso, Org., 2003, 2005), os dispositivos de avaliação externa instituíram-se nos últimos quatro anos num poderoso mecanismo de controlo sobre os resultados escolares. Da análise que efectuámos aos Relatórios de Avaliação Externa das escolas não agrupadas (cf. Torres & Palhares, 2009) foi possível extrair um modelo ideal-típico de organização escolar, claramente alicerçado num referencial para a acção, em função do qual se procedeu à classificação das instituições. Esta matriz uniformizadora, ao funcionar como uma espécie de “molde” norteador da acção, tende a diluir as especificidades organizacionais e culturais de cada escola, induzindo nestas organizações uma aproximação, nalguns casos, um mimetismo, aos parâmetros de funcionamento considerados ideais.

De forma a apreender o perfil ideal de liderança veiculado nos Relatórios de Avaliação Externa, efectuamos uma análise de conteúdo aos domínios da “liderança” e da “organização e gestão escolar” que obtiveram a classificação de Muito Bom. A primeira dedução genérica retirada desta análise aponta para a subordinação do perfil de liderança às lógicas da prestação de contas e de responsabilização (accountability) (cf. Afonso, 2010 a e b), bem como da racionalização dos recursos. Pressionada à regulação dos resultados, a

escola precisa, na óptica do quem avalia, de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projecto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afectos do que de um processo resultante da participação democrática dos actores nas suas esferas significativas de acção. O que efectivamente é valorizado pelo Grupo de Avaliação é o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes da eficiência com que os actores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-estrutura imposta por instâncias supra-organizacionais.

A focalização na figura do Presidente do Conselho Executivo e, a partir da 4ª fase de avaliação, do Director, como referência para avaliar a liderança da escola subentende claramente uma imagem de liderança individual, contrariando a tradição das práticas de colegialidade culturalmente instituídas nas organizações escolares. Valoriza-se primordialmente o domínio de ferramentas de gestão que permitam a concretização das metas nas esferas do Mercado (angariação de verbas, projectos e parcerias; inovação tecnológica; oferta educativa; indicadores de procura), do Estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monitorização e avaliação; qualidade e excelência) e da Escola (cultura organizacional da escola). Transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao Estado e ao Mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática. Nesta lógica as dimensões culturais da escola assumem-se como técnicas de gestão facilitadoras da concretização dos resultados, reforçando-se a crença culturalista de que o empenhamento, o comprometimento, as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar.

#### **4. MISSÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

No contexto da sociedade portuguesa, a missão da escola pública tem sido objecto de uma retórica política democratizadora que contrasta claramente com a adopção de medidas reformadoras de pendor neoliberal (cf. Lima, 2011), como é o caso, do regresso dos exames nacionais, do reforço da inspecção e controlo dos resultados, da opção por lideranças unipessoais, da multiplicação de mecanismos de avaliação e de prestação de contas e da emergência de uma nova narrativa elitista que defende a excelência académica

como valor fundamental (Magalhães & Stoer, 2002). Tendo como quadro de fundo o paradigma de gestão dominante, interessa saber como é que cada escola em concreto define e prioriza a sua missão estratégica: Como resolve a tensão entre a dimensão democrática da instituição e a pressão para a produção de resultados?

Da análise que efectuámos a cerca de duas dezenas de Projectos de Intervenção dos Directores, foi possível identificar alguns “reportórios interpretativos” a propósito da missão da escola. Situados numa espécie de continuum, estes reportórios enunciados pelas equipas directivas das escolas configuram distintas visões da função social da instituição escolar, elas próprias denunciadoras do lugar e do estatuto atribuído aos valores democráticos e participativos. Para efeitos de ilustração, circunscrevemos esta reflexão apenas a dois posicionamentos, não só por se revelarem mais representativos da globalidade dos casos, mas igualmente por representarem as duas visões que mais se opõem e distanciam em termos de concepção de escola. O primeiro posicionamento defende de forma veemente a função selectiva e meritocrática da escola, centrando todas as prioridades na construção da excelência académica como via mais eficaz para garantir o prosseguimento dos estudos superiores; um segundo, mais voltado para as dimensões igualizadoras e democratizadoras da educação, privilegia como princípios fundamentais a igualdade de acesso e sucesso, a diversificação da oferta formativa e a promoção da participação democrática.

Estes dois perfis de escola, assentes em distintas visões da sua missão estratégica, tendem a reflectir os traços culturais destas instituições: o primeiro, mais conectado com os traços da cultura liceal ainda remanescente de certas tradições historicamente enraizadas e refém de uma imagem social que tende a perpetuar-se; o segundo, herdeiro da escola industrial e comercial, culturalmente vocacionada para atender às necessidades sociais e económicas da região. Estas duas formas de conceber a missão estratégica da escola remetem para distintas práticas de intervenção democrática e de construção da autonomia. E a interrogação que se impõe no imediato é a de saber de que forma a missão da escola e as suas linhas de rumo condicionam, potenciando ou limitando, a construção de práticas democráticas? Até que ponto as organizações escolares têm conseguido ultrapassar as fortes tradições individualistas inerentes à profissão docente e as rígidas

regulações externas, colocando as suas margens de liberdade e de independência ao serviço da participação democrática e da autonomia?

Torna-se claro que as organizações escolares dispõem de alguma latitude para definir as linhas de rumo, em consonância com as suas especificidades culturais e com o sentido de pertença partilhado pela comunidade educativa mais alargada (cf. Torres, 1997, 2004). Também nos parece evidente que as estratégias de desenvolvimento da escola podem ampliar e/ou limitar os seus espaços de participação e autonomia.

### **5. LIDERANÇAS COLEGIAIS OU LIDERANÇA INDIVIDUAL?**

Da análise efectuada aos Planos de Intervenção dos Directores e de outros dados complementares (entrevistas, discursos oficiais) foi possível deduzir pelo menos dois estilos de liderança: um estilo de carácter mais implementativo, decalcado do espírito do diploma legal (decreto-lei nº 75/2008), associado à missão elitista de escola; e um perfil mais próximo do colegial, perspectivando a participação e a co-responsabilização como dimensões da vida colectiva, relacionado com a missão mais democratizadora de escola.

A liderança de tipo implementativo tende a valorizar a produção de resultados escolares, criando mecanismos de monitorização dos mesmos, seja para elevar os níveis de excelência, aumentar o número de parcerias e de iniciativas culturais, seja para diminuir o grau de expressão de abandono, de retenção e de indisciplina. Na senda da excelência escolar! Assim resumiríamos a missão prioritária, o lema de um conjunto de escolas públicas, sobretudo de nível secundário. Movida por este espírito, a liderança da escola afirma-se como uma dimensão central da vida organizacional, tendendo a concentrar os poderes de decisão, bem visíveis ao nível da constituição das equipas de gestão e coordenação, na maioria dos casos alvo de uma nomeação directa por parte do Director da escola

A liderança colegial, ao contrário da anterior, tende a focar-se nos processos, no pressuposto de que os mesmos se revestem de uma dimensão pedagógica, formativa e transformadora. Inspirada numa visão regeneradora de escola, acredita-se nas potencialidades desta para reparar ou compensar as desigualdades sociais, alargando a sua missão educativa a todos os públicos escolares. A diversificação das ofertas formativas e dos seus respectivos públicos impeliu naturalmente o desenvolvimento de um estilo de liderança mais

sustentado nos interesses da comunidade escolar, mais comprometido com as diversas racionalidades e lógicas de trabalho coexistentes na organização. Valores como a flexibilidade organizacional, o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica emergem como os suportes de uma matriz identitária que interessa reforçar tanto ao nível da liderança de topo como ao nível das lideranças intermédias.

## **6. PEDAGOGIA PERFORMATIVA OU PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA?**

De que forma a missão da escola e o seu estilo de liderança interferem com os modos de organização pedagógica? Apesar de a relação nem sempre ser directa e determinista, foi possível, mesmo assim, encontrar alguns indicadores pertinentes. Nas escolas de perfil elitista, a preocupação com a produção da excelência académica tende a concentrar o olhar do gestor nas soluções pedagógicas consideradas indutoras da qualidade do ensino: a constituição das turmas, a instituição de prémios escolares, o controlo da indisciplina, o reforço da componente formal do ensino, entre outros aspectos. Os tempos e os espaços escolares são pensados e organizados em função da sua optimização em termos de resultados, sendo considerado critério pedagógico aquele que melhor servir o desempenho escolar.

Num outro extremo, as escolas de perfil mais democrático, tendem a organizar o campo pedagógico por referência à heterogeneidade do seu público e da sua oferta, criando diversas modalidades de agrupamentos de alunos, ensaiando várias estratégias de controlo da indisciplina e multiplicando as vias de ocupação dos tempos não curriculares. Numa tentativa de promover o sucesso para todos, procura-se diversificar as opções formativas e pedagógicas, sendo notória uma maior preocupação com os processos de ensino-aprendizagem, arriscando novas estratégias pedagógicas, experimentando dispositivos avaliativos alternativos, ou ainda, introduzindo algumas inovações nos currículos oficiais.

## **7. TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA**

O uso das margens limitadas da autonomia com vista à ampliação da vivência democrática da escola esbarra com as lógicas gerencialistas impostas a nível central, gerando no quotidiano destas organizações algumas tensões difíceis de superar: de um lado, a tentativa de corresponder à diversidade dos públicos,

criando uma variedade de soluções formativas e educativas e, por outro, a necessidade de consolidar a qualidade do ensino, garantindo elevados níveis de sucesso. O difícil equilíbrio entre mais escola e melhor escola nem sempre é conseguido, revelando frequentemente situações conflituais. Por exemplo, as lógicas que prevalecem à constituição de turmas procuram combinar o “princípio da diversidade” dos grupos (turmas de ensino regular, turmas de ensino profissional, turmas de ensino recorrente, cursos de educação e formação ...) com o “princípio da homogeneidade” da classe (turmas de nível), numa tentativa de garantir a simultaneidade de uma escola para todos e de uma escola de excelência. Porém, a adesão da escola ao ideal multicultural não é suficiente para gerar um acréscimo de democratização escolar, desde logo porque o modelo de funcionamento da organização se mantém inalterado, replicando as mesmas fórmulas desigualitárias de configuração das turmas prevaletentes na escola elitista. No fundo, alunos e professores são distribuídos pelos vários grupos/turmas, eles próprios social e culturalmente hierarquizados, não se vislumbrando nas dinâmicas organizacionais da escola, a existência de mecanismos que visem contrariar este tipo de segmentação e selectividade social e escolar.

Mesmo reconhecendo os avanços notáveis em algumas escolas nos domínios pedagógico e organizacional, persistem ainda dificuldades, ao nível dos professores, em desenvolver um trabalho colaborativo, em alterar as rotinas pedagógicas instituídas, em pensar e trabalhar a escola como agência multicultural. Torna-se cada vez mais evidente que as escolas procuram gerir as desigualdades e a exclusão dentro dos constrangimentos impostos pelo sistema que as produz. E neste sentido, é importante compreender o sentido e o alcance da aposta na diversificação da oferta, tão expressivamente problematizada por Magalhães & Stoer (2002: 41; *italico no original*):

“De facto, quando hoje em dia a muito apregoada diversificação entra em jogo no sistema educativo é sobretudo no sentido de diversificar saídas para a estrutura ocupacional. Por outras palavras, o ensino para o aluno-padrão do sistema não se altera. O que muda é o canal, a via pela qual cada aluno é dimensionado para a chamada vida activa.”

Põe-se, então, a questão de saber até que ponto se consegue evitar que a diversificação formativa funcione como um mero canal de passagem selectiva de alunos, seja directamente para a estrutura ocupacional, seja para o ensino superior? De que forma a escola poderá transformar estes canais em contextos significativos de aprendizagens susceptíveis de inverterem os destinos socialmente traçados? Até que ponto as instituições têm sabido lidar com o dilema inerente ao binómio democracia versus excelência?

## **8. SOBRE A OFERTA FORMATIVA: ALGUMAS NOTAS SOLTAS**

Submetida a exigências opostas, tantas vezes denunciadoras de uma crise insanável, a escola pública convive diariamente com a tensão entre os fins propostos e os meios indispensáveis para os atingir. Os limites da acção propriamente escolar, associados a uma autonomia política praticamente inexistente, impelem e intensificam as antinomias democratização/selecção e resultados/processos. É portanto indispensável repensar de que forma a escola pode ser tão democrática quanto possível, sem perder o sentido da sua vocação. Afinal como conciliar “mais escola” com “melhor escola”? Como garantir uma escola de excelência para todos? Diversificando ou retraindo a oferta formativa? Em qualquer dos casos, vale a pena considerar alguns factores-chave relativamente à questão das ofertas formativas:

A oferta formativa é sobretudo uma questão política. De outra forma, reduz-se a uma espécie de “prótese” para suprir as insuficiências da escola (e da sociedade), podendo mesmo transformar-se mais em certificação do que em formação. Mais perigoso ainda, pode a inclusão de vários públicos constituir apenas um mero adiamento da exclusão social, um subtil mecanismo de gestão diferida da própria exclusão;

Sendo uma questão política, o seu enquadramento é desejavelmente multireferenciado: i) integrado e contextualizado na dinâmica de uma política educativa mais vasta, em articulação estreita com o projecto educativo do município; ii) inserida na especificidade da comunidade enquanto estratégia de revitalização das culturas locais; iii) articulada profundamente com as especificidades e valências da escola;

A estrutura da oferta formativa deverá ter em conta a centralidade das invariantes estruturais da escola, isto é, a sua forma clássica e secular. A opção política pela diversidade ou restrição da oferta terá sempre de conviver com a imutabilidade da estrutura escolar (tempos, espaços e processos);

Por outro lado, a diversificação da oferta exerce um impacto visível sobre a fragmentação e segmentação organizacional (relacional, pedagógica). O papel das lideranças informais e intermédias, bem como as dinâmicas de intercomunicação entre elas, constituem factores-chave a considerar na gestão quotidiana das escolas;

Torna-se cada vez mais pertinente reconhecer a pluralidade de formas de excelência escolar aliada à pluralidade de pedagogias. Ou seja, proceder à relativização e dessacralização da hierarquia unidimensional da excelência, do título escolar único;

Em consequência, o desafio pode passar pela dinamização de novas formas de competição, mais focadas em grupos, comunidades ou mesmo escolas e menos no culto do indivíduo ou da performance individual.

A condição sócio-profissional dos professores torna-os naturalmente nos principais veículos do processo democrático nas escolas, com mais ou menos autonomia democrática. Por isso, o sentido das suas práticas (sociais, políticas, educativas, pedagógicas), ou seja, a forma como utilizam os espaços limitados de autonomia e como recontextualizam as próprias imposições centrais, acabam por ser determinantes no desenvolvimento da cidadania democrática da instituição escolar. Efectivamente, entre as configurações legais concebidas nos espaços ministeriais e as realidades vivenciadas nas escolas concretas e nas salas de aula reais, identificamos um fosso enorme, cada vez mais profundo. Mas este enorme desajustamento, mesmo sob a apertada vigilância informática, avaliativa e inspectiva que pressiona para a uniformidade, pode também ser explorado pelos actores locais no sentido de reforçar as suas agendas democráticas e participativas, valorizando e repondo, assim, a dimensão pública da educação.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Afonso, A. (2010a). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30.

Afonso, A. (2010b). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa. Apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.

- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (Org.) (2003). A Escola pública. Regulação, desregulação, privatização. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2011). Administração escolar: estudos. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). A escola para todos e a excelência académica. Maia: Profedições.
- Torres, L. L. (1997). Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2004). Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L. 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 (no prelo).
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. Revista Lusófona de Educação, 14, 77-90.

**FAZER A ESCOLA ACONTECER:**

**A COLABORAÇÃO CRIANÇAS-PROFESSORES-PAIS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA**

***Teresa Sarmento***

*IE - Universidade do Minho*

***Ilda Freire***

*ESEB - Instituto Politécnico de Bragança*

## **INTRODUÇÃO**

O exercício da cidadania é hoje entendido como um dever e um direito a usufruir em qualquer contexto educativo. No interior da escola todos os seus protagonistas são convidados a exercitar práticas de cidadania. Não se exclui ninguém, mesmo os mais pequenos interlocutores têm o direito a participar nas decisões que, por alguma razão, possam ter influência na sua vida académica. A cidadania da criança constitui-se deste modo como um desafio à mudança das estruturas políticas, educativas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural (Sarmento, T. 1999).

As relações que se estabelecem no interior das instituições educativas podem ser determinantes para dar voz e visibilidade à criança. Se até há décadas atrás as fronteiras entre a escola e as famílias estavam claramente definidas e fechadas cada uma em si, actualmente, e tendo em linha de conta a relevância da cidadania, torna-se pertinente efectivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação. De uma relação conturbada e frágil (Montandon e Perrenoud, 2001) há assim a possibilidade de passar a revelar-se uma relação entre a escola e os pais, melodiosa e refinada, ainda que não generalizada a todos os casos.

A escola faz parte da vida quotidiana das famílias e, nos dias que correm, a gestão partilhada da instituição escolar é uma realidade cada vez mais assumida, contribuindo para uma cooperação mais estreita entre todos os actores directamente envolvidos. As vantagens desta proximidade são inúmeras e manifestamente positivas para o bom desenvolvimento educativo.

A existência de relações harmoniosas entre a comunidade educativa, a escola, as crianças e a família está dependente da capacidade de entendimento e de comunicação entre todos. Deve, por isso, basear-se

num processo de respeito mútuo, de tolerância e de reconhecimento dos diversos pontos de vista, com o intuito de proporcionar aos educandos melhores condições de aprendizagem e conduzindo ao sucesso escolar. Pais e professores comprometem-se, agora, com um diálogo profícuo e uníssono em prol de uma educação de qualidade.

Ora, a relação escola-pais, aparentemente mais fortalecida, faz prevalecer a ideia de que a escola possibilita a existência de uma participação efectiva e activa dos pais em actividades educativas. Pois bem, por via legislativa, a tutela incentiva esta parceria, porém, os estudos mostram que quando a participação dos pais “é estipulada ou encorajada pela lei, permanece fraca ou ilusória” (Montandon, 2001:157). Esta ideia de ilusão, segundo o autor, acontece quando se pensa que: (i) há participação parental só porque os pais se fazem representar nos órgãos pedagógicos e de gestão das escolas, (ii) estão representadas as famílias de todas as classes sociais, (iii) a participação dos pais é *real*, quando, em contrapartida, “o papel que os profissionais os deixam desempenhar parece-se em muitos casos com o de figurantes” (*ibid*:157). Salienta-se que a relação escola-pais existe em todas as instituições escolares embora só se concretize efectivamente num número reduzido de escolas. Por um lado, para que a parceria escola-pais seja sustentada por uma ligação mais efectiva, será necessário que a escola crie oportunidades de participação e se abra sem reservas à família e à comunidade, permitindo um envolvimento real nas suas actividades. Por outro lado, os pais também devem mostrar uma postura de abertura e estarem disponíveis para estabelecer e manter essa relação.

Acreditamos que esta relação poderá contribuir para tornar mais democráticas as escolas e tornar o seu público num interventor mais autónomo e, como tal, mais cidadão.

Neste artigo parte-se de uma análise sobre as novas realidades sociais e os diferentes sentidos atribuídos à educação, para depois se reflectir nos valores educativos actuais e nas práticas congruentes com essas finalidades. A cidadania, bem como a autonomia, surgem assim como conceitos centrais a partir dos quais cada comunidade educativa encontra razões para *Fazer a Escola Acontecer*.

## **NOVOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO A CIDADANIA DAS CRIANÇAS**

Se em tempos idos a escola era tida como objecto de posse de um conjunto de professores a quem cabia difundir os saberes construídos externamente, saberes esses transmitidos de uma forma normalizada, nos nossos dias, numa sociedade democrática que apela à participação, aquela representação social não tem mais espaço de aceitação. Tida como uma agência de desenvolvimento das comunidades, construída com estas e ao serviço das mesmas, esta alteração de posições comporta igualmente alteração de papéis, alteração de perspectivas, alteração de funções, alteração inclusivamente de agentes educativos e de elementos activos na escola. A complexificação das finalidades e da organização da escola acompanha, de resto, a complexificação que se verifica nos vários cenários sociais, pelo que nos importa, nesta altura, analisar aqueles que intervêm mais directamente na educação das crianças.

Comecemos por analisar algumas perspectivas sobre a agência da criança. Para se assumir verdadeiramente a cidadania da criança é importante ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia, afirmando valores e os direitos das crianças. A atribuição de importância à voz da criança (dos alunos em geral) é uma novidade recente no campo da educação. A participação nas decisões que se prendem com a sua vida está progressivamente a ser incrementada nos diferentes contextos em que habita.

Ouvir as crianças de forma apropriada envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999). Dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é relevante para a construção da cidadania na infância e, entre outros pressupostos, envolve a implicação do adulto “numa prática com crianças e adolescentes na qual lhes é dada informação adequada, na qual eles podem expressar os seus pensamentos e sentimentos acerca do assunto em questão, num tempo e espaço adequado” (*ibid*:57). Como os adultos e as crianças têm uma relação de interdependência na aprendizagem da ambivalência da infância actual (Jans, 2004), estas também estão interdependentes no processo de aprendizagem da sua cidadania.

Cockburn (1998, *cit in* Jans, 2004) vê esta interdependência como o ponto de partida para a concepção de cidadania infantil, pois ao reconhecer esta mútua dependência a posição social da criança é menos problemática e, deste modo, a cidadania da criança torna-se um facto, deixando de ser uma utopia. Deste modo Jans (2004) faz sobressair a ideia de que a cidadania da criança não pode ser declinada, ao considerar-se

que esta só poderá ser atingida quando a criança tiver os mesmos direitos que os adultos. Ora, e tendo a noção clara de que ser cidadão não se confina apenas aos direitos confeccionados e conferidos pelo Estado, sendo imprescindível a valorização da participação como princípio básico para a configuração da cidadania, este pensamento deixa de ter força. Se pensarmos que só se pode exercer o direito de voto a partir dos dezoito anos, teríamos uma longa espera e a criança jamais seria considerada cidadã completa. Assim, e corroborando a opinião de Soares (2005), pensamos que a questão do exercício real de direitos de participação social terá que ser equacionada na promoção e valorização da cidadania infantil. Jans (2004) é de opinião que para perspectivarmos uma cidadania ao *tamanho* da criança não se deve descurar o carácter lúdico que envolve as suas brincadeiras. Deste modo, a cidadania não deve resumir-se a um conjunto de responsabilidades. A criança assume determinadas responsabilidades enquanto brinca e como tal é importante saber que a criança pode ser chamada a qualquer momento para participar e opinar. Encarar a cidadania como uma identidade, uma pertença a um local, também não é o melhor caminho para descrever a cidadania infantil (Jans, 2004), pois quando esta cidadania está conectada com as tradições culturais e sociais em locais onde estas não existam ou estejam escamoteadas, a criança não pode ser considerada cidadã. A criança possui capacidade para se aliar a uma identidade civil e, ao fazê-lo liga-se essencialmente a símbolos, valores e normas que caracterizam tal identidade. Devido a isto e à forma como se adaptam ao meio ambiente onde se inserem, algumas formas de cidadania podem facilmente estar ao seu alcance.

Não querendo que a imagem de *criança-cidadã* seja apenas uma miragem, é necessário promover uma real cidadania da criança tendo em mente que este cenário é um processo marcado por desigualdades e obstáculos (Soares, 2005). Por um lado, têm que se ultrapassar os impedimentos que existem nas relações entre adultos e crianças, como é o caso do controlo e da regulação e, por outro, tem-se de ponderar as diferenças estruturais de natureza social e económica, que acarreta implicações relevantes na visibilidade das crianças e na organização do seu dia-a-dia (Soares, 2005). Como tal, é fundamental pensar na criança como uma pessoa detentora dos seus direitos, que é um ser social e que, por isso acaba, inclusivamente, por dispor de uma cidadania que pouco difere da do adulto.

Na sua dimensão social, a valorização da *criança-cidadã* ganha uma maior amplitude quando se considera a capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas, bem como a capacidade para compreender interações em diversas situações, para prever comportamentos considerando os diversos contextos sócio-culturais e as diferentes características pessoais.

É, por isso, premente que a criança seja reconhecida como pessoa/cidadã com competências para exercer direitos e liberdades fundamentais. Porém, e reconhecendo que o sucesso da tarefa não é fácil e, por vezes, está envolta em constrangimentos, não devemos esquecer que a infância assume contornos diferentes de acordo com as características das famílias e da própria sociedade onde estão inseridas, o que, por vezes, pode condicionar o *acesso* à cidadania que se deseja.

Esta perspectiva de cidadania para a infância terá sempre implícita a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007) “considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (Tomás, 2007:131). Importa concretizar esta noção e formar cidadãos participativos e socialmente comprometidos.

### **A FAMÍLIA ENQUANTO PRIMEIRO CONTEXTO SOCIALIZADOR DA CRIANÇA**

A actual sociedade é caracterizada pela sua versatilidade. Ela atravessa momentos de mudança que criam novos cenários sociais. A família, responsável pelo comportamento dos Homens enquanto pessoas, e dos povos enquanto colectividades organizadas, um dos elementos centrais e basilares de todas as sociedades, sendo mesmo a mais antiga instituição social, não ficou indiferente perante as transformações *societais*. Foram muitas as transformações que a família sofreu nos tempos mais recentes: (i) a crescente privatização da sua natureza (ii), a progressiva redução da sua dimensão, (iii) a diminuição gradual das suas funções e (iv) a igualitarização dos papéis sociais no seu interior (Cruz, 1997).

Quando, hoje, falamos de família temos que nos referir a uma realidade multifacetada – as suas finalidades, o seu tempo de interacção, os seus espaços de intervenção -, organizada em diferentes modalidades - famílias monoparentais (um progenitor e os filhos); famílias reconstruídas (os meus, os teus e os

nossos); famílias comuns (pai - mãe - filhos) -, com códigos intra e inter relacionais e com funções educativas que não são já as mesmas de há poucas décadas atrás.

As famílias têm hoje dimensões reduzidas, o que comporta inevitavelmente implicações no campo educativo. Com a diminuição do número de filhos – normalmente um ou dois com uma diferença média de idades de três anos e meio -, algumas práticas educativas informais que se realizavam no interior das famílias não encontram, hoje, as mesmas possibilidades de desenvolvimento. Os brinquedos que se partilhavam entre irmãos de idades muito próximas, a solidariedade e cumplicidade na realização dos trabalhos escolares, a responsabilidade atribuída aos irmãos mais velhos na socialização dos mais novos com outras crianças e, inclusivamente, no seu acompanhamento e guarda, não se verificam actualmente da mesma forma nestes contextos.

Todas estas situações fazem baixar as condições para a construção de determinados valores sociais dentro da própria família, valores esses que continuam fundadores de um equilibrado desenvolvimento individual e comunitário. A solidariedade, a partilha, a tolerância, a convivência não têm as mesmas condições para serem efectivadas entre irmãos, o que comporta repercussões na educação destas crianças, repercussões essas que a escola não pode ignorar.

A organização do tempo familiar é outra condicionante não displicente na análise das questões educativas. Organizadas essencialmente numa base nuclear, distantes geograficamente dos outros núcleos familiares de raízes comuns, as redes de apoio existentes nas famílias alargadas, deixam de se efectivar. Assim, aumenta a necessidade de os pais procurarem outros suportes para o acompanhamento das crianças nas horas desfasadas dos horários de trabalho com os horários escolares.

Aos poucos e poucos os papéis familiares adquirem novo estatuto e “em muitas partes do mundo, as mulheres estão a exigir maior autonomia em relação ao passado e a entrar no mundo laboral em grande número” (Giddens, 2002:17), não só para se valorizarem profissionalmente, mas na tentativa de ajudarem no sustento da família, o que traz novos problemas e novas necessidades. Neste contexto, parece que a dimensão profissional se tornou, sociologicamente falando, mais importante que a própria dimensão familiar. A participação da mulher em actividades sociais fora de casa (emprego, associativismo, culturais e/ou recreativas

e outras) é progressivamente maior, não sendo essa realidade ainda acompanhada, no entanto, pela reorganização de execução das tarefas domésticas, pelo que o tempo passado em comum em casa, acaba por ser, muitas vezes, vivido num grande clima de tensão.

Ao mesmo tempo, confrontados com estas realidades a par de um maior investimento na educação das crianças, os pais procuram criar outras situações empreendedoras de comunicação e aumentam as suas expectativas de que nas escolas se valorizem também estas dimensões educativas. As expectativas das famílias face aos serviços prestados pelas escolas são, assim, de vária ordem: por um lado, sociais, por outro, de ordem pedagógica. As famílias esperam que as escolas as ajudem a resolver os problemas de atendimento e bem-estar às suas crianças nas horas em que há desfasamento de horários entre pais e filhos, valorizando processos de socialização qualificados. Ao mesmo tempo, conscientes da relação entre educação e desenvolvimento individual e colectivo, têm elevadas expectativas nos percursos académicos dos seus filhos.

Esta instituição de socialização primária é de vital importância para o indivíduo ao assumir um protagonismo evidente na transmissão cultural e social, porém, estruturas familiares sólidas e coesas encontram-se cada vez em menor número. No panorama social actual, há famílias que não passam de mera ilusão e que cada vez mais se demitem das suas responsabilidades. De facto, e olhando para todas estas modificações, parece que a família se *eclipsou*, já não desempenha as mesmas funções de outros tempos, ou seja, existe um enfraquecimento da sua capacidade socializadora, que em parte se fica a dever às súbitas alterações emocionais com que se transmitem os conteúdos de socialização (Tedesco, 2000; Fernández Enguita, 2001) e às mais variadas opções.

De acordo com Tedesco (2000), a carga afectiva com que se educa a criança, actualmente, é deveras diferente da de outrora, talvez por ser impulsionada quer pelos diversos grupos, quer pelas múltiplas opções pré-definidas a que a criança é exposta e que tendem a modificar-se rapidamente. Com todas estas mudanças a processarem-se a um ritmo estonteante, essa agência de socialização primária torna-se incerta nas suas modalidades de constituição, claudica na sua missão de educação e remete para a escola grande parte das suas responsabilidades, inclusive a de custódia (Fernández Enguita, 2001). Não é novidade afiançar que “as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas de cidadania” (Barbosa,

2006:72). As famílias começam a transferir para a escola a maior parte das responsabilidades que lhe pertenciam tradicionalmente, como a educação dos seus filhos. Assiste-se concomitantemente a uma “crise da família e da comunidade como instituições com responsabilidades” (Fernández Enguita, 2001:88), ou seja, a sua capacidade socializadora está posta em causa, está em aparente crise. Segundo o autor, as instituições de socialização da infância estão retraídas, inibidas e perderam aquela capacidade de “domesticação, disciplina e moralização” (*ibid*: 88), o que contribui para aumentar a necessidade e a carga relativa da escola.

Verificada a baixa possibilidade de educar por parte da família, empurram-na para a escola, que procura resistir a este enfraquecimento. À escola começam a ser exigidas novas funções diferentes da tradicional instrução e aprendizagem. Este novo sentido acarreta novas competências profissionais e inovadoras práticas pedagógicas. O papel do professor torna-se assim muito influente na formação do carácter e do espírito das novas gerações. Cabe ao professor e aos seus parceiros (comunidade educativa em que se integra a família) favorecer a mudança e a compreensão, contribuindo para o bem-estar presente e futuro das crianças.

### **A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ESCOLAS: UM DIREITO E DEVER DE CIDADANIA**

Os novos conceitos e perspectivas sobre a educação na actualidade, no mundo ocidental, decorrem da consciência dos direitos dos cidadãos.

A participação é identificável como o principal direito na área da cidadania. O que se passa no espaço público, com a vida das pessoas em comunidade, tem que decorrer de actos pensados, projectados pelos próprios cidadãos. Assim, estes deixam de poder ser actores sociais passivos no desenvolvimento de uma comunidade para se assumirem como autores da construção dessa mesma comunidade.

Estas são realidades sociais novas, pelo que não se pode continuar a entender a escola como prestadora de favores às famílias que se confrontam com dificuldades de assumirem funções educativas com os seus filhos, mas como uma **parceira activa na educação da comunidade em que está inserida.**

Uma participação activa e responsável, bem como um envolvimento efectivo dos pais nas actividades da escola, possibilita-lhes um maior conhecimento acerca dos seus papéis e das suas competências e

proporciona-lhes mais influência para melhor participarem no processo de desenvolvimento e de escolarização dos seus educandos.

Deste modo, podemos referir que a construção social e democrática da autonomia da escola impõe que se ampliem os espaços de interacção, se partilhem decisões e sentidos inerentes à lógica organizacional, o que pode implicar a escolha de espaços e tempos de participação activa onde se pode realizar o exercício de cidadania na vida das escolas por parte dos pais.

Importa, pois, refazer o relacionamento entre a família e a escola, na base do diálogo construtivo, numa analogia de confiança, pois assim se poderá diminuir a distância existente entre ambos. Num ambiente de coesão pode estabelecer-se uma relação de amizade e entreajuda, possibilitando-se uma vivência plena da criança que deixa de ter uma dupla aprendizagem e educação – em casa e na escola - para ter uma aprendizagem e educação convergentes.

### **OS NOVOS PAPÉIS DA ESCOLA**

Estes novos sentidos da escola opõem-se à conservação da cultura de isolamento que a tem caracterizado ao longo de muitas décadas: nos jardins-de-infância e escolas do 1ºciclo, por serem de baixas dimensões e com grande dispersão geográfica; nos outros ciclos porque os professores se centram nos seus grupos disciplinares, uns e outras porque definem fronteiras claras com as comunidades. Se continuarem isoladas, as escolas continuarão confrontadas com a falta de recursos comumente apontada, com a mobilidade constante dos professores, com a sobre ocupação ou não ocupação, com as dificuldades de formação.

No entanto, a escola, aos poucos, vai rompendo as fronteiras rígidas que manteve em relação às comunidades em que se insere: os professores quebram as barreiras definitórias do seu espaço de acção e os pais passam, então, a ser assumidos como parceiros activos, integrantes do processo educativo. A conceptualização da educação das crianças constitui para todos nós, o direito e o dever de a projectarmos em conjunto.

A escola é hoje uma encruzilhada de culturas sociais, étnicas, religiosas. O respeito e a valorização dessa diversidade constitui um enriquecimento para a escola em diferentes dimensões. Um enriquecimento em termos curriculares, em termos de construção de competências sociais, em termos de conhecimentos, em termos de partilha do sentimento de que pertencemos a um mundo que não se confina ao espaço geográfico em que vivemos.

A escola é agora chamada a acolher os filhos das famílias que vêm “de fora”, procura fazer o seu acolhimento, ajudá-los na aprendizagem e inseri-los na comunidade educativa. Procura também desempenhar um papel relevante na preparação de todas as crianças na educação para a diversidade. Na atribuição de importância à diversidade, urge criar novas estratégias, novas respostas para promover o interesse, o sucesso educativo de todos os que pertencem à escola. É, pois, necessário educar na convivência, no respeito dos princípios democráticos, na interacção positiva, no incentivo de atitudes solidárias e tolerantes; ou seja, educar na cidadania. Neste cenário podemos afirmar que tanto as famílias como os professores assumem um papel central uma vez que tanto podem promover com o outro relações de afastamento como relações construtivas (Sarmiento, T. 2009). As suas atitudes, comportamentos e modos de pensar podem ser facilmente reproduzidas e imitadas pelo que se espera que estes educadores se assumam como mediadores interculturais.

Pensamos que os professores não devem estar sozinhos quando se pretendem desenvolver projectos que promovam a educação multicultural. Eles devem contar com a colaboração de outros parceiros, como os pais e a comunidade envolvente, e de outras instituições, contribuindo, deste modo, para que se assegure a igualdade e a dignidade de todos os envolvidos, essencialmente das crianças oriundas de outros países, e fomentando as identidades culturais de forma positiva.

Face à enormidade de solicitações e de recursos dos tempos actuais, as nossas crianças e jovens sobreevalorizam o directo, o imediato, pelo que será na articulação entre as aprendizagens escolares com as actividades do quotidiano que progressivamente a educação poderá ir abrindo diálogos e perspectivas, proporcionando desenvolvimento. As aprendizagens desejam-se activas, proporcionando às crianças desafios estimulantes e a manipulação de objectos; significativas, correspondendo aos interesses e reais necessidades das crianças; integradoras, relacionando-se com as vivências de cada um; diversificadas, permitindo o acesso a

uma variedade de recursos e a utilização de inúmeras estratégias; e socializadoras, garantindo uma formação pessoal, social e crítica consistente. Só com a integração de saberes se torna possível a compreensão da realidade como um todo integrado.

Estas perspectivas vão ao encontro dos quatro pilares identificados como prioritários para a educação para o século XXI apontados pela UNESCO, segundo os quais importa promover a aprendizagem para o conhecimento, o gosto de aprender a aprender, a aprendizagem do fazer, a valorização do aprender a ser e o aprender a viver juntos. A educação, hoje, apela à revalorização da acção directa, da construção, enfatizando valores sociais inultrapassáveis como sejam a democracia, a solidariedade, a partilha, a atenção ao outro, a alteridade. Nessa base, o diálogo entre culturas, a negociação sobre a participação de cada um ou de cada grupo sobre os espaços de partilha e as perspectivas a prosseguir são fundamentais para a colaboração activa na resolução dos problemas das nossas crianças, bem como para a realização de acções comunitárias promotoras de progresso.

### **A CONSTRUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO COMO EXPLICITAÇÃO DA CIDADANIA DA ESCOLA**

Será com base nesse diálogo, nessa negociação e nessa colaboração que emerge a possibilidade de construir uma escola autónoma e, como tal, cidadã. Autónoma porque singular, porque diferente de todas as outras, porque possui uma identidade própria que lhe é dada pelo grupo de pessoas que a habitam, pelo grupo de parceiros concretos com quem se inter-relaciona, pelo espaço geográfico concreto onde está localizada. Cidadã, porque viabiliza práticas de cidadania, porque experiencia e vive democraticamente, porque cria oportunidades de participação e de escuta.

A autonomia de cada escola terá que ser manifesta na construção de um projecto educativo partilhado.

Projecto educativo onde se clarifique a identidade e singularidade de cada escola, onde se explicitem os valores referenciais para o quotidiano de todos os elementos da comunidade educativa, o que implica de todos – pais, professores, alunos, outros - abertura, sentido de responsabilidade, reflexividade, capacidade de diagnóstico e de intervenção constante e contextualizada. Projecto educativo esse onde se definam as linhas

da educação, as prioridades a nível da instrução e da socialização das crianças, jovens e adultos dessa escola. Projecto educativo esse que reconheça que há interesses diferentes na comunidade educativa, interesses esses que precisam de ser respeitados para que a escola se possa assumir como o espaço de convivência normal, natural, empreendedora de cada um. No respeito pela diversidade de interesses se poderá congrega a participação de todos os membros da escola, salvaguardando, necessariamente, as competências específicas de cada grupo.

Os professores têm um saber especializado, têm competências educacionais próprias e áreas de intervenção específicas. Tal como os pais. Só no respeito mútuo será possível a uns e a outros conviverem em conjunto, partilhando os seus saberes, as suas histórias de vida, as suas ansiedades, as suas expectativas, de forma a tornar possível o bom desenvolvimento do projecto educativo. Este projecto educativo criará estratégias de inovação indo ao encontro das especificidades de cada comunidade.

Neste processo é determinante a inclusão de uma *praxis* que fomente a valorização das ideias e opiniões das crianças, da sua participação em diversas circunstâncias vivenciais e das suas decisões, entre outros aspectos.

Enquanto comunidade educativa, a escola fundamenta-se numa articulação entre os diferentes parceiros sociais – pais, grupos culturais e recreativos, autarquias, outros. Todos estes agentes são co-responsáveis pela educação das suas crianças pelo que a responsabilidade educativa é assim entendida como um dever de todos os cidadãos.

Assim, será na base do exercício dessa cidadania, assumindo a autonomia, que se fará a escola acontecer.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BARBOSA, Manuel (2006). *Educação e cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- CRUZ, Manuel Braga (1997). A formação para a cidadania e as instituições da sociedade civil. *Brotéria*, 145 (2/3), pp. 195-202.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.

GIDDENS, Antony (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

JANS, Marc (2004). *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation*. Disponível em <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/27> [Consultado em Agosto de 2009].

MONTANDON, C., e PERRENOUD, P. (2001). *Entre pais e professores um diálogo impossível*. Oeiras: Celta Editora.

MONTANDON, C., (2001). Algumas tendências actuais nas relações Famílias-Escola. MONTANDON, C., e PERRENOUD, P. *Entre pais e professores um diálogo impossível*. Oeiras: Celta Editora. 153-167.

ROCHE, Jeremy (1999). Children, rights, participation and citizenship. *Childhood*, 4(6). 475-493. JANS (2004).

SARMENTO, Teresa et al (1999). Relação Escola – Pais: as nossas práticas – um projecto de intervenção numa rede de educadores e professores em Portugal”. *Encuentro Mundial de Educadores Infantiles*, Colômbia. <Http://waece.com/waece>

SARMENTO, Teresa (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. SARMENTO, Teresa (org.) *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora. 43-68.

SOARES, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado).

TEDESCO, Juan Carlos (2000). *O novo pacto educativo – Educação, competitividade, e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

TOMÁS, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134.



## DESÍGNIOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO

*José Carlos Morgado*  
*IE - Universidade do Minho*  
*Ana Margarida Gonçalves*  
*EB 2,3 de Gil Vicente, Guimarães*

### INTRODUÇÃO

Não suscita controvérsia a ideia de que a escola desempenhou um papel fundamental na organização política dos Estados, sobretudo dos Estados democráticos, quer por ser um meio propício para a (re)produção da identidade e cultura nacionais, quer por ser um esteio imprescindível na escolarização e formação dos indivíduos, quer, ainda, por ser idealizada como um elemento transformador da própria sociedade, uma utopia particularmente evidente na ideologia progressista.

Assim se compreende que a centralidade que a escola foi granjeando ao longo dos tempos resultasse, em boa parte, da importância que a educação assume na realização de cada indivíduo e, por consequência, no desenvolvimento e progresso de cada país, bem como da convicção dos seus benefícios na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Contudo, embora exista uma correlação positiva entre a escolarização dos cidadãos, o progresso económico e social e a progressiva democratização do sistema político de um país, a verdade é que uma educação de base generalizada a todos os cidadãos não garante, por si só, a construção de uma sociedade mais democrática. Apesar da concretização de uma educação de base ser essencial para desenvolver saberes, capacidades e competências que permitam a cada indivíduo construir um pensamento autónomo, compreender os desafios com que se depara e integrar-se de forma plena numa sociedade em constante transformação, a melhoria dos níveis de escolarização não exige a escola de desenvolver, de forma intencional, uma educação democrática, isto é, uma educação capaz de dinamizar processos e práticas de adesão a valores e princípios de igualdade, respeito, solidariedade, tolerância, justiça e liberdade.

Uma educação democrática é hoje uma necessidade premente, no sentido que lhe é consignado por Perrenoud (2002: 150) para se referir a “uma educação para a cidadania à medida do nosso mundo”. Um

mundo que, apesar da colossal evolução científica e tecnológica, do crescimento económico sem precedentes e da progressiva acumulação de riqueza, convive com o avolumar das assimetrias, das desigualdades e dos casos de pobreza extrema, gerando um sentimento misto de incerteza e desconfiança. Um mundo onde as transformações dos modos de produção e de trabalho, as modificações das relações humanas e a emergência de novas clivagens sociais avivam a necessidade de uma escola capaz de educar “para a complexidade e para a solidariedade como fundamento da democracia” (*idem*: 149).

Trata-se de um empreendimento necessário mas difícil, que requer uma mudança profunda na forma como se organizam e concretizam os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. À semelhança do que se passa na sociedade, onde a noção de democracia é constantemente invocada como princípio inviolável mas raramente definida e concretizada como prática social ou cultural (Goodman, 2001), também nas escolas os processos de ensino-aprendizagem se restringem, em grande parte, à apropriação pelos alunos dos saberes escolares necessários à construção do seu património intelectual. Não deixando de reconhecer a importância desta dimensão, é necessário propiciar-lhes aprendizagens nos domínios das capacidades e das competências, apetrechando-os para utilizarem esses conhecimentos na sua vida diária, bem como momentos de reflexão, de partilha e de trabalho em equipa, capazes de contribuir para o debate, para o confronto de distintas formas de ver e idealizar o mundo, para aprender a ouvir, respeitar e compreender o outro, enfim, para desenvolver valores, atitudes e procedimentos mais consonantes com a vida em democracia<sup>1</sup>.

Das várias transformações que é necessário introduzir no sistema de modo a concretizar tais propósitos, salientamos três aspectos que, em nosso entender, se revelam cruciais, e que abordaremos nos pontos seguintes: (i) o desenvolvimento de um currículo democrático nas escolas, o que nos remete para a assunção de um conceito de currículo como projecto; (ii) o envolvimento dos vários agentes educativos nas decisões curriculares, transformando o desenvolvimento do currículo num processo amplamente participado;

---

<sup>1</sup> Na opinião de Goodman (2001), quando o currículo escolar se circunscreve, essencialmente, ao desenvolvimento de *destrezas básicas* – tais como leitura, escrita e aritmética – impede que as escolas se transformem em lugares onde os estudantes aprendam a perguntar, a observar, a explorar criticamente e a desenvolver a curiosidade sobre o mundo em que vivem. Além disso, não é dada voz às suas ideias e experiências, o que facilita o *conformismo* e que as escolas se transformem em *meras academias de ensino profissional*.

(iii) a construção de uma cultura colaborativa por parte dos professores, imprescindível para a mudança das suas práticas curriculares, só possível se se alterarem algumas rotinas e formas como os professores se organizam e trabalham nas escolas.

Dadas as limitações a que um artigo deste tipo está sujeito, permitimo-nos desde já assumir que não será possível abordar estes aspectos com a profundidade que seria desejável.

### **1. NO TRILHO DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO**

O aumento da procura social do ensino por parte das populações, facto a que não é alheio nem o intenso vendaval globalizador que nos tem assolado nas últimas décadas, nem as transformações políticas, económicas, científicas e tecnológicas que vêm perpassando a sociedade contemporânea, está na base de muitos dos problemas com que, a nível quantitativo e qualitativo, se deparam os sistemas educativos de alguns países e de muitas das reformas que têm procurado imprimir-se, de modo a tentar adequar a escola ao aumento de heterogeneidade dos públicos que a frequentam e aos desafios dos novos tempos.

Na opinião de Carneiro (1997: 80-81), os desafios que hoje pairam sobre os sistemas educativos exigem que se reconheça, de uma vez por todas, que nos encontramos inseridos num *paradigma emergente* – o paradigma da complexidade –, em que a cultura cedeu lugar à multiculturalidade e o conhecimento pluridisciplinar se sobrepôs ao unidisciplinar. Um *conhecimento polissémico*, que invade as mais variadas instâncias da vida colectiva e pessoal e deixa de transmitir-se “unicamente por formas verticais de transmissão”, passando a propagar-se sobretudo “por formas horizontais de cooperação e por métodos oblíquos de transmissão”, isto é, “dos mais experientes para os menos experientes”. Aspectos que, por si só, obrigam a que os sistemas educativos reconheçam na diversidade uma enorme fonte de riqueza pedagógica e que as escolas se reorganizem e reformulem profundamente no plano dos métodos e das formas de transmissão e/ou construção de conhecimentos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Sendo a diversidade e a flexibilidade características comuns do mundo contemporâneo, deixa de fazer sentido, tal como defende Gimeno (1997), falar de um projecto unitário de cultura da instituição escolar, isto é, um projecto formativo delineado, garantido e gerido pelo Estado.

Face a esta diversidade de situações, a educação do futuro “deve ser um ensino fundamental e universal centrado na condição humana” (Morin, 2001: 57). Uma educação que eleja a pessoa como centro de toda a acção educativa e faça da inclusão, da solidariedade, da compreensão, da cidadania, da liberdade, da democracia e do respeito pela natureza e pelos outros imperativos inadiáveis e essenciais para compreender melhor o mundo.

Para que tais propósitos possam concretizar-se, é necessário perfilhar uma concepção de currículo substancialmente diferente da que tem imperado nos sistemas de ensino. Em vez de um plano previamente definido e estruturado, de forma a ser implementado na prática, o currículo deve resultar de uma “construção participada” e de “uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades” (Morgado, 2002: 1035), permitindo assim que os vários intervenientes no processo educativo se sintam co-responsabilizados na (re)formulação das políticas de ensino e na concepção e realização de um projecto formativo comum.

É nesta ordem de ideias que faz todo o sentido falar de currículo como projecto e como prática participada, de *currículo democrático*. Enquanto expressão da função socializadora e cultural da escola, o currículo é uma prática que se expressa através de comportamentos diversos e onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, estudantes, professores e demais elementos da comunidade educativa (Gimeno, 1988). Ao retratar uma confluência de interesses e forças que pululam no sistema educativo (*idem*), o currículo acaba por ser o reflexo dos conflitos de interesses e dos valores dominantes que determinam os processos educativos numa sociedade. Estamos assim na presença de um terreno em que se espriam e misturam outros campos e onde convergem diversos elementos que, numa permanente simbiose, configuram a realidade escolar.

Ao ser por excelência um instrumento da prática pedagógica, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral. O currículo é, assim, entendido como um complexo projecto social, com múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e sob certas condições.

Assim se compreende que Pallás (2002: 21) afirme que só numa sociedade onde a democracia seja encarada como algo que está para além do mero sistema político, isto é, como um modo de vida presidido por valores comuns e democráticos, e com um sistema educativo que se comprometa a transferir para a escola esses valores, é possível construir um currículo democrático. Aliás, nenhum sistema educativo “pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos” (Perrenoud, 2002: 13). Daí que um currículo democrático seja, por isso, algo que ultrapassa amplamente os limites estritos das escolas e as responsabilidades isoladas dos professores. Pensar e construir um currículo democrático não é um assunto exclusivamente escolar, é um assunto que envolve também o social e o político (Muñoz, 2006).

Mas, como se constrói um currículo democrático?

Na opinião de Pallás (2002), existem três pressupostos essenciais para se poder conceber e desenvolver um currículo democrático: uma *sociedade democrática*, um *sistema educativo democrático* e uma *escola democrática*. Ora, sendo o currículo um empreendimento negociado e partilhado, fundado num processo permanente de (des)construção do conhecimento e num conjunto de práticas que procuram estabelecer a ponte entre a intenção e a realidade, a garantia dos pressupostos enunciados é uma condição essencial para, com um mínimo de coerência, conseguir preparar os alunos para serem cidadãos livres, activos e críticos, membros solidários e interventivos numa sociedade que se quer livre e democrática.

Em idêntica linha de pensamento, Muñoz (2006) assegura que um currículo escolar só será democrático se for sustentado nos valores que reclamam a realização da justiça social através da escola e do currículo, o que leva, primeiro, a vinculá-lo ao imperativo social e ético de prover todas as pessoas de uma boa educação e, segundo, a assumir pela sociedade, pela escola e pelos docentes os compromissos que são precisos para garanti-lo com eficácia. Neste sentido, a construção de um currículo escolar que pretende ser democrático implica, necessariamente, participação e compromisso.

O autor (*idem*: 13) considera, ainda, que a participação e o compromisso para além de suscitarem o debate no seio da instituição, devem envolver todos os agentes educativos em torno das seguintes questões:

- *Que aprendizagens* (intelectuais, pessoais, cívicas) devem ser pretendidas e concretizadas com todos os alunos?

- Que *conteúdos* devem ser seleccionados e organizados de forma a atender aos contextos dos alunos e ao mundo que existe e que seria humano e justo construir?
- Que *oportunidades, actividades, experiências e relações educativas* devem ser orquestradas para que os alunos contem com possibilidades equitativas e, portanto, adequadas aos seus ritmos e necessidades, de modo a poderem concretizar as aprendizagens consideradas essenciais?
- Que aspectos devem ser tidos em conta na avaliação, para que assuma, essencialmente, uma função formativa?

Em suma, a inserção do currículo escolar numa perspectiva de justiça social através da escola, a projecção de tal intento nos conteúdos do currículo desenvolvido com os alunos (*currículo efectivo*), a concepção do currículo como um empenho institucional (*currículo de toda a escola ou agrupamento*) e a adopção de uma perspectiva processual, que contemple a análise, a revisão, a crítica e a melhoria, são algumas das dimensões que nos parecem essenciais para caracterizar uma escola e um currículo democráticos (*idem*).

Não obstante, e como acabamos de constatar, a qualidade democrática do currículo não depende só da sua concepção, mas também do modo como se desenvolve na prática. Assim sendo, o desenvolvimento do currículo deverá ser entendido como um processo que envolve a tomada de decisões e a participação de todos os agentes envolvidos, devendo o consenso ser o principal eixo estruturante de todo esse empreendimento (Pallás, 2002).

Nos segmentos seguintes escarpelizaremos um pouco os três conceitos que acabamos de referenciar – participação, colaboração e decisão curricular – apresentando-os como elementos charneira na construção e desenvolvimento de um currículo democrático.

## **2. PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA DECISÃO CURRICULAR**

A deliberação como mecanismo definidor do processo de desenvolvimento do currículo assume-se como um desafio social substantivo para a consolidação de práticas democráticas escolares, que deverão ter na diferenciação um substrato positivo e não uma obstrução ao desenvolvimento da educação enquanto fenómeno social. Por seu turno, o currículo assumir-se-á como um instrumento de diferenciação se contribuir

de forma decisiva e progressiva para o estabelecimento de uma escola democrática. Mas, isso só será viável se o currículo for o resultado de um verdadeiro processo deliberativo.

Por outro lado, a manutenção de uma sociedade democrática depende muito de uma escola que convide os agentes educativos a participar democraticamente na vida escolar. A democracia deve, assim, constituir-se como uma prática vivida diariamente nas escolas, prática essa que permitirá a todos os agentes substantivos do processo de desenvolvimento do currículo compreenderem que uma estrutura democrática implica compromissos, cedências, participação e deliberação.

A assunção do desenvolvimento curricular como processo partilhado de decisões em educação encerra, em si mesma, uma conceptualização do termo currículo como processo, contemplando não só intenções corporizadas nos planos curriculares, nos programas e nas orientações, mas também nas práticas resultantes da intervenção dos diversos actores no processo de decisão. O currículo emerge, então, como elo de ligação entre a teoria (intenções) e a prática (operacionalização), integrando as decisões tomadas ao nível das estruturas políticas e também aquelas que são tomadas ao nível das estruturas escolares (Jackson, 1992).

Enquanto projecto que envolve intenções e práticas, o currículo é um processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos (Pacheco & Paraskeva, 2000). Nesta lógica, a decisão curricular é “fruto de um conjunto de consensos e conflitos” que se espraiam desde a “máxima generalidade à máxima concretização”, interligando não só contextos e níveis de decisão situados entre as perspectivas macro e microcurriculares, “bem como inúmeros actores que assumem e legitimam competências” nesses níveis (*idem*: 115).

Em idêntica linha de pensamento, Roldão (1999) afirma que este processo implica quatro níveis de decisão curricular: central, institucional, grupal e individual. A gestão curricular parte de um nível central – a administração – que define, regula e avalia aquilo que é comum e que tem de ser adquirido por todos, para níveis subsequentes – onde situa os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, os grupos de professores e o professor. No fundo, uma gestão curricular que decorre em diferentes níveis de decisão, com a intervenção de vários decisores, com graus de responsabilidade diferenciados.

A lógica que temos vindo a defender permite-nos inserir o processo de desenvolvimento do currículo numa perspectiva de responsabilidades partilhadas em relação à educação, pelo que defendemos, com Fernandes (2009), que essa participação deve extravasar a cercania da escola (onde incluímos os membros internos da organização escolar – professores, alunos, funcionários e técnicos) e ampliar-se aos membros da comunidade educativa implicados ou interessados na educação escolar – famílias, autarquias, representantes de interesses locais.

Dada a impossibilidade de, neste contexto, explanarmos os vários níveis de participação na decisão curricular, centrar-nos-emos apenas no nível mesocurricular, onde a escola se deve assumir como um contexto institucional que congrega diversas vozes (professores, pais, encarregados de educação, alunos), que devem ser ouvidas e articuladas em processos de debate, deliberação, negociação e prática, tendo como referentes os valores, princípios, relações e actuações que hão-de configurar um currículo democrático, tal como sugere Muñoz (2006).

Mas, ainda que existam diversas estruturas e órgãos de participação no processo de elaboração e desenvolvimento do currículo na Escola, essa participação só será conseqüente, efectiva e democrática se todos os actores que são chamados a participar assumirem realmente as suas responsabilidades. É nesta ordem de ideias que o Projecto Curricular se pode revelar como garante dessa participação, já que se trata de um empreendimento que tem a montante o Projecto Educativo da Escola – documento de referência da identidade da escola e dos propósitos educativos que a mesma se propõe concretizar, decidido e elaborado pelos distintos agentes da comunidade escolar – e a jusante os processos de ensino-aprendizagem – aqui vistos como o culminar das intenções educativas que a escola persegue, envolvendo os principais interessados nesse processo, os professores e os alunos.

O Projecto Curricular de Escola constitui-se, a este nível, como um instrumento que concretiza as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica, adequadas a um contexto específico. Assume-se, por isso, como um importante meio de decisão e deliberação curriculares ao nível da escola, na medida em que integra o “conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela

equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação” (Carmen & Zabala, 1991: 16)<sup>3</sup>.

O delineamento destas linhas de acção, conducentes à modelação dos conteúdos propostos de acordo com as especificidades dos alunos e as particularidades do contexto em que se vai concretizar, implica debate e participação por parte dos professores, requer que os professores assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca de critérios que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem (conhecimentos, competências e procedimentos) num determinado nível ou ciclo de ensino (Morgado, 2001).

### **3. A COLABORAÇÃO DOCENTE AO SERVIÇO DA TOMADA DE DECISÃO CURRICULAR**

Como temos defendido ao longo do texto, as práticas democráticas na escola devem assentar no desenvolvimento de um currículo dependente da participação de todos. Tal currículo – participativo, deliberativo, espaço de tomadas de decisão constantes – deve apoiar-se, como salientam Carr e Hartnett (1996), numa visão teórica democrática da educação, visão essa que não se preocupe em oferecer uma justificação fixa de uma boa imagem da sociedade, mas que permita espaço de manobra para a articulação de princípios, estruturas e práticas políticas que assegurem a constituição do currículo como um campo de conflito e compromisso, incentivando e conduzindo à liberdade no decorrer do processo do seu desenvolvimento.

Assim sendo, um currículo que garanta práticas democráticas na escola deve, por um lado, incentivar os professores a abandonar o papel de meros transmissores de conhecimentos, a questionarem-se sobre os métodos, os recursos, as metodologias e as modalidades de avaliação que utilizam e a assumirem-se como verdadeiros decisores curriculares – tanto no que se refere à adaptação do currículo nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua formação –, e, por outro lado, estimular os jovens a abandonarem o tradicional “papel passivo consumidores de conhecimento e a assumirem o papel activo de construtores de significados”, ou seja, a participarem activamente na construção do seu próprio conhecimento

---

<sup>3</sup> Citados por Leite (2003: 115).

e na tomada de decisões para a resolução de problemas comuns, já que estas requerem uma diversidade de conhecimentos e destrezas (Apple & Beane, 1997: 34).

Referir-nos-emos aqui, unicamente, ao papel dos professores e à importância que a colaboração pode assumir no processo de decisão curricular.

A colaboração e a colegialidade têm sido apontadas como propostas de trabalho positivas, assumindo-se como vias favorecedoras da autonomia e do desenvolvimento profissional docentes (Morgado, 2005). Sendo uma forma de trabalho que contribui para eliminar o individualismo e reduzir a dependência dos docentes de decisões educativas externas ao seu contexto de trabalho, a colaboração e a colegialidade permitem que recorram frequentemente ao debate, ao confronto de ideias, à partilha de experiências e à tomada colectiva de decisões, aspectos fundamentais para a construção da autonomia da escola e do professor (*idem*).

Assim se justifica que se defenda tanto a colaboração profissional, entendida como forma de assegurar “o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002: 7). As relações profissionais colaborativas são consensualmente consideradas como requisito essencial para o desenvolvimento curricular, sendo vistas como um modo de articular a participação e a responsabilidade dos professores na tomada de decisão.

Mas, de que forma(s) é que a colaboração assegura a participação e a partilha de responsabilidades nas tomadas de decisão curricular?

No entender de Muñoz (2006), para que tal intento se possa efectivar torna-se primeiramente necessário que os valores, os princípios e os conteúdos de um currículo democrático sejam assumidos por todos os professores, para depois se levarem a cabo dinâmicas de trabalho em colaboração, que permitam fazer da construção e desenvolvimento do currículo um empreendimento colegial. No dizer do autor (*idem*), tais dinâmicas podem implicar que os professores:

- Participem em sessões de trabalho para reflectir e debater acerca do sentido e das implicações do currículo;

- Estudem conjuntamente os resultados da aprendizagem dos estudantes e os ajuízem de acordo com o grau em que satisfazem ou não os valores e os critérios de um currículo democrático;
- Aprofundem a análise do conjunto de factores, decisões e práticas que possam estar a contribuir para gerar uma fractura entre o que se pensa que os alunos devem aprender e o que estão a aprender de facto;
- Seleccionem e elaborem materiais didácticos, tarefas e actividades de aula que propiciem uma aprendizagem profunda e rigorosa, personalizada e atenta à diversidade, ao desenvolvimento intelectual, emocional e social (conhecer e viver os valores da democracia é essencial para um currículo democrático);
- Se comprometam com projectos de renovação pedagógica, no âmbito da escola, dos departamentos ou das aulas, centrados na resposta a problemas identificados na análise dos resultados, ou também na ânsia de expandir e renovar ideias, aspirações e práticas, conhecimentos e capacidades.

Estamos cientes de que a cultura de colaboração preconiza uma mudança significativa nas formas de organização do trabalho dos docentes, nomeadamente ao nível da necessidade de planeamento conjunto do trabalho a realizar com os alunos, o que choca com a principal marca da qualidade do trabalho docente – o individualismo.

De facto, a cultura profissional dos professores tem sido marcada ao longo dos tempos por rotinas, dependências dos manuais e trabalho individual (Roldão, 1999), o que faz com que o isolamento esteja fortemente enraizado nas suas práticas quotidianas.

A passagem de uma cultura individualista para uma cultura de colaboração é vista como um processo complexo, difícil e moroso, podendo necessitar de uma etapa intermédia que consiste na “colegialidade forçada”. Trata-se de um “substituto administrativo” da verdadeira colaboração, constituindo uma imposição que pressupõe um conjunto de procedimentos formais e burocráticos com vista à planificação conjunta e à troca de informação (Fullan & Hargreaves, 2001). Por vezes, esse “substituto” acaba por se constituir como

gérmen de culturas colaborativas futuras, o que nos permite reconhecer a sua pertinência, pelo menos numa fase inicial.

Contudo, para conseguir uma mudança profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento precisam de se mover para além da tomada de decisões, da planificação cooperativa e das relações interpessoais de apoio, devendo abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada (*idem*). No fundo, uma colaboração que não se cinja apenas a uma “simples troca verbal de impressões que os professores se foram habituando a fazer, mais por mera rotina do que de forma intencional” (Morgado, 2005: 278).

Na verdade, o desenvolvimento de uma cultura colaborativa requer níveis de interacção mais profundos, em que ocorram relações orientadas para uma acção partilhada, como, por exemplo, reflexões conjuntas, trocas de materiais de ensino, desenvolvimento partilhado de materiais, planificação em grupo, ensino em equipa... (Lima, 2002).

Quando isso acontece, a cultura de colaboração propicia a transformação das práticas docentes e configura-se como um elemento crucial nas tomadas de decisão em prol de um currículo verdadeiramente democrático.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em face do exposto, facilmente se depreende que consideramos a colaboração docente, enquanto forma de participação na decisão curricular, como premissa capital para a construção de um currículo democrático nas nossas escolas.

Estamos cientes que tal possibilidade exige tempo e formação e requer um vasto conjunto de mudanças de cariz organizacional, desde logo ao nível da elaboração dos horários dos docentes, de forma a que disponham de períodos de tempo comuns para poderem desenvolver este tipo de trabalho. Além disso, implica que se problematize o papel da formação inicial e contínua dos professores, no sentido de averiguar se estão a ser preparados e motivados para desenvolverem práticas de trabalho colaborativo na escola, em particular com os seus pares.

Por outro lado, e uma vez que consideramos os Projectos Curriculares como importantes instrumentos de decisão e deliberação curriculares ao nível da escola, importa questionar até que ponto esses projectos se têm constituído [ou poderão vir a constituir] como espaços de debate, reflexão, negociação e partilha colegial das decisões dos professores, na ausência de uma verdadeira colaboração docente.

Estamos, ainda, convictos de que qualquer mudança curricular só se operará se conseguir colher a participação e a adesão dos professores, pois, como sabemos, “os comportamentos, as atitudes e os padrões de actuação não são passíveis de mudança simplesmente por via legislativa” (Lima, 1994: 68)<sup>4</sup>.

Por fim, entendemos que valerá a pena caminhar no sentido de encontrar soluções para que estas ideias se possam concretizar e produzir efeitos. Tais soluções implicam, em nosso entender, que os professores desenvolvam capacidades de liderança, se assumam como verdadeiros decisores curriculares, sintam necessidade de trabalhar em equipa, tomem consciência das vantagens de construir um currículo verdadeiramente democrático e se comprometam e envolvam entusiasticamente nele (Gonçalves, 2009).

Só assim poderão ocorrer mudanças nas escolas tornando-as *curricularmente democráticas*.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APPLE, M. & BEANE, J. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. *In* M. Apple & J. Beane (Orgs.), *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, pp. 13-47.

CARNEIRO, R. (1997). Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas. *In* C.N.E., *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Actas da Conferência do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 72-85.

CARR, W. & HARTNETT, A. (1996). *Education and Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.

FERNANDES, A. S. (2009). A intervenção do município nas políticas locais de educação. *In* H. Ferreira *et al.* (orgs), *Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1997). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In J. Pacheco, M. Alves & M. Flores (Orgs.). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, pp. 23-50.
- GONÇALVES, A. (2009). Projecto Curricular de Turma e Mudança Educativa: das intenções às práticas. In In H. Ferreira *et al.* (orgs), *Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- GOODMAN, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- JACKSON, PH. (ed.) (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In Handbook of Research on Curriculum, U.S.A.: Ed. Philip W. Jackson, pp. 3-40.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto. Porto Editora.
- MORGADO, J. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. Freitas *et al.*, *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, pp. 39-60.
- MORGADO, J. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In M. Fernandes *et al.*, *O particular e o global no virar do milénio*. Lisboa: Colibri, pp. 1031-1040.
- MORGADO, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ, J. E. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*. nº 3. *La participación del profesorado en el sistema educativo*, pp.12-17.

---

<sup>4</sup> Citado por Pacheco (1995:45).

PACHECO, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Cadernos PEPT 2000, nº7. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, J. & PARASKEVA, J. (2000). A Tomada de Decisão na Contextualização Curricular. *Revista de Educação*, vol. IX, n.º 1. Lisboa, pp. 111-116.

PALLÁS, A. G. (2002). *Currículum y democracia. Por um cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

PERRENOUD, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.



## A ESCOLA, ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA?

**Victorino Costa**

*ESE Fafe*

A escola, temo-lo escrito já por diversas vezes, nunca foi, não é, e jamais será neutra. Imersa nas sinergias sócio-ideológicas, políticas e económicas, a escola tem-se apresentado como um dos instrumentos privilegiados da acção controladora de Estados e Governos, no sentido de mais facilmente veicularem as suas concepções ideológicas e mesmo axiológicas.

No que à escola portuguesa mais directamente diz respeito, o que nos parece efectivamente digno de realce é a falta de discernimento e capacidade, por parte dos principais responsáveis, para, em conjunto com os diversos agentes educativos e económicos, definirem antes de mais, e acima de tudo, o perfil de cidadão que se pretende para a próxima década para, a partir daí, se gizarem linhas estratégicas de uma educação conducente a uma vivência da cidadania. Assistimos, impotentes e desiludidos, a medidas avulsas, desestruturadas, travestidas de pós-modernidade, mas efectiva e substancialmente radicadas no espírito taylorista, na centralidade, nos princípios neoliberais e economicistas, acentuando assim o paradoxo

“entre uma educação para a democracia, para a cidadania, para a participação, para os direitos humanos, para a tolerância (e penso que a educação é, em última análise, isto mesmo), e uma educação subjugada a *imperativos* económicos, subordinada a interesses imediatos e muito oscilantes, orientada segundo as forças do mercado e as necessidades de mão-de-obra” (Licínio Lima, 1998:26).

Comungamos com Licínio Lima (1998) o princípio de que a educação tem necessariamente de ancorar-se numa plataforma estrutural assente na cidadania, entendendo por tal conceito não a mera e redutora perspectiva da participação na vida da '*polis*', mas antes a vivência de todo um conjunto de valores transversais a um quotidiano que se não plasma já nas reduzidas dimensões regionais ou nacionais, mas antes se

redimensiona por toda uma "aldeia global", sem esquecer a vida emocional e as relações mais íntimas do indivíduo.

As novas tecnologias esbateram definitivamente fronteiras, aproximaram povos, criaram toda uma plataforma de vivência comum. A '*cidadania social*' proposta por Marshall viu-se ultrapassada pela '*cidadania global*', numa perspectiva que exige novas reconceptualizações, novas práticas e dimensões educativas. A globalização é um fenómeno que importa considerar, já que encerra em si mesma um conjunto paradoxal de contradições, necessariamente a serem tidos em conta em qualquer processo de educação para a vivência da cidadania.

Se, por um lado a globalização aproximou economias, culturas e povos, por outro, veio acentuar desigualdades, relegar para lugares periféricos minorias étnicas e culturais, fragilizar a situação de povos com economias periféricas. As consequências imediatas deste fenómeno, que ainda hoje vivemos, ultrapassaram as fronteiras da vida económica e política e penetraram mesmo no diáfano tecido dos valores. As precárias situações sociais, com o aumento do desemprego e consequente destabilização familiar e social, vieram alterar todo o domínio axiológico, vieram acentuar o individualismo, vieram, em última análise, fragilizar todo um sistema social, toda uma estrutura de cidadania. Efectivamente, e como refere António Fernandes

“O crescente individualismo tornou-se destruidor, em vários domínios, da realidade social. Desagregou a família, desestruturou os ligames sociais, fez aumentar a vulnerabilidade e a incerteza perante o futuro. [...] o individualismo é também causa de sofrimento, porque se insere num processo em que se multiplicam as riquezas, aumentam as desigualdades...”  
(Fernandes, 2000:167).

A pós-modernidade é um tempo de mudança, de contingências, de incertezas. Ao paradigma de estabilidade caracterizador da modernidade e da '*cidadania social*', do *Estado-Providência*, sucede, agora, o da incerteza, da globalização, das mudanças contínuas, da certeza única de saberemos que não saberemos nunca o que será o amanhã. Na verdade, se a sociedade da modernidade se podia dar "*ao luxo de preparar os seus filhos para uma sociedade semelhante à sua*", a sociedade actual, a da pós-modernidade e globalização, "*é a*

*primeira geração a ter atingido a sabedoria socrática de não conhecer o mundo em que os nossos filhos irão viver. O futuro deixou de ser uma projecção linear do passado"* (Leite & Orvalho, 1995:27).

Esta incerteza com a qual temos necessariamente de (con)viver traz consigo todo um conjunto de desafios educativos de necessidade de reconceptualizações e refundamentações axiológicas e educativas. A fragilidade do tecido social, onde aumentam cada vez mais as desigualdades, onde cresce assustadoramente o desemprego e as dificuldades, onde se potencializa a exclusão social, têm necessárias e ponderosas repercussões na vivência da cidadania, no equacionar dos seus parâmetros e paradigmas. Na verdade, se, por um lado, *"as incivilidades, a violência generalizada, a desagregação da família, acompanham a entrada da sociedade numa nova era de desigualdades"* (Fernandes, 2000:169), por outro, não podemos ignorar a sua influência no âmbito da cidadania, pois que *"o défice de cidadania resulta da falta de integração social e esta desintegração está associada à ausência de uma intervenção do estado na esfera económica que assegure trabalho com dignidade para todos"* (idem, : 183).

A cidadania é, fundamentalmente, uma vivência de e para a autonomia, numa reconstrução pessoal e colectiva de um projecto de bem-estar pessoal e social permanentemente inacabado e caracterizador da situação do homem, enquanto *"ser em e no limite"* deste *'Cercos Fronteiriço'* em que vivemos (Trías, 2002) e que Paulo Freire (2002:67) encara como construção pessoal, activa, reflexiva e crítica, comprometida e libertadora. *"... Quanto mais reflectir sobre a sua situação, sobre o seu enraizamento tempo-espacial, mais 'emergirá' dela conscientemente 'carregado' de compromisso com a sua realidade, na qual, porque sujeito, não deve ser mero espectador..."* (Freire, 2002:67). Este engajamento comprometido, mas crítico e reflexivo, conduz à autonomia e à libertação, sendo, segundo Hernández (2004), fonte da passagem do *BIS* (Bem-estar Individual Subjectivo) ao *BISUCO*, ou seja, ao Bem-estar Subjectivo Comunitário.

É o que Nogueira e Silva (2001:96) denominam de *'cidadania íntima'* e que abarca o domínio da aplicação dos princípios da cidadania às relações interpessoais, numa dimensão que nos aproxima bastante de uma participação e interacção da auto consciência emocional (Mayer & Salovey, 2001; Goleman, 1995; Damásio, 2010), onde se acentua o papel dos sentimentos e das emoções na gestão da vida pessoal de cada

um, onde, quer se queira ou não, há sempre relações de cidadania, há sempre valores em jogo, há sempre, como referem Nogueira e Silva (*Ibidem*), "*relações de poder que são profundamente políticas*".

É uma nova dimensão de cidadania, em nosso entender deveras importante para a educação levada a cabo na e pela escola e que acentua que o domínio privado é, também ele, palco de vivências interpessoais, palco de vivência de valores, palco de cidadania. "*Uma cidadania íntima requer que se respeitem os direitos de todos quantos se relacionam entre si, honrando-se igualmente todas as responsabilidades daí decorrentes*" (*Ibidem*), numa perspectiva holística, onde os direitos e deveres de cada um são encarados como fundamento da interação de cada um em cada aqui e agora existenciais.

Imersa num paradigma de contingências e de mudança, a pós-modernidade é envolvida pela globalização a realçar desigualdades, oportunismos dos mais fortes face aos mais desfavorecidos ou carenciados. Tal facto, quotidianamente constatado, vem acentuar a importância de uma educação para uma '*cidadania múltipla*', que contemple os diversos contextos interaccionais do indivíduo, que não se quede pelo redutor limite das fronteiras da '*polis*'. Com o efeito das novas tecnologias, as fronteiras físicas esbater-se-ão cada vez mais, os nacionalismos verão minimizadas as respectivas influências, na construção cada vez mais acentuada de uma comunidade cultural, social e axiologicamente alargada.

Tal não significa o desaparecer das identidades nacionais, pelo contrário, exige o respectivo reequacionamento em paradigmas mais atentos às sinergias que cada comunidade pode desenvolver numa cultura global e onde cada cidadão é autor da sua própria autodeterminação num processo solidário e interactivo onde agentes diversos e diversificados partilham responsabilidades, direitos e deveres.

Entre tais agentes sobressai, como facilmente se conclui, a escola. Tendo uma função essencialmente instrutiva, a escola não pode alienar a parte educativa que consubstancia aquela outra, antes tem de a desenvolver numa partilha com todos os agentes que comungam o seu território educativo. Tal função, no entanto, não pode alicerçar-se em meros contextos socio-educativos e económicos, antes tem de ancorar as suas vertentes estruturais num paradigma de cidadão devidamente estudado e equacionado para fundamento futuro de uma sociedade em permanente transformação.

Os responsáveis pela política educativa não podem continuar a pautar as medidas educativas de modo aleatório, descontextualizado, ao sabor de pressões mais ou menos economicistas, por muito que jurem fidelidade e afeição à educação. O que importa fazer, antes de mais, é procurar um padrão de sociedade, para a partir daí equacionar o perfil de cidadão e delinear então as vertentes curriculares consubstanciadoras de tal perfil, de tal sociedade. Tal tarefa, no entanto, não pode ser propriedade exclusiva deste ou daquele governo, desta ou daquela força política. Tem de ser uma construção nacionalmente assumida, responsável e criticamente encarada por todos, pois é o futuro de todos que está em jogo. Mais do que deixar a marca pessoal, os governantes devem preocupar-se em lançar as bases educativas de uma sociedade de amanhã, onde a cidadania múltipla será a vertente fundamental de uma educação dos que vivem nesta *'aldeia global'*. Não podemos continuar a assistir às tristes figuras daqueles que se preocupam fundamentalmente com os dados estatísticos da educação, recorrendo às mais diversificadas e estapafúrdias manigâncias. Quando, por exemplo, a uma área vocacionada para a aprendizagem da cidadania e da metacognição, como era a do Estudo Acompanhado no 2.º Ciclo do Ensino Básico, se retira todo o seu conteúdo para a colocar como área de reforço das disciplinas que vão ter provas de aferição nacional, mostra-se à sociedade o conceito que se tem da educação, o projecto de cidadão que se defende. Continua, na prática, a defender-se a escola de orientação *"utilitarista e mercantilista"* (Magalhães, 2009), face á necessidade de uma escola voltada para o desenvolvimento de competências ancoradoras de um perfil de cidadão, capazes de o dotar das destrezas indispensáveis para respostas eficazes às permanentes e diversificadas solicitações do quotidiano, capaz de sustentar as vertentes de uma educação para a cidadania.

Tal espanto não é apenas nosso, já que Jorge Sampaio, então Presidente da República, mostrava também a sua perplexidade quando em 1999, numa entrevista à revista Inovação, afirmava expressamente:

“Sendo uma preocupação permanente ao nível dos objectivos do ensino desde as primeiras reformas a seguir à instauração da democracia, como compreender que às disciplinas/áreas de ensino criadas nesse sentido (educação para a cidadania)<sup>5</sup> não tenham sido atribuídos tempos curriculares?

---

<sup>5</sup> O que está entre parêntesis é de nossa autoria.

[...] Como repensar o tempo de escola, garantindo o desenvolvimento da capacidade de acção na vida cívica? [...] Como consagrar na educação das crianças e dos jovens o espaço necessário à aprendizagem da democracia na vida escolar?"

As respostas às questões levantadas por Sampaio podem não ser simples, mas não serão, certamente, inexistentes. Se existisse, porventura, efectivo discernimento e vontade política, bastava saber porquê e para quê fazer reformas educativas e não apenas ordená-las.

A escola não pode continuar presa à mera funcionalidade certificativa de um conjunto mais ou menos estereotipado de conhecimentos. A escola da pós-modernidade terá, fundamentalmente de equacionar o seu desempenho no sentido de promover, nos alunos, as qualidades básicas da autoformação, da adaptabilidade, da flexibilidade e da capacidade de trabalhar em equipa (Alonso, 1998), de modo a que, face às permanentes mudanças, o indivíduo seja capaz de "*formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida*" (Delors, 1996:85), numa afirmação inequívoca de cidadania.

Equacionando o papel da escola da pós-modernidade no âmbito de uma educação para os valores e para a cidadania, Perrenoud (2005) questiona as respectivas finalidades e o papel dos docentes neste processo, reiterando a importância de uma educação liberta de atavismos, de preconceitos e aberta à pluralidade, mas com plena consciência de que, mesmo que dedicasse a maior parte do tempo de estudo a educar para a cidadania, a escola dificilmente ultrapassaria os paradoxos da sociedade. De facto, questiona o autor, como irá ela explicar aos alunos a justiça se quotidianamente eles constatam que aqueles que fazem as leis são os primeiros a contornar as mesmas e a ficarem impunes perante os seus desmandos? Como irá ela educar para a cidadania, continua o autor, quando os alunos constatam o agravar das desigualdades sociais, as fugas dos grandes às responsabilidades fiscais e sociais? (Perrenoud, 2005:26).

São paradoxos que nos mostram, por um lado a importância de uma efectiva educação para a cidadania e, por outro, a dificuldade que a mesma comporta, numa clara afirmação de que não há fórmulas mágicas para tal processo, antes tem de ser equacionado dentro dos parâmetros das contradições da mesma sociedade, de que a escola é parte integrante, mas não única.

“No jogo da sociedade, a escola não pode "salvar o bando". Ela só pode dar andamento, por seus próprios meios, às intenções e às estratégias educativas da sociedade. Péguy estava certo: temos de trabalhar sobre as crises da sociedade antes de denunciar as carências da escola ou de jogar em suas costas novas missões impossíveis” (Perrenoud, 2005: 27).

Para conseguir tal objectivo, o autor em referência aponta três medidas fundamentais: a apropriação activa dos saberes e da razão crítica; a apropriação de um mínimo de ferramentas provenientes das ciências sociais; e a prática da democracia e da responsabilidade. A primeira destas premissas realça o facto da educação para a cidadania passar, antes de mais, pela construção de meios intelectuais, de saberes e competências que alicerem o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da interação e solidariedade. Conhecer os valores não significa exercitá-los, tal como ser detentor de uma determinada competência não significa que se seja funcionalmente competente. Daí que o primeiro destes princípios seja um claro apelo à construção pessoal, como meio de participação e interação com os outros.

Quanto à segunda premissa ela é o espelho do que o autor denomina de "*buraco negro*" nos currícula, que ensinam muita coisa, mas esquecem tanta outra fundamental para a vivência e compreensão do quotidiano. Todos os dias ouvimos falar de empresas de '*rating*', de políticas industriais e financeiras, de mecanismos de negociação, de instituições e estruturas reguladoras das nossas relações... Todavia, quando olhamos para os programas curriculares desde logo notamos a respectiva ausência, como se a respectiva compreensão e conhecimento fosse secundária, ou então de mera e simples intuição, como se os mecanismos que regulam o quotidiano do indivíduo não interessassem à escola, não fossem factores de vivência da cidadania.

O terceiro prolegómeno proposto por Perrenoud tem a ver com uma função fundamental da escola: preparar os alunos para uma vivência efectiva para a cidadania. A escola, refere o autor em questão, não é o mesmo que a sociedade, no entanto, cabe-lhe o papel de garantir a instrução de todos, de dotar todos os alunos de saberes e competências que lhe possibilitem uma vivência responsável em democracia. Por isso, para que a escola possa ser efectivo lugar de educação para a cidadania importa, continua Perrenoud

(2005:34), que a escola promova dentro dos seus próprios muros o exercício da própria cidadania, assumindo-se assim como "*fundamento de uma postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social*".

A escola dos nossos dias não pode continuar presa a currículos e práticas eminentemente voltados para o conhecimento, para a aquisição de saberes. Para além de importar aprender a conhecer, em vez de simplesmente assimilar conhecimentos, não podemos esquecer os outros três pilares da educação de hoje preconizados por Delors (1996), nomeadamente o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver juntos, verdadeiros suportes de uma aprendizagem potencializadora da educação para a cidadania. Na verdade, e como refere o próprio Delors (2006:54), a educação para a cidadania "*constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas na vida pública*" e porque não pode ser neutra acaba inexoravelmente por "*questionar a consciência do aluno*" (*Ibid.*).

Neste sentido, parece-nos poder encarar a educação para a cidadania como aquele verdadeiro '*zângão socrático*' permanente questionador e fomentador da procura da verdade, da solidariedade, da partilha e da interacção. Criar no aluno esta competência será, em nossa opinião, um dos grandes desafios da educação para a cidadania, uma vez que esta tem de dimensionar-se bem para além da vida da escola, tem de acompanhar toda a vida do indivíduo, num processo de educação permanentemente continuada.

Processo educativo que assentará, como refere Roberto Carneiro (2001: 265-267), em cinco pilares fundamentais: a democracia, a cidadania social, a cidadania paritária, a cidadania intercultural e a cidadania ambiental. Ancorada nestas cinco dimensões a educação para a cidadania ajudará a construir "*... um neocomunitarismo integrador, capaz de vencer a persistente exclusão de muitos em nome dos interesses de poucos*" (carneiro, 2001:264).

Vivemos, como diz Fernando Pessoa, nessa linha do horizonte, que ilude quem se esconde aquém e esconde quem se encontra além (Gomes, 2004). Com o poeta, sonhemos a possibilidade de descortinar as formas invisíveis de todo um processo educativo, procurando na linha fria do horizonte as directrizes e o rumo

certo do futuro<sup>6</sup>, pois que o sonho é ver, na abstracta linha, as formas invisíveis da distância imprecisa, reconhecendo a realidade, os obstáculos, mas numa permanente recusa a acomodar-se "*em silêncio ou simplesmente ser o eco do vazio, tímido ou cínico perante o discurso dominante*" (Freire, 1998:55), pois que a educação para a cidadania é essencialmente um processo libertador.

Esta libertação, no entanto, e porque processo, tem de construir-se progressivamente, ao longo de toda a vida, na interacção com os outros. É, por isso, um processo que implica "*uma nova relação com o saber e o tempo, de modo a integrar a complexidade e a capacidade de criar e inovar...*", pois que, apesar de todas as mudanças e tecnologias, "*a educação continua a ser fundamentalmente uma interacção entre pessoas*" (Oliveira Martins, 2000:18).

Neste sentido, a educação não pode mais continuar presa de uma lógica de reprodução emanada de estruturas fechadas e corporativas; a educação da sociedade do conhecimento e da globalização tem de assumir-se como efectivo factor de "*coesão, de integração e de criação de competências múltiplas com capacidade de adaptação*" (*Id.*:19), onde avultarão, certamente, as competências da cidadania.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*. Braga: U. M.
- CARNEIRO, R. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- DELORS, J. (1996). *A Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão. Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Porto Editora
- FERNANDES, A. (2000). O estado na construção da sociedade em sociedades de exclusão. In M.L.VIEGAS & E.C.DIAS (Coords.) *Cidadania, Integração, Globalização*. Oeiras: Celta Ed. pp. 161-186.

---

<sup>6</sup> Linha severa da longínqua costa-/Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta/  
Em árvores onde o longe nada tinha./ Mais perto abre-se a terra em sons e cores: /  
E no desembarcar, há aves, flores,/ Onde era só, de longe a abstracta linha.  
O sonho é ver as formas invisíveis/ da distância imprecisa e, com sensíveis/  
Movimentods da esperança e da vontade/ Buscar na linha fria do horizonte/  
A árvore, a praia, a flor, a neve a fonte-/ Os beijos merecidos da verdade.  
(Fernando Pessoa)

- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los Moldes de la mente*. Laguna: Tafor:
- LIMA, L. (1998). Políticas educativas, novas (e velhas) oportunidades. In *Educação na viragem para o século XXI*. Braga: NEDUM - U.M.
- MARTINS, G.O. (2001). A Educação como espelho. In *O Futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades* (vol.I), pp. 13-24.
- MAGALHÃES P.C.F. (2009). *Educar para os valores e para a cidadania: análise informático-lexical para uma bibliografia temática integrada no PNL*. Dissertação de Mestrado apresentada à UTAD. Vila Real.
- NOGUEIRA, C. & SILVA, I. (2001). *Cidadania, construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA.
- PERRENOUD, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- SAMPAIO, J. (1999). Direitos Humanos. Educação para a Cidadania (Entrevista) In *Inovação*, vol. 12, n.º 1.
- TRÍAS, E. (2004). *El Hilo de la verdad*. Barcelona: Destino.

## O GOSTO E O DESGOSTO DA ESCOLA CIDADANIA, DEMOCRACIA E LÓGICAS DE PARTICIPAÇÃO JUVENIL NAS ESCOLAS

*Elisabete Ferreira,  
Amélia Lopes  
FPCEUP*

### **INTRODUÇÃO**

O estudo em que nos envolvemos nos últimos anos decorre de várias actividades de formação, consultoria, intervenção e investigação que levámos a cabo em escolas públicas dos ensinos básico e secundário.

Ao longo destas duas últimas décadas tem sido possível estudar e observar diversas realidades diferentes e singulares nas escolas. Definitivamente, as dinâmicas escolares ocorrem hoje em organizações educativas tendencialmente mais complexas e compósitas, onde se encontram práticas muito diferenciadas, por vezes frágeis e paradoxais e outras vezes indiciando melhorias significativas.

Entrando pela autonomia escolar, os estudos que realizámos enquadram-se numa abordagem fenomenológica da mudança na governação das escolas públicas portuguesas, e desenvolvem-se numa perspectiva emancipatória, comunicacional, crítica e ética. Do ponto de vista metodológico adoptam-se técnicas de recolha e análise variadas, que ganham sentido num posicionamento geral de tipo narrativo.

Move-nos a ambição e a vontade de concretizar uma (outra) escola mais significativa, autónoma e emancipatória, fundada nos seus actores; uma escola capaz de desenvolver (novas) políticas educativas e curriculares a partir da agência humana. Quando defendemos uma nova autonomia, e na linha de Lopes (2008), defendemos a criação de novas autonomias individuais capazes de gerar novas autonomias colectivas, para uma “mudança social real” que apela a “uma relação social genuína, próxima, concreta, auto-regulada (até onde deve deixar de o ser) e cooperante, que tem a forma de identidade colectiva” (Lopes, 2008: 72). Relacionamos esta ideia de “mudança social real” nas organizações escolares com a de “autonomia sensata”

(Ferreira, 2007), uma autonomia auto-regulada pela acção e pela interacção, que exige elevados níveis de intercompreensão e bom senso.

O ponto de partida é uma escola que, à semelhança da complexidade social e da recombinação paradigmática que vem sendo realizada nas sociedades modernas, tem também desenvolvido movimentos recombinaórios, que demonstram a sua permeabilidade às diversas demandas em que sempre é enredada, sejam elas tecnocráticas, avaliativas e gerencialistas ou de empoderamento, participação e democracia.

É considerando “o aparecimento de um conjunto de narrativas educativas diversificadas incidindo tanto sobre os modos de definição das justças educativas como sobre as modalidades mais ajustadas à gestão dos diferentes espaços educativos” (Correia, 2010: 456) e o carácter “simultaneamente excessivo e deficitário” do Estado (Correia, 2010: 459), conforme se tome como referente o combate às desigualdades ou à regulação do sistema, que realizamos a nossa procura da democratização da e na vida das escolas, nomeadamente salientando a experiência juvenil decisória no governo autónomo da escola pública.

### **AUTONOMIA ESCOLAR EM RODA DOS JOVENS**

A autonomia, verifica-se, é ela própria multiforme. Estudando a génese (1998-2002) e os processos de autonomia escolar (2003-2007), concluímos a propósito de uma gestão autónoma da escola com um diagrama demonstrativo da ocorrência de uma pluralidade de autonomias que evidenciam diferentes lógicas de poderes e racionalidades (Ferreira, 2007). Estas racionalidades vão desde o predomínio de uma lógica de poder tradicional ou regulador de racionalidade funcionalista ou burocrática, passando por uma lógica de poder neoliberal de racionalidade estratégica, a uma outra de poder emancipador e de racionalidade comunicativa onde a ideia de autonomia crítica ganha forma, enquanto expressão da presença de crise na génese e implementação da autonomia escolar, que nos levou a falar em simultânea crise e génese da autonomia.

Os estudos sobre o movimento de autonomia na Europa, ainda com especificidades de país para país, vêm demonstrando uma tendência europeia de construção da autonomia escolar do topo para a base e com um carácter inquestionável e imprescindível. De um modo geral, no movimento de expansão da autonomia escolar (2008-2011), observa-se, ainda, uma subordinação dos estudos às directivas e agendas das políticas,

tais como o sucesso expresso pelos resultados escolares, numa lógica de eficácia. Esta tendência evidencia um afastamento do eixo escolaridade, democracia e igualdade, que privilegiamos, para o eixo da avaliação e dos resultados que introduz outra missão para a escola. Isto é, verifica-se uma forte tendência para largar as dimensões da igualdade de oportunidades e da democracia em educação para acentuar uma dimensão gerencialista e de eficácia escolar. Não obstante, percebem-se vários movimentos de uma genuína resistência a uma lógica subtil da agenda gestionária e económica em educação.

Nesta perspectiva e em defesa da escola pública democrática, vimos constatando a reafirmação freireana de que “não se muda a cara da escola por decreto” e que a rigorosa passagem da retórica à prática exige um sério comprometimento político e não só a vontade dos actores ou agentes educativos. Por outro lado, encontramos exemplos, em contextos adversos, de dinâmicas formativas e de melhoria que nos permitem dizer que criar e inovar vale a pena, pelos resultados significativos e a(e)fectivos da implicação, conseguida num entusiasmo colectivo em que as autorias se sobrepõem às execuções. Neste desejo de uma outra escola porque uma escola melhor é possível, continua a valer a pena envolver todos os actores e especificamente os estudantes para perguntar: O que pode cada um de nós fazer? O que podemos fazer juntos?

Trata-se, no limite, de defender um querer na administração escolar, que se realize numa *racionalidade comunicativa emancipatória* capaz de contrariar e desafiar as perspectivas hegemónicas das sociedades complexas, capitalistas e mercantis.

Para isso, arriscam-se novos olhares que se comprometem com os mais jovens numa dimensão emancipatória da escola onde líderes escolares com coragem cívica (Giroux, 1992: 18) reivindicam uma política educativa empenhada com as pessoas e as comunidades locais, num aprofundamento da autonomia capaz de promover e desenvolver dinâmicas formativas e de melhoria escolar.

### **DE VOLTA DA ESCOLA: AS EXPERIÊNCIAS JUVENIS**

Partimos e consideramos os dois normativos da autonomia escolar em Portugal (o DL 115-A/98 e o DL 75/2008) para realçar duas ideias: a possibilidade de envolvimento dos jovens em dinâmicas de governo das

escolas e a reconcentração de poderes na figura do director. Mais especificamente, vamos apresentar o ponto de vista dos jovens utilizando dados da génese da autonomia escolar (início da década de 2000) e da actualidade (2010), dando conta das vozes e das acções decisórias, das experiências dos jovens nos órgãos de gestão das escolas, bem como de algumas das indagações em curso, particularmente na pesquisa *Experiências de jovens no governo das organizações* (E-JOGO) que tem como principal objectivo considerar as vozes dos estudantes nas decisões escolares.

No estudo da génese da autonomia escolar referimo-nos já à *Tomada de Posse dos jovens nas escolas* (Ferreira, 2007), para dar conta de iniciativas conectadas com o exercício de uma maior participação dos jovens em termos de cidadania e de democracia participativa (ainda que envolvendo poucos conhecimentos). Estes primeiros passos dos jovens nas escolas para a sua desejável (e pouco provável) tomada de posse no governo participado e partilhado das escolas - como parceiros responsáveis de valor acrescentado nas decisões escolares - Ilustrou-se, nessa altura, através do recurso ao testemunho dos jovens sobre a sua experiência no conselho pedagógico e na assembleia de escola, que se revelou uma aprendizagem prática muito valorizada pelos próprios e que apelou ao seu grande esforço para conhecerem o “segredo que é a escola” (nas suas palavras).

As principais questões que colocaram nos respectivos órgãos de gestão prenderam-se com exigências em torno da segurança e da alimentação (cantina e bufete), da limpeza (WC e balneários) e do ginásio. A participação directa dos estudantes nos diferentes assuntos foi oscilante, tal como a própria participação.

No primeiro ano de implementação da autonomia, por exemplo, colaboraram, opinaram e interpelaram mais a assembleia de escola do que nos anos seguintes, perda que obrigou a pensar questões de mediação organizacional, de participação e de democratização. Dos jovens e da sua participação emergem duas perspectivas: por um lado, a valorização, o empenho e o espanto dos jovens pela sua própria pertença aos órgãos de gestão escolar e, por outro, a ideia de que o olhar da maioria (os que nunca tiveram assento em órgãos) é que reforça a ideia de que “a hipocrisia reina nas escolas” (Ferreira, 2007 e 2008), ou seja, de que nada mudou nas suas escolas. Constata-se também que os professores e os jovens, na generalidade e por

tradição, se encontram de costas voltadas no contexto escolar, assumindo, consoante o grupo de pertença, um conjunto de queixas de uns sobre os outros.

Uma agência humana autónoma exige a aceitação da pluralidade das formas de racionalidade e um conhecimento aberto aos actores, que favoreça contextos de desenvolvimento individual e grupal, traga novos desafios à escola e novas potencialidades à Educação. Promove-se, assim, o desenvolvimento pessoal e social assente numa ética do afecto e da relação; vale dizer de comunicação e responsabilidade social (Ferreira, 2009 e 2010a).

No desígnio de uma escola pública baseada na promoção de uma educação justa e para todos, há que (re)descobrir sentidos nas experiências juvenis vivenciadas. Neste âmbito, convocamos algumas primeiras abordagens e alguns dados parcelares de uma análise exploratória dos discursos dos jovens. Nestes trabalhos recentes, pretendemos, partindo de materiais diversos, espelhar a acção e os saberes em construção dos jovens nos seus territórios de aprendizagem e desenvolvimento. No limite, pretende-se criar dinâmicas de credibilização da participação e do envolvimento dos jovens, dando-lhes a vez e a voz, com vista a elaborar o direito e a capacidade de influência e de decisão dos jovens para o desenvolvimento das suas escolas enquanto organizações.

Encontramo-nos no momento a recolher elementos que permitam contextualizar e conceptualizar as lideranças que consideram a voz dos estudantes na decisão. Trazemos a análise parcial de alguns desses discursos recolhidos e considerados mais relevantes para prosseguir no conhecimento sobre as decisões dos jovens no governo da organização escola. Nessa medida, e para uma melhor compreensão sobre o trabalho em realização, apresentam-se algumas das questões dirigidas aos jovens:

Tomar decisões. Normalmente, quando? Em relação a quê? Com quem? Onde? Quais são as tuas experiências de tomada de decisão e/ou escolha?

Que decisões tens, então, tomado ao longo da tua vida? Como as referes?

Enumera-as pela sua importância e dá-nos exemplos.

Define o contexto da decisão e em que medida consideras que te influenciou a ti e a outros.

Relata-nos algumas das tuas experiências de decisão e diz-nos como te sentes nelas.

E na escola, quais as decisões em que participaste? A que propósito? E como?

Esperamos, a partir das narrativas produzidas em resposta a estas perguntas, identificar desenhos organizacionais promotores da assunção de papéis activos e de parcerias valorizadas com os jovens e dos jovens. A extracção do sentido emergente desses desenhos permitirá uma desconstrução ideológica que valorize o envolvimento de todos em torno de verdadeiras práticas de autonomia, dando aos jovens um papel próprio, necessário e cabal. Procuramos ir ao encontro de Lima (2000: 94) quando afirma que “a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não são concretizáveis à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as acções e as decisões individuais e colectivas dos indivíduos, grupos e sub-grupos concretos, que fazem a educação e que são a escola”. Relacionando a pedagogia da autonomia e a autonomia da pedagogia, e concebendo-as numa dimensão política, o autor reforça que “a autonomia da pedagogia (isto é, dos actores, da organização, dos poderes e das decisões, nucleares ao universo pedagógico) é absolutamente essencial à prática da pedagogia da autonomia” (ibidem: 97).

Esta perspectiva sublinha a dimensão política da educação e a visibilidade da acção individual e da educação colectiva, do agir organizacional e comunicacional dos actores, realçando ainda os contextos (desejados enquanto contextos de autonomia relativa) de interdependências comunicacionais e relacionais com que se constroem a(s) possibilidade(s) autonómica(s). Lopes (2008), de forma relacionada, de uma “política pedagógica”, de “capacitação colectiva” dos professores para a autoria e a autonomia, que ganha em envolver todos os parceiros educativos, nomeadamente os estudantes, genericamente esquecidos como parceiros.

Ora, os jovens apresentam-se com grande consciência sobre os programas em que as suas escolas estão envolvidas (quer sejam programas TEIP, quer sejam contratos de autonomia ou diferentes vias e ofertas educativas). Demos apenas um exemplo de jovens em Agrupamentos TEIP, que nos falam de “planos educativos que se inserem em várias escolas com problemas” (notas de campo, 2010). A análise permitiu-nos verificar que os discursos destes jovens aparecem com uma visão dual da sua própria escola: por um lado, a Escola da sua Vivência (“a que Nós Habitamos”), por outro a Escola da Referência (“a que é Falada pelos

Outros”). Os jovens sentem que se fala demasiado mal da sua escola e de um modo que não corresponde à sua experiência quotidiana. Por isso, não reconhecem legitimidade aos outros para falarem desse modo. Vivem no entanto entre o “gosto” (vivido) e o “desgosto” (falado por outros) da escola. E se eles também falassem?

### **EM JEITO DE CONCLUSÃO**

No essencial, ao introduzirmos como questão central o envolvimento juvenil na construção e reconstrução social dos modelos organizacionais da escola, continuamos a privilegiar a dimensão do estudo da acção, através da qual os actores agem e atribuem sentidos autónomos à sua acção. A novidade da abordagem está na integração, na problematização da dimensão afectiva e emocional das organizações e da responsabilidade e experiência dos jovens. Os conhecimentos e os saberes dos jovens devem ser parte integrante de uma política pedagógica e de uma pedagogia da autonomia. Até porque, quando se escutam os jovens, nos seus discursos, (re)descobrem-se novos e impensados sentidos para a escola.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CORREIA, José Alberto (2010), *Paradigmas e Cognições no campo da Administração Educacional: das Políticas de Avaliação à Avaliação como Política*, Revista Brasileira de Educação, Volume 15, nº 45, pp. 456-467. Rio de Janeiro, ISSN 1413-2478.

FERREIRA, Elisabete. (2007). (D)Enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção de Autonomia na Escola Secundária. Porto: FPCE – Universidade do Porto. [Tese de Doutoramento].

FERREIRA, Elisabete (2007). *A Hipocrisia reina nas escolas – a propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola*. In C. Leite e A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidades - estudos investigativos* (pp. 73-92). Porto: Asa.

FERREIRA, Elisabete. (2008). Políticas educativas, governação democrática e autonomias. In A. C. Lopes, A. Lopes, C. Leite, E. Macedo & M. L. Tura (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal* (pp. 115-138). Rio de Janeiro: Faperj.

FERREIRA, Elisabete. (2009). (D)enunciar as autonomias na governação da escola pública portuguesa como contributo compreensivo da mediação organizacional. In A. Simão, A. P. Caetano & I. Freire (Eds.), *Tutoria e mediação em educação* (pp. 171-181). Lisboa: Educa.

FERREIRA, Elisabete (2010). “Entre uma ética da administração educativa e uma *agência humana* como currículo”. IX Colóquio sobre Questões Curriculares, V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto - FPCEUP, Junho de 2010 (em Publicação).

FERREIRA, Elisabete & RAMOS, H. Aura (2010a). “Gestão Escolar, Protagonismo Docente e Formação Continuada de Professores”. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; LEITE, Carlinda (Orgs.). *\*Questões de Currículo e Trabalho Docente\**. (pp. 315 – 336) Rio de Janeiro: Quartet, 2010. ISBN 978-85-7812-042-9.

GIROUX, Henry. (1992) *Border Crossings. Cultural Works and Politics of Education*. New York and London: Routledge.

LIMA, Licínio. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. Brasil: Cortez Editora.

LOPES, Amélia (2008). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-110). Lisboa: Legis Editora.

## A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: CONTRIBUTO À REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO, TRABALHO E CIDADANIA

**Tatiana Maria Holanda Landim**

*Universidade do Minho/Universidade Federal do Pará*

**José Augusto Pacheco**

*IE - Universidade do Minho*

“Enquanto presença na História e no mundo, esperançosamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta luta não é uma luta vã. “

Paulo Freire

### INTRODUÇÃO

As mudanças nas estruturas e nas relações sociais vêm afetando o modo de viver, pensar e agir dos homens em sociedade. Na contemporaneidade, em especial nas sociedades ocidentais, as alterações ocorridas na atividade produtiva têm repercutido tão intensamente na vida social, de modo a evidenciar a problemática do ponto de vista da “manifestação vital” (Marx; Engels, 1989) do homem e sua busca de humanização a partir do trabalho. Refletir sobre currículo, trabalho e cidadania sob o prisma desta problemática representa desvelar relações centradas em interesses antagônicos de classes sociais e lutas – quase sempre entre forças desiguais – geradoras de sentidos e expressões que se deslocam entre dois pólos: de um lado, a educação que humaniza e liberta; do outro, a negação da condição educativa, no sentido da formação dos próprios homens.

Com efeito, um olhar crítico através da História pode revelar a dualidade da educação e da escola, com o propósito de atender a anseios, exigências e expectativas das classes dominantes. Desta configuração delineada através dos séculos, fica evidente que a educação do trabalhador foi e tem sido considerada sob a marca da ruptura entre trabalho físico e trabalho intelectual, entre prática e teoria, entre educação para o trabalho/profissional e educação propedêutica. Ao se esperar, entretanto, um quadro novo para os tempos atuais, o que surgem são *novos contornos em antigas fôrmas*, resultando na subversão do homem às

exigências e conformidades do Capitalismo cada vez mais avançado e, em via de consequência, no agravamento das condições de vida humana.

Para a reflexão do tema *A educação do trabalhador*, o texto está dividido em duas partes. A primeira apresenta, em breves palavras, a dupla possibilidade de conceber o trabalho, nele implicada a idéia de educação. A segunda tece considerações sobre o trabalho e a cidadania enquanto fundamentos da educação e do currículo na contemporaneidade, visando problematizar alguns dos sentidos imbutidos, além de sublinhar a importância do papel da escola e de todos que dela participam, de modo que trabalho e cidadania assumam, no currículo, novos sentidos que não os do Capital.

### **1. TRABALHO: FACES E INTERFACES**

Ao longo da história, o trabalho tem assumido dimensões e sentidos diversos. Teorias e conceitos têm sido formulados em diferentes épocas e contextos, traduzindo compreensões, intenções e perspectivas distintas de homem e de sociedade. Embora se trate de uma categoria de análise bastante complexa, em termos gerais, pode ser configurada a partir de duas grandes vertentes conceituais, as quais possibilitam aglutinar enfoques variados. A primeira delas diz respeito ao trabalho como atividade humana essencialmente carregada de positividade. Nesta compreensão, ressalta-se a dimensão ontológica do trabalho: trabalho que resulta no *ser* do homem. Ou ainda, dimensão educativa, de formação, que humaniza o homem e o torna social enquanto singular. O trabalho, esclarecem Marx e Engels (1989), é a atividade humana que se faz histórica ao mesmo tempo em que torna histórico o próprio homem. É a “afirmação de si mesmo”, “atividade vital”, sem a qual o homem não subsistiria. “É a condição primeira de toda a vida humana, e é-o a tal ponto que podemos dizer: o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 1978, p. 171).

A magnitude com a qual essa condição se reveste tem igual proporção à complexidade que impõe, porque o mesmo homem que produz o objeto do seu trabalho, também se produz ao fazê-lo: ele trabalha e realiza a vida material a fim de sobreviver, de existir e se realizar. No processo de tomada de consciência de si e de tudo o que está ao seu redor, ele planeja seus atos e se forma ao transformar a natureza, ao produzir a cultura, ao construir a História. Para Marx e Engels, o homem é um ser que possui atividades vitais livres e

conscientes e a sua essência se apresenta através da forma com a qual ele expressa a vida material: “A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem” (Marx; Engels, 1989, p. 13). Deste modo, as condições materiais da produção humana determinam o homem, que faz da “sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência.” (Marx, 1993, p. 67).

Dermeval Saviani põe em relevo as concepções de Marx e Engels ao traduzir a essência humana como sendo humanamente produzida a partir do trabalho. Ele afirma que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho”. Diferentemente de algo anterior ao homem, “divino ou natural”, a essência humana “é produzida pelos próprios homens [...]. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007, p. 154). Então,

“Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação, então, coincide com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007. p. 154).

Vistos a partir dessa ótica, trabalho e educação se confundem numa relação de identidade, em que o processo de produção da existência se dá no próprio processo de aprendizagem, alimentados pela consciência reflexiva dos sujeitos que realizam a práxis do *trabalho-educação*. A positividade do trabalho, então, reside no processo de (auto)criação através da “manifestação vital”, concreta, social e voluntária do indivíduo consciente, em sua relação histórica com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Nesse processo, ele “cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente” (Manacorda, 1996, p. 53), ou seja, multilateralmente, completamente, “em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas,

das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (Manacorda, 1996, p. 79). Humaniza-se ao humanizar o mundo. Produz a cultura ao produzir a vida. Completa-se nessa humanização.

A segunda vertente conceptual realça o carácter negativo do trabalho, relacionado à divisão dos homens em hierarquias sociais (classes) e à cisão entre trabalho e educação. Nesta dimensão, o trabalho leva à exploração, dominação e desumanização do homem.

A idéia predominante acerca da origem do termo trabalho comprova o sentido desfavorável que se tem dado a essa atividade humana, nas várias línguas em que significa labor (Arendt, 1983, p. 90; Nosella, 1995, p. 30). O termo provém do latim: *tripalium*, instrumento romano feito de três paus pontiagudos por vezes munidos de pontas de ferro, no qual agricultores batiam as espigas de trigo ou milho a fim de debulhá-las, ou ainda o linho, para desfiá-lo. Ainda, designava o instrumento em forma de pirâmide, feito de estacas afixadas no solo, a fim de castigar escravos. Sempre associado a esforço físico, do corpo, ganhou também o sentido moral de sofrimento, fadiga e sustento. O trabalho, portanto, no sentido de labor, expressa a negação da força criativa do trabalhador.

Sem pretensão de discorrer sobre o percurso da categoria trabalho na linha da História – o que não seria possível dada a natureza deste texto – é importante salientar que o trabalho apartado da educação/formação humana manifesta-se quando a atividade vital, comum a todos, cede espaço para a divisão social a partir do trabalho, na perspectiva de labor. Em outras palavras, a divisão dos homens em hierarquias sociais e as relações de poder e de domínio de alguns frente à extinção da “unidade coletiva” fazem aparecer um novo modelo de produção, com a apropriação privada da terra. Emerge a idéia da acumulação individual dos bens materiais com o propósito de riqueza pessoal, provocando uma grande mudança no modo de viver e produzir humanos.

A educação, que na dimensão anterior representa a própria atividade vital humana através do trabalho, modifica-se conforme as posições sociais de cada um: para os subalternos, a educação provém do processo de trabalho corporal; para os “privilegiados” é reservada a educação para o intelecto, para a contemplação, para o desenvolvimento do corpo e para o comando. A configuração dessa nova forma de

educação dá origem à educação institucionalizada: a escola aparece como sendo o lugar destinado aos homens que desfrutavam do ócio. Rompe-se, a partir de então, a unidade entre trabalho e educação.

A organização social estabelecida pelas relações de poder, como esclarece Saviani (2007), promove o divisor de águas entre o trabalho que é esforço físico (labor) e o ócio, que possibilita a liberdade do pensamento. Como a essência do homem “é feito humano” e ele necessita do trabalho para garantir sua existência, a subordinação de uns e a dominação de outros resultam naqueles que padecem e se brutalizam trabalhando árdua e exaustivamente, em favor dos que gozam o conforto e o lazer, exercitam o intelecto, procuram a elevação do espírito e passam a deter o controle privado dos bens de produção.

Da escravidão da Idade Antiga ao assalariamento dos dias de hoje, o trabalho permanece organizando as sociedades em hierarquias entre os homens, embora com ajustes de bases materiais. Se até à Idade Média, por exemplo, a riqueza provinha da posse da terra, concentrando na agricultura a principal atividade produtiva, com o advento da Idade Moderna o significado da riqueza passa a ser determinado pela posse do capital gerado através do desenvolvimento das atividades mercantis e manufatureiras. Esse deslocamento do setor produtivo e da valoração da riqueza se mostra fundamental para o desenvolvimento da ciência e da técnica e, em decorrência, para o crescimento industrial (Aranha, 1997).

Com o advento da Revolução Industrial, uma nova ordem acentua o distanciamento nas relações de produção entre donos do capital e detentores da força de trabalho. Os primeiros visam ao lucro, à “mais-valia”, enquanto que para a classe trabalhadora resta a sobrevivência em troca de salário. O “trabalho morto”, realizado pela máquina, substitui em larga escala o “trabalho vivo”, produzido pelo homem, que já não se objetiva positivamente através do “objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, [porque este] se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor” (Marx, 1993, p. 159). É trabalho parcelado, abstrato, alienado, que descaracteriza o homem através do seu estranhamento em relação ao objeto produzido. A alienação, portanto, é resultado histórico da divisão do trabalho, que transforma indivíduos em membros de uma classe: “é o poder acima dos indivíduos”, ou ainda, “é o homem que se perdeu a si mesmo” (Marxapud Manacorda, 1996, p. 45).

Com efeito, a transformação do processo de produção capitalista, desde o seu surgimento até a contemporaneidade, tem demonstrado como as bases materiais do Capital vão sendo reformuladas na medida das suas determinações e controle. Para manter-se e tornar-se viável, o sistema, que é “altamente dinâmico e, em consequência, instável” precisa usar de mecanismos a fim de “fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos [...] assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando” (Harvey, 2008, p. 117), de modo a adaptar a organização social à forma da lucratividade e do consumo. Mas o faz mediante contradições e paradoxos, pois lado a lado, promove a riqueza e a pobreza, o progresso e a destruição. Para Harvey (2008), essa dualidade denunciada por Marx e Engels deixa emergir as faces visíveis e subterrâneas do modo de produção capitalista: enquanto o homem desenvolve a ciência, aperfeiçoa a técnica e amplia o seu domínio sobre as forças da natureza, ao mesmo tempo ele se exaure, fragmenta-se, perde valores, costumes e tradições. Está submetido à violência, à opressão, ao não reconhecimento de sua identidade. Isto porque a “unilateralidade” da sua condição desumanizadora a partir do trabalho representa a destruição de si mesmo. Está aí a dimensão não natural, mas sim histórica, do trabalho como caráter negativo.

## **2. TRABALHO E CIDADANIA NO ESPAÇO CURRICULAR**

Se o trabalho como *manifestação vital que humaniza* tem se apresentado problemático nos tempos de hoje, problemática também tem sido a cidadania do trabalhador, do ponto de vista da plena inserção social, da participação ativa e consciente, enquanto ser político, que pensa e se expressa, interpreta e questiona a realidade circundante, age, intervém, produz cultura e transforma a sociedade. Idealizada pelos antigos gregos, a cidadania já nasce comprometida. Como sublinha Marilena Chauí (1994, p. 371), só eram considerados cidadãos os “homens livres e iguais”, nascidos no solo da *polis*, e com direitos inquestionáveis de isonomia (igualdade perante a Lei) e isegoria (direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações a serem ou não realizadas pela *polis*). De lá para cá, vem sofrendo alterações, conforme os contextos sociais, políticos, ideológicos e culturais traçados historicamente por sociedades distintas. No contexto das sociedades divididas em classes a partir do trabalho, o tratamento que tem recebido dificilmente lhe confere sentido pleno no que

diz respeito às classes trabalhadoras. Daí que é frequente se ouvir falar em “cidadanias parciais” ou mesmo em “cidadania negada”, segundo o rumo delineado através de lutas por direitos e deveres, travados na arena política.

A educação, por sua vez, ao mesmo tempo em que sofre aos apelos dos novos tempos, tem demonstrado ser uma das instâncias sociais que mais contribui para o fortalecimento da ordem vigente e a manutenção do *status quo*. A escola, denuncia Louis Althusser (1983), é um aparelho ideológico ao serviço do Estado e ao configurar-se como escola dual, irá produzir e reproduzir a diferença entre as classes sociais, como mostram os estudos de Bourdieu e Passeron (1975), entre outros teóricos crítico-reprodutivistas da educação.

É certo que o enfrentamento dos muitos desafios demandados na contemporaneidade requer um olhar crítico sobre a escola e, necessariamente, sobre o currículo, que envolve todo tipo de prática escolar. Currículo, como afirma J. Gimeno Sacristán (2000, p. 26), é “a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar”, ou ainda, “é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. Pensar a escola para definir a sua função social e cultural, então, significa pensar o currículo, tendo claro o tipo de homem e de sociedade que se pretende construir: conforme for o seu planejamento, estruturação e desenvolvimento, o currículo levará à reprodução ou superação, à acomodação ou transformação, de modo que é através do debate em torno do currículo que se pode conhecer como a escola realmente se configura, qual o seu papel social, que valores ela incorpora e desenvolve, que sociedade almeja, que sujeitos ela se propõe a educar.

Discutir acerca do currículo como campo sobre o qual educadores e especialistas se debruçam, a fim de delinear concepções, desenvolvimento e avaliação de um projeto de formação (Pacheco, 2005, p. 42) é tarefa imprescindível. Se, em Estados democráticos de Direito, trabalho e cidadania são frequentemente trazidos ao discurso contemporâneo como fundamentos de uma educação que visa à formação dos sujeitos, é provável que o currículo prescrito, em sintonia com o discurso, esboce um conjunto de conteúdos, competências e habilidades, a fim de preparar para o trabalho e para o exercício da cidadania. Mas, é exatamente aí onde reside a questão: que trabalho e que cidadania são perspectivados no currículo? Qual o

sentido de cada um dos termos? Para a educação do trabalhador, objeto desta reflexão, cabe ainda indagar como o currículo pode efetivamente contribuir para a formação, enquanto condição educativa de *ser humano* e cidadão, em transgressão ao quadro atual, em que a educação – para o trabalho e o exercício da cidadania – cada vez mais atende aos apelos do Capital.

É preciso considerar que “existem diversas teorias curriculares que correspondem a diferentes concepções de currículo, bem como inúmeras orientações, ideologias e formas de legitimação do processo de construção do conhecimento”(Pacheco, 2005, p. 36). O enlace entre as várias dimensões e estruturas em torno do currículo nem sempre permite revelar, na realidade, o que está submerso às aparências, nem sequer possibilita, muitas vezes, que sejam claramente desveladas questões importantes e decisivas para uma análise mais profunda sobre o currículo em uma macro dimensão, quer dizer, desde o esboço da arquitetura do currículo prescrito até à sua culminância, através da práxis pedagógica da sala de aula e da avaliação dessa práxis: a que ou a quem serve o currículo, o que propõe, o que privilegia, como propõe, a quem se destina, qual finalidade, etc. são questionamentos que, embora definidos desde o plano normativo até o plano real, podem não evidenciar, muitas vezes, as verdadeiras intenções que subjazem ao próprio projeto curricular como um todo (Pacheco, 2005). Isto porque as interfaces dessa confluência de estruturas e sua dinâmica acentuam um entrecruzar de “componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.” (Sacristán, 2000, p. 32), que podem pulverizar o projeto e o desenvolvimento curricular em instâncias de decisão e em ordens de poder de níveis variados, os quais nem sempre concorrem para uma mesma compreensão no que diz respeito a princípios e fins da educação.

“Apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é um instrumento de escolarização, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre no jogo especulativo, cujas regras nem

sempre são explícitas, principalmente na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares” (Pacheco, 2005, p. 39).

Partindo do exposto, o currículo que aqui interessa situa-se na concepção crítica da educação, que se caracteriza “por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória” (Kemmis apud Pacheco, 2001, p. 40). Tal concepção implica, inequivocamente, em uma práxis, isto é, ação e reflexão que originam outra ação, desta vez renovada, aprimorada. Assim acontece o movimento emancipatório do ato de educar e aprender, a *dialética da práxis*, “resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares” (Pacheco, 2001, p. 40), tendo em conta a plena inserção dos envolvidos que se educam na medida em que também ensinam (Freire, 1996). E, neste processo, construindo a cidadania – aquela cujo sentido é a participação plena, é o envolvimento na coletividade, é a humanização pelo trabalho (físico e intelectual, como ensina a concepção marxiana), é a conscientização da vida pessoal, social e planetária, é crítica e ação para a mudança, *práxis* no seu verdadeiro sentido, contrária ao acomodar-se ou adaptar-se (Freire, 2000), negação de tudo que representa alienação, exploração ou marginalidade –, assim a educação assume um outro sentido.

A práxis que conduz à emancipação dos sujeitos “só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo [e ainda através da] crítica da ideologia [...] tornando-se só possível pela reflexividade e pela acção autónoma” (Grundy apud Pacheco, 2005, p. 41). Cidadania e trabalho, nesta perspectiva, precisam ser plenamente vivenciados no sentido acima referido, de forma que não cabem aqui *parcelas de cidadania*, do mesmo modo que não é permitido o trabalho que causa desprofissionalização, enfraquece a consciência coletiva de classe e promove a exclusão. Vivenciar plenamente não significa absolutizar, dar por concluído. Ao contrário, como a própria dialética da práxis supõe, cidadania e trabalho são processos inacabados, postos em movimento, em construção, mas em seu inacabamento cada momento precisa ser pleno para que produza a emancipação.

É necessário, então, discutir o currículo com todos os envolvidos, propor caminhos para o atendimento das necessidades e especificidades reveladas no projeto e na prática pedagógica, analisar a realidade social e desenvolver um estudo criterioso, em conformidade com as perspectivas de organização dos

projetos de formação. Nestes termos, um currículo que tem como pressuposto a práxis para a emancipação dos homens resulta em necessária problematização: do contexto social, dos sujeitos envolvidos, das finalidades da educação e dos objetivos da aprendizagem, dos conteúdos e das experiências adquiridas, dos meios e dos métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação, enfim, de uma variedade de condicionantes os quais irão definir o projeto curricular.

Na visão emancipatória aqui delineada, o que se perspectiva é um projeto de (des)construção, com base nos interesses, necessidades, condições e perspectivas dos sujeitos; projeto essencialmente cultural, que, começa por “colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais [e que desconfia] do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (Silva, 2009, p. 30); projeto e prática que questiona a ordem vigente, que contesta a linguagem, o conhecimento e a cultura com vista à transformação da realidade social; terreno de transgressão por excelência, onde a produção e a educação dinamicamente fazem acontecer a humanização do homem. Para isso, a relação trabalho-cidadania-educação demanda uma configuração bastante distinta da que tem sido praticada.

### **3. PARA FINALIZAR...**

Currículo é vida, expressa vida, dinamicamente. Então, uma educação socialmente referenciada para o trabalhador será aquela em que o currículo: comprometa-se com a luta cotidiana por uma educação que rompa a hegemonia (Gramsci, 1987) e o *status quo*; vise ao resgate dos valores humanos acima de quaisquer outros e à formação política; busque a conquista da cidadania, isto é, pleno envolvimento e participação de todos no convívio social; recupere a positividade do trabalho enquanto “manifestação vital” do próprio homem, extinguindo a educação escolar direcionada para o trabalho que não signifique humanização; não tolere a exclusão, a discriminação, a dominação, o controle, o autoritarismo; incentive e exercite a participação coletiva em todos os níveis de decisão do currículo escolar; promova o diálogo, garantindo a manifestação das vozes caladas ou diminuídas; defenda a liberdade de todos e a justiça social. Importa, portanto, questionar o que está posto, modificar e reestruturar a vida que acontece no chão da escola, conforme os anseios,

condições, necessidades e perspectivas de cada grupo. Contudo, sem esquecer os limites dessa construção curricular, para não se cair no discurso improvável ou impossível.

Trata-se, então, de uma perspectiva de educação que é processo de formação emancipatória, de mudança de valores, de planejamento, gestão e desenvolvimento compartilhados. Não resta dúvida de que se trata de uma tarefa difícil no mundo capitalista tão individualizado, onde a produção da riqueza é a outra face da produção da desumanização. Mas, não impossível, porque, como afirma Apple (1999, p. 17), “há aqui uma forte tradição de cidadania que encoraja a reação das pessoas”, de modo que é imperativo “manter as vozes da consciência, num tempo em que as condições conspiram para destruir tais valores e as metas que deveríamos defender com mais energia”. Como fazê-lo? Primeiramente, com esforço coletivo no sentido de pensar, de questionar o currículo prescrito, buscando alternativas em conformidade com as concepções de sociedade, de escola e de homem perspectivados pela comunidade escolar. Também são necessários o desenvolvimento da consciência política e a mudança de valores, privilegiando o humano sobre tudo o mais. Por fim, a ressignificação do currículo irá culminar com a construção de um Projeto Político-Pedagógico que expresse a emancipação dos sujeitos. Com esses elementos-chave, a educação do trabalhador estará caminhando para uma outra configuração, qual seja, a da superação do modelo dicotômico de educação, que dará lugar à educação para a emancipação.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALTHUSSER, Louis (1983). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- APPLE, Michel W. (1999). *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda (1997). Trabalhar pra quê? In: KUPSTAS, M. (org.). *Trabalho em debate*. São Paulo, Moderna.
- ARENDT, Hannah (1983). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CHAUÍ, Marilena (1994). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense.

ENGELS, Friedrich (1978). *Dialética da Natureza*. 2. ed. Tradução de Joaquim José Moura Ramos e Eduardo Lúcio Nogueira: Portugal; Brasil: Presença; Martins Fontes. Coleção Síntese.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz & Terra.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP.

GRAMSCI, Antonio (1987). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARVEY, David (2008). *Condição Pós-Moderna*. 17. ed. São Paulo: Loyola.

MANACORDA, Mario Alighiero (1996). *Marx e a Pedagogia Moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Revisão Técnica de Paolo Nosella. 2. ed. São Paulo: Cortez.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1989). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes.

MARX, Karl (1993). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, Portugal: Ed. 70.

NOSELLA, Paolo (1995). *Trabalho e Educação*. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (orgs.). *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. 2. ed. Porto: Porto Editora (Ciências da Educação).

PACHECO, José Augusto. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

SACRISTÁN, J. Gimeno (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

SAVIANI, Dermeval (2007). *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 12 (34) 34, 152-165.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

## FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A PROFISSIONALIDADE E CIDADANIA DOCENTE

**Guilherme Rego da Silva**  
IE - Universidade do Minho

### INTRODUÇÃO

No momento em que nos encontramos, com características peculiares por todos reconhecidas, torna-se útil repensar a formação contínua de professores, considerando as suas conexões com o estatuto da carreira e a avaliação de desempenho<sup>7</sup>. A tendência para a intensificação do trabalho, que já vinha de trás, com a introdução das técnicas de gestão por objectivos e do controle estatístico da qualidade na educação (de que os mediáticos *rankings* são apenas a expressão mais visível ao nível da cultura de massas), criou uma realidade de intensificação tayloriana do trabalho, em seguida medida como *performance* individual de estudantes (PISA, exames...) e professores (avaliação de desempenho) (Lima, 1997; Hufty, 1998; Ball, 2002). Este movimento técnico e político (logo administrativo) que exerceu pressão para a implementação de métodos de gestão oriundos do contexto empresarial, e para isso promoveu acções de formação contínua adequadas (Silva, 2002), foi seguido pelo congelamento das progressões e depois pela redução de salários, e tem hoje continuidade nas restrições ao ingresso na carreira docente o que, naturalmente, acabará por ser sentido pelos docentes ao serviço.

Estamos a viver um período de grandes alterações em todas as dimensões consideradas: carreira, formação e avaliação. Período de uma certa instabilidade e alguma indefinição, onde há uma rede complexa de forças e interesses em presença. Neste texto, ainda que brevemente, vamos procurar caracterizar a situação que temos, o ponto a que chegámos na formação contínua de professores em Portugal, e apresentar um conjunto de tópicos para reflexão que permitam conceber a formação contínua enquanto prática mais

---

<sup>7</sup> No nosso entendimento: formação, carreira e avaliação, estiveram sempre interligadas, mesmo que a consciência disso nem sempre fosse muito clara.

congruente com uma imagem do professor como profissional e como cidadão. Começamos por apresentar, numa breve síntese, o processo que levou ao estabelecimento do actual modelo da formação contínua de professores do ensino básico e secundário em Portugal e as suas características estruturais.

### **O MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

Formalmente inexistente antes de 1974; escassa e esporádica entre 1974 e 1993, período em que se concretizaram um conjunto de acções de formação contínua, num número já com algum significado (mas muito inferior ao que se verificará depois de 1993), e organizadas pelo Ministério da Educação, Universidades, Escolas Superiores de Educação e outras entidades; acções que ocorreram de modo não generalizado e de natureza pontual, o que levou a que tenham sido denominadas, com algum humor, como acções de "formação descontínua" (Ponte, 1991, p. 129), no primeiro congresso sobre a temática.

A formação contínua de professores do ensino não superior, tal como a entendemos hoje, resulta do expresso no estatuto da carreira docente de 1990 que a consagra como direito e dever profissional<sup>8</sup>. Isso permite clarificar o modo como ela surge fortemente conexas ao estatuto da carreira. O modelo de formação propriamente dito vai ser implementado logo nos anos seguintes, com o estabelecimento do chamado Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, que se estrutura na criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e nos Centros de Formação, sendo particularmente numerosos e activos os centros de formação de associação de escolas.

Foi assim que obtivemos uma formação contínua massificada e obrigatória, por exigências da carreira, desde 1993. Em parte auto-gerida pelos professores e os seus centros de formação, com a coordenação do Ministério e dos seus órgãos desconcentrados, no período de 1993 a 2005.

Este modelo de formação, suportado pelo estatuto da carreira, dada a obrigatoriedade para progressão na mesma, redundou numa máquina de surpreendente eficácia que produziu milhares de acções de

---

<sup>8</sup> No decreto-lei nº 139/A de 28 de Abril de 1990 a formação contínua aparece mencionada como direito (artigo 6º) e como dever (artigo 10º), aliás de modo semelhante ao que já tinha ocorrido em Itália numa lei de 1974, onde a formação contínua surge como: "diritto-dovere fondamentale' per il personale ispettivo, direttivo e docente" (Lisimberti, 2006, pp. 90-91).

formação: com uma estrutura centralmente determinada mas assente em centros de formação com alguma autonomia de gestão e que resultou num sistema do qual os professores se tornaram utentes, em grande intensidade, tendo crescido num grande número de acções de formação; com um período de forte expansão, entre 1993 e 2000, correspondendo a maior facilidade de financiamento. Os temas dominantes nas acções acreditadas no período 1993-2000, correspondendo a um total de 24050 acções acreditadas (Silva, 2003), foram: tecnologia educativa: informática, internet, audiovisuais, multimédia (16%); desenvolvimento curricular e metodologias específicas de disciplinas e ciclos de estudos (15,6%); língua e literatura portuguesa: leitura e escrita (8,4%); administração Educacional (5,1%).

A partir de 2005 vai ocorrer um conjunto de reorientações normativas que levaram a que a formação se tornasse mais escassa e também mais controlada, sendo igualmente obrigatória, agora mais centrada em temáticas definidas pelo Ministério, com menor autonomia das entidades formadoras; situação associada a novas dificuldades ao nível do financiamento da formação.

O período 2005-2011 traz mudanças significativas ao nível da formação contínua: são privilegiadas as didácticas das matérias que os professores ensinam, com relevância para a aplicação na sala de aula, as quais devem representar: pelo menos 50% das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes (despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto); e depois institui-se que pelo menos dois terços (66%) são na área científico-didáctica que o docente lecciona (decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

Como se constata, desde 2005 (acentuando-se em 2007, pelo Estatuto da Carreira Docente, decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro), a formação é orientada para áreas prioritárias definidas pelo Ministério (didácticas das disciplinas leccionadas) e torna-se por isso mais monotemática. Passamos de uma diversidade e liberdade temática (pontualmente excessiva) no período 1993-2005, para a situação oposta.

Desde o Estatuto da Carreira Docente de 2009 (decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro), a formação contínua depende das prioridades de formação de professores definidas pelo Agrupamento de Escolas. Com isto, os centros de formação perdem autonomia, a favor do Ministério e dos agrupamentos. A formação contínua continua a ser necessária em termos de carreira, mas há menos acções financiadas. É hoje um valor mais escasso e mais controlado.

Entretanto, a formação continua a ser vista, em boa parte, em função da progressão na carreira e, conseqüentemente, pode ser vivida pelos professores como experiência burocrática, o que continua a ser uma das linhas de força da situação actual, em seguida analisada com mais algum detalhe.

### **UM PONTO DE SITUAÇÃO**

A educação permanente, também designada como educação ao longo da vida, e onde se integra a formação contínua, mesmo com todas as suas vantagens evidentes e bem reconhecidas desde o Relatório Faure (1974) não deixa de ser também susceptível de algumas críticas (Coffield, 1999; Meirieu & Frankowiak, 2009, p. 36 ss.), no sentido em que: pode ser mais uma forma de controlo e avaliação (uma técnica de gestão de recursos humanos); pode estar ao serviço da flexibilidade e instabilidade no trabalho; pode erodir o antigo estatuto de adulto, infantilizando-o; pode ser mais eficaz a gerar insegurança do que novas competências; pode estar ao serviço da intensificação do trabalho e da taylorização.

Na formação contínua, também é útil prestar atenção à questão dos Modelos de Formação. Um modelo de formação inclui pelo menos duas componentes (Silva, 2006): a) um conjunto diversificado de elementos morfológicos/organizativos: formal/informal, centralizado/autónomo, curta duração/longa duração, estrutura rígida/estrutura dinâmica, etc.; b) um ideal-tipo de perfil a formar. Nesta perspectiva, qualquer intervenção ao nível de um modelo de formação de professores, deve ser pensada não apenas para a estrutura mas também ao nível do perfil de professor a resultar da formação.

O modelo de formação contínua instituído no nosso país, ao nível da sua estrutura, apresenta-se como centralizado e dirigido; burocratizado; obrigatório (a formação como direito e dever). Ao nível do perfil a formar: professor didacticamente competente, com um bom desempenho nesse campo; como resultado do reforço das acções de formação contínua ao nível do desempenho na didáctica geral e especial das disciplinas leccionadas e, em particular, com o desenvolvimento das competências técnicas ao nível dos meios audiovisuais, em especial na sua vertente informática (TIC).

Vemos hoje um horizonte menos colorido para os professores, por isso precisamos de uma formação contínua mais adequada para responder aos novos problemas comuns às diversas carreiras docentes: relação

contratual desvalorizada (precarização), intensificação do trabalho, obsessão avaliadora, redução salarial, envelhecimento da população docente por corrida às aposentações (para evitar sair mais tarde com menos regalias) e por restrições nas contratações, desmotivação discente (expansão da escolaridade e regressão das expectativas de inserção profissional).

Algumas dificuldades foram recentemente diagnosticadas pelos centros de formação (CFAE Norte, 2011). Dificuldades fundamentalmente de financiamento dos centros de formação e da própria formação o que dificulta o processo de angariação de formadores, propondo os centros a existência de diversos mecanismos para possibilitar gerir uma bolsa de formadores, sem acréscimo de despesa, através de redução da carga lectiva dos professores formadores, e outros procedimentos de compensação. Estas dificuldades têm levado a situações que não seriam possíveis antes, em que o professor obtém certificação de que não teve disponível a formação de que necessitava frequentar obrigatoriamente e situações em que surge formação paga, para satisfazer essa necessidade de formação obrigatória. A simples ocorrência de situações deste tipo parece apontar para a necessidade de repensar alguns dos aspectos do actual modelo de formação.

Entretanto, a formação que surgiu com carácter obrigatório para progressão na carreira torna-se hoje, perante os congelamentos de progressão na carreira e a redução salarial, uma triste ironia em relação ao papel que teve e que justificou a sua grande procura; o que só pode resultar numa ainda maior desmotivação dos professores em relação a uma formação contínua que perdeu parte importante da sua base inicial de legitimação.

Num momento pouco adequado a sonhar com uma grande reforma da formação contínua, tendo já passado o tempo das grandes reformas (Silva, 2009), numa época marcada por contenções de gastos e por movimentos de defesa do adquirido, mais do que por ambições de expansão do sistema; parece útil apontar alguns tópicos de reflexão que possam ajudar a formação contínua a tornar-se mais congruente com uma imagem do professor como profissional e cidadão.

Neste momento parece interessante lançar duas questões em tom de desafio: 1) Ainda é possível pensar a formação contínua com outra estrutura organizativa ou já estamos demasiado formatados pelo convívio com este modelo? 2) Qual é o ideal-tipo de professor a formar neste modelo de formação contínua?

## **ALGUNS TÓPICOS DE REFLEXÃO**

Depois de ter focalizado a nossa atenção no modo como se constituiu e se estruturou o modelo de formação actualmente em vigor, é agora necessário pensar em adaptar a formação às mudanças na sociedade e no contexto educativo. É o tempo de problematizar as novas ideias, as novas políticas e os novos contextos, para repensar a formação de professores.

A situação dos professores em início de carreira é uma questão que poderia ser objecto de uma atenção especial ao nível da formação contínua; no sentido em que permitiria uma adaptação progressiva e uma entrada mais serena na função, contornando situações mais solitárias que o professor vive nessas circunstâncias (Gelin, Rayou & Ria, 2007), nomeadamente preparando os professores novos para o trabalho com turmas difíceis, indo de encontro à ideia de Imbernón (2007) de que a formação contínua deve estar orientada para a resolução de problemas, neste caso problemas de adaptação à função. Mas os professores em fase adiantada da carreira, também poderiam beneficiar de uma atenção particular da formação contínua, nomeadamente no que concerne à questão da motivação profissional. No essencial, poderia ser útil dar atenção à sugestão de Lisimberti (2009) quando propõe que a formação contínua leve em linha de conta os ciclos de vida profissional do professor, definidos por Huberman (1992).

No sentido em que a referimos anteriormente, a formação poderia ajudar a ultrapassar o individualismo docente, valorizando uma perspectiva de trabalho colaborativo. O individualismo docente pode ser um sério prejuízo para a acção pedagógica da escola. Neste sentido, reforça-se essa concepção da formação como apoio ao trabalho e à acção colectiva dos professores e também nos tornamos mais atentos à necessidade de passagem da formação para a acção, permitindo parafrasear a expressão atribuída a Kurt Lewin sobre a investigação-acção<sup>9</sup>, o que nos conduziria a um conceito de formação-acção, entendendo a formação como actividade de educação de adultos onde a teoria e a prática são ambas valorizadas e facilmente interagem.

Também pode ser agora o momento de reler o Relatório Faure (1974) e de pensar em estruturar uma formação contínua mais adequada aos princípios e ideias de educação permanente. A formação permanente

deve incidir sobre as situações que são problemáticas, sendo necessário diagnosticar essas situações a nível individual e colectivo para construir uma formação capaz de lhes dar resposta. Mas, ao mesmo tempo, não abandonar o elemento teórico e analítico, que permite ler a realidade.

A formação contínua seria vista de outro modo se fosse evidente o seu contributo para reforçar a identidade docente, consolidando o estatuto do professor enquanto especialista e adulto. Em complemento, a formação deve existir e justificar-se tendo em conta a comunidade educativa, a dimensão comunitária da formação contínua. Não perdendo de vista que a formação não deve temer a complexidade. É de evitar uma formação baseada numa perspectiva linear, uniforme e simplista. O trabalho docente é complexo e a sua complexidade apenas tem aumentado. A formação contínua pode contribuir para compreender e dar um sentido a essa complexidade.

Algumas das ideias até aqui enunciadas foram já anteriormente formuladas no contexto internacional, por autores referidos, mas também fazem todo o sentido no nosso contexto. Pensar hoje a formação dos professores, conduz-nos ao debate de um conjunto de questões: que futuro para a formação de professores em Portugal, e com que modelo organizativo, e que objectivos de formação? Depois de décadas de um modelo tão estruturado e previsível, ainda é possível imaginar um modelo de formação diferente? É possível criar um modelo fundamentado na experiência do docente, no reconhecimento de competências adquiridas enquanto adulto e profissional, num plano de formação individual? Um modelo mais academizado ou, em complemento, que valorize mais a troca de experiências com os colegas, a interacção com a comunidade e o ideal de investigação-acção?

## **EM CONCLUSÃO**

O sistema de ensino apresenta hoje um conjunto de problemas, acabando diversos deles por se manifestar também ao nível da formação contínua, de um ou outro modo: taylorização, burocratização, crise económica, inflação dos diplomas, crise social e de emprego, massificação do sistema de ensino, falta de expectativas para a juventude, crise ideológica (dificulta a mobilização para um projecto de futuro). Os

---

<sup>9</sup> "Nem acção sem investigação nem investigação sem acção", frase atribuída a Kurt Lewin.

professores desejariam um estatuto profissional condigno com menos burocracia, menos avaliação e competição; enquanto o Estado queria um sistema educativo para todos e a baixo custo, com bons indicadores contáveis (quantitativos) para poder exibir no interior e no exterior do país. Também preferia uma classe docente (ensino básico e secundário) menos “sindicalista”; por outro lado, os estudantes e as famílias vivem demasiado angustiados com a questão da inserção profissional. Sentem a desvalorização dos diplomas e dos graus. Nesta situação têm pouca disponibilidade para uma fruição do saber e para transformar a escola num local mais agradável.

A razão da mudança é hoje mais evidente. A pressão interna e externa hoje já não procura disfarçar o ascendente da racionalidade económica, é ela quase sempre a base das transformações ocorridas.

Um sentimento difuso de alienação resulta hoje da noção de que o professor tem sido reorientado para a competição, a concorrência, os indicadores de produtividade, a burocracia, a avaliação, o controle de qualidade, o neocentralismo.

Pelo que foi antes mencionado, podemos dizer que hoje é ainda mais importante que a formação possa evoluir para um modelo mais pensado em termos de emancipação, cidadania e democracia. A formação contínua ganhava em tornar-se mais flexível e menos burocratizada, obtendo aqui sentido a expressão algo radical de Adorno (1998, p. 77): "La escuela tiene una tendencia inmanente a establecerse como una esfera dotada de vida propia y con una legislación propia. No resulta fácil determinar hasta qué punto es esto necesario para el cumplimiento de su tarea".

Certamente, a escola não pode ser democrática se os alunos não forem tratados como cidadãos, mas os alunos dificilmente poderão ser tratados como cidadãos se os professores não o forem. Infelizmente, a situação que temos hoje ameaça evoluir para um cenário onde os professores serão tratados como "colaboradores" e os estudantes como clientes. Será, talvez, a evolução menos desejável. Em síntese, o que deve ser visto como central é essa nova face da formação que poderia corresponder ao perfil do professor como cidadão e como profissional, congruente com as ideias do profissionalismo docente, já muito menos uma imagem do professor como funcionário, ou como "colaborador".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la Emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Kadelbach (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ball, Stephen (2002). Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- CFAE Norte, Rede (2011). *Novas Soluções para a Viabilização da Formação Contínua - Contributo dos CFAE do Norte*. Rede de Centros de Formação de Associação de Escolas da Região Norte, 20 pp.
- Coffield, Frank (1999). Breaking the Consensus: Lifelong Learning as Social Control. *British Educational Research Journal*, 25(4), 479-499.
- Faure, Edgar (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Gelin, Dominique; Rayou, Patrick & Ria, Luc (2007). *Devenir Enseignant: Parcours et Formation*. Paris: Armand Colin.
- Huberman, Michael (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In António Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 31-61.
- Hufty, Marc (Ed.) (1998). *La Pensée Comptable: État, Néolibéralisme, Nouvelle Gestion Publique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Imbernón, Francisco (2007). *10 Ideas Clave. La Formación Permanente del Profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, Licínio C. (1997). O Paradigma da Educação Contábil: Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Lisimberti, Cristina (2006). *L'Identità Professionale Come Progetto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meirieu, Philippe & Frankowiak, Pierre (2009). *L'éducation peut-elle être Encore au Coeur d'un Projet de Société?* La Tour d'Aigues: Éditions de l'aube.
- Ponte, João Pedro da (1991). A Formação Contínua na Estaca Zero? In José Tavares (Ed.), *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 129-132.

Silva, Guilherme Rego (2002). Avaliação (da Qualidade) dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário: um Tema em Promoção na Formação Contínua de Professores. In Jorge Adelino COSTA, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 221-229.

Silva, Guilherme Rego (2003). Oito Anos de Formação Contínua de Professores (1993-2000): Construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 25-43.

Silva, Guilherme Rego (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional: Um Estudo Centrado na Realidade Portuguesa*. Braga: CIEd, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Silva, Guilherme Rego (2009). À procura do ideal reformador na administração da educação: a experiência portuguesa no contexto global. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 4(7), 181-199.

## A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA EM EDUCAÇÃO

*João Adelino Matias Lopes dos Santos*  
*Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva*

### CONCEPTUALIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Cada vez mais presente no discurso político e no ordenamento jurídico-normativo educacional, a temática da participação tem constituído um dos temas de estudo através de diversas abordagens e pontos de vista diferentes. Na óptica de Lima (1988) não existe um ponto de vista organizacional sobre a participação, mas, pelo contrário, vários pontos de vista suportados por diferentes escolas, teorias e quadros conceptuais. Conscientes desta diversidade e, naturalmente, da sua complexidade, passamos a analisar algumas dessas propostas conceptuais segundo a óptica de diferentes autores e respectivas sensibilidades.

Canotilho, (cit. por Lima, 1988), relaciona o conceito de participação com o de democracia como participação, onde o poder assenta e reside no povo. O povo encarna o papel de actor principal da construção social democrática. O mesmo autor acrescenta que, sendo assim, a participação pode ser analisada segundo diferentes pontos de vista. O ponto de vista *conservador* que identifica ou associa a participação ao caos e à subversão de certos valores considerados fundamentais. O ponto de vista *liberal* que tende a reduzir a participação à forma representativa e apenas no quadro de certas decisões políticas globais, prevendo-se difícil de verificar em condições específicas de funcionamento e da vida das instituições. O ponto de vista do conceito *pluralista* admite a transferência da participação do domínio político para outros domínios sociais, sem, no entanto, mudar o próprio sistema, tendendo a procurar um maior equilíbrio ou melhoria sectorial ou global do sistema e valorizando-a de forma positiva. Finalmente, do ponto de vista da *esquerda*, a participação é vista como um agente de mudança política, prevendo a busca de igualdade e de liberdade de facto.

Estas correntes ideológicas oscilam entre a valorização positiva da participação e a perspectiva de conflito, sendo a participação assumida como um instrumento de mudança do próprio sistema global.

Baseando-se na teoria da democracia pela participação, Canotilho (cit. por Lima, 1988) distingue entre participação *lato sensu*, isto é, democracia participativa, materializada essencialmente na participação pelo

voto, e a participação *stricto sensu*, menos formal, podendo ser exercida de forma directa nos processos de tomada de decisão.

O conceito de participação eclodiu e abarcou outras áreas, da política passou também ao domínio social. Neste pressuposto “A participação é o instrumento chave, e simultaneamente um dos valores centrais, da realização do princípio democrático nesta acepção, e o ideal da democracia directa é frequentemente recuperado, face ao predomínio dos sistemas de representação, como sinónimo, actualmente, de democracia.” (Lima, 1998, p. 97). No entanto, a democracia representativa torna-se indispensável face à impossibilidade de realização da democracia directa. Neste âmbito, a representação pode classificar-se em dois tipos. Quando o representante representa interesses gerais, estamos perante uma representação de tipo político, isto é, não vinculante ou livre. Por outro lado, estamos perante uma representação de interesses, isto é, vinculada ou imperativa, quando o representante representa interesses particulares (Lima, 1998, p. 99).

Carole Pateman (cit. por Lima, 1998) apresenta a participação como uma forma de intervenção nos processos de decisão, como uma forma de proteger interesses privados e de garantir uma boa governação, isto é, o povo exerce o seu poder e manifesta os seus interesses através do processo de participação. Encontra-se, assim, associada à teoria da democracia participativa, entendida genericamente como o poder do povo.

Na procura de uma clarificação conceptual, Diogo (1998), associando-a também ao de democracia, entende a participação como a capacidade activa dos actores colaborarem na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais. A participação assume, assim, a dupla característica social de direito e de condição de cidadania.

Nesta linha de pensamento, Santos Guerra (s.d.) defende que a participação não tem um carácter meramente instrumental, mas encerra em si mesma o valor da virtude democrática. A participação não é um modo de conseguir outras coisas, mas um exercício de responsabilidade democrática.

Efectivamente, o conceito de participação encontra-se umbilicalmente conectado ao de democracia. Assim, no âmbito de um regime democrático, participação pode significar, por um lado, a escolha da maioria política, concretizada através do voto, e, por outro, enquanto exercício da liberdade, requer também a participação dos cidadãos na tomada de decisões administrativas que os afectam (Costa, 1992).

Numa perspectiva marcadamente política e governativa, Machado (1982) associa a participação com o bem-estar e a integração social dos indivíduos, e com a saúde e o desenvolvimento da democracia. Nesta perspectiva, a participação, ao envolver as pessoas, constitui uma excelente técnica de canalização e de controlo dos descontentamentos e das frustrações dos indivíduos e contribui para uma melhor integração social e para uma maior estabilidade política. Revela-se, portanto, um processo pelo qual as pessoas se consciencializam dos seus próprios interesses e ficam habilitados a promovê-los.

No domínio da governação e da administração, a participação desempenha várias funções (Machado, 1982, p. 37-39): fornece informação aos governantes para o bom desempenho de funções, enquanto expressão das necessidades e dos interesses das populações; facilita a boa execução das decisões e programas, num ambiente de cooperação das populações; serve de controlo de abusos de poder; e assegura a decisão democrática e a garantia dos administradores em domínios que escapam ao controlo tradicional, seja político ou judicial.

Rubio (cit. por Diogo, 1998), numa perspectiva psicossocial, define a participação como a implicação mental e atitudinal de uma pessoa numa situação que a anima a contribuir para os objectivos do grupo e a partilhar as responsabilidades com eles.

Num contexto de empresa, e na perspectiva do seu funcionário, Bourdet e Guillerm (1976, p. 24) consideram que “Participar não é autogerir; é apenas ser admitido a tomar parte numa actividade que já existe, que tem a sua própria estrutura e finalidade; o participante mistura-se quase individualmente com o grupo preexistente; junta-se aos outros e colabora com eles, mas não tem iniciativa, a não ser decidir prestar a sua cooperação, contribuir com a sua parte.”

A este propósito, Machado (1982, p. 121-122) defende uma clara distinção entre ser parte e participante. Assim, o cidadão é parte enquanto detentor de direitos e liberdades fundamentais, isto é, enquanto defensor da sua autonomia pessoal exclusiva que pode entrar em conflito com outras pessoas ou colectividades. Enquanto participante, ele representa e afirma o interesse de um grupo e é portador de uma função no todo colectivo. Conclui o autor que constitui-se parte ao defender um direito ou um interesse pessoal exclusivo, enquanto entidade autónoma, e é participante ao defender um interesse colectivo.

Convém, neste ponto, referir as formas de concretizar a participação, principalmente nos campos governativo e administrativo. Desde logo, a participação realiza-se através das eleições, quer se trate de sufrágio político, profissional ou de outra natureza. Outra forma de realização consiste nas iniciativas populares, no referendo e na acção popular, permitindo uma ampla intervenção na vida administrativa. Finalmente realiza-se por processos informais, nomeadamente pela promoção de campanhas, pela constituição de associações ou comissões, pela constituição de grupos de pressão (Machado, 1982, p. 39-40).

Apesar destas funções e das vantagens aludidas, a participação encerra alguns inconvenientes, principalmente na óptica da governação, que requerem alguma sensibilidade. Desde logo porque o processo de participação toma tempo aos administradores, normalmente muito ocupados, e tende a reduzir a eficiência, complicando e alongando o processo de decisão (Machado, 1982). Pensamos, no entanto, que, numa análise pendular, os inconvenientes acabam por ser anulados pelas vantagens da participação quer a nível individual quer a nível organizacional.

Do exposto, concluímos que, qualquer que seja o ponto de vista subjacente, a participação significa essencialmente intervir independentemente do método, das circunstâncias ou do sistema político e educativo.

### **NÍVEIS, TIPOS E GRAUS DE PARTICIPAÇÃO**

A análise conceptual da participação não constitui tarefa fácil atendendo às diversas perspectivas que a suportam. Para além do ponto de vista subjacente a cada análise, podemos atenuar este empreendimento e compreender melhor a sua amplitude analisando os diferentes níveis, tipos e graus que a participação pode assumir.

Pateman (cit. por Afonso, 1993, p. 138) definiu **três níveis** de participação considerando a capacidade de decisão garantida aos participantes. Assim, confrontamo-nos com:

A **pseudoparticipação** caracterizada pelos participantes não terem qualquer capacidade para influenciar as decisões a tomar, correspondendo a participação a um conjunto de técnicas usadas para os influenciar a aceitarem as decisões entretanto tomadas pelos que realmente têm poder de decidir.

A **participação parcial** onde os participantes adquirem a capacidade de poderem influenciar as decisões desses dirigentes ou directores, apesar do poder de decidir se manter centrado nos dirigentes ou decisores.

A **participação total** que ocorre quando a cada participante é reconhecida a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar, encontrando-se todos em situação paritária, constituindo, portanto, a situação ideal.

Por sua vez, Lima (1998, p. 184), considerando a participação como instrumento privilegiado de realização da democracia e o tipo de intervenção dos actores participantes, analisa-a sob o critério da representatividade, pela qual se procura garantir que, virtualmente, todos possam estar representados e tenham acesso à decisão. Segundo este autor, a participação pode assumir duas formas:

A **participação directa** que consiste na faculdade que cada indivíduo tem de intervir directamente no processo de tomada de decisão, normalmente realizada através do voto.

A **participação indirecta** que se realiza através de representantes designados para o efeito, devido a dificuldades ou inconvenientes da participação directa.

Noutra perspectiva, Machado (1982, p. 41-43) distingue vários **tipos de participação** a partir dos níveis de profundidade que esta pode assumir:

A **participação consultiva** que se centra na fase preparatória do processo e que se caracteriza fundamentalmente pela recolha de informação para o processo de resolução ou tomada de decisão. Os participantes têm o direito de ser informados e auscultados embora as suas sugestões não sejam formalmente determinantes para os decisores.

A **participação na decisão** coincide com a fase de decisão do processo, e realiza-se normalmente através do direito de voto. Os participantes têm o direito de ser informados e ouvidos, mas também de participar na decisão final através do voto.

A **participação cooptativa** situa-se na fase de execução da decisão tomada, quando os participantes são informados da decisão e participam na sua implementação, garantindo-se desta forma a colaboração entre

decisores e executores tendo em vista a correcta execução das decisões. Este nível não visa qualquer tipo de partilha do poder de decisão.

Um dos elementos característicos das organizações é a existência de regras de participação, justificável em termos operativos mas também como base de legitimação para todos os seus membros. Assim, de acordo com o critério da regulamentação, relacionado com a indispensabilidade de normas que possam fixar os parâmetros e as circunstâncias da participação e com as bases de legitimação da mesma, Lima (1998, p. 185-186) considera que esta pode assumir três tipos diferentes:

A **participação formal** que corresponde à participação decretada porque está sujeita a um conjunto de regras legais e formais consubstanciadas num documento.

A **participação não formal** que tem por base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente incluídas em documentos produzidos pela própria organização, como adaptação local das regras formais, onde a intervenção dos actores na sua produção pode ser maior.

A **participação informal** realiza-se a partir de regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas por pequenos grupos, emergindo da e na acção organizacional.

O mesmo autor (Lima, 1998, p. 189), atendendo, neste caso, aos objectivos e às finalidades das organizações, que lhes servem de orientação, acrescenta que a participação pode revestir duas atitudes opostas:

A **participação convergente** que se caracteriza por se orientar de acordo com os objectivos formais da organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos participantes.

A **participação divergente** que opera uma certa ruptura com as orientações e os objectivos da organização oficialmente estabelecidos. Na procura de orientação, pode enveredar por sentidos diversos ou contrários dos apontados pelos objectivos formais.

Em relação à representação, Canotilho (cit. por Lima, 1988, p. 25; 1998, p. 99) apresenta **três graus** distintos **de participação**:

A **participação não vinculante**, embora se realize ao nível dos processos de tomada de decisão, circunscreve-se à actualização de certos mecanismos como as propostas, as informações, as exposições e os protestos.

A **participação vinculante** situa-se ao nível e no próprio contexto de tomada de decisão, caracterizando-se, então, como forma de limitar o tradicional poder de decisão heterónimo. Este grau de participação não prevê a transferência de poder mas admite a participação em diversas estruturas.

A **participação vinculante e autónoma** consiste na administração autónoma que substitui integralmente o poder de decisão tradicional, isto é, a autogestão, e assume-se como a forma mais expressiva da participação. Admite a participação ao nível das diversas estruturas como meio de aproximação entre os serviços da administração e o público, sem implicar a transferência do poder.

Ferreira (cit. por Diogo, 1998, p. 69) define **três graus de participação** considerando a sua intensidade:

A **participação perfeita** baseia-se na partilha do poder de decidir reconhecendo a capacidade de intervenção em todas as fases de formulação e tomada de decisões como co-actor e co-autor.

A **participação imperfeita** verifica-se quando se excluem os actores do processo de tomada de decisão e que, conseqüentemente, se limitam quer à emissão de opiniões, quer à formalização espontânea de juízos, quer à execução com convicção e dinamismo de decisões tomadas por terceiros.

A **não participação** engloba a execução de decisões tomadas por terceiros com as quais os actores não se identificam mas têm de obedecer ou executar mesmo resistindo-lhes.

Relativamente ao grau de envolvimento dos participantes, à forma como cada actor se posiciona relativamente à organização, à sua estratégia e acção dela decorrente, a participação pode configurar-se de três formas (Lima, 1998, p. 187-188):

A **participação activa** que se caracteriza por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento, individual ou colectivo, nos processos de influenciar e intervir nas decisões. Traduz conhecimento aprofundado dos direitos, deveres e possibilidades de participação, capacidade de mobilização para a acção, vigilância em todos os aspectos considerados pertinentes.

A **participação reservada** que constitui um ponto intermédio entre a participação activa e a passiva, caracterizada por uma actividade menos voluntária, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definitiva, evitando correr riscos. Não rejeita categoricamente a possibilidade de intervenção e participação activa, orientando-se por outro sentido tático, mais expectante ou mesmo calculista, podendo evoluir e atingir as formas de participação activa ou passiva.

A **participação passiva** que se caracteriza por atitudes e comportamentos de desinteresse e alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de determinados papéis, de não aproveitamento de oportunidades, mesmo formais, de participação.

Os vários autores referidos divergem na designação dos diversos graus, tipos ou níveis de participação, de acordo com a perspectiva subjacente. Há, no entanto, uma convergência quanto à sua quantificação ao proporem, na generalidade, o mesmo número de categorias, e uma correlação na caracterização dessas mesmas categorias.

A participação pura circunscreve-se à esfera do processo de tomada de decisão. Este ponto constitui o verdadeiro momento de participação, onde cada um tem o poder de intervir e influenciar directa e objectivamente uma decisão. À semelhança de Ferreira (cit. por Diogo, 1998, p. 69), concordamos que a participação perfeita coincide com o momento em que cada actor assume o poder de que está revestido e legitimado e intervém nas fases do processo de decisão enquanto co-actor e co-autor, sentindo-se desta forma plenamente envolvido.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AFONSO, Natércio (1993) – A participação dos encarregados de educação. *Inovação*. Lisboa. Vol. 6, n.º 2, pp. 131-155.

BOURDET, Yvon; GUILLERM, Alain (1976) – *A Autogestão*. Lisboa: Ed. Publicações Dom Quixote.

COSTA, Jorge Adelino (1992) – *GESTÃO ESCOLAR – Participação. Autonomia. Projecto educativo da Escola*. 3.ª ed. Lisboa: Ed. Texto editora.

DIOGO, José M. L. (1998) – *PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA – A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Ed. Porto Editora.

LIMA, Licínio C. (1988) – *Gestão das Escolas Secundárias – A Participação dos Alunos*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

LIMA, Licínio (1998) – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. 2ª ed. Braga: Ed. Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia.

MACHADO, J. Baptista (1982) – *Participação e descentralização, democratização e neutralidade na constituição de 76*. Coimbra: Ed. Livraria Almedina.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (s.d.) – *Las falacias de la participación*. [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net).



## **PARTICIPAÇÃO NA DECISÃO EDUCATIVA E CURRICULAR O DEBATE DA DECISÃO CENTRALIZADA *VERSUS* A DECISÃO DESCENTRALIZADA**

**Henrique Manuel Pereira Ramalho**  
*ESEV - Instituto Superior Politécnico de Viseu*  
**Fernanda Emília Ribeiro Alves Araújo**  
*Agrupamento de Escolas de Infias – Vizela*

### **NOTA INTRODUTÓRIA**

A reflexão em torno das manifestações e indicadores da centralização e da descentralização da decisão sobre as políticas educativas e curriculares faz sentido quando lhe associamos as possibilidades de participação permitidas aos actores escolares, dando conta do facto de que o seu significado tem vindo a evoluir no quadro da evolução do sistema de administração educativa em Portugal. Do que pode ser inventariado no plano de confrontação entre aquilo que vulgarmente é designado por *modelo centralista* da participação e decisão educativas e as perspectivas descentralizadoras dos processos de tomada de decisão, não podemos ficar alheios às ditas tendências que tendem a emergir e a perpetuar-se com capacidade para instrumentalizar os conceitos de *descentralização*, *colegialidade* e *participação*, associando-os muito mais como tecnologias refinadas de *recentralização* da decisão educativa e menos como dispositivos que, de forma mais substantiva, haveriam de promover a descentralização dos processos de tomada de decisão educacional e curricular.

### **1. AS LÓGICAS DA PARTICIPAÇÃO EM DEBATE E O INTERESSE ASSOCIADO AOS PROCESSOS DESCENTRALIZADOS DA DECISÃO EDUCACIONAL E CURRICULAR**

O debate desenvolvido em torno da centralização *versus* descentralização das estruturas que promovem e desenvolvem os processos de tomada de decisão educativa e, mais particularmente, das políticas curriculares reage ao esforço contínuo (embora, por vezes, em retrocesso) de se desenvolver uma descentralização do sistema educativo português e respectivas políticas curriculares. Esse debate apresenta

como aspecto fundamental a reflexão sobre o tipo de relações estabelecidas entre o Estado (detentor do poder e controlo político-administrativo) e a periferia, no sentido de deslocar o poder de tomada de decisão para as escolas. São reflexões que se centram na abordagem da centralização e da descentralização do próprio Estado ou, como diz Thomas S. Popkewitz (1996: 119), da

“[...] evolução de poder, referindo-se este último às movimentações no *locus* de poder para contextos geograficamente locais, como por exemplo, através da governação da educação por parte da comunidade. A análise situa o Estado como uma entidade ‘real’ em oposição à sociedade civil [...] consiste em situar o problema Estado no marco da problemática de regulação”.

Neste quadro de reflexão, Richard Bates (1989) defende uma política de participação no quadro da administração da educação. Referindo a administração como a “filosofia em acção” com base em fundamentos críticos, morais e epistemológicos dos processos de tomada de decisões, o autor defende que a administração deve ser vista como um objectivo passível de se justificar em público com base em critérios publicamente definidos e, por isso, sujeitos ao debate público.

Por outro lado, estas visões reagem às perspectivas burocráticas e à despolitização dos actores, das organizações e da sociedade, organizadas com base na racionalidade técnica e burocrática, contrariando o pressuposto de que

“[...] a burocracia organizada e em geral a sociedade organizada, propiciam uma forma de integração social significativamente diferente que propiciam outras formas de vida social, cultural ou em comunidade. E isto deve-se ao que nas burocracias a acção política, como expressão das ideias e os objectivos próprios, fica reduzida e restringida aos normativos. Aos indivíduos priva-se a possibilidade de uma acção significativa, que é substituída pela hierarquia do controlo organizativo. Isto produz, a nível individual, um paradoxo: o propósito da acção individual com frequência está em contradição com a racionalidade das necessidades da organização” (BATES, 1989: 192),

apelando-se, por isso, à ideia de

“[...] facilitar às pessoas uma compreensão das suas próprias vidas, quer dizer, das suas necessidades, das condições sociais que impedem que sejam satisfeitas, e dos meios pelos quais as suas vidas e o sistema social, possam alterar-se de forma que se incremente a possibilidade de que as suas necessidades sejam atendidas” (*idem, Ibidem.*: 200).

Dado o interesse deste conceito na discussão da centralização e da descentralização das políticas educativas e do currículo, também Manuel Jacinto Sarmiento (1998: 50), em alternativa às lógicas do interesse público centralista e da profissionalidade docente, fala da lógica do desenvolvimento local, centrando todas as orientações da acção escolar na promoção de valores e interesses da comunidade educativa em que cada escola se insere.

A forma de descentralização a que nos referimos é enquadrada no conceito de “democracia participativa” (LIMA, 1998: 89 e ss.) e baseia-se no pressuposto de que os actores de uma determinada organização devem possuir direitos iguais para participar nos processos de tomada de decisões que afectam, directa ou indirectamente, o seu trabalho e a organização em que estão inseridos. Do ponto de vista político e estrutural, Jon Lauglo (1996: 181) defende este tipo de organização com base nas referidas ideias anti-burocráticas, na medida em que cada organização é,

“[...] caracterizada por hierarquias de autoridade internamente minimizadas (com uma característica estrutura organizativa ‘plana’). A assembleia institucional de todo os ‘participantes’ deveria utilizar-se para tomar decisões. Quando a assembleia delega autoridade nos comités ou coordenadores, deveria produzir uma frequente rotação das pessoas que ocupam postos de responsabilidade especial. Apesar das decisões tomadas colectivamente sejam vinculantes para os ‘participantes’, a forma ideal de resolver os conflitos à discussão, a persuasão e os ajustes mútuos entre iguais. O voluntarismo é uma norma fortemente alimentada e procura-se manter ao ‘mínimo’ a existência de normas e regulamentos”.

Também Jurjo Torres Santomé (2000: 71 e ss.), numa perspectiva favorável à descentralização da administração escolar, aponta três tipos de medidas que lhe são características na forma como, na prática, vê a

sua implementação: a) a delegação de poderes e de funções, transferindo um conjunto de novas responsabilidades para as escolas do que se ressalta o “[...] *design* de uma política educativa própria através dos projectos de escola e de aula (considerando-se os mínimos curriculares prescritos pelas diferentes administrações – estatal e autónoma.”; b) a desregulação, produzida pela redução da normatividade pública, promovendo uma maior flexibilidade na gestão dos espaços locais, sujeitando-os menos aos condicionalismos das normas da administração central. Defende, assim, uma maior autonomia para os actores locais no *design* curricular, ainda que se verifique uma tendência, diz o autor, “[...] *a posteriori* [d]a administração para controlar se sirva dos órgãos de inspecção e dos principais grupos empresariais, dedicados à elaboração e venda de materiais curriculares [...]”; c) o descentralismo promovido à custa da oportunidade dada às famílias para que sejam estas a impor nas escolas as suas concepções e valores educativos. Por esta via, é mantido um controlo eficaz sobre as escolas e as aulas, por parte da administração e dos grupos com poder económico e cultural.

## **2. SOBRE A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA AUTONOMIA E AS DESCONFIANÇAS LANÇADAS SOBRE OS PROCESSOS DESCENTRALIZADOS DE TOMADA DE DECISÃO EDUCACIONAL E CURRICULAR**

Não obstante, o conceito de descentralização pode assumir diferentes significados políticos, dependendo dos propósitos que procura servir. Por exemplo, podemos entendê-la como uma espécie de reestruturação e aprofundamento da autonomia, passando por ser uma oportunidade para melhorar os padrões de envolvimento e participação do seu público. Mas, pode, também, limitar-se à produção e institucionalização descendente de regras básicas pelas quais se rege a gestão das escolas.

A este respeito, Hans N. Weiler (1996: 259) é de opinião que, com os processos de descentralização, pode-se desenvolver um panorama de desigualdade entre as organizações escolares. Essas desigualdades podem ser desenvolvidas porque as organizações escolares apresentam especificidades e características distintas entre si, que fazem com que as condições de acesso dos alunos sejam, também, desiguais, podendo isso, significar a negação do princípio da igualdade de oportunidades.

Assim, o significado da autonomia das organizações escolares, baseado na auto-determinação e na auto-transformação, pode ser posto em causa. É com esse propósito que A. Bolívar (2000) se refere à actual descentralização como algo que é instrumentalizado enquanto mecanismo subtil que visa promover a gestão e instauração das políticas curriculares oficiais, demonstrando uma tendência neoliberal e, ao mesmo tempo, neoconservadora para a desregulação da educação e, por isso, acelerando a sua “privatização”.

Na perspectiva de José A. Pacheco (2000: 100) não se trata, necessariamente, de uma intenção política para transformar as estruturas organizativas da escola como novo e verdadeiro centro de decisão curricular:

“Um dos pontos mais significativos do movimento de reestruturação escolar é o do desenvolvimento curricular baseado na escola que funciona como unidade básica da mudança, em função do protagonismo dos actores, sobretudo dos professores e alunos, e na busca de critérios de qualidade. A escola eficaz, hierarquizada pelos resultados dos alunos, incide em indicadores que facilmente são avaliados externamente mas que não respeitam a multiplicidade dos contextos locais [...]. Contrariamente ao que a ideologia neoliberal propõe para o reconhecimento da escola eficaz, devemos admitir que a qualidade não se mede só pelos resultados, na medida em que a escola não é a única responsável pela aprendizagem dos alunos”.

Num outro sentido, passa a ser relevante, do ponto de vista da descentralização do poder para a tomada de decisões sobre a construção e gestão do currículo, “[...] saber até que ponto o Estado-território nacional confere competências curriculares à escola-território local, com a mediação ou não de administrações intermédias” (*idem, ibidem*: 102). Há, ainda, que ter em conta que, em opinião deste autor,

“[...] a descentralização curricular centrada em projectos, em territórios flexíveis, em autonomias no que diz respeito à elaboração do projecto educativo, na gestão colegial do programa e na observação dos ritmos de aprendizagem dos alunos corresponde *per se* a uma prática de recentralização, sobretudo através da formulação de objectivos, da definição de conteúdos de ensino, da existência de uma matriz de disciplinas pluridisciplinares e da regulação de normas e tempos de avaliação [...]. A tentativa de implementar a descentralização conduz a uma política curricular que tenta reconciliar o controlo ideológico e cultural sobre o sistema com as

práticas que favorecem tanto a pluralidade dos projectos com a responsabilização dos actores. [...] a territorialização das políticas educativas é claramente uma política de Estado, de um Estado regulador que distribui uma parte dos seus poderes, mas limita o sistema conservando a autoridade sobre os diplomas, o recrutamento dos professores e o essencial dos recursos” (*idem, ibidem*: 102, 103).

O autor (*ibidem*: 96) reforça a sua perspectiva alegando que ,

“[...] o processo de descentralização é explicado em função dos seguintes princípios: uma nova lógica económica, com outros modos de gestão e formação, que mobiliza os actores na periferia; a procura da qualidade para melhorar a competitividade; a diversificação dos processos; a delegação de decisões do centro para a periferia”.

A esta ideia de “princípios das políticas de descentralização”, o autor (*idem, ibidem*) associa o conceito de “Estado regulador” enquanto,

“[...] conceito dominante quer para a caracterização das políticas pós modernas, sobretudo no que M. Apple (1999) designa por tendência para que as escolas se desenvolvam de acordo com as forças de mercado, obedecendo a propósitos de flexibilização, quer para a fundamentação dos movimentos de reestruturação escolar baseados na ideia de *accountability*, ou seja, a prestação de contas através da avaliação, responsabilizando-se quem assume o poder por delegação”.

Por outro lado, a descentralização curricular deve ser conseguida, em primeira instância, pela acção dos professores. Para que tal aconteça, a verdadeira mudança pela via da descentralização curricular começa neles próprios, surgindo a necessidade de se assumirem como “profissionais críticos” (GIROUX, 1998), como investigadores na sala de aula (STENHOUSE, 1984), práticos reflexivos (SCHÖN, 1992; 1998), desmantelando a metáfora do professor que actua meramente como um técnico submerso na concepção redutora da sua actividade profissional eficaz e rigorosa (SCHÖN, *ibidem*; MORGADO & PARASKEVA, 2000), ou, por outro lado, numa acepção mais sociológica, ver o professor como um actor inscrito na indeterminação dos contextos ou

sistemas de acção concreta (CROZIER, & FRIEDBERG, 1977), mesmo que envolvido num contexto organizacional burocratizado, podendo-se falar no gozo de uma certa autonomia (*idem, ibidem*).

A territorialização das políticas curriculares indicia uma direcção e gestão dos currículos aplicados a partir das instâncias locais, e cuja “pilotagem local” deverá assentar, por exemplo, numa “cooperação interinstitucional a nível local”, variando os papéis dos participantes, não se confinando apenas à acção dos professores e alunos, mas estendendo-se a outros actores locais da comunidade educativa. Na perspectiva de Manuel Jacinto Sarmiento (1998: 45 e ss.) as lógicas actuais da acção local carecem de uma “fundamentação local” que deverá ser conseguida à custa da definição a nível local de intenções, finalidades, objectivos, orientações metodológicas, prescrições de comportamento, etc.

Defendendo uma intervenção substancial da comunidade na educação, Jurjo Torres Santomé (2000: 86 e ss.), ao falar em “reconstruir a cultura de colaboração e a comunidade”, percepção o seu papel no contexto da decisão educacional e curricular:

“É necessário insistir na necessidade de uma **cultura de colaboração** nas instituições escolares a dois níveis: entre professores e alunos; com as famílias e com outros colectivos sociais interessados na educação e interessados na luta contra as desigualdades sociais. Esta procura de uma ‘cultura de colaboração’ para o trabalho nas aulas é, actualmente, prioritária, dado que as novas políticas educativas relacionadas com o aumento da burocratização e da obsessão pela obtenção de boas notas em provas estandardizadas e/ou exames estão a transformar as escolas em lugares sem solidariedade, de rivalidade e de desconfiança dos colegas, o que contradiz a razão de ser dos sistemas educativos” (negrito do autor).

Nas perspectivas de Michael Apple e James Beane (2000) e de Jurjo Torres Santomé (2000), a escola e o currículo democráticos são caracterizados por aquele dinamismo social e cultural, pelo que é através desse dinamismo que se vai mais além das dimensões didáctica e pedagógica. Envolve-se, assim, a escola no dinamismo dos contextos e projectos curriculares relevantes e significativos, tanto para os alunos como para toda a comunidade educativa.

Mas, inversamente, a descentralização pode estar a surgir como o corolário de um novo modelo de gestão do currículo, dado que descentralizar significa flexibilizar as estruturas e, conseqüentemente, os processos de tomada de decisões. Neste caso, a tendência é para que as escolas deixem de funcionar como esferas autónomas de decisão política, passando a ser meros mecanismos instrumentalizados do exercício do monopólio político regulador e controlador do Estado (BOLÍVAR, 2000: 177 e ss.).

### **3. OS ARQUÉTIPOS DA COLEGIALIDADE E DA PARTICIPAÇÃO COMO TECNOLOGIAS DE PROMOÇÃO DE UMA AUTONOMIA INSTRUMENTALIZADA**

Os processos de construção e gestão do currículo concorrem para a identificação dos interesses políticos que se ocultam nos interesses convergentes e divergentes dos actores implicados nesses processos. É exactamente este o sentido a que John Clark (1989: 187) se refere ao falar do desenvolvimento de uma teoria crítica sobre as práticas de administração, direcção e gestão da educação:

“O desenvolvimento de uma teoria crítica sobre a tomada de decisões na administração educativa pretende ser nos seus propósitos, coerente e integradora. A sua ideia principal é a de práxis – a união de uma análise teórica da escola numa realidade social, política e económica, com a arte prática da tomada de decisão, com que se enfrentem as forças de tal realidade [...]. Esta subjectividade e criatividade significam, [...], um desenvolvimento da consciência sobre a natureza essencialmente axiológica do contexto cultural da tomada de decisão, o desejo de um discurso livre e não coercitivo, dentro de umas relações sociais de participação, democráticas e livres, assim como uma apreciação das escolas como transmissoras ideológicas de uma cultura dominante dentro de uma cultura capitalista”.

Este posicionamento crítico é importante para evitar, combater ou minimizar a despolitização das organizações educativas e dos respectivos processos de tomada de decisão, tradicionalmente desenvolvida à custa dos modelos burocráticos racionalizadores da acção dos actores e das organizações. Ao mesmo tempo, esses modelos devem passar a promover o desenvolvimento de estruturas e de processos de tomada de decisões sobre as políticas curriculares que sejam, efectivamente, descentralizadas. Uma descentralização que

assente num fluxo comunicacional ascendente e seja caracterizado por uma autonomia de direcção e organizativa, de forma a dotar a organização escolar de uma auto-determinação para a participação na definição de políticas curriculares.

Assim, sobre o que aqui se tem vindo a considerar sobre o conceito de autonomia e a sua “instrumentalização” em articulação com a participação e a descentralização, Stephen J. Ball (1997) refere-se à “pseudoparticipação” e apresenta a autonomia como algo débil e limitado, apresentado-a criticamente, não como um direito fundamental dos actores escolares, mas entendida mais como um privilégio cedido pelas hierarquias de topo, privilégio esse que é apresentado como um conjunto de limitações práticas no seu pleno exercício:

“ [...] a autonomia é um conjunto de liberdades para actuar demarcados em limites estritos e podem ser retiradas ou reduzidas se se infringirem esses limites [...]. A autonomia, com efeito, é confortável ilusão que alimenta uma sensação de independência profissional nos professores, [...]. É um importante compromisso entre a liberdade e o controlo” (BALL, s/d: 128-130).

O autor atribui, por isso, um significado retórico à autonomia, na medida em que esta contribui para o reforço do princípio da integração dos actores na organização a que pertencem, comportando um sentido de missão organizacional em prol da eficácia profissional e, dessa forma, sujeitar os actores ao controlo organizacional. O autor atribui-lhe, por isso, uma poderosa “função ideológica” que conduz àquilo a que chama de “pseudoparticipação”.

Também João Barroso (2000: 167 e ss.) adopta uma perspectiva crítica segundo a qual a autonomia está a ser utilizada, retoricamente, pelo poder central, na promoção de novos padrões racionalizadores de gestão escolar e curricular visando a eficácia, a eficiência e a desburocratização estatal sem que, contudo, o Estado perca o controlo sobre os fins e resultados e, ainda, sobre o sistema educativo em geral. Contudo, o autor concorda que a autonomia das organizações escolares não deverá opor-se à unidade do sistema educativo. Além disso, reconhece que o desenvolvimento da cultura escolar ao nível do civismo, da democracia

participativa e da comunidade só poder ser conseguido pela via do reforço da autonomia das escolas, alegando que não há democracia sem autonomia, de modo que é importante saber

“[...] como conseguir que as preocupações gestionárias que estão na origem da iniciativa do reforço da autonomia não sejam incompatíveis (nem impeditivas) do aprofundamento da democracia nas escolas, com vista a garantir o desenvolvimento da cidadania e a equidade do serviço público de educação” (*idem, ibidem*: 167),

equacionando a autonomia em termos democráticos, porque embora

“[...] nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia” (*idem, ibidem*: 180).

Assim, admitindo que a eficácia, eficiência e qualidade dos processos de gestão não são, necessariamente, incompatíveis com a democratização das estruturas e processos de tomada de decisão, o autor (*ibidem*) observa, contudo, que o que se passa é que, sob a égide da “modernização da administração pública” tem-se vindo a assistir, no campo da educação, a uma redefinição e a uma recuperação, por parte da administração central, de poderes controladores perdidos ou enfraquecidos. O Estado tende a procurar novas formas de controlo mais subtis e legitimadoras da sua acção administrativa, servindo-se, para tal, do funcionamento, supostamente democrático, das instituições escolares que

“[...] leve a uma espécie de enrijecimento ou até, no limite, à judicialização das regulações da comunidade local, com efeitos eventualmente pouco saudáveis do ponto de vista da convivência democrática. A tal acontecer, a autonomia pode não levar a construir escolas como ‘lugares de debates democráticos’, obstando, pelo contrário, a que os debates saiam ‘consenso alargados sobre uma definição de bem comum’ [...], dada a pluralidade de autoridades, de argumentações e de perspectivas sobre o modo como a escola deve funcionar e ainda a eventual fraqueza de algumas dessas

autoridades, provocada, entre outras razões, pela disseminação, ou mesmo dissipação, do poder por todas elas quando representadas no órgão político (ou direcção) da escola” (ESTÊVÃO, 2000: 71-72).

Trata-se de uma lógica de construção da autonomia baseada no princípio comunitarista, mas que, num sentido mais técnico, pode estar a ser instrumentalizada com o intuito de congregar a participação e o envolvimento comprometidos com determinados valores rígidos, pragmáticos, e dotados de uma racionalidade técnico-burocrática, por parte dos actores locais, salvaguardando-se, assim, um quadro hegemónico de interesses e políticas educativas e, mais concretamente, curriculares (*idem, ibidem*).

Assistimos, desta forma, a uma reformulação evidenciada pelo estatuto do Estado regulador que, na sua actual (re)configuração, passa a contar com a “ajuda” das unidades locais e encontra pontos comuns no que diz respeito às finalidades e aos objectivos a atingir *na e pela* educação. A opção tem sido, neste caso, enveredar pela territorialização das políticas educativas e curriculares, operacionalizada pelos princípios da descentralização e da autonomia. Instala-se um novo entendimento oficial da organização escolar e sublinha-se a sua pretensa dimensão sociopolítica, formando-se, assim, o seu estatuto de “arena social e política”<sup>10</sup>, inscrito nas micropolíticas de gestão da educação e do currículo no sentido periferia-centro.

Outros conceitos de grande relevância para o debate travado entre a centralização e a descentralização das decisões em educação e, em particular, das que dizem respeito à construção do currículo escolar, são a *colegialidade* e a *participação*. São conceitos que aparecem fortemente ligados ao discurso da autonomização das organizações escolares e dos actores que actuam no seu interior.

É, aliás, a este propósito que Lawrence Angus (2001: 27-28) introduz estes conceitos num discurso crítico, alegando o seguinte:

“A insistência na competitividade e na ‘escolha’ dos pais, em vez de, por exemplo, na participação democrática, e equidade e a compensação das desigualdades reflecte também a eleição efectuada entre diversas formas de entender o papel da Educação numa sociedade democrática. Os valores

---

<sup>10</sup> Lawrence Angus (2001) refere-se, neste contexto, à “arena político-educativa”.

inerentes a essa escolha não são aceites em absoluto de maneira universal. Não há dúvida que os educadores e as organizações de pais, [...], não queiram, de forma geral, os novos planos educativos caracterizados pela gestão empresarial, a rendição de contas e o controlo da qualidade. Em consequência, supondo que ante o projecto de criar comunidades educativas democráticas, os trabalhadores de educação, incluindo os docentes, administradores, pais e alunos, seria útil ter acesso às descrições da dinâmica da área político-educativa”.

Na mesma linha crítica, A. I. Pérez Gómez (2000: 170-172) refere a conexão entre “colegialidade burocrática” e “cultura de colaboração”, no sentido em que a relação estabelecida entre os professores e a colegialidade (enquanto componente fundamental da sua competência profissional), instala definitivamente uma nova perspectiva dos processos de mudança e inovação das organizações escolares. O autor entende que a “colegialidade burocrática” assenta, fundamentalmente, numa espécie de artificialismo político que visa controlar e evitar a verdadeira colegialidade assente na espontaneidade da acção dos actores. Essa colegialidade acaba por se instalar como uma imposição administrativa e resulta naquilo a que optámos por designar por uma participação obrigatória ou imposta por uma racionalidade gestionária, inscrita, como diz o autor, na “prescrição autoritária”, enquanto instrumento de controlo. Em oposição à colegialidade burocrática, o autor valoriza mais a colaboração espontânea (dos actores) inscrita naquilo a que chama de “cultura de colaboração”, enquanto mecanismo de comunicação e entendimento que possibilita a reflexão e o debate construtivos.

### **NOTA CONCLUSIVA**

Se, por um lado, podemos atribuir um cariz político aos processos de decisão educativa e curricular, também é verdade que começamos a distinguir as sedes de participação periférica desses processos de tomada de decisão arquitectados sob a configuração de “agências” ministeriais, que se pretendem assumir como um prolongamento e um mecanismo de execução de uma política educativa e curricular tipicamente centralista, não gozando e, muito menos, assegurando uma verdadeira autonomia política sobre os processos de construção curricular mais periféricos.

Efectivamente, a participação dos actores nos processos de tomada de decisão, por meio de uma “nova” configuração oficial da organização escolar, afirma-se alegadamente mais colegiada e participativa. Não obstante, continua a tomar a velha forma de uma instância local de gestão de políticas educativas e curriculares nacionais, muitas vezes designada como contexto privilegiado de gestão, onde a decisão sobre a gestão se sobrepõe à decisão e à escolha políticas.

A filosofia inerente aos processos de participação periféricos tende a instrumentalizar os princípios da participação, da colegialidade e da autonomia, congregando-os em torno de um propósito fundamental: a *gestão autónoma da educação e do currículo* ou a execução mais autónoma das políticas educativas e curriculares prescritas pela administração central.

Em termos mais concretos, o funcionamento, as dinâmicas e as logicidades que conjecturámos a respeito dos processos de participação ditos periféricos emergem como *processos reprodutores* e fiéis à burocracia ministerial, que funcionam com referência única (e, portanto, pouco autónoma) aos regulamentos ministeriais.

O problema que aqui colocamos tem a ver com a capacidade que, mesmo na configuração organizacional de agrupamento, as instâncias escolares da periferia e respectivos actores não têm capacidade para influenciar (no sentido de ajudar a construir, a decidir, e não apenas a gerir e executar) o texto educativo e curricular nacional. Portanto, não estamos a conjecturar contra o quadro das orientações educativas e curriculares nacionais, mas sim contra a unilateralidade da tomada de decisão sobre essas orientações.

Neste alinhamento, tendo em consideração múltiplos estudos realizados no quadro da administração da educação em Portugal, bem como relativamente às questões agregadas em torno das políticas educativas e curriculares do nosso país, os indicadores recolhidos evidenciam mecanismos e processos participativos e decisoriais que visam, em grande medida, “regular” a acção gestionária das escolas e dos professores, e não necessariamente no sentido de (re)construir, adaptar o texto educativo e curricular nacional e, conseqüentemente, definir os contextos educativos e curriculares periféricos como espaços de interpretação, de deliberação e de produção política educativa e curricular.

## REFERÊNCIAS

ANGUS, Lawrence (2001). "Participación democrática e gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar". In John Smith (org.). *La Autonomía Escolar: una Perspectiva Crítica*. Madrid: Akal, pp. 19-44.

APPLE, Michael W. & BEANE, James A. (Orgs.) (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.

BALL, Stephen (s/d). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

BALL, Stephen (1997). "L escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el 'market'. Modelo de participación en el reino unido". In Xavier Garagorri & Pedro Municio. *Participación, Autonomía y Dirección en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española, pp. 167-180.

BARROSO, João (2000). "A autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia". In Jorge Adelino Costa et al. (orgs.). Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-184.

BATES, Richard. et al. (1989). "Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación". In *Práctica Crítica de la Administración Educativa*. València: Universitat de València.

BOLÍVAR, António (2000). "O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação de da descentralização". In Manuel Jacinto Sarmiento. *Autonomia de Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa, pp. 157-190.

CLARK, John (1989). "Opiniones contrapuestas, toma de decisiones y acción administrativa". Richard Bates et al. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*. València: Universitat de València, pp. 171-189.

CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2000). "Liderança e democracia: o público e o privado". In Jorge Adelino Costa et al. (orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.

GIROUX, Henry A. (1998). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional. Novas Políticas em Educação*. Porto Alegre: Artemed Editora.

LAUGLO, Jon (1996). "Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación". In Miguel A. Pereyra et al. (compiladores). *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos. Fundamentos para un Nuevo Programa de la Educación Comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp. 289-333.

LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UM.

MORGADO, José Carlos & PARASKEVA, João (2000). *Currículo: Factos e Significações*. Porto: Edições Asa.

PACHECO, José Augusto (2000). "Flexibilização curricular: algumas interrogações." In José Augusto Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 127-145.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.

POPKEWITZ, Thomas S. (1996). "El estado y administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil". In Miguel A. Pereyra et al. (compiladores). *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp. 119-168.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1998). "Autonomia das escolas: dinâmicas organizacionais e lógicas de acção". In *Actas do Seminário Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: CFFH, pp. 43-57.

SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de Profissionais Reflexivos: Hacia Un Nuevo Diseño De La Enseñanza y el Aprendizaje en las Profissões*. Barcelona: Ediciones Paidós.

SCHÖN, Donald A. (1998). *El Professor Reflexivo: Cómo Piensan los Profissionais Cuando Actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.

STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000). "O professorado na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho". In José Augusto Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 67-90.

WEILER Hans N. (1996). "Enfoques comparados en descentralización educativa." In Miguel A. Pereyra et al. (Compiladores) (1996). *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp. 208-236.



## FORMAR PROFESSORES PARA A ESCOLA DE QUE PRECISAMOS EDUCAR PARA A CIDADANIA

**Ângela Rodrigues**

IE - Universidade de Lisboa

*“Formar o professor, qualquer que seja o grau de ensino a que se destine (...) é prepará-lo para agir como cidadão de pleno direito no auxílio da formação de novos cidadãos (...)”*

(Vitorino Magalhães Godinho, Um Rumo para a Educação, 1974:49).

A Formação de Professores, enquanto sistema responsável pela preparação e desenvolvimento profissional dos docentes, um pouco por todo o lado, não parece estar a ser capaz de responder às necessidades da “sociedade do conhecimento”. Apesar da ênfase que tem ocupado nas agendas da investigação e da política educativa nas últimas décadas, forçoso é constatar que continua a não defrontar com sucesso a necessidade de preparação profissional dos professores para uma escola que responda aos desafios que a sociedade neste início do século XXI lhe coloca. Tem sido objecto de ajustamentos diversos e de numerosos planos de reforma, em paralelo ou na sequência de reformas curriculares, mas as múltiplas determinações a que está sujeita a formação de professores tem impedido a construção de uma matriz de referência global sobre (i) o que é a escola, para que serve e qual o lugar do professor na consecução dos seus objectivos e finalidades; (ii) o que é um professor, como se define a sua profissionalidade; (iii) o que constitui o saber profissional do professor e que valores o suportam no agir profissional; (iv) como é que o professor aprende a ensinar.

A ausência dessa matriz pode ser responsabilizada pela multiplicação de orientações, contraditórias nos efeitos que produzem, oriundas dos diferentes níveis a que a formação dos professores é pensada. Essas orientações radicam, além disso, em tradições epistemológicas, perspectivas disciplinares e paradigmas de formação muito diferenciados nos seus pressupostos fundamentais. Conjugadas, estas múltiplas lógicas, partilham alguma responsabilidade pela incapacidade da formação se adequar às exigências actuais da sociedade.

Os professores entraram no discurso político como um elemento essencial e qualquer que seja o ponto em debate ou em análise, não há relatório ou recomendação que não comece por salientar o quão importante é o professor no quadro da consecução dos objectivos relativos à Educação. E a sua formação, posicionada no nível universitário de mestrado, torna-se uma pedra angular das medidas tendentes a promover e favorecer o seu desenvolvimento profissional, enquanto processo centrado na procura da melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos.

Na União Europeia, o programa *Educação e Formação 2010*, inscrito na chamada estratégia de Lisboa, configura o quadro de reflexão comum aos diferentes estados membros sobre as orientações a promover em matéria de formação de professores, sendo objectivo fundamental a melhoria da sua formação quer inicial quer da contínua. Pode ler-se no *Projecto de princípios europeus comuns relativos às competências e qualificações dos professores* (2005) :

“Os professores desempenham um papel crucial na experiência de aprendizagem dos alunos, jovens e adultos. Eles são os principais intervenientes no desenvolvimento dos sistemas educativos e na implementação das reformas necessárias para tornar a economia europeia baseada no conhecimento a mais competitiva do mundo (...). A sua profissão, que é orientada por valores de inclusão social e que reconhece a necessidade de desenvolver o potencial de todos alunos, exerce uma influência importante sobre a sociedade e desempenha um papel vital na promoção do potencial humano e na formação das gerações futuras”.

Se ultrapassarmos, porém, estes dois aspectos – assunção consensual (ainda que, geralmente, apenas discursiva) da pertinência do professor para a melhoria da qualidade do serviço educativo, nomeadamente do ensino, e a profissionalização exigente com a qualificação de mestre como requisito de acesso à profissão, dar-nos-emos conta de que pouco mais há a registar, nem no plano da definição dos objectivos da escola nem, muito menos, o da definição dos papéis e funções do professores dentro dela.

Ora, numa sociedade onde a mudança se instalou como característica estrutural, não deixa de nos suscitar perplexidade que a escola e o professor resistam a uma redefinição da profissionalidade deste e que a

sua formação se apoie ainda predominantemente no modelo de profissionalidade tradicional centrado no elevado nível de competência científica na área de especialidade de ensino.

Embora cada vez mais longa e mais diversificada, a formação não deixa de ser alvo das mesmas críticas que vêm sendo feitas há décadas. Permitimo-nos salientar a sempre referida pouca articulação entre os saberes e capacidades disponibilizados academicamente e as competências requeridas no campo real da acção educativa. Não apenas destaca a dificuldade que os sistemas de formação têm no plano da dialógica transferência teoria – prática, como põe em evidência o desajustamento entre o currículo de formação e as competências exigidas pelas novas situações vividas no espaço escolar, seja no âmbito do ensino em sala de aula, na relação com as famílias, no plano da organização da comunidade educativa.

Veja-se, a propósito, a dificuldade de a formação orientar a preparação do professor para um mundo onde as tecnologias de informação vêm mostrando a emergência prática de novos modelos de profissionais ligados às TIC, geradores de novos formatos de acesso à informação e ao saber, de novas modalidades de relação professor-aluno, de novos papéis e também de novas modalidades de organização do seu trabalho.

Ou, a inércia instalada relativamente à extensão da escolaridade obrigatória, percebida e executada como apenas um prolongamento da mesma, equacionando de forma muito frágil as profundas alterações que a prática docente teve (tem) de realizar na passagem de um ensino de elites relativamente homogéneas para um ensino de todos que se quer com sucesso – escolar e, social. Como se sabe (não é, pois, por ignorância), trabalhar na *escola para todos* não se traduz apenas por ter mais alunos na escola. Requer (requereria) uma redefinição significativa do papel do professor, das suas funções, dos seus objectivos, das suas metodologias de ensino, das formas de regular quer o seu ensino quer a consequente aprendizagem dos alunos.

Ou, ainda, a pouca atenção dada à preparação do professor para trabalhar em novos contextos e com novos públicos, como os do subsistema da formação profissional de jovens e adultos, nomeadamente na Iniciativa Novas Oportunidades.

Se analisarmos os documentos que enquadram quer a formação inicial quer a formação contínua reconhecemos que a dicotomia entre uma formação referenciada predominantemente aos saberes das disciplinas e uma formação referenciada equilibradamente a um perfil profissionalizado está ultrapassada. Os

perfis de desempenho definidos em 2001, relevantes guias para fazer corresponder as qualificações ao desempenho desejado e para sustentar o processo de formação, dez anos volvidos, parecem estar a fazer o seu caminho no plano da passagem para uma formação preocupada (também) com as competências profissionais. Porém, todos constatamos que esta preocupação se transpõe em práticas ainda animadas pela presença simultânea de conflitantes perspectivas, umas mais tecnocráticas ao lado de outras mais humanistas, umas correspondendo a concepções do professor como um funcionário e técnico e outras, mais congruentes com o que está legislado, e que apontam para o professor concebido como um profissional capaz de observar, analisar e decidir com responsabilidade profissional e autonomia a sua acção em situação, avaliando e reflectindo sobre a adequação das decisões tomadas.

Notamos ainda que, para além de críticas reiteradas à formação gizada e realizada, diariamente surgem propostas de novas funções e de novas competências para os professores, desafiando o currículo de formação e globalmente o processo de formação. A voracidade das mudanças sociais aponta à escola, ao professor (e, com conseqüências para a sua formação) novos conteúdos e novas competências: da educação ambiental à educação para a saúde, da educação sexual à educação para a cidadania, da educação para a paz à educação para o empreendedorismo...para registar apenas algumas.

Se não acreditamos na competência inata dos professores, forçoso é pensar que a sua formação profissional tem de ser (re)pensada por referência aos novos papéis e funções e não apenas (ou, exclusivamente, como ainda sucede muitas vezes) por referência aos saberes disciplinares, sejam os das áreas de especialidade de ensino ou os das Ciências da Educação. A formação de professores tem, pois, de ser perspectivada a partir de uma análise das competências que se deseja que manifestem na sua actividade profissional.

A União Europeia, a partir das competências chave para a educação e formação ao longo da vida, definiu em 2006 na “Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu - Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes” grandes competências para os professores europeus, subsumidas, aliás no perfil geral de desempenho dos educadores e professores portugueses desde 2001, a saber:

- “identificar as necessidades individuais específicas de cada discente e responder a essas necessidades, recorrendo a um amplo espectro de estratégias pedagógicas;
- apoiar o desenvolvimento dos jovens para que estes se transformem em discentes com autonomia para aprenderem ao longo da vida;
- ajudar os jovens a adquirir as competências constantes do quadro de referência europeu para as competências essenciais;
- trabalhar em contextos multiculturais (nomeadamente, para a compreensão do valor da diversidade e do respeito pela diferença);
- trabalhar em estreita colaboração com colegas, pais e com a comunidade em geral.
- e, (...) seria igualmente vantajoso que os docentes tivessem oportunidade de adquirir, desenvolver e utilizar competências de liderança.”.

Mas uma realidade é a que é definida na secretária do decisor, outra bem diferente é a que pode ser observada na sala de aula e também na sala de formação.

Convém salientar que a abordagem pelas competências, centrando-se não no que o professor deve saber mas no que tem de fazer, não exclui antes potencia, a necessária formação científica de elevado nível já que as competências não são mais do que a mobilização eficaz, em situação, de conhecimentos, capacidades e valores (anteriormente) adquiridos.

Convém salientar também que os ambiciosos objectivos da Educação não podem constituir monopólio da acção docente ou sequer da escola e a qualidade da educação não é património exclusivo dos professores (e da sua formação).

É neste cenário que a lista de funções do professor não pára de crescer: o professor deve continuar a ensinar/ formar os alunos, assume-se, e, para além disso, deve investir o seu trabalho em todas as novas e interessantes áreas que a sociedade, mutante, vai identificando como estando em falta. Identificada a lacuna, que instituição melhor colocada para a suprimir (de preferência desde cedo) do que a escola? E quem, dentro dela, melhor colocado para satisfazer a necessidade percebida? Se é profissional da educação/formação, qual a dificuldade neste alargamento de conteúdos e de funções?

Esquecemo-nos que novos conteúdos e novas funções requerem novas estratégias, novas atitudes, novas formas de regulação e de avaliação...além de novos recursos e de novas modalidades de organização do

trabalho do professor. E por vezes requerem mesmo mudança de paradigma, isto é, das crenças mais profundas que subjazem à acção profissional.

É o que constatamos no caso específico da educação para a cidadania.

Começa-se, geralmente, por um discurso de inventário de manifestações de fragilidade da cidadania nos comportamentos dos jovens, ainda que não exclusivamente. Fala-se de uma degradação da vida em comum, do pouco civismo, da violência gratuita, do pouco interesse pela participação na vida democrática... Termina-se, geralmente, acusando a escola e os seus professores de não fazerem o seu trabalho: não educam os jovens, não os tornam responsáveis, não lhes ensinam a respeitar o outro.... Ao mesmo tempo que se sugerem estratégias para ultrapassar o deficit detectado, a mais frequente das quais é, certamente, criar ou aumentar o peso curricular de uma disciplina.

A cidadania não nasce por geração espontânea – ninguém contesta, pelo menos no plano da argumentação explícita.

Se assim é, tem de ser aprendida, concordamos.

Mas, a naturalização das aprendizagens requeridas pelo exercício da cidadania tem sido uma prática comum e constitui um risco maior para a sociedade democrática. O respeito pelo outro, a capacidade de diálogo, de partilha e cooperação, a participação na vida da comunidade... requerem aprendizagem e, portanto, a inclusão no currículo escolar e no currículo de formação dos docentes, para se realizar a transposição em competências profissionais do professor (saberes, capacidades e valores).

Porém, perguntamos, de que vale uma ou duas horas de aprendizagem *disciplinada* de Cidadania, seja na perspectiva do ensino dos alunos ou na dos professores? Quanto vale a inclusão da Cidadania num currículo, se este não equacionar a natureza das aprendizagens por ela requeridas, pouco consentânea, como pensamos, com a sua abordagem apenas discursiva?

A cidadania, mais do que ser inserida no currículo formal, tem de fazer parte do currículo real, daquele que se decompõe em actividades e experiências vividas em ambientes eles próprios impregnados de cidadania. Não é congruente com os objectivos da educação para a cidadania a discrepância entre o dito e o feito, entre o

que se ensina verbalmente e o que se ensina na convivência entre as pessoas. A natureza do exercício da cidadania, objectivo visado, obriga, sob pena da anulação da sua aprendizagem, coerência.

Por outro lado, a formação de cidadãos, isto é, de pessoas autónomas e responsáveis, capazes de viver em comunidade solidariamente, não requer apenas saberes. Exige competências. E, naturalmente, espaço para a sua manifestação. A sua natureza não se coaduna com abordagens escolarizadas nos programas. Exige a aprendizagem do questionamento, da crítica, do diálogo, da procura de pontos de vista comuns, do debate, da negociação, da escuta do outro...E, não apenas a aprendizagem do aluno; também a do professor. Ou será que se pode educar para a cidadania e não ser cidadão?

Mas, pergunto: se o currículo do aluno, qualquer que seja o nível de ensino em que este se encontra, foi gizado respondendo aos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, não está já contemplada na vida da escola a partilha, a tolerância, a negociação... isto é, não está já previsto o uso, a prática, a reflexão crítica basilares à cidadania? Não está já contemplada em cada disciplina, nos seus conteúdos, nas suas metodologias de ensino, nas formas como os alunos participam na construção das aulas, nas modalidades de avaliação, a responsabilidade partilhada, a reflexão sobre a utilidade social e pessoal das aprendizagens, a promoção da autonomia da aprendizagem ao longo da vida...indicadores fundamentais do exercício da cidadania?

Pergunto ainda, se a formação dos professores se fez por referência ao perfil de desempenho que, por sua vez, corresponde às exigências de exercício profissional para realizar com sucesso os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, não têm estes já uma formação ética e política básica para o exercício da cidadania e para a sua manifestação no contexto educativo?

Então, para quê formalizar a *educação para a cidadania*, como se se tratasse de mais uma unidade de conteúdo, autónoma, como outras que constam do currículo escolar?

Se a aprendizagem da cidadania não for resultante do currículo, da acção educativa dos professores e da vivência em comum no espaço escolar... o bloqueio à aprendizagem da cidadania tem de ser procurado noutro contexto que não o da formação dos professores.

Educar e ser educado para a cidadania numa sociedade democrática não deve ser mais – e é muito - do que fazer uso da cidadania e reflectir sobre as suas possibilidades e limites, em ordem ao seu alargamento.



## A FELICIDADE NÃO SE GUARDA, É PARA CONSUMO IMEDIATO OS CONTORNOS DE UMA EDUCAÇÃO DESPOLITIZADA

**Eusébio André Machado**  
Universidade Portucalense

Como que atraídos pelo canto das sereias, os leitores assíduos de Steiner sabem que a voz que se escreve e inscreve nos seus livros é uma espécie de último murmúrio da irreversível capitulação da cultura e da memória. É uma voz arcaica que se escuta nas palavras de Steiner, uma voz que traz a inscrição da fugacidade do tempo e que se transforma numa permanente etimologia da cultura. Não há dúvidas que, neste tempo de dúvidas, Steiner escreveu o maior elogio à educação, à transmissão e ao professor na conhecida obra *As Lições dos Mestres*. Leia-se a passagem canónica:

*“A libido sciendi, a sede de conhecimento, a necessidade profunda de compreender estão inscritas no que melhor têm os homens e as mulheres. Tal como a vocação de professor. Não há ofício mais privilegiado. Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra”* (2005, p. 148).

Há, nestas palavras de Steiner, uma crença optimista em relação ao desejo de aprender, como se fosse uma espécie de condição constitutiva do ser humano, aquilo a que ele chama o que “melhor têm os homens e mulheres”, embora, ao mesmo tempo, soe o recorrente murmúrio de uma sociedade do “lucro desenfreado” que se afasta impiedosamente desta crença. Mas o elogio steineriano dos “mestres” é também uma inscrição fúnebre de um sentido utópico da educação, segundo o qual seria (reforce-se o condicional) possível encontrar em cada ser humano um desejo de aprender e de conhecer capaz de despertar em nós o “sonho”, o “amor” e o “futuro”, isto é, uma sociedade “melhor” mais próxima da nossa condição “essencial”. Neste sentido original e emancipatório, a educação seria, fundamentalmente, um projecto político, na medida em que se lança como tarefa individual e colectiva de construção das possibilidades de futuro. E esta promessa de futuro, de um lugar novo e diferente onde poderíamos habitar a nossa vida, é talvez a pulsão essencial do ofício de professor. Diga-

se, porém, que o futuro já não é o que era e, quando a educação perde o seu futuro, despolitiza-se irreversivelmente, tornando-se a inscrição de uma ordem impessoal e paradoxal de políticas sem alternativas.

Como aconteceu esta “crise” em que hoje habitamos?

Uma das respostas mais conhecidas (e “conservadoras”), oriunda de um dos pensamentos mais fortes do “político”, é a de Arendt em *A Crise na Educação*. Para esta filósofa, a educação transformou-se no mundo moderno num instrumento da política, mas a própria actividade política, por sua vez, tornou-se uma forma de educação, no desejo permanente e utópica de “começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e natureza” (2006, p. 186). No entanto, o pressuposto essencial da educação seria a autoridade dos mais velhos em relação aos mais novos, a diferença entre dotados e não dotados e a discrepância entre professores e alunos que a força igualitária do mundo moderno (sobretudo, nos Estados Unidos da América) acabou por arrasar progressiva e definitivamente. Consequências: o universo das crianças autonomizou-se e emancipou-se em relação ao mundo dos adultos e à autoridade dos professores, cuja missão de “ensinar” perdeu legitimidade. Ora, para Arendt, a educação só cumpre o seu papel político de assegurar a esperança do mundo em que vivemos se for “conservadora”:

“É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como coisa nova num mundo velho, num mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas acções, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição” (2006, p. 203).

Mas talvez seja pregnante acrescentar a este diagnóstico um outro: o da falência utópica das sociedades pós-modernas, nas quais a educação abandonou a função “conservadora” a que se referia Arendt para se transformar na obsessão de adaptação dos novos a um mundo inexorável e performativo. Nestes tempos, o futuro tornou-se o pior inimigo da educação e trouxe-lhe as piores ameaças: a ameaça de um mundo que não tem alternativa, a ameaça que a educação já não é um valor em si mesmo e, sobretudo, a ameaça que a educação não encerra qualquer promessa de felicidade. A este propósito, Lyotard (1976) salientou a

constatação de que a narrativa emancipatória da educação foi substituída pela emergência do valor da performatividade do conhecimento e do saber nas sociedades. Ora, esta educação sem “deuses” (Postman, 2002) e instrumentalizada pela hegemonia da esfera do trabalho (Jappe, 2006) reduz a educação às opções de uma tecnocracia que atravessa os sistemas educativos de uma ponta a outra, sendo que a primeira ponta é a tutela política e a outra a sala de aula. Como concepção política que é, a tecnocracia alimenta o sonho de uma sociedade sem política, uma sociedade despolitizada onde a contingência do humano não teria lugar. A tecnocracia em educação é um país que não escolhe, é uma escola que não decide e um professor ou uma professora que não se compromete com o seu ser e fazer.

Num sentido mais radical, mais do que uma “educação para a cidadania”, o que se torna urgente é uma “educação cidadã”, isto é, uma educação que se politiza e politiza o mundo e as pessoas. Trata-se, pois, de encarar o campo educativo como um lugar constitutivamente político – e não meramente de acção “gestionária” - que nos convoca e incita a tomar decisões a partir daquilo que há de “melhor” nas mulheres e nos homens. Deste ponto de vista, como assinala Maestre (2006), o principal desafio da educação cívica, hoje em dia, é a cultura do diálogo, a indissociável relação entre o “logos” e a “polis” tematizada no pensamento aristotélico. Daí que, por outro lado, se torna cada vez mais indispensável uma “cidadania para a educação”, a repolitização do acto de educar e governar as escolas, através da qual se inscreva no próprio coração da educação uma permanente dialogia sobre os seus “fins”, entre mundos que necessitam de ser protegidos e os mundos que precisam de ser inventados. Porque, no final de contas, como dizem os alunos do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Amares na sua Agenda Escolar, “a felicidade não se guarda: é para consumo imediato”.

## REFERÊNCIAS

Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro. Oito exercícios sobre o Pensamento Político*. Lisboa: Relógio d'Água.

Jappe, A. (2006). *As Aventuras da Mercadoria. Para uma nova crítica do valor*. Lisboa: Antígona.

Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Maestre, J. M. B. (2006). *Logos y Polis: la Idea Aristotélica de Ciudadanía*. In Concepción Naval & Montserrat Herrero (eds.). *Educación y Ciudadanía en una Sociedad Democrática* (pp. 19-48). Madrid: Ediciones Encuentro.

Postman, N. (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio d'Água.

Steiner, G. (2004). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

## O PAPEL DA ESCOLA NUM CONTEXTO MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

*José Pinto Pinheiro*

*Director do Agrupamento de Escolas Fernando Távora*

As sociedades europeias e, conseqüentemente, as escolas contemporâneas, debatem-se, hoje, com problemas sociais que preocupam de forma crescente os poderes políticos e os cidadãos em geral, destacando-se a pobreza, as minorias étnico-culturais e o desemprego como as formas de exclusão social mais generalizadas.

Na década de noventa, a Comissão Europeia, por razões políticas, introduziu a expressão “exclusão social” no discurso comunitário europeu que pretendia que a expressão substituísse o termo e a noção de “pobreza” e o próprio processo de “marginalização”. Robert Castel, (1990) define “exclusão social” como a fase extrema do processo de “marginalização”, entendido este como um percurso “descendente”, ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade. A fase extrema é caracterizada não só pela ruptura com o mercado de trabalho, mas por rupturas familiares, afectivas e de amizade.

Estes contextos de vida afectam as pessoas em aspectos da sua vida pessoal, social e cultural. Com a alteração dos hábitos, emergem novos comportamentos, subvertem-se os valores, transforma-se a cultura, instala-se conformismo e com ele o baixo nível de aspirações, a capacidade de iniciativa, a auto-confiança, a rede de relações que se modifica, perdendo-se a identidade social e por vezes, a identidade pessoal.

A pobreza é, certamente, a forma de exclusão social mais generalizada entre nós mas o problema das minorias étnico-culturais coloca, actualmente, um dos problemas mais complexos que se deparam às sociedades europeias.

O espaço cultural europeu foi sempre um espaço multicultural, mas, curiosamente, foi também a construção de um bloco económico e político – União Europeia – que fez emergir a questão da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa do continente europeu. As preocupações com a unidade e coesão deste espaço, ao nível do discurso político, culminaram num forte movimento de sentido contrário, preocupado,

quer com as culturas nacionais, regionais e minorias tradicionais, quer com as novas populações emigrantes e refugiados que têm acentuado a heterogeneidade da Europa.

A “integração” destas minorias, de facto, não aconteceu de forma regular em todos os países europeus ao longo das últimas décadas pois dependeu de factores diversos, tais como a proveniência, o número de pessoas, a motivação para se deslocarem ou o contexto temporal: presentemente, num contexto de desemprego em larga escala que afecta quer nacionais quer imigrantes, estes passam a ser vistos como indesejáveis, com a agravante de que por vezes aceitam salários inferiores aos mínimos nacionais, enfraquecendo o poder reivindicativo dos trabalhadores nacionais. São razões que têm contribuído para o crescimento de reacções marcadas por ultra-nacionalismos, isolacionismo, xenofobia ou racismo (Costa, 1998).

Tal como noutros países europeus, a diversidade cultural no Portugal contemporâneo é prova evidente da existência de um passado colonial: “País de emigração até finais da década de 60, Portugal é, desde os primeiros anos da década de 70, mas sobretudo após a descolonização que se seguiu à Revolução de Abril de 1974, também um país de imigração” (Costa, 1998, 67). As ex-colónias não são, no entanto, a única razão da existência de uma diversidade cultural crescente no nosso país, uma vez que, tal como toda a Europa, Portugal tem vindo a acolher imigrantes provenientes sobretudo da Europa de Leste e de outros continentes.

No caso português, uma proporção considerável dessas minorias sofre de variados tipos de exclusão: pobreza por falta de recursos, concentração em bairros da população imigrante e exclusão cultural que dá origem a relevantes problemas de integração. A convivência entre culturas continua um problema real na Europa, facto que a boa vontade não pode por si só resolver. O desafio que o nosso tempo nos coloca é o de sabermos valorizar a diferença e reconhecermos que a diferença distingue mas enriquece.

O fenómeno da integração coloca novos desafios aos professores em termos de mudanças das suas práticas pedagógicas de modo a torná-las inclusivas da diversidade sócio-cultural dos seus alunos. Esta diversidade sócio-cultural arrasta consigo sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais do ensino já que se vêem envolvidos em situações em que são obrigados a interagir com uma população escolar que, em certos casos, se afasta manifestamente dos seus padrões.

Parece-nos, assim, claro que um grande desafio se coloca à escola: conciliar igualdades com diferenças, conciliar uma base cultural comum e dominante com expressões de pluralidade social e cultural. Não podemos nem devemos ignorar esta questão, contudo, as medidas tomadas no sentido de alargar o nosso sistema educativo às minorias existentes, não têm surtido efeitos práticos.

O multiculturalismo na pedagogia é uma expressão que deve desempenhar um papel significativa na construção das políticas educativas: deve induzir para a transformação de professores e educadores, provocando uma reflexão sobre e como actuar no campo da educação. A lei de Bases do Sistema Educativo Português consagra o princípio de igualdade de oportunidades, o que constitui a primeira garantia do reconhecimento da multiculturalidade. A sensibilização dos professores para esta vertente implícita do referido diploma, constituiu a condição fundamental para fazer da multiculturalidade uma constante das suas práticas pedagógicas.

O verdadeiro desafio cultural para a Europa do futuro parece estar na escolha entre uma sociedade multicultural, em que as diferentes culturas convivem no mútuo respeito e na solidariedade, e uma sociedade intercultural, em que as culturas se não limitam a uma convivência pacífica, mas interactuam umas nas outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

A educação intercultural é a grande aposta dos nossos tempos e pode ser definida como um modelo capaz de dar conta da diversidade humana e de favorecer o desenvolvimento da personalidade e dos grupos de acordo com as identidades étnicas, sexuais, religiosas, de classe, entre outras. Esta procura a articulação dos processos de ensino/aprendizagem tentando o afastamento da educação dita “tradicional”, em que este processo era interpretado à luz de uma “alta” cultura, etnocêntrica e eurocêntrica, feita à medida do homem europeu, branco e de classe média. A necessidade intercultural na educação surge num momento histórico em que a comunicação entre pessoas e grupos de diferentes origens e tradições culturais, resulta de movimentos migratórios mediáticos, assim como da consciencialização para uma nova sensibilidade acerca das particularidades dos diferentes grupos em presença.

A escola pública não deve ignorar a diversidade da sua população discente e tem de aprender a gerir as diferenças individuais, aproximando-se assim do conceito de “Escola Inclusiva”, que de forma mais

abrangente, diz respeito a uma escola capaz de desenvolver programas educativos diferenciados, susceptíveis de promover uma formação bem sucedida para todas as crianças que a frequentam, independentemente das suas competências físicas, cognitivas, afectivo-emocionais e relacionais ou da sua proveniência sócio-cultural (Trindade, 1996).

A aceitação e valorização da diversidade não podem continuar a ser defendidas como princípios fundamentais de escola democrática, ignorando a adopção de novas metodologias, currículos e processos de avaliação que promovam a criação de ambientes educativos adequados a todos os alunos e métodos e estratégias de ensino que possibilitem a mesma oportunidade de adquirir saberes, competências e atitudes.

As inúmeras reflexões da sociologia da educação comprovam estes factos, obrigando a que cada profissional da educação faça uma análise crítica do seu trabalho e deixe de invocar interpretações naturalistas, individualistas ou etnocêntricas para justificar a persistência de um padrão na relação entre a instituição escolar e as desigualdades sociais. O que as mais recentes teorias sociológicas mostraram foi o facto de o insucesso escolar ser também o insucesso da escola em lidar com as diferenças sociais e culturais dos seus alunos, pese embora o esforço das recentes medidas de política educativa no sentido de adequar os currículos, programas, clima relacional, formação de professores, relação escola-famílias e avaliação às expectativas dos alunos, das suas famílias e da sociedade contemporânea, que vêem na escola o único meio de proporcionar melhores condições de integração social e a única resposta para as emergentes e vertiginosas mudanças tecnológicas, económicas, sociais e culturais ou para problemas tão complexos como a violência urbana, a xenofobia, o desemprego ou a exclusão social.

Por isso, esta convicção de que a escola desempenha um papel insubstituível na promoção cultural e social obriga-nos, quotidianamente, a transmitir aos alunos conhecimentos académicos e científicos válidos, mas igualmente a proporcionar-lhes o acesso a valores culturais eruditos e universais que, longe de desrespeitar as suas especificidades culturais e sociais, abrem caminho a mundos que necessariamente estranham, mas a que não serão, no futuro, indiferentes.

Temos que reconhecer que a escola das sociedades contemporâneas erradicou quase completamente o analfabetismo e aumentou os níveis de escolaridade obrigatória, contribuindo, assim, para universalizar e

democratizar o acesso a saberes, competências e oportunidades, esforço de que resultou a correcção de algumas desigualdades por permitir uma efectiva mobilidade ascendente que seria difícil por outra via. No entanto, estudos realizados em diferentes países industrializados, incluindo Portugal, mostraram que a escola continua a actuar de forma socialmente selectiva pelo menos em três aspectos distintos: no sucesso escolar, nas taxas e tempos de abandono do sistema de ensino e no acesso às instituições universitárias (Almeida, 1994).

Os casos de minorias étnicas desfavorecidas ou portadoras de características culturais contrastantes conduzem normalmente a padrões de insucesso semelhantes, permitindo concluir que o sucesso escolar não se distribui de forma aleatória mas acompanha as linhas de desigualdade social, contribuindo ao mesmo tempo para as reforçar e reproduzir de uma geração para outra. Quanto ao abandono escolar, a situação não difere muito, uma vez que são os alunos de meios sociais com menos recursos económicos e culturais os que abandonam mais cedo o sistema de ensino, muitas vezes sem mesmo completar a escolaridade obrigatória.

Temos, por isso, consciência das dificuldades de percurso que teremos que defrontar, se considerarmos que a educação deve continuar propondo modelos de cidadãos e de sociedade, sem se limitar a adaptar às condições políticas do momento e a todas as propostas tecnológicas mais desafiantes. Antes, deveremos defender uma determinada atitude comprometida com um projecto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e de sociedade.

Como professores, temos consciência de que a escola do futuro será tanto mais eficaz quanto for capaz de combinar, de forma equilibrada, a urgência das mudanças tecnológicas com o humanismo fundador e matriz cultural das sociedades justas, solidárias e democráticas. Está, acima de tudo, nas nossas mãos a capacidade de encontrar um ponto de equilíbrio que permita à escola continuar a ser um espaço de socialização e de igualdade de oportunidades, de transmissão de valores e de formação de cidadãos produtivos numa sociedade democrática.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA, J. Ferreira, MACHADO, Fernando, CAPUCHA, Luís e TORRES, A, 1994, Introdução à Sociologia, Lisboa, Universidade Aberta.

CASTEL, Robert, 1999, As Metamorfoses da questão social, Petrópolis, editora Vozes.

COSTA, António Firmino da, 1992, Sociologia, Lisboa, Difusão Cultural.

TRINDADE, Rui, 1996, “Ensino Básico integrado e promoção do Sucesso Educativo”, in Pires, Eurico Lemos (org.), Educação Básica: Reflexões e Propostas, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

## REINVENÇÃO DA DEMOCRACIA

**Vitor Leite**

*Escola Secundária Francisco de Holanda*

### INTRODUÇÃO

Uma abordagem sobre a temática da democracia, em geral, e a sua reinvenção, em particular, deve, antes de mais, ser orientada para o campo do temporal. Do temporal, porque assiste-se hoje, pela força dos tempos, a profundas mudanças sociais, culturais, económicas, políticas, etc, que se ligam à democracia num contexto de causa/efeito. Assim, subentende-se uma urgente “*adaptação*” da democracia. Neste contexto, Norberto Bobbio (1988) defende a noção de “*transformação*” em detrimento da noção de “*crise*” quando se refere à evolução da democracia, essencialmente nos tempos actuais.

“Prefiro falar de transformação em vez de crise; porque “*crise*” faz pensar num colapso iminente. A democracia não goza no mundo de uma saúde propriamente excelente e, de resto, isso é coisa de que nunca gozou também no passado; tal não significa que, porém, que esteja com os pés para a cova”.

Ora, a democracia, enquanto ideologia, e os regimes democráticos, enquanto campos de vivência democrática, estão e devem estar em transformação. A democracia, contrariamente ao despotismo discricionário, é dinâmica.

Este metamorfismo dinâmico, subjacente à democracia, cola-se, igualmente, a outras facetas desta, nomeadamente às suas “*promessas não cumpridas*” e ao afastamento entre o ideal de democracia pressuposto, comum ou individual, e a realidade democrática vigente. Não afastando, na democracia real, o papel da participação de cada um, embora por vezes, ou quase sempre, com níveis activos de diferentes graus.

Outros problemas, de cariz prático se colocaram relativamente ao incumprimento de algumas promessas inerentes à democracia: a ilusão criada, as esperanças sem respostas e os obstáculos imprevistos.

No entanto, a democracia não degenerou, pelo contrário, adaptou naturalmente os seus princípios à realidade, ou seja, verificou-se uma contaminação da teoria quando sujeita à prática.

Esta mutação da democracia ideal na sua descida ao terreno, ficou assim marcada por promessas não cumpridas, muito por culpa de diversos factores externos que se mantêm: a sobrevivência do poder invisível, a permanência das oligarquias, a persistência dos corpos intermédios, a desforra de interesses no âmbito da representação, a participação restrita e a pouca ou deficiente educação dos cidadãos.

Contrariamente ao estado despótico, que põe a ênfase no poder, a democracia baliza a sua acção no direito e, na sua essência, procura a prática de um poder visível, transparente, “sem máscara”. Actualmente, como resultado das novas tecnologias e da própria globalização, conclui-se que a obrigação de tornar público os actos de quem governa, revela-se importante não só para os cidadãos saberem o que fazem os que têm poder, mas também para haver um controlo do que é lícito ou não. O que acontece, por vezes, é que o Estado, enquanto governo democrático e pelos meios de que dispõe para “controlar” e “vigiar” os cidadãos, actua na base do sigilo. Prova de que nem sempre a transparência, tão preconizada pela democracia, está na base dos actos democráticos.

## **1. OS PRINCÍPIOS EM QUE ASSENTA A DEMOCRACIA**

Reflectindo sobre o registo exclusivo da democracia, é necessário esclarecer os princípios por que se rege a democracia.

Pressuposto determinante da democracia é afirmação plena da *cidadania*, da capacidade de os indivíduos se afirmarem com um máximo de universalidade, como portadores de direitos universais reconhecidos na lei fundamental. Esta universalidade embora se exerça materialmente num território, não tem obrigatoriamente território porque ela é laica e é formal. Cidadão em plenitude pode sê-lo o português ou o chinês, o católico ou o muçulmano, o branco ou negro, o basco ou o algarvio, a mulher ou o homem. Esta plenitude consegue-se numa democracia que dê ao indivíduo o máximo de possibilidades, não só de exprimir e exercer os seus direitos políticos e de usufruir de igualdade perante a lei, mas também de poder desenvolver e

comunicar tudo quanto é do seu foro individual, privado ou íntimo, no quadro das liberdades e garantias constitucionalmente estabelecidas.

Ser cidadão é ter a possibilidade de fazer tudo aquilo que não é proibido.

É aqui que ganha sentido o discurso da *identidade*. Ou da *diferença*. As identidades e as diferenças manifestam-se com maior facilidade e vitalidade em ambiente de plena cidadania que em ambiente de cidadania mitigada, própria de regimes não democráticos como o *regime consociativo* «que consiste na cogestão do sistema político por actores com convicções ou crenças opostas» (Alain Touraine, 1996: 172). Este regime é próprio de sociedades profundamente fracturadas e a viverem em regime democrático e que teriam a necessidade de governo associado ou consociado, para evitarem a exasperação social das identidades étnicas, regionais, religiosas, ideológicas ou estratégicas. Esta *consociação* seria feita através das elites políticas, que assumiriam a função de mediadoras superestruturais, a função de reconversão e de sublimação política e institucional das tensões da sociedade civil. Esta forma de governo tem como objectivo manter o sistema estável em face da diversidade de microcomunidades internas de vários tipos. Isto, leva Arend Lijphart (citado por Santos, 1998:144) a dizer que «em dados contextos sócio-culturais, a democracia pode funcionar somente se o princípio da maioria não for aplicado».

No regime consociativo a possibilidade de participação e de controlo do exercício do poder é limitado, consolidando-se o fosso entre governante e governados ou seja, mitiga-se o exercício da cidadania (cidadania activa) logo, a própria democracia. Estamos pois, perante um regime com falta de competitividade política ou alternância, que prescindem do sagrado princípio do governo da maioria tão fundamental para os sistemas verdadeiramente democráticos, inclusivos, que pressupõem um verdadeiro desenvolvimento e a livre expansão das diversas identidades, quer no plano específico da sociedade civil quer no plano político. Como refere Alain Touraine (1996:42)

“A definição de democracia como livre escolha, a intervalos regulares, dos governantes pelos governados delimita claramente o mecanismo institucional sem o qual a democracia não existe. A análise deve colocar-se no interior desta definição sem nunca transpor os seus limites. Não há poder popular a

que se pode chamar democrático se não tiver sido concedido e renovado por uma escolha livre (...)”.

A democracia existe quando se cria um espaço político que proteja os direitos dos cidadãos contra a onipotência do Estado. É preciso que sejam garantidos os direitos fundamentais dos indivíduos; é preciso também que estes se sintam cidadãos e participem na construção da vida colectiva. É preciso, pois, que os dois mundos – o Estado e a sociedade civil -, que devem permanecer separados, estejam igualmente ligados um ao outro pela representatividade dos dirigentes políticos. É pois a interdependência entre o respeito pelos direitos fundamentais, cidadania e representatividade dos dirigentes que constitui a democracia.

Tal como as diversas identidades e diferenças de uma sociedade se espelham verdadeiramente numa cidadania plena, geradora de consensos, partilhada plenamente por todos os indivíduos, convém não esquecer o princípio da *legalidade* que juntamente com o princípio da *legitimidade*, legitimam o genuíno *consenso democrático*. Numa democracia plena, a legitimidade controla e regula todo o funcionamento do processo democrático impedindo eventuais ditaduras da maioria em plena legalidade, isto é, a legalidade constitucional é determinante para o bom funcionamento do sistema.

## **2. DA CRISE DO CONTRATO SOCIAL À DEMOCRACIA REDISTRIBUTIVA**

A democracia da modernidade ocidental assenta na ideia de contrato social. “O contrato social é assim a expressão de uma tensão dialéctica entre a regulação social e a emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e a vontade geral, entre o interesse particular e o bem comum. O Estado nacional, o direito e a educação são os garantes do desenrolar pacífico e democrático dessa polarização num campo social que se designou por sociedade civil” (Santos, B.S.: 1998:5).

Este contrato social assenta em critérios de inclusão que são também de exclusão. Inclui neste contrato apenas os indivíduos e associações em que a natureza é excluída do contrato; um critério de cidadania territorialmente fundada que exclui mulheres, imigrantes, estrangeiros, minorias e às vezes maiorias étnicas; e um critério em que só os interesses exprimíveis na sociedade civil são objecto de contrato. Os critérios de inclusão/exclusão que o contrato social estabelece vão ser o fundamento da legitimidade da contratualização

das interacções económicas, políticas, sociais e culturais. Estamos pois, perante uma democracia representativa, apoiada num Estado regulador das antinomias inerentes ao contrato social entre autonomia individual e justiça social, entre liberdade e igualdade, pela prossecução do bem comum. Estamos perante uma prossecução contraditória dos bens públicos inerentes ao contrato social que consubstanciou-se (institucionalizou-se) numa

“socialização da economia (reconhecimento progressivo da luta de classes enquanto instrumento (...) de transformação do capitalismo. A regulação do tempo de trabalho, das condições de trabalho e salário, a criação de seguros sociais obrigatórios e de segurança social, o reconhecimento da greve, dos sindicatos e da negociação e contratação colectiva são momentos decisivos do longo percurso histórico da socialização da economia) politização do Estado (à medida que estatizou a regulação, o Estado fez dela um campo de luta política e nessa medida ele próprio se politizou) e nacionalização da identidade (identidades móveis e parcelares dos diferentes grupos sociais são territorializadas e temporalizadas no espaço-tempo nacional”) (Santos, B.S.:1998:12).

Pretende-se com isto dizer que estamos perante uma sociedade civil em que a economia assenta no capital bem como no trabalho e direito de todos os cidadãos; em que o Estado designado Providência (Social) regula a economia, mediando os conflitos de classes e institucionalizando (estatizando) uma identidade cultural.

Em rigor, e de forma retrospectiva pode-se afirmar que o processo de contratualização social política e cultural e os critérios de inclusão/exclusão suscita dois limites. Por um lado a inclusão tem sempre por limite aquilo que exclui. O direito ao trabalho não tem que dar acesso à plena cidadania; a politização e publicização do Estado implicam a despolitização e a privatização de toda a esfera não estatal (...)

Pode-se, pois, concluir que, em boa verdade, a tensão entre capitalismo e democracia é constitutiva do Estado moderno, e a legitimidade deste esteve sempre vinculada ao modo mais ou menos equilibrado como resolveu esta tensão para afastar o fascismo.

Vivemos um período de crise profunda deste contrato social, que se observa na predominância dos processos de exclusão social sobre os de inclusão social, como afirma Boaventura Sousa Santos (1998:17).

“O regime geral de valores parece não resistir à crescente fragmentação da sociedade, dividida em múltiplos *apartheids*, polarizada ao longo dos eixos económicos, sociais, políticos e culturais. Não só perde sentido a luta pelo bem comum como também parece perder sentido a luta por definições alternativas de bem comum. A vontade geral parece ter-se transformado numa proposição absurda.”

Os valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjectividade, a justiça e a solidariedade, significam coisas cada vez mais díspares para pessoas e grupos sociais diferentes. Assiste-se paradoxalmente a uma consagração do contratualismo social, ou seja, a uma nova contratualização reduzida às leis do mercado e ao consumo. Este novo tempo possui um registo diferente da temporalidade estatal, territorializada, hegemónica, anti-global, que se debate com a dificuldade de visualizar e optar entre modelos alternativos de desenvolvimento. Novos espaço-tempo se vislumbram como: o ciber-espaço ou o tempo glacial da degradação ecológica, da questão indígena ou da biodiversidade. Vivemos tempos de um liberalismo individualista que colide com o *status* temporal de um Estado estritamente político e burocrático, incapaz de regular a sociedade civil porque se deixou ultrapassar pelo tempo dos mercados financeiros. Fala-se agora de *status* pós-moderno reflectido na desigualdade económica onde as relações sociais são impostas sem discussão pelo mercado – era do pós-contratualismo / pré-contratualismo, onde os direitos de cidadania antes considerados inalienáveis pelo contrato social são agora confiscados. Estamos perante transformações profundas a nível da sociabilização da economia (redução desta à instrumentalidade do mercado e das transacções) com a concentração do poder mercantil nas grandes empresas multinacionais e do poder financeiro nos grandes bancos transnacionais bem como a nível de um Estado democrático fraco e liberal, minimalista que não está minimamente preocupado com a soberania do poder estatal, com as funções reguladoras do Estado que são encaradas mais como incapacidades do que como capacidades do Estado. Agora dá-se prioridade à propriedade privada, às relações mercantis e ao sector privado no âmbito de um novo quadro jurídico que atribui aos tribunais um papel mais central. “O marco político da contratualização social deve, pois, ceder lugar ao marco jurídico e judicial da contratualização individual” Boaventura Sousa Santos (1998:28). Assiste-se a uma «lumpencidadania» devido à crescente erosão dos direitos cívicos e políticos dos trabalhadores conseguidos através do trabalho, “conquistas em relação à regulação do trabalho, das condições de trabalho e do salário, a criação de seguros

sociais obrigatórios e de segurança social, o reconhecimento da greve, dos sindicatos e da negociação e contratação colectiva” (Boaventura Sousa Santos, 1998:12), que mostravam que a economia capitalista não era apenas constituída por capital, factores de mercado, mas também por trabalhadores, pessoas e classes com necessidades básicas, interesses próprios e legítimos isto é, direitos de cidadania. Hoje, numa sociedade global, pós-moderna, liberal e mercantilista, o trabalho deixou de sustentar a cidadania e, como tal, de ser uma referência ética que sustenta a autonomia, a dignidade da pessoa. Estamos, pois, perante a emergência do Fascismo Social e civilizacional consequência de uma sub-classe de excluídos consoante a posição periférica ou central da sociedade no sistema mundial constituída por

“grupos sociais em mobilidade descendente estrutural - trabalhadores não qualificados, desempregados, trabalhadores imigrantes, minorias étnicas ou grupos sociais para quem o trabalho deixou de ser uma expectativa realista ou nunca o foi – desempregados de longa duração, jovens incapazes de entrar no mercado de trabalho, deficientes, largas massa de camponeses pobres na América Latina, na África e na Ásia” (Boaventura Sousa Santos: 1998:31).

Não estamos perante um regime político mas perante um regime social e civilizacional que age com uma dupla perspectiva ideológica, isto é, por um lado estamos perante um Estado protector, democrático e, por outro lado, temos a acção de um estado fascizante, predador, neo-liberal (cidades privadas, condomínios privados, *gated communities*), configurando uma situação de fascismo contratual tão presente na privatização dos serviços públicos, da segurança social, da saúde, etc. Falamos pois de um regime segregacionista que assume valências extracontratuais, e que assume funções de regulação social anteriormente assumidas pelo Estado-Providência que se fundava no contrato social e não num contrato individual que funda a sua existência na promoção de estilos de vida e formas de consumo apelativas, como se pudesse democratizar de forma igual o indemostrável. Assiste-se também a uma sociabilidade fascista no âmbito financeiro que devido ao seu espaço-tempo evidencia uma alergia democrática devido à sua postura de regulação Global, em que “os movimentos financeiros são o produto de decisões de investidores individuais ou institucionais espalhados por todo o mundo e, aliás, sem nada em comum senão o desejo de rentabilizar os seus valores” (Boaventura Sousa Santos: 1998:37). Significa que existem acordos nos países centrais de negociações entre grandes instituições

de regulação internacional (ex. FMI, WB – banco mundial, Acordo Multilateral de Investimentos) que aprovam medidas que são depois impostas aos países periféricos e semiperiféricos através do livre mercado que favorece as grandes multinacionais, intensificando a concorrência desleal através de práticas comerciais que não protegem a economia, isto é, as empresas e conseqüentemente os estados desfavorecidos, através de ameaças de poder como: fuga de capitais para zonas de salários mais baixos que retira capacidade de defesa e resposta por parte dos sindicatos e operários.

Perante esta situação de erosão democrática, surge a exigência de reconstrução ou reinvenção de um espaço-tempo que favoreça e promova a deliberação democrática, isto é, a necessidade da construção de um novo contrato social, mais inclusivo evitando desse modo a segmentação do espaço-tempo.

“A redescoberta democrática do trabalho é a condição sine qua non da reconstrução da economia como forma de sociabilidade democrática. (...) a dessocialização da economia deu-se pela redução do trabalho a factor de produção. Neste contexto, é hoje problemático que o trabalho possa sustentar a cidadania” (Boaventura Sousa Santos: 1998:49).

Urge que a cidadania redescubra as potencialidades do trabalho criando um denominador comum de congruência entre cidadania e trabalho, não já a nível local mas mundial. Embora o trabalho esteja globalizado enquanto factor de produção, o mesmo não se pode dizer enquanto relação salarial e mercado de trabalho que continua muito segmentado e territorializado, com vantagem para os países centrais. Convém pois um novo movimento operário, que aponte para a redução do horário de trabalho através da partilha deste, quer porque a revolução tecnológica a nível planetário produz riqueza sem criar emprego, quer porque o *stock* de trabalho disponível tem vindo a reduzir-se. É necessário também a fixação internacional de direitos laborais mínimos, uma flexibilização das leis da imigração com vista à desnacionalização da cidadania e de uma flexibilização da relação salarial inclusiva isto é, o reconhecimento democrático do trabalho promovido pela qualificação profissional. Em suma: é fundamental aliviar os desequilíbrios económicos, sociais, culturais através de políticas solidárias, de verdadeira concertação social que lute pela qualidade e dignificação da pessoa. Esta necessidade é premente pois, “contrariamente às aspirações do movimento operário do séc. XIX, foram os capitalistas de

todo o mundo que se uniram e não os operários. Pelo contrário, enquanto o capital se globalizou, o operariado localizou-se e segmentou-se” (Boaventura Sousa Santos: 1998:56).

Aqui é preciso perceber a função do Estado enquanto coordenador e não já regulador, de interesses divergentes e até contraditórios. Compete agora ao Estado coordenar as diferentes organizações, interesses e fluxos que nasceram da desestatização da regulação social. Como refere Boaventura Sousa Santos (1998: 60) “o Estado, mais do que uma materialidade institucional e burocrática, é um campo de luta política muito menos codificada e regulada que a luta política convencional”. Assiste-se a um descentramento do Estado (declínio do seu poder regulatório) dando origem à emergência de uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado. Estamos a falar de elementos estatais e não estatais, nacionais e globais que não se compadecem com os conflitos partidários internos, nem com os bens públicos até agora produzidos pelo Estado como legitimidade, bem-estar económico e social, segurança e identidade cultural. Estamos num novo marco do Estado. O Estado transformou-se naquilo que Boaventura Sousa Santos designa por Estado como novíssimo movimento social em que o Estado se transforma em componente do espaço público não estatal e não em componente do espaço privado do fascismo societal. Há uma preocupação despolitizada do Estado de reconstruir a tensão entre democracia e capitalismo, encontrando desta forma, o caminho para um Estado que coordena uma democracia redistributiva que não se confina a uma democracia representativa, própria de um Estado estatizante, (institucional e burocrático) mas se orienta antes, por uma democracia participativa (que não se confina ao acto de votar), nacional e global. “Por outras palavras, não faz sentido democratizar o Estado se simultaneamente não se democratizar a esfera não estatal. Só a convergência dos dois processos de democratização garante a reconstrução do espaço público de deliberação democrática” (Boaventura Sousa Santos: 1998:64.) A criação de um espaço público não estatal onde o Estado desempenha papel fundamental na respectiva coordenação e *articulação* é a única alternativa à criação de espaços privados hegemónicos. Em suma: O Estado deve alargar a sua filosofia de intervenção, de orientação, na apresentação de políticas escrutinadas na sua eficácia e qualidade democrática por parte dos cidadãos. Estaremos então perante um Estado que assente numa cidadania activa, padroniza garantias mínimas de inclusão social e

consequentemente se essencializa solidário. Preconiza-se pois, uma cidadania social apoiada no princípio da comunidade, na ideia da igualdade sem mesmidade, na ideia de autonomia e na ideia de solidariedade.

### **3. PARA UMA DEMOCRACIA REINVENTADA**

A democracia, enquanto ideologia com pressupostos idealmente definidos, apresenta nos nossos dias variações, fruto da modernidade e do acompanhamento de um mundo em evolução. Verifica-se uma aproximação, senão uma sobreposição, de princípios liberais aos princípios democráticos. Esta natureza liberal da democracia está cada vez mais patente num certo individualismo emergente, na elevação dos interesses particulares, na global orientação de comando e força do mercado e na ultrapassagem do bem comum pelo privado.

A política liberal e os estados capitalistas emergentes, pela sua força, desequilibraram o pêndulo dos princípios numa triangulação deformada. Verifica-se de forma cada vez mais evidente a hipertrofia do princípio do mercado face ao princípio do Estado e destes em detrimento do princípio da comunidade. Trata-se, no entanto, de um processo histórico não linear que, nas sociedades capitalistas avançadas, inclui uma fase inicial de hipertrofia total do mercado, no período do capitalismo liberal; uma segunda fase, de maior equilíbrio entre o princípio do mercado e o princípio do estado sob pressão do princípio da comunidade, o período do capitalismo organizado e a sua política própria; e, por último, uma fase de re-hegemonização do mercado e de colonização, por parte deste, do princípio do Estado e do princípio da comunidade.

A teoria política liberal tem vindo a vigorar até aos nossos dias e pode mesmo dizer-se que, no período do capitalismo desorganizado em que nos encontramos, conhece um novo alento, sustentado pela reemergência do liberalismo económico.

Urge, assente nestes princípios e na sua transformação, uma redefinição e uma readaptação do conceito democrático.

Num capitalismo marcado por um défice de democracia, o princípio do Estado e o princípio do mercado encontraram o seu ambiente na democracia representativa. A democracia representativa estabelece o máximo de consciência política possível no capitalismo.

A renovação da teoria democrática assenta, antes de mais, na formulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao acto de votar. Implica, pois, uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Para que tal articulação seja possível é, contudo, necessário que o campo do político seja radicalmente redefinido e ampliado. A teoria política liberal transformou o político numa dimensão sectorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania – e confinou-o ao Estado. Do mesmo passo, todas as outras dimensões da prática social foram despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania. O autoritarismo e mesmo o despotismo das relações sociais «não políticas» (económicas, sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosas) pôde assim conviver sem contradição com a democratização das relações «políticas» e sem qualquer perda de legitimação para estas últimas.

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Esse novo campo político não é, contudo, um campo amorfo. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada. As diferenças entre as relações de poder são princípio da diferenciação e estratificação do político. Enquanto tarefa analítica e pressuposto da acção prática, é tão importante a globalização do político como a sua diferenciação

A teoria democrática pós moderna, significando uma ruptura com a teoria liberal, tem por objectivo alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interacção social. No processo, o próprio espaço político liberal, o espaço da cidadania, sofre uma transformação profunda. A diferenciação das lutas democráticas pressupõe a imaginação social de novos exercícios de democracia e de novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política. E as transformações prolongam-se no conceito de cidadania, no sentido de eliminar os novos mecanismos de exclusão da cidadania, de combinar formas individuais com formas colectivas de cidadania e, finalmente, no sentido de ampliar esse conceito para além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres.

## CONCLUSÃO

A democracia paradoxalmente está em crise. À medida que a democracia liberal se expande por todo o mundo, poderíamos esperar que estivesse a consolidar-se de uma forma sólida. No entanto, a democracia está a atravessar algumas dificuldades em quase todo o lado. Por um lado a democracia expande-se por todo o mundo; por outro, nas sociedades democráticas de modernidade tardia, com instituições enraizadas, é elevada a desilusão com os processos democráticos. Nos principais países de origem da democracia, na Europa e Estados Unidos, as pessoas sentem-se insatisfeitas com este sistema político ou indiferentes. Talvez possamos encontrar as respostas no impacto das novas tecnologias da comunicação e na globalização da vida social que aliás, foram factores determinantes na expansão do regime democrático.

Hoje em dia, os governos nacionais sentem-se impotentes perante a competição económica global ou a destruição do meio ambiente. Os governos têm pouco poder, por exemplo, sobre as actividades das grandes empresas multinacionais, principais intervenientes no sistema económico global. Uma multinacional americana pode decidir fechar as suas fábricas em Portugal e montar uma nova fábrica na Polónia com o objectivo de diminuir os custos e competir com mais eficácia com outras multinacionais. O resultado é centenas ou milhares de trabalhadores perderem os seus empregos. Perante isto o mais natural é os trabalhadores pedirem a intervenção do Estado, mas este sente-se impotente para controlar os processos ligados à economia mundial.

Em muitas democracias, os cidadãos apercebem-se de que os políticos não têm capacidade para influenciar as mudanças que ocorrem a nível global, encarando assim com grande suspeita as suas proclamações de sucesso. As sondagens da opinião pública revelam que, em muitos países ocidentais, a imagem dos políticos está seriamente comprometida. Um número crescente de cidadãos considera que os políticos actuam apenas em benefício próprio, não se envolvendo em assuntos que inquietam o eleitorado.

Ao mesmo tempo que o poder dos governos enfraquece em relação a assuntos globais, as autoridades políticas também se tornaram mais distantes da vida da maioria dos cidadãos. Surgem ressentimentos pelo facto das decisões que afectam a sua vida serem tomadas por «intermediários do poder» - membros do partido, grupos de interesse, «lobbies», burocratas. Também acreditam que o governo é impotente para tratar de assuntos locais importantes com o desemprego, o crime organizado os sem-abrigo. Em consequência destes

factos, a fé no governo tem vindo a diminuir o que, afecta a vontade de participação das pessoas no processo político. Vivemos hoje na «era da informação aberta» que atinge todos os estados e que é partilhada virtualmente por governo e governados. As novas tecnologias da informação, torna os governos democráticos mais expostos, não podendo ter formas de actuação não democráticas – desde a corrupção pura e simples a jogos de bastidores e rede de influências. Apesar de toda a apatia por parte do eleitorado, do decrescente número de votantes, é um erro sugerir que as pessoas se desinteressaram da política e perderam a fé na própria democracia. Contudo, a democracia não deixa de ser a forma preferida de governo pelos residentes em países democráticos. O destino da democracia tem que passar pois, por um envolvimento civilizacional de todos os governos mundiais em prol de uma melhor redistribuição democrática dos bens sociais, económicos, financeiros, culturais e ambientais.

“Para isso é necessário lutar por um novo direito internacional mais democrático e mais participativo, competindo ao campo da democracia redistributiva transformar o Estado nacional em elemento de uma rede internacional destinada a diminuir ou neutralizar o impacto destrutivo e excludente desses imperativos e se possível inverter o sentido destes na busca de uma redistribuição equitativa da riqueza globalmente produzida” (Boaventura Sousa Santos: 1998:68).

## **BIBLIOGRAFIA**

Afonso, Almerindo (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania: Dilemas e Perspectivas*. Porto: Afrontamento.

Bobbio, Norberto (1988). *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Santos, Boaventura de Sousa (1999). *Pela Mão de Alice: o social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.

Santos, João de Almeida (1998). *Paradoxos da Democracia*. Lisboa: Edições Fenda.

Schumpeter, Joseph A. (1984). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Touraine, Alain (1996). O que é a democracia. Lisboa: Instituto Piaget.

Dahrendorf, Ralf, Furet, François & Geremek, Bronislaw (1993). A Democracia na Europa. Lisboa: Presença.

## **A CIDADANIA NO IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO URBANA, UM VALOR COM PERFIL TECNOLÓGICO**

**Isabel Carvalho Viana**  
Universidade do Minho

### **NOTA INTRODUTÓRIA**

A cidadania ocupa no *imaginário da educação urbana* um lugar de oportunidade participada por todos os indivíduos, independentemente da idade, no empreendedorismo, na inclusão social, com o intuito de vivermos em harmonia uns com os outros, com qualidade de vida. A cidadania apresenta-se como *protagonista da educação urbana*, alavancada pelas tecnologias, a acreditar ser capaz de contrariar a marginalidade, o desenvolvimento de guetos, identidades acríticas, vazios gerados pela solidão, alheamento, pobreza, violência, a exclusão. Apresenta-se hábil a participar no desenvolvimento adaptativo dos novos estilos de vida que vão surgindo na demanda da sociedade do conhecimento/inteligente.

A educação urbana projecta-se como expoente máximo de cidadania, apta a integrar os indivíduos em espaços de convivência não-violentos, constituindo-se como dispositivo de construção da Paz, de coesão social. A cidade procura dar conta dos malefícios que a constrange em miséria. Com tal intuito, tenta gerar dispositivos que a promovam com segurança, *empreendedorismo*, qualidade, inovação, segurança e desenvolvimento do trabalho, da ciência e da tecnologia, através da educação ao alcance de todos, enquanto expressão emancipada de cidadania.

A cidade constitui-se como espaço de unificação política, social, cultural, económica, religiosa, com uma memória histórica de modernização, de progresso, de trocas multiculturais. Assume-se como *nicho dinâmico* de transformação da vida das pessoas à escala globalizada e constituem incubadoras para a mudança educacional, para a implementação de reformas. Exigimos muito à cidade, Cacciari (2010: 27) refere ser importante um questionamento em torno do que pedimos à cidade:

Pedimos que seja um espaço no qual todo o tipo de obstáculos ao movimento, à mobilidade universal, à troca, se reduza ao mínimo, ou pedimos-lhe que seja

um espaço em que existem lugares de comunicação, lugares fecundos do ponto de vista simbólico, onde se dê atenção ao *otium*?

Infelizmente pedem-se ambas as coisas com a mesma intensidade, só que elas não podem ser pedidas em simultâneo e, portanto, a nossa posição relativamente à cidade surge, cada dia mais, literalmente, esquizofrénica.

No entanto, o autor não a entende como estado de desespero, antes como estado desafiador que fascina com a capacidade de surpreender a cada momento. Esta é uma contradição que pode constituir *premissa de uma nova criação*, a produzir *soluções criativas*.

**A necessidade de sermos entusiastas** – à procura de ideias, desenvolver ideias/problemas, sobrevivência/emancipação – *motivação activa*

Sabemos que o conhecimento da sociedade *tem dificuldade* em ser desinteressado, pois é ele que sustenta ou transforma o *status quo*, legitima ou refuta os documentos legais e as políticas públicas à escala societária/global, bem como de todas as dinâmicas sociais das quais depende a vida das pessoas. O conceito de competência emerge sujeito ao modo como se valoriza ou desvaloriza determinadas visões do Homem e do Mundo Social.

Actualmente, decorrente das mudanças culturais, sociais e tecnológicas, a Formação assume relevada importância na sociedade *glocal*, no desenvolvimento *glocal*.

A Educação/Formação integrada dos jovens e crianças e a Formação de adultos emerge como medida governamental para a melhoria das competências e qualificações de todos.

Para o efeito, em Portugal, no decorrer dos últimos anos, foram criadas Entidades para se responsabilizarem pela qualidade, acreditação e inovação na formação. Têm como objectivo reconhecer e acreditar instituições/empresas que adoptem práticas, metodologias e políticas que se enquadrem nos parâmetros de qualidade reclamados aos processos de formação. Neste cenário, surgem várias modalidades de formação, por exemplo, Formação Modular Certificada (FMC), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), entre outros.

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) assumem papel relevante na garantia da qualidade dos processos de formação. A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) criou um instrumento designado por

*Carta de Qualidade dos CNO*, contendo parâmetros que têm de ser seguidos de forma a credibilizar e garantir um processo inovador no campo da qualificação em Portugal. Evidencia, assim, uma responsabilidade de relevada importância no campo de intervenção na Formação de Adultos, na orientação e apoio à construção de percursos de Educação e Formação da população adulta. Valoriza, ainda, a elevação dos níveis de qualificação escolar dos adultos, ao longo de diferentes etapas da vida (conferir aos adultos a equivalência escolar ao nível dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, do Ensino Secundário e equivalência profissional), sem que tenham de percorrer os caminhos disponibilizados pelo sistema de ensino e formação regulares.

Este contexto possibilita que a cidade, consubstanciada num entendimento de valor da educação urbana, assuma a cultura, a educação e formação como estratégia imprescindível para o seu desenvolvimento harmonioso e democrático, numa relação educação e sociedade da informação/conhecimento. Apresenta-se capaz de criar novas formas de responder à desigualdade e à injustiça que pode aumentar a pobreza, a marginalização e a exclusão. Trata-se de uma ideia/imagem que traz outras perspectivas para a ação do município. Ganha forma e valor no desenvolvimento integrado e relacional da cidade, enquanto território cultural, plural e criativo, movido por cidadãos, críticos e criativos, hábeis a usar e desenvolver o capital educativo/informativo que constitui o património cultural que o identifica.

Contudo, ao não desenvolvermos estratégias adaptativas, o desenrolar de tumultos pelo mundo aprisiona-nos a vontade de sonhar e limitamo-nos a sobreviver. Chomsky (2007: 10-11) refere-nos:

No início de 2003, diversos estudos revelaram que o medo dos Estados Unidos tinha atingido níveis consideráveis pelo mundo fora, juntamente com a desconfiança em relação à liderança política. (...). O desenrolar dos acontecimentos não pode deixar de ser profundamente perturbador para aqueles que sentem apreensões quanto ao mundo que estão a deixar para os[seus filhos] para os seus netos.

(...) A escolha entre hegemonia e sobrevivência raramente se apresentou de forma tão dura. (...) Muitos gozam de vantagens e de uma liberdade invulgares, ou seja, a possibilidade de moldar o futuro, e devem encarar com cautela as responsabilidades que são o corolário imediato de tal privilégio.

Aqueles que querem enfrentar as suas responsabilidades com uma entrega genuína à democracia e à liberdade – até mesmo a uma sobrevivência decente – devem reconhecer as barreiras que se erguem no seu caminho. Nos estados

violentos estas não são ocultadas. Em sociedades mais democráticas as barreiras são mais subtis.

Num contexto tão perturbado como este que nos traça Chomsky multiplicam-se e complexificam-se os desafios que se colocam às sociedades, aos cidadãos. Alertar-nos para uma cada vez maior invisibilidade da sociedade, o que agudiza as questões de insegurança – as coisas não se apresentam tal e qual como elas são, não são transparentes, não se esgotam nos seus sinais. Se procuramos intervir com responsabilidade teremos de interpretar, de forma sensata e criativa (Viana, 2010), o que implica observar com atenção e não desenvolver a crítica com escassez de observação e excesso de certezas – é necessário desenvolver códigos de leitura que nos possibilitem distinguir a realidade da ficção!

Innerarity (2009: 90-91) sublinha que, hoje, “o nosso contacto com as coisas ocorre mais ou menos sempre por intermédio de simulações; é desse modo que funciona a informática, que se pilota um avião ou que são feitos os cálculos económicos. Os riscos, as ameaças e as possibilidades são mais reais que o imediato ou objectivo”.

Compreender a sociedade, atribuir-lhe sentidos e significados, requer que a possamos *cartografar*, para que nos possamos orientar, referenciar ao espaço. Trata-se de uma tarefa complexa mas necessária à redução da ambiguidade, permitindo que os dados, a informação nos surja de forma organizada e coerente, a não se torne num registo inútil.

Perante o dito *fenómeno da globalização* saber como situar o espaço tornou-se mais premente, pois os seus limites estão sujeitos a discontinuidades que dificultam uma leitura harmonizada. Há novos movimentos no espaço, este surge reconceptualizado pelos novos sistemas de informação/comunicação, atribuindo-lhe uma mudança de interpretação na relação do espaço com a sociedade. Innerarity (2009: 103) refere que “o espaço não é o receptáculo das nossas acções, mas o que surge entre nós mediante a nossa acção, de modo que cada sociedade produz o seu próprio espaço”. Acrescentaríamos que não só a sociedade, mas também as comunidades locais. Os Sistemas de Informação assumem, neste novo conceito de espaço, um papel útil na criação de desenvolver processos articulados com a actividade humana, de forma a permitir que cada indivíduo, cada colectividade, o possa visualizar e usar de forma aberta e evolutiva, dando corpo ao

conceito de espaços globais passíveis de reverterem a favor do desenvolvimento das cidades e dos seus habitantes, se alicerçada no valor da educação urbana.

As tecnologias da informação e da comunicação constituem uma mais-valia para transpor a barreira da sobrevivência (muito apoiada, fixada em estruturas fixas e imóveis, nos conteúdos e na dita objectividade, que inibe a criatividade e eclipsa o desenvolvimento no jogo do *faz-de-conta*, que, na nossa perspectiva, apenas parece ser mais seguro). Constituem uma mais-valia para a emancipação comunicacional dos sujeitos de todas as idades (apoiada nos processos, nas acções, na criatividade, na valorização dos sentidos e significados atribuídos pelos diferentes actores e muito residente na contingência, o que implica não reçar o correr riscos).

Fernandes, Machado & Carvalho (2008) referem que, ao longo do tempo, a evolução organizacional, tecnológica e social trouxeram uma mudança dos sistemas de informação, de uma organização geralmente monolítica, com objectivos bem definidos, em sistemas de informação complexos, distribuídos e tecnologicamente heterogéneos. Hoje em dia, um mundo digital emerge com prevalência sobre o mundo real, tudo tem ou produz informação em tempo real. Na perspectiva dos autores, o mundo adquire capacidades computacionais e de comunicação e é cada vez mais governado com informação digital e processos. Produz, cada vez mais e de forma rápida, informações sobre tudo e todos. Desta forma, o espaço apresenta-se-nos oscilante, a reclamar ser agregado em processos que se articulem com a singularidade da actividade humana.

Este entendimento remete para novas observações, para novas descobertas que possibilitem compreender novos compromissos que daqui emergem.

### **NO FEIXE DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO URBANA COM PERFIL TECNOLÓGICO**

Hoje, também, pode ser o tempo de ruptura da agenda do *Desenvolvimento*, no todo e na Educação. Temos um *novoser* e temos um *novomeio* \_em toda a História da nossa Civilização, isto, quer dizer tempo e novo. Basta que o meio integre o ser e isso é Desenvolvimento. Num olhar transversal, *do centro à periferia e de volta ao centro*, ou o pensar e agir local ou global, à imagem da roda da bicicleta, em que o cidadão passou de **consumidor local** (eixo, roda e raios), a **produtor de consumos** (roda em movimento), o *novoser* fundou uma agência de necessidades, deslocando a tradição da acção directa (a necessidade e a sua resolução,

tendencialmente, instantânea) para uma bolsa de necessidades e um potencial de resolução. Tudo numa placa giratória que, em conjunto com os pares, constitui uma placa de placas, a explorar pela tecnologia. As respostas deslocaram-se para um plano de saberes, *saber fazer*, conhecimento e inter-relação, em movimento, onde o actor continua a percorrer o trajecto do centro à periferia e voltando ao centro, mas agora sobre um disco, em rotação e sob pena da gravidade e/ou jogo de forças impreciso o retirar de comunicação. À capacidade de permanecer no meio, em movimento gravitacional, impõe-se uma nova ordem e o estudo urgente do campo e dispositivos de mediação/comunicação para um Desenvolvimento Bio-Emocional, Funcional e de Inter-Relação. Com potencial capaz de aportar, ao indivíduo em formação, competências de facilitação na adaptação ao meio físico, humano e relacional. Após esta nova plataforma ou disco, a urgência de uma acção educativa que agregue o conhecimento, os saberes, o *saber fazer*, a inter-relação e os processos de abordagem, delimitados por um campo que se antevê de desenvolvimento integrado, pode impor à Educação um novo enquadramento, de aproximação e integração curricular (Yus, 2002). Assim, pelo facto de se poder titular uma ordem de estudo sobre constrangimentos, no plano curricular ou em qualquer patamar no âmbito da Educação, no feixe do Desenvolvimento da educação urbana, com perfil tecnológico, parece-nos abrir um hiato e uma nova ordem de abordagem à mudança em Educação. Afinal, permanecer num meio novo requer competências específicas e recursos complementares, directamente proporcionais à condição de inovação e mudança que conferiram, a designação de *novo*, ao mesmo meio/contexto. Cada vez mais, parece impor-se a necessidade de um campo reunido de ciência e tecnologia a agrupar o ser em crescimento e formação ao movimento do conhecimento, dos saberes, do saber fazer, da comunicação, dos dispositivos, dos currículos, da cidadania, da *pós-modernidade*, entre outros *satélites*. E a Escola, a Cidade?

### **SINAIS DA PROCURA PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA**

De uma forma geral, os países reagem introduzindo mudanças nos seus sistemas educativos com intenção de os melhorar. Há uma preocupação interior em criar estruturas capazes de preparar os países para responder aos desafios de uma sociedade, cada vez mais, estruturada no saber, no conhecimento e na informação. Contudo, “(...) não basta confiar nos equipamentos, nomeadamente nos computadores que possam (e devam) ser instalados nos

estabelecimentos de ensino ou mesmo nas redes Internet: importa sobretudo que, (...), se construa um verdadeiro espaço de aprendizagem devidamente organizado” (Grilo, 2002: 47). Ficamos demasiado tempo à espera que a escola dê conta de um leque de necessidades. Procuramos trazer e isolar, aqui, a necessidade de desenvolver comportamentos adaptativos para uma sinergia performativa de reacção e participação na construção da acção humana com sentido.

Provocar cenários e isolar questões habilitam a responder a desafios, criando condições para experiências de formação e de desenvolvimento regional/local, capazes de resistir ao calendário e aos muros da escola. Emerge, assim, a necessidade de desenvolver uma estratégia para estimular a iniciativa dos actores educativos e implicar o conjunto dos participantes na dinâmica. A acreditar que podem assumir a responsabilidade da acção e, progressivamente, levá-la para além do tempo da escola. O valor do local no global é o nascimento do contexto (território) e detém características e potencialidades que lhe são próprias, muitas vezes, contornadas, mas a reclamar-se como recurso emergente. Sabemos que “(...) pôr a tónica (...) no local pressupõe uma tomada de consciência da identidade em torno da qual se define um espaço colectivo” (Almeida; Azevedo; LeBoterf e Nóvoa (1992: 19), pressupõe uma identidade transformativa.

Deste entendimento, parece poder dizer-se estarmos perante um processo que possibilita valorizar os actores e os seus saberes adaptativos, articulados com as políticas de desenvolvimento e o contexto provocado. O meio que apropria os contributos dos seus actores e os configura no contexto local, dando-lhes um formato com significado e capaz de responder às especificidades e às necessidades das comunidades, é, ainda assim, um recurso elementar apto a propulsar o exercício académico na formação de estruturas para o cenário próximo de uma globalização/localização dos processos e desafios de âmbito nacional ou global.

Perspectiva-se o desenvolvimento como um processo democrático, onde a participação de cada um, perante o grupo, assim como, de cada grupo, e a negociação se assumem como eixos estruturantes. Com base na co-responsabilização, capazes de construir um poder local e regional que incrementa a iniciativa, a criatividade, a necessidade de organização, de cooperação e a representação da colectividade, face aos poderes vários que enquadram a gestão e a administração pública. Da deriva resultam sinergias para o trabalho em parceria, colaborativo, em torno de projectos comuns, assumidos, mais do que uma necessidade, como a marca da cidadania.

Neste cenário, revela-se pertinente tornar visível o lugar dos sujeitos na sociedade. Gimeno Sacristán (2003: 187) refere que localizar o indivíduo na sociedade através do seu estado de “cidadão” foi um fim essencial da educação moderna, para “(...) uma sociedade democrática é uma das metáforas mais poderosas para entender a articulação entre as responsabilidades que ele tem enquanto membro de amplas redes sociais organizadas e o desenvolvimento da sua liberdade e autonomia individuais”.

Reagindo com a perspectiva do autor, no plano político, a *cidadania* e a *democracia* estão na moda. Encabeçam as agendas políticas, revelando preocupação pela sua progressiva fragilidade e, ainda, por serem vistas em continuidade do regime político e de organização social aceitável para os dias de hoje. Ao mesmo tempo em que surgem outras circunstâncias a afectar o modelo político e cultural em que eram consideradas. Para o autor, nas últimas duas décadas do século XX, a regressão do conceito de Estado do bem-estar devido às políticas económicas neoliberais, que marcam as desigualdades, levou ao desgaste dos direitos sociais. Facto, este, que evidencia a necessidade de revigorar os direitos dos cidadãos. A forma como o cidadão está a reagir deslegitima a democracia. O autor (*idem, ibidem*) propõe:

“O declive na participação, desconfiança e desinteresse de um número cada vez maior de indivíduos, perante o afastamento da política dos problemas que os afectam quotidianamente, acaba por deslegitimar a democracia como forma de governo dos assuntos públicos. O surgimento dos movimentos sociais – como o feminista – sublinha determinadas reivindicações que denunciam o incumprimento dos direitos básicos nos grandes colectivos. A mistura de culturas, consequência das migrações, evidencia as dificuldades de integração de indivíduos caracterizados como desiguais pelo facto de serem diferentes. A queda dos regimes do chamado socialismo real e a adopção do sistema democrático em diversos países, fazem com que neles cresçam esperanças de libertação e de progresso centradas na ‘cidadania’, como categoria que promete e garante direitos para o exercício das liberdades e que permite obter determinadas condições materiais de vida favoráveis para o seu desenvolvimento com dignidade”.

Refere, ainda, que a integração dos países em organizações mais amplas, como por exemplo a CEE (Comunidade Económica Europeia), limitam a sua soberania, provocam novos cenários para a prática dos direitos dos cidadãos, antes circunscritos à soberania nacional. Por outro lado, assiste-se às minorias reclamarem o

reconhecimento dos povos, para desenvolverem a sua identidade. Evidenciam o problema da universalidade da condição de cidadão perante o facto de se reconhecerem diferentes e pretenderem ser considerados como tal. Isto demonstra uma cidadania que exige corrigir a atenção face à desestabilização que o seu desígnio experimenta no confronto com novas realidades e face a questões não devidamente resolvidas. Também nos questiona se devemos desenvolver um sentimento de vitimização, ou, antes, devemos interpelar a precariedade gerada naquela desestabilização, assumindo o compromisso de a “vencer”?

Pensamos que uma transformação a operar-se na organização da Escola poderia projectar uma Educação que não se limita à formação técnica, antes desenvolve o trabalho intelectual e criativo a todos os aprendentes, ao ritmo da possibilidade de apreender e compreender *modus operandi* para uma cidadania democrática, repostada para lá dos muros da Escola.

#### **EM JEITO DE APONTAMENTO FINAL**

Num mundo que se apresenta globalizado, onde é importante sabermos explorar as interfaces que o *pensar globalmente e agir localmente* reclamados situam, de forma continuada, a educação urbana emerge a gerar interactividade com o aprendente. Possibilita-lhe desenvolver processos educativos, enaltece o valor de construção e da socialização do conhecimento, sabendo que a internet se revela um recurso disponível a impulsioná-la. As pessoas de todas as idades, em qualquer tempo, espaço, contexto, podem agir como sujeitos da sua própria aprendizagem, entendida como espaço de possibilidades múltiplas.

Nos tempos que correm, cada vez mais, se evidencia que a mudança política, social, económica, cultural, provocou reacções na educação, desencadeou múltiplos movimentos focados nas regiões, nas cidades, a solicitar estruturas com capacidade de agregação da população. São diversos os desafios que lançam aos diferentes sectores da sociedade, à vida quotidiana. Desta forma, compreende-se a cidade muito capaz de fornecer recursos de *valor proactivo* para a transformação social, para a inclusão (Viana & Serrano, 2010), para a coesão social. As cidades combinam espaços formais, não formais e informais de educação/formação, que se organizam do pré-escolar ao ensino superior, com valor elevado na construção da aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, constituem-se

como meios culturais férteis em novas iniciativas de educação, a colocarem o cidadão de todas as idades e condições sociais em primeiro plano.

Neste contexto, a educação urbana ganha potencial suportada pelas tecnologias, uma vez que possibilita o desenvolvimento de sujeitos autónomos, facilita aprender de forma significativa e interdisciplinar e permite tomar decisões integradas e contextualizadas. No entanto, é uma acessibilidade que alerta para a necessidade de regular a qualidade das informações disponíveis, porque com implicações fortes na construção do conhecimento. É uma acessibilidade que ganha força se dialogante com os diferentes intervenientes que actuam no planeamento, na gestão, no desenvolvimento da cidade, interrogando-nos sobre:

- Qual a relação com a realidade, que interactividade com o meio, efectivamente, permite?
- Que relação com o quotidiano do aprendente/cidadão?
- Como explorar a vivência digital e interactiva?
- Como explorar a mistura entre o virtual e o real?
- Que relação com a exploração das redes metropolitanas sem fios de alta velocidade?
- Qual o diálogo a desenvolver entre engenheiros, arquitectos, educadores, construtores, governantes, qual o diálogo a desenvolver entre os intervenientes-chave implicados na organização/imagem/perfil da cidade? Que diálogos já se estabelecem?

A educação urbana apresenta-se na forma multidisciplinar, onde as múltiplas fontes de conhecimento poderão estar disponíveis e ser usadas de forma integrada nos processos de aprendizagem, tornados profícuos se alavancados pelas tecnologias de informação e comunicação.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alberoni, Francesco (1979). *Enamoramento e Amor*. Amadora. Livraria Bertrand.
- Azevedo, R.; LeBoterf, G.; Nóvoa, A. & Castro-Almeida, C. (1992). *Formação para o desenvolvimento*. Lisboa: Fim de Século.
- Cacciari, Massimo (2010). *A Cidade*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil, SL.

Chomsky, Noam (2007). *Hegemonia ou sobrevivência. O sonho americano de domínio global*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

Fernandes, José Eduardo; Machado, Ricardo J. & Carvalho, João Álvaro (2008). Design Methodologies for Pervasive Information Systems. Soraya Kouadri Mostéfaoui, Zakaria Maamar, George M. Giaglis (Eds.), *Advances in Ubiquitous Computing: Future Paradigms and Directions*, chap. III, pp. 45-82, Idea Group Publishing, Hershey, U.S.A., February, [ISBN: 978-1-59904-840-6].

Gil, José (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.

Gimeno Sacristán (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do livro.

Innerarity, Daniel (2009). *A Sociedade Invisível. Como observar e interpretar as transformações do mundo*. Lisboa: Editorial Teorema.

Matos, Manuel (2002). *Por falar em Formação Centrada na Escola*. Maia: Profedições.

Mia Couto (2005). *Pensatempos. Textos de opinião*. Lisboa: Editorial Caminho.

Munari, Bruno (1981). *Das coisas Nascem Coisas*. Porto: Edições 70.

Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta conterà as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coord. por Jacques Delors(Relatório Delors). Porto: ASA

Viana, Isabel Carvalho & Serrano, Ana Maria (2010) Inclusion and citizenship – plural cultural context of creativity and curricular innovation.In Inklusion, 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/69/73>.

Viana, Isabel Carvalho (2010). Project and Creativity – a Relational Environment of Sense for Interdisciplinary Innovation.In HATTUM-JANSESEN, Natascha; LIMA, Rui M. & CARVALHO, Dinis (eds.) Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2010): Creating Meaningful Learning Environments (pp.55-59). Barcelona, digital edition.

Villar, Maria Belén Caballo (2007). *A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2.ª edição.

Yus, R. (2002). *Educação integral, uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

## GLOBALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM

*Helena de Sousa Leite*

*Agrupamento de Escolas Professor João de Meira*

### INTRODUÇÃO

“Globalização, formação e aprendizagem”... três conceitos tão profundos quanto intrinsecamente relacionados. Este facto, por um lado, dinamiza este estudo, mas por outro dado, complexifica-o. Considera-se que estes conceitos giram em torno de um conceito igualmente abrangente que não podemos descurar – a cidadania, que sugere o conjunto de atitudes de cooperação, de reciprocidade e de participação numa comunidade, tendo em vista manter e reforçar o sentido de identidade, de coesão e continuidade dessa mesma comunidade.

Nas últimas três décadas, as interacções transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocações em massa de pessoas, quer como turistas, quer como trabalhadores migrantes ou refugiados. A extraordinária amplitude e profundidade destas interacções transnacionais levaram a que alguns autores as vissem como ruptura em relação às anteriores formas de interacções transfronteiriças, um fenómeno novo designado por “globalização” (Santos, 2001).

Neste sentido, Giddens (1998) define globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que une localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Relativamente ao fenómeno da globalização, ao qual a sociedade portuguesa não fica imune, onde a educação e a formação constituem factores-chave para enfrentar esse desafio, torna-se imperioso realçar que este impõe uma dinâmica de aprendizagem permanente como condição para o aperfeiçoamento constante das

competências sociais, que constitui a condição essencial para que as sociedades continuem a sustentar o progresso científico-tecnológico e cultural.

Neste sentido, uma sociedade deve desenvolver-se tendo como alicerce uma base de conjugação e potenciação dos seus múltiplos recursos: humanos, materiais, infra-estruturais, simbólicos e organizativos. Os recursos humanos desempenham, assim, um papel fundamental, constituindo um dos factores mais relevantes do processo de desenvolvimento global da sociedade, e porque, segundo (Silva, 19982) “lhes compete manejar e dominar os outros para gerar a “riqueza” que sustenta as nações” que, por seu turno, se confrontam inevitavelmente com os desafios da globalização.

Neste contexto, as questões da educação e formação dos recursos humanos fazem parte dos discursos para o centro das políticas de desenvolvimento das sociedades, numa perspectiva de aprendizagem permanente, porque se reconhece cada vez mais a importância do capital humano e da sua qualificação permanente como condição de asseguramento do desenvolvimento tecnológico e cultural, caracterizado por contextos de competitividade, complexidade e incerteza, reflexo desta época de mudança (Silva, E., 1999:2).

Neste contexto, a aprendizagem como processo social e organizacional deve facultar de forma contínua e sistemática a actualização da cultura pessoal e profissional dos indivíduos, tornando-os aptos e capazes de se adaptarem e anteciparem às constantes mudanças que caracterizam a sociedade de conhecimento.

Deste modo, a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento contínuo de competências cognitivas e operativas, traduz-se na exigência de aprender a aprender, ou seja, torna-se imperativo a actualização permanente da formação dos indivíduos. Desta forma, a aprendizagem deve ser organizada, gerida e avaliada como um sistema de produção e reciclagem de competências fungíveis, só sendo possível este processo com recursos adequados e processos de gestão para assegurar a sua eficácia e eficiência.

Esta aprendizagem organizacional pode constituir condições de aperfeiçoamento contínuo de actores organizacionais na base da ideia de que é preciso aprender continuamente, pressupondo que os actores organizacionais são eternos aprendizes. Assim sendo, a existência de professores altamente qualificados é condição essencial para essas aprendizagens. Os traços do perfil do cidadão do novo milénio incluem a

capacidade de saber aprender para aprender ser cidadão do século XXI, que possua e desenvolva competências de aprendizagem permanente, as únicas que possibilitam uma formação para toda a vida! (Silva, E., 1999: 18).

## **1. GLOBALIZAÇÃO**

“... Levou-me a encarar a globalização como um processo que, em si mesmo, não é bom nem mau, dependendo antes a sua positividade ou negatividade do sentido das relações sociais que propicia e das relações políticas que vão emergindo no cenário político e económico” (Estevão, C., 2002).

A expressão "globalização" é um termo de raiz fundamentalmente sociológica e económica. Embora não exista uma definição que seja aceite por todos os autores que trabalham o tema da globalização, poderíamos dizer que é basicamente um processo ainda em curso de integração de economias e mercados nacionais. É chamada de "terceira revolução tecnológica" (processamento, difusão e transmissão de informações) e acredita-se que a globalização define uma nova era da história humana.

Apesar de ser um processo antigo (podemos reportar aos tempos dos descobrimentos), apenas na década de 90 a globalização se impôs como um fenómeno de dimensão realmente planetária, a partir dos Estados Unidos e da Inglaterra e de quando a tecnologia de informática se associou à área das telecomunicações.

Nos últimos anos, tem-se verificado uma progressiva reflexão, debate e produção escrita acerca da globalização, o que dá conta, por um lado, da preocupação crescente que este fenómeno tem vindo a exercer na sociedade e, gradualmente, na educação e formação, e por outro, das consequências deste fenómeno a vários níveis. Assim, a globalização pode ser vista como um processo de homogeneização cultural proporcionado sobretudo pelo desenvolvimento das tecnologias de informação (Dale, 2001: 134).

A globalização é um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo, que afecta, de uma maneira ou de outra, a sociedade actual considerada no seu todo, configurando uma situação de interdependência tornando cada vez mais ténues as fronteiras entre as nações. A noção de proximidade tem tanta expressão que se pode mesmo falar numa “aldeia global” uma vez que os efeitos das interdependências se sentem quase imediatamente em

qualquer parte do globo, isto faz-nos ter uma percepção global do mundo, considerado agora como sistema único ou sociedade global (Silva, 1999:5).

### **1.1. Globalização e mudança educacional**

Devemos partir do pressuposto de que a própria globalização é, em si mesma, fragmentada quer em termos de intensidade quer em termos de expansão, dada a forma “assimétrica” como se concretiza entre as nações e no interior de cada nação (Estevão, 2002:5).

Neste sentido, Estevão entende a globalização “como uma extensão global do processo de modernização iniciado pelo Estado”; a globalização diz respeito fundamentalmente à “compressão” do mundo ou à “intensificação das relações sociais de escala mundial” em que o resultado de condições específicas da nossa contemporaneidade que diz respeito à “estruturação concreta do mundo como um todo”, implicando fundamentalmente duas tendências opostas: a da “homogeneidade e universalismo” *versus* a da “heterogeneidade e particularismo”; a globalização assume-se assim, como um fenómeno especificamente do nosso tempo, por um lado, mas simultaneamente como um processo que vai além da herança da própria modernidade, por outro, ou seja, “um processo amplo de “auto-consciência civilizacional, societal, étnica, regional e individual” (*idem*:5).

Giddens (1998) refere que este fenómeno interfere nas agendas actuais da reforma educacional, embora deva reconhecer-se igualmente que tem significado aspectos diferentes no que concerne à educação, dado propiciar, por exemplo, oportunidades de reajustamento face às exigências do mercado mas também oportunidades de resistência ou de mobilização de “movimentos e pedagogias contra-hegemónicas”, afectando as políticas educacionais de modo variável, produzindo diferentes respostas consoante as prioridades dos Estados e a maior ou menor vulnerabilidade dos níveis (regional, sectorial ou organizacional) de uma dada sociedade nacional ao fenómeno da globalização (Estevão, 2002: 8).

Como todas as organizações estão sob as mesmas pressões e desafios, estas têm de competir para sobreviverem ou obterem sucesso, criando-se então a ideia de que as organizações públicas terão, por exemplo, de transformar-se em empresas e partilhar os mesmos impulsos competitivos por mercados e

recursos, sendo igualmente consequente com este cenário o facto de as organizações assumirem nas suas políticas e práticas gestionárias uma posição mais claramente “geocêntrica”, ou seja, mais sintonizada com orientações mundiais, com reflexos evidentes em termos das suas actividades ou funções de gestão de recursos humanos (Estevão, 2002:14).

Não há duvida de que, à medida em que a sociedade contemporânea se transforma numa sociedade de conhecimento e, portanto, de aprendizagem, movida pela força do capitalismo global, a educação e as suas instituições académicas acabam por sofrer os seus impactos, um dos quais se prende com o facto de estarem a tornar-se mais semelhantes por mecanismos institucionais de isomorfização cognitiva mas também normativa e coerciva. Uma consequência desta situação é a da própria educação e suas organizações tenderem, neste novo contexto globalizado, a ser relativizadas na sua importância, “o sistema educacional está a tornar-se um entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros que estão também a oferecer as suas próprias qualificações” (Jarvis, 1999), ou seja, que os mecanismos da globalização tenderão a formar, entre muitos outros aspectos, um novo senso comum acerca o papel da escola na economia globalizada.

Neste sentido, um dos desafios (entre muitos outros) com que a educação terá de se confrontar é o de saber encontrar o seu lugar face não apenas aos momentos dialécticos da territorialidade, mas também ao momento da “supraterritorialidade”, procurando estruturar-se, depois, para intervir de modo mais marcante na democratização da própria sociedade civil regional (Estevão, 2002:22).

## **2. FORMAÇÃO**

“Os recursos humanos são um dos factores essenciais de sucesso de qualquer organização, sendo um recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico” (Estevão, 2001).

### **2.1. A importância da Formação**

Em Portugal, a formação desenvolveu-se sobretudo numa lógica de modernização e racionalização a partir dos anos 80, fundamentalmente no sentido de aumentar a competitividade. Actualmente, a formação

aparece como um recurso ligado ao projecto estratégico, às orientações globais da organização sendo também portadora de processos transformadores e mudanças organizacionais.

Dadas as exigências actuais de trabalho cada vez mais complexas e dada a maior reivindicação de humanização das relações humanas e de valorização do capital humano a que assistimos, a formação é desafiada a participar na construção do espírito da cidadania (cf. Estevão, 1999).

Deste modo, a formação beneficia os actores de uma organização, alargando quer as suas capacidades intelectuais e/ou funcionais, quer o seu posicionamento crítico, quer mesmo o seu poder de influência nos processos organizacionais de tomada de decisão e de liderança, quer ainda um maior conhecimento do tipo de relações existentes entre os membros da organização. Além disto, deve reforçar a eticidade da organização, tornando-a cada vez mais atenta às exigências da sua “clientela”, mais sensível à sua responsabilidade social, mais sintonizada com os desafios da globalização, responsabilizando o indivíduo pela sua permanente boa forma no mercado.

O espírito de cidadania aprende-se e desenvolve-se, formal e informalmente, ao longo de diversos estádios de socialização, também ao longo de toda a vida e através de diversas instituições e agências, entre as quais a família e a escola, que visam desenvolver os valores, atitudes e competências para a participação responsável dos cidadãos na vida pública do país.

Desde logo, é fundamental inculcar nos alunos uma acção educativa/formadora que abranja o desenvolvimento humano e a consciencialização global. Daí que se justifique uma aposta numa mudança de atitudes e de comportamentos cívicos para integração social e profissional face à competitividade e ao rigor que as empresas evidenciam na selecção dos seus recursos humanos.

Assim, uma formação para a complexidade do sistema do mundo, decorrente da globalização económica e cultural ou da emergência de identidades, implica mudança de atitudes no sentido de maior abertura, tolerância, solidariedade, cooperação, sustentabilidade, dignidade humana e uma predisposição para uma intervenção crítica e construtiva permanentes.

A escola, os pais e a sociedade investem em estratégias no sentido de uma melhor educação e formação de valores humanos que nos “une” (e não daqueles que nos separam negativamente), mas detêm

um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades e das atitudes do indivíduo perante a transmissão dos demais saberes – *saber ser, saber estar e saber fazer*, no desenvolvimento das relações interpessoais, no incentivo à auto-estima, empatia, tolerância, enfim, na educação cívica, dando ênfase às competências transversais e técnicas.

Desta forma, ao contribuir para que o indivíduo saiba e possa agir responsável e conscientemente, estamos a *educar para a autonomia e para a cidadania*, estando atentos e sensibilizados aos novos problemas e situações, fazendo com que este mesmo indivíduo participe na vida social, com capacidade de discernimento e respeitando assim os direitos fundamentais de cada um (Silva, E., 1999:8).

## **2.2. Cidadania nacional vs cidadania global**

O sentido tradicional, inquestionável e exclusivo de cidadania nacional, tem vindo a ser colocado em questão devido ao efeito dos processos inerentes à globalização. As migrações, a crescente diversidade étnica e cultural das sociedades, a participação das nações em organismos supranacionais, o comércio internacional, as novas tecnologias da informação, em particular a *internet* e a televisão, aproximam pessoas com origens étnicas, culturais e geográficas diversas. Além disso, este sentido de comunidade sem fronteiras, coloca em comum novas questões e problemas que é necessário resolver de forma participada e solidária. Emerge assim, a par das cidadanias nacionais, a necessidade de um sentido de identidade e de participação em comunidades mais amplas de interesses ou com localizações em diversos espaços, sem constrangimentos fronteiriços e nacionais.

À escola, particularmente, coloca-se, de modo crescente, o desafio de educar para uma cidadania global a par de uma educação para uma cidadania nacional. O exercício desta exige a participação na vida pública e na sociedade civil do país, determinada pela adesão a valores identitários nacionais e por compromissos com os princípios e valores fundamentais da democracia portuguesa. Assim, dada a crescente interdependência dos povos e nações e a base comum de adesão aos valores e direitos humanos universais, a cidadania nacional terá sentido pleno no quadro do interesse e da crescente participação de cada cidadão nas questões comuns que se colocam aos seres humanos em espaços transnacionais (Estevão, 2001).

### **2.3. Escola de massas**

Para Roger Dale (2001) a educação de massas, no período moderno, tem sido altamente valorizada, como também tem sido vista como um método científico ou racionalizado de produzir progresso social.

Existem duas abordagens relativamente à globalização da educação: uma designada por “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) que foi desenvolvida ao longo de vários anos pelo professor John Meyer e seus colegas da Universidade de Stanford (Califórnia), outra referida como “Agenda Estruturada para a Educação” (AGEE) que é desenvolvida por autores como R.W Cox, E B. e B. Hettne. Enquanto a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados-nação individuais autónomos, a segunda implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações.

De uma outra forma os proponentes da perspectiva CEMC defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos.

Por sua vez, os defensores da teoria AGEE encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos.

A educação é central para esta missão modernizadora, e a estrutura dos currículos escolares “está extremamente ligada à emergência de modelos de sociedade padronizados e ao crescente domínio de modelos padronizados de educação” (Dale, 2001).

É por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais.

Esta necessidade de maior escolarização tem que ver com dois factores: a própria competência de qualificações (mais pessoas com maior nível educativo que competem pelos postos de trabalho) e com a transformação de uns mercados de trabalho que polarizam as remunerações; muito dinheiro para os altamente qualificados e salários muito baixos para os não qualificados. Por conseguinte, ou se consegue muita educação, ou aquela de que se dispõe pode ser claramente insuficiente.

Desta forma, “será por via da educação que as sociedades preocupadas com o progresso poderão introduzir uma dinâmica social em que reduzam as discrepâncias entre os detentores de conhecimento e, portanto, melhor apetrechados para vencer na vida, e aqueles que, por lhes faltar recursos cognitivos, estão incapacitados de lutar até pela realização e dignificação da sua pessoa.” (Silva, E., 1999: 9).

Sugere-se assim, que os sistemas educativos sejam regulados por um conjunto de formas institucionais que através de normas, valores e formações culturais específicas, assegure a difusão híbrida do modelo da escola de massas (Gomes, R., 2001: 150).

#### **2.4. Formação e competitividade**

De facto, nas últimas duas décadas as políticas de educação e formação têm sido particularmente marcadas por discursos e práticas onde se verifica escassez de preocupações com as vertentes emancipatórias e democratizadoras, em que se presencia uma inspiração empresarial onde a lógica da qualidade e da competitividade permanecem presentes. Autores como Correia (1994); Lima (1994) e Afonso (1998) entre outros, têm assinalado a emergência dessa lógica como a reatualização de perspectivas tecnocráticas no campo educativo, acentuando a tendência para a “empresarialização do campo educativo”, onde racionalização, eficácia, eficiência, constituem conceitos associáveis à modernização e configurados ao “império da racionalidade económica” (Lima, 1994 e Monteiro, 2003: 209).

A educação é assim tratada como um investimento em capital humano, como bem de consumo e a política educativa converte-se num meio e num instrumento da sua regulação e distribuição com maior eficácia e eficiência.

Desta forma, também se verifica a pressão sobre os sistemas educativos no sentido de sobrevalorizarem as dimensões da eficácia em detrimento dos vertentes da igualdade e da democracia, onde a qualidade passa a ser uma função estratégica em que o eixo central do referencial é a satisfação do cliente (Monteiro, M., 2003: 210).

A ideia de modernização está relacionada com o progresso, inovação e mudança que tem actuado sobre os sistemas educativos.

No mundo da educação e formação, veicula-se o discurso da racionalidade produtiva em torno das escolas de excelência, das escolas mais eficazes e competitivas tomando como referência o mundo das empresas, ao ponto de importantes instâncias internacionais serem porta-vozes desse tipo de discurso, afirmando que a escola é uma “empresa”, uma “empresa educativa” e nesta fórmula de funcionamento da educação encontramos as escolas competindo por clientes e estes assumidos como consumidores, limitando a sua intervenção na educação à aquisição de um serviço específico. Assim, a escola pública é abandonada à sorte do mercado ou do quase mercado educacional (Monteiro, M., 2003: 220).

Assim sendo, a preocupação consiste em criar condições necessárias para dotar a sociedade de mecanismos de formação de competências humanas para que esta possa enfrentar continuamente o progresso, caracterizado por contextos de competitividade, complexidade e incerteza que caracteriza esta época de mudança.

Torna-se fundamental reflectir e reorganizar a formação contínua dos profissionais de educação – enquanto profissionais e cidadãos – como um dos eixos de reforço e desenvolvimento de políticas públicas do campo social, como reforço e apropriação geradora de situações e dispositivos de maior equidade e cidadania, porque assume muitas vertentes assentes no entendimento do profissional enquanto consumidor e cliente por oposição ao profissional experiente, crítico e cidadão (Monteiro, 2003: 223).

Deste modo, dada a crescente globalização económica dos sistemas políticos e económicos mundiais e as necessidades de conhecimento e informação intrínsecas a esses sistemas, as necessidades de educação e formação implicaram uma mudança nomeadamente ao nível da estrutura, função, currículo e abordagem. A criação de meios electrónicos de transmissão de informação, assim como mercados de consumo à escala mundial, a existência de uma rede educativa internacional crescente com ideias de reforma e especialistas a nível de política educativa são factores de estimulação da globalização de formação. Estas necessidades educativas são, como se compreende, de extrema relevância no mundo competitivo do trabalho em que vivemos.

### **3. APRENDIZAGEM**

*“A aprendizagem é não apenas processo de transformação individual mas condição da realização humana no seu todo” (Silva, E., 1999).*

#### **3.1. Aprendizagem ao longo da vida**

O Conselho Europeu de Vila da Feira, que decorreu em Junho de 2000, defendeu toda uma série de iniciativas que promoviam a aprendizagem ao longo da vida, das quais se resumiram neste pequeno texto: “O futuro da Europa depende da capacidade que os seus cidadãos tiverem para fazer face aos desafios económicos e sociais. Um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida permitirá aos cidadãos europeus passar livremente de uma ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro a fim de utilizar da melhor forma as respectivas competências e qualificações. Assim, uma “aprendizagem ao longo da vida” aponta simultaneamente a aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma e abrange qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)”.

Assim sendo, o requisito fundamental para que cada sociedade possa enfrentar os efeitos da globalização, será “o asseguramento de uma capacidade colectiva de produzir, assimilar e saber utilizar uma grande quantidade de informação nova e pertinente (...) assegurando as condições para a permanência num sistema global de informação e conectividade, ao mesmo tempo que garante a sobrevivência do sistema de produção” (Silva, 1999:5).

É na estratégia da exigência de aprender a aprender que reside a chave de sobrevivência dos recursos humanos face à voragem das mudanças e a configuração de novos perfis profissionais para responder eficazmente às novas exigências da produção material e imaterial exige a necessidade de conceptualizar a educação e a formação como processo permanente ao longo da vida, onde a educação torna-se um processo que se realiza e se manifesta em todas as circunstâncias da vida (Silva, 1999:17).

Para que o processo de aprendizagem ao longo da vida tenha realmente êxito, é necessário que se proceda a uma partilha de papéis e de responsabilidades:

⇒ As autoridades públicas são responsáveis pela mobilização dos recursos necessários para e pelo garante do acesso de todos os cidadãos à escolaridade obrigatória, pela provisão do ensino das competências de base para todos os cidadãos após a escolaridade obrigatória e pelas oportunidades de aprendizagem dos adultos.

Estão igualmente incumbidas das medidas activas do mercado de trabalho no que respeita aos desempregados e à promoção da aprendizagem para todos, no e fora do mercado de trabalho.

⇒ Os empregados são os principais responsáveis pelo desenvolvimento das competências da sua força de trabalho, estando também cada vez mais investidos de responsabilidades sociais mais vastas, nomeadamente quando alargam as suas oportunidades de formação.

⇒ As organizações sindicais oferecem cada vez mais oportunidades de aprendizagem aos seus membros e participam nas actividades destinadas a promover e a facilitar a aprendizagem junto de membros e de não membros. Os parceiros sociais são co-responsáveis por conduzir o diálogo social a todos os níveis, pela negociação e aplicação de acordos tendo por objecto a educação e a formação no local de trabalho.

⇒ Os prestadores de serviços educativos são responsáveis pela qualidade e pertinência da sua oferta de aprendizagem, bem como pela coerência da mesma relativamente à oferta global. Grupos voluntários e as associações locais, que ocupam um lugar privilegiado para propor uma aprendizagem à medida das necessidades, promover a aprendizagem dos aprendentes (potenciais) e veicular claramente as necessidades e os interesses destes últimos. Todos os intervenientes comungam da responsabilidade de cooperar no quadro da aprendizagem ao longo da vida e de encorajar os indivíduos a responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem. Só desta forma poderá ocorrer uma cultura de aprendizagem!

“A educação ao longo da vida (*life-long learning*) constitui agora uma estratégia importante para assegurar a mobilidade dos recursos humanos de multi e polivalência, tornando-os capazes de acompanhar e gerir as constantes mudanças, de desenvolver um pensamento pró-activo, de inovar e de se anteciparem às novas e complexas situações problemáticas. É esta educação que garante a actualização permanente das competências individuais e colectivas com que se enfrenta o progresso tecnológico e sócio-económico.” (Silva, E., 1999:7).

Neste sentido, o indivíduo passa a ser visto e valorizado pelo seu “estado de competência” e pelo valor de troca que “a carteira de competências” lhe permite negociar e utilizar.

### **3.2. Mercado de aprendizagem**

A mudança de ênfase da educação para a aprendizagem e da educação de adultos para a aprendizagem permanente é o produto das principais forças de globalização – as forças económicas e tecnológicas geradas em países capitalistas desenvolvidos por empresas transnacionais ao serviço do desenvolvimento situado para além de um mercado global.

Estudiosos descrevem o mundo contemporâneo em termos de “sociedade do conhecimento”, uma vez que o conhecimento está à disposição e é facilmente acessível. A educação perdeu o seu monopólio de ser o fornecedor do conhecimento e uma variedade de instituições competem através de vários meios para fornecer informação. Consequentemente, o sistema educacional está a tornar-se um, entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros que estão, também a oferecer as suas próprias qualificações. Em suma, existe um mercado de aprendizagem que incentiva o formando a aderir a uma formação especializada e que de alguma forma visa a aquisição de competências que lhe vão permitir uma melhor integração no mercado de trabalho. Por outro lado, cria-se a necessidade de incutir nos trabalhadores activos a preocupação de actualizar as suas competências, sendo que, de outra forma, o seu posto de trabalho poderá não ser assegurado.

### **3.3. “Organizações que aprendem”**

O conceito de organização qualificante exprime uma representação de uma organização “que funciona como um sistema onde as pessoas aprendem e na qual a aprendizagem significa quer a aquisição de novos conhecimentos quer a aplicação desse novo conhecimento” (Silva, E., 1999:12).

“A qualificação contínua destes recursos humanos constitui a política estratégica mais importante para a adaptação das organizações aos contextos de mudança e para a aquisição de capacidade competitiva” (Silva, E., 1999:13).

Considerar que as organizações aprendem, ou seja, fazendo da aprendizagem permanente (formação) uma condição que lhes permita encontrar o seu lugar na nova economia baseada no saber, “onde modificam os seus modos e práticas de actuação face às novas situações com que se deparam, é admitir que elas adquirem novas competências para resolver criativamente os novos e complexos problemas, ou seja, revela uma estratégia calculada de sincronização do funcionamento global da organização às transformações sócio-económicas e culturais geradas pelo clima de globalização. Neste sentido, a aprendizagem organizacional é uma estratégia educativa que utiliza o comportamento baseado na experiência para operar um leque de escolhas organizacionais num contexto de mudança” (Silva, E., 1999: 15). As organizações devem por isso, ter como objectivo primordial o investimento na formação dos seus próprios trabalhadores, de forma a que estes possam evoluir e acompanhar as constantes transformações que se operam dentro de uma organização, quer a nível social, estrutural, tecnológico, cultural e humano.

#### **4. DESAFIOS E NOVAS AGENDAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

Torna-se essencial enriquecer a agenda académica da administração educacional, por um lado, e a agenda de formação para os responsáveis pela governação das escolas e dos sistemas educativos, por outro, por uma perspetivação mais dialéctica e política entre estrutura, estratégia, cultura e sistema, assim como através do exercício da ética da crítica e da ética da justiça e da solidariedade (Estevão, 2001).

Se os desafios da globalização para a educação e para o sistema educativo são, de facto, cada vez mais sentidos, competirá então aos próprios responsáveis pela governação dos sistemas educativos e das escolas em particular estarem atentos à nova refocalização da sua organização para o transnacional, à nova contaminação ou promiscuidade de sectores (público/privado/voluntário) na educação, às novas racionalidades, às novas demandas de um “Estado avaliador” a reestruturar-se face à globalização.

O desenvolvimento, em larga escala, de meios electrónicos de transmissão de informação, uma vasta redução no tempo e custos de viagens internacionais, a criação de mercados de consumo a nível mundial, a existência de uma rede internacional crescente de reforma educativa e de especialistas em políticas educativas são alguns dos factores estimuladores da globalização da formação (Husén, 1997: 2495).

Um dos desafios que a globalização lança ao conhecimento, educação e aprendizagem prende-se com a capacidade das pessoas, lidarem e sentirem-se mais à vontade com situações incertas. No meio académico, apresentam-se problemas para os alunos resolverem, mas na realidade do mundo global raramente os problemas surgem claramente definidos, sendo necessário reunir informação, tomar decisões e fazer escolhas baseadas em realidades complexas e incertas.

Assim, e como já tivemos oportunidade de referir, a emergência de uma sociedade de informação e uma economia global requerem uma compreensão global, daí que a pesquisa interdisciplinar seja fundamental para uma melhor compreensão do mundo. Também é importante que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam manipular símbolos, manifestações abstractas da realidade. Esta capacidade de adquirir o conhecimento é bastante relevante, porque a globalização requer uma educação que aumente as capacidades dos discentes a aceder, a sistematizar e aplicar conhecimentos, pensar de modo independente e exercitar os seus próprios juízos de valor e colaborar com outros no sentido de resolver situações. O objectivo da educação não é fornecer o conhecimento mas ensinar como aprender, resolver e confrontar o novo com o antigo.

Posto isto, a educação de hoje deve produzir uma quantidade de pessoas formadas científica e tecnicamente, já que os tipos de indústrias emergentes da era da globalização requerem que os trabalhadores possuam, treinem e apliquem capacidades referentes à ciência e tecnologia. A pesquisa e o desenvolvimento são termos-chave e cada vez mais se esbate a distinção entre trabalho físico e mental. Deve-se encorajar os alunos a trabalhar em equipa, já que isto requer o desenvolvimento de competências de dinâmica de grupo, debate, persuasão, organização, liderança e capacidade de gestão.

Existe cada vez mais a necessidade de actividade especializada que se processa virtualmente ou ligada em rede. Há quem defenda que a aprendizagem cooperacional apoiada pelos computadores aumenta o desempenho da equipa, estruturando o diálogo do grupo e a tomada de decisões, gravando as escolhas e facilitando as actividades colectivas. As economias nacionais são, agora, globais, ou seja, internacionalmente interdependentes, insaciáveis na sua procura de inovação tecnológica e dependentes da competência e talentos humanos. A confiança num pequeno grupo de indivíduos considerados intelectuais está ultrapassada.

As indústrias e serviços modernos requerem uma força de trabalho capaz de se ajustar a novas tecnologias e tomada de decisões.

À medida que os sistemas de comando e controlo se desintegram por todo o mundo, as instituições académicas têm de se tornar menos rígidas e mais flexíveis na sua tentativa de ir ao encontro de várias necessidades dos alunos e da economia global. Isto inclui variedade no tempo, lugar, abordagem e ofertas de currículo, por isso, à medida que novas indústrias emergem na economia global, a oferta a nível de cursos académicos deve ser adaptada de modo a reflectir essas novas necessidades de conhecimento, educação e aprendizagem.

Para ir ao encontro destes desafios e colher os benefícios das oportunidades apresentadas pela globalização, as respostas poderão vir dos sectores público e privado, a nível regional, nacional e internacional. No caso nacional, estas necessidades deverão ser dirigidas com políticas que, por um lado, permitam envolver o maior número de empregos, que aumente a qualidade de vida e, por outro, encontrar as exigências crescentes de empreendimentos globais que operam na economia global.

A globalização é um fenómeno real que, como vimos, além de estar a possibilitar a emergência de um novo modelo de desenvolvimento nas economias altamente industrializadas, tem implicações a nível do conhecimento, educação e aprendizagem, já que o conhecimento e informação assumem também novas proporções. Nesta óptica, a formação adquire uma função estratégica, possibilitando às organizações e às empresas condições de gerir as mudanças, de inovar e de lidar na economia globalizada onde o conhecimento é fundamental.

## **BIBLIOGRAFIA**

Dale, Roger (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº16, pp-133-169.

Estevão, Carlos V. (1999). Formação, Justiça e Cidadania. *Revista de Educação*. Vol VIII, nº1, 1999, pp.49-63.

Estevão, Carlos V. (1999). Políticas de Formação e cidadania organizacional. *Revista de Educação*, Vol. III, nº1, 49-56.

Estevão, Carlos V. (2000). Cidadania Europeia, Cidadania Organizacional e Multiculturalismo. *Actas das III Jornadas Transnacionais Escuela Y Ciudadania Europea*. Saragoça: Fórum Europeo de Administradores de la Educacion de Aragón.

Estevão, Carlos V. (2001). *Formação, gestão, trabalho e cidadania*. Contributos para uma sociologia crítica de formação.

Estevão, Carlos V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Organizacional. Dilemas e Desafios*. Porto: ASA.

Giddens, Anthony (1998). As consequências da Modernidade. Oeiras: Celta.

Gomes, Rui (2001). A globalização da Escola de Massas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº6, pp. 135-167.

Husén, Torsten e Postlethwaite T. Neville (edit.) (1997). The International Encyclopedia of Education, Great Britain, pp. 2496-2500.

Jarvis, Peter (1998). Globalização e Mercado de Aprendizagem. *Fórum*, nº23. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 51-66.

Monteiro, Manuel (2003). *Formação e Cidadania. Estudo sobre as dinâmicas Micropolíticas de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 209-223.

Santos, Boaventura de Sousa (org.) (2001). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.

Silva, Eugénio A. Alves (1999). *A aprendizagem em contexto organizacional*. Novos desafios. Novas perspectivas. Braga: Universidade do Minho (policopiado).



## LITERACIA, ESCOLA E CIDADANIA

**Adelina Paula Mendes Pinto**

*Coordenadora Interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares*

### 1. A LITERACIA

Uma das grandes preocupações do século XXI é o conceito de literacia e a forma como desenvolvemos estas mesmas competências. Na era da Sociedade da Informação e do Conhecimento, na era da avalanche de informação que nos “ataca” diariamente, do acesso à informação em tempo real, as competências de literacia estão fortemente ligadas ao conceito de aprendizagem e principalmente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Como tudo num mundo em mudança, também o conceito de literacia tem vindo a actualizar-se. Inicialmente incluía apenas a capacidade de ler latim. Como os meios de escrita eram escassos, o escrever não era considerado neste conceito. Hoje entendemos as literacias numa óptica mais abrangente.

“(…) ser capaz de ler não define a literacia no complexo mundo de hoje. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual. Por outras palavras, os adultos letrados devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender”. (Stripling, 1992)<sup>11</sup>

A necessidade de formar cidadãos competentes na literacia da informação é uma preocupação das sociedades modernas que necessitam de cidadãos críticos, construtivos e participativos. Esta necessidade vem agudizar-se com o advento da Internet, do digital, da informação em tempo real. Então o que é ser competente na literacia da informação? Podemos defini-la como a competência do jovem ou adulto para identificar um

---

<sup>11</sup> Stripling, B. (1992). <http://www.ctap4.org/infolit/>. Obtido em 10 de 05 de 2011, de <http://www.ctap4.org/infolit/>

problema, procurar informação necessária, saber seleccioná-la, analisá-la, interpretá-la e ainda sintetizar e comunicar essa informação.

Da literacia da informação passamos rapidamente a um conceito polissémico que abarca outras formas de literacia como a literacia visual, a literacia digital, a literacia tecnológica, a literacia científica, a literacia estatística, entre outras.

Numa abordagem mais genérica, a literacia, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Priberam<sup>12</sup> consiste na capacidade de saber ler e escrever mas também na capacidade para perceber e interpretar aquilo que é lido. É esta assumpção que nos interessa no presente artigo, a forma como podemos trabalhar competências de literacia nos alunos, envolvê-los para que eles consigam resolver os seus problemas através da leitura e interpretação de informação em vários suportes. Em nosso entender é este o caminho para a escola do século XXI, uma escola atenta ao presente, virada para o futuro, preparando novas gerações para os desafios sociais, económicos, culturais, emocionais que se adivinham.

## **2. A ESCOLA E AS BIBLIOTECAS**

A Escola do século XXI deve ser centrada nas necessidades e nas lógicas do novo século. Um século que se tem vindo a caracterizar por um paradigma digital, por alunos que são já nativos digitais, por um conhecimento em constante mudança e evolução, por uma sociedade cada vez mais global e mais globalizante onde os jovens são cada vez mais cidadãos do mundo. Um mundo caracterizado por uma imensa flexibilidade laboral, por um aumento da escolaridade e da formação dos nossos jovens, um mundo social e economicamente mais exigente. Que desafios se colocam então à escola?

A Escola do século XXI deve ser necessariamente diferente daquela que caracterizou o século XX. Esta tem o principal desafio de desenvolver nos alunos competências ao nível das várias literacias, de desenvolver competências digitais e tecnológicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, uma nova percepção e entendimento do mundo. Mas como adequar a escola a estas novas exigências? Como passar do

---

<sup>12</sup> Literacia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2010, <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=literacia> [consultado em 11-05-2011].

currículo estipulado centralmente, espartilhado e compartimentado, para os interesses e necessidades dos nossos jovens? Como podem os nossos alunos entender a mudança, estar preparados para um mundo que é cada dia diferente, se a escola continua centrada em saberes adquiridos, numa organização dominada pelo professor enquanto detentor do conhecimento?

É neste contexto que surgem as Bibliotecas Escolares, centros de recursos, que disponibilizam meios físicos e humanos que possam ajudar os jovens a construir o seu próprio conhecimento. O Relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, em 1996, referia:

“(…) as bibliotecas escolares, sobre as quais nos propomos reflectir, surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.”<sup>13</sup>

Assim, o conceito de literacia aparece, desde o seu início, fortemente ligado aos objectivos das Bibliotecas Escolares. Estas pretendem, em conjunto com os professores promover actividades e projectos que ajudem os alunos a desenvolver competências em literacia, nas várias literacias, mas com particular ênfase na literacia da informação.

“Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.” (in Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO)

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais que contribuem para a formação plena do aluno, para que seja um adulto bem sucedido na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis. Parte do pressuposto que a aprendizagem deve assentar numa lógica construtivista, o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, o aluno na construção do seu próprio conhecimento. Só assim o podemos preparar para a evolução do conhecimento e para o desafio maior de transformar a informação (múltipla, variada, muitas vezes pouco credível) em conhecimento.

Há uma tendência actual, mesmo entre alguns professores, de pensar que os alunos, só porque são nativos digitais e têm uma grande facilidade no domínio das tecnologias, têm competências de literacia. Mas isso não é verdade, a literacia tem de ser entendida como uma competência que depende fortemente do percurso escolar do aluno, do meio social em que se insere mas também da forma como é sujeito a práticas sustentadas e prolongadas que o levam a desenvolver essas competências.

A literacia tem de estar ligada ao currículo, as competências de literacia são aprendidas e exercitadas nos contextos disciplinares, não no vazio. Exige um planeamento e uma sistematização. A ligação à Biblioteca Escolar deve ser consubstanciada e sustentada em projectos regulares e sistemáticos e não em actividades ocasionais e vazias de sentidos e de oportunidades.

A literacia tem de ser deliberada e conscientemente trabalhada com os alunos e devidamente integrada nos currículos. Este trabalho é feito pelo professor da turma e o professor bibliotecário assumindo-se este como o especialista em informação e bem como nos múltiplos recursos existentes no espaço físico da Biblioteca ou em linha no espaço digital.

A literacia crítica tem vindo a desenvolver-se nos últimos tempos, também ligada à necessidade de preparar melhor os alunos para a Sociedade da Informação.

---

<sup>13</sup> Portugal, Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares [Em linha]. Lisboa: RBE, actual. 31-01-2011. [Consult. 15-05-2011] Disponível em WWW: <URL:

“... o conceito de literacia crítica refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto.” (Pereira, 2009)

Há assim um conjunto de razões pedagógicas e sociais que apontam e comprovam a necessidade de desenvolver nos alunos competências de literacia enquanto manual de sobrevivência no mundo actual.

### **3. A LITERACIA ECONÓMICA E A CIDADANIA**

Estudos actuais comprovam que a literacia e em especial a literacia da informação é fundamental para o indivíduo mas também para a economia e para a sociedade (Calixto).

Um estudo encomendado pelo Plano Nacional da Leitura “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise” tenta apresentar uma perspectiva do valor económico da literacia em Portugal. Este estudo parte do pressuposto que a “(...) *literacia é um elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social.*” (Incorporated, 2009). Este estudo mostra que Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data. Revela ainda que os ambientes pobres em literacia (como é o caso de Portugal) influenciam de forma adversa o desempenho das instituições sociais e económicas, como é o caso das escolas, das empresas, dos hospitais, entre outras. Por outro lado, mostra que melhores níveis de literacia na população adulta significa melhores desempenhos ao nível económico e social. Este estudo termina aconselhando os governantes a uma maior preocupação com a economia da literacia, já que a literacia influencia a capacidade da economia para gerar riquezas (uma razão muito válida no actual contexto político e económico).

#### **4. UMA ESCOLA QUE FORMA PARA A LITERACIA, FORMA CIDADÃOS**

O principal desafio da Escola é formar cidadãos, homens e mulheres preparados para os desafios do futuro. Para o conseguir, a Escola tem de desenvolver projectos sustentados de competências de literacia, nas suas várias dimensões. Só desta forma, a sociedade pós 25 de Abril poderá resolver o deficit de participação que caracteriza a sociedade portuguesa neste advento do novo século.

A Escola dispõe de todos os recursos necessários para este trabalho, apenas precisa acreditar que ele é basilar, trabalhar em articulação, aproveitar os múltiplos recursos físicos e humanos que a Rede de Bibliotecas Escolares tem vindo a difundir por todo o país. A Escola tem de saber aproveitar o valor acrescido que foi (e é) a formação de professores, muita dela intervindo nesta perspectiva construtivista da aprendizagem do aluno, nesta construção e reconstrução do conhecimento. Cada Escola tem de potenciar os recursos internos, físicos e humanos, assumindo o capital de saber e de conhecimento, de procedimentos e de projectos, de olhares cruzados e ricos, de perspectivas múltiplas, contribuindo para a equidade social, dando a todos, competências de literacia que os preparem para os desafios do futuro.

Sintetizando, a cada Escola compete, no seu Projecto Educativo, responder ao desafio:

Como vamos, nesta Escola/Agrupamento, formar cidadãos críticos, intervenientes e conscientes do seu papel num país democrático?

#### **5. BIBLIOGRAFIA**

Calixto, J. A. (s.d.). *Literacia da Informação: um desafio para as Bibliotecas*. Obtido em 11 de 05 de 2011, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

Incorporated, D. P. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Pereira, i. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Lidel - edições técnicas, lda.

Stripling, B. (1992). <http://www.ctap4.org/infolit/>. Obtido em 10 de 05 de 2011, de <http://www.ctap4.org/infolit/>

## CIDADANIA NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA O PAPEL DA ESCOLA E DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

**Odília Baleiro**

*Gabinete Rede de Bibliotecas escolares*

### **PARTICIPAR NA CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA. QUE PAPEL CABE À EDUCAÇÃO?**

De acordo com o Manual dos Direitos Humanos para a Educação (Unesco) “democracia é a forma de governo na qual a participação das pessoas é necessária e fundamental”. Contudo, neste mundo instável onde vivemos, muitas sociedades são encurraladas pelas questões económicas e pelo mercado de capitais e enfrentam muitos problemas transnacionais que dificultam a consolidação das democracias que são sociedades exigentes quanto à participação do indivíduo.

A partir de meados do século passado, as organizações mundiais têm tido um papel crucial na organização de cimeiras e na definição de políticas para a consolidação dos estados democráticos. Destacamos o exemplo das Nações Unidas ao aprovar em 1948, a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”<sup>14</sup> (DUDH), documento que instituiu, independentemente da nacionalidade, que todos os seres humanos têm os mesmos direitos, o que representou um passo fundamental para o ideal de “cidadania global e universal”.

Desde então, muitas iniciativas se têm sucedido, à escala mundial, no âmbito dos direitos humanos, da educação e da cidadania às quais a Europa se tem associado. Aprovou em 1950, a “Convenção Europeia dos Direitos Humanos”; em 1973, surge pela primeira vez, no quadro da Comunidade Europeia, de forma explícita, o conceito de Dimensão Europeia na Educação; em 1974 é aprovada a Resolução sobre a cooperação no

---

<sup>14</sup> Artigo 15.º **Direito a cidadania** Ponto 1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade; Artigo 26. **Educação** 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito;2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais. E deve favorecer a

domínio da educação, donde resultaria, em 1976, a adopção do Primeiro Programa de Educação da Comunidade com vista a “Criar cidadãos informados”; em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança<sup>15</sup>, da Organização das Nações Unidas, confere o direito da criança à educação, na base da igualdade de oportunidades; em 1999, a IFLA<sup>16</sup> fez aprovar junto da Unesco o Manifesto da biblioteca escolar, promovendo a importância da biblioteca escolar como uma estrutura crucial que “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis”; em 2003, a Unesco aprova a declaração de princípios intitulada “Construir a Sociedade da Informação: um Desafio Global no Novo Millennium”, reiterando o papel central das “bibliotecas e bibliotecários como actores fundamentais para garantir o acesso universal à informação e construir sociedades do conhecimento”, conforme salienta Abdul Waheed Khan, nessa cimeira; também em 2003, a Unesco, preocupada com a exclusão social invoca os direitos humanos, estabelecendo a década de 2003-2012 de acesso à Educação para todos, subordinado ao tema “Literacy Decade: Literacy for all: voice for all, learning for all”, considerando que “Literacy is a human right. Basic education, within which literacy is the key learning tool”; a Década para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), lançada pela Unesco, apela à reflexão e ao compromisso, por parte dos estados e de outras organizações, com o desenvolvimento de actividades que envolvam todos os cidadãos, com particular destaque para o papel da educação na formação das crianças e jovens.

A ligação da literacia à cidadania é à liberdade do ser humano ganha pertinência no contexto actual, acentuando a preocupação e necessidade de organizações internacionais estabelecerem orientações, para

---

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

<sup>15</sup> **Artigo 18. (Educação).** Ponto 1. Os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança; **Artigo 28.** Ponto 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades: a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;

<sup>16</sup> IFLA (International Federation of Library Associations) (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar. Unesco

ajudar os sistemas educativos a trabalhar para esse fim. A este propósito, a AASL<sup>17</sup> (2007) elaborou os “Standards for the 21st Century Learner”, focando o desenvolvimento de competências nos alunos para o uso de recursos e ferramentas centradas em quatro questões que facultem o direito a informar-se e pensar criticamente, de forma a poder construir o conhecimento; a tirar conclusões, tomar decisões informadas e produzir novo conhecimento; a procurar o conhecimento pessoal e estético.

Este documento visa, na sua íntegra, a formação do aluno do século XXI, à luz do novo paradigma, consubstanciado na complexidade que atingiram as tecnologias e os recursos, designadamente os de informação, cuja chave está na compreensão do facto do conceito de literacia da informação ter evoluído “information literacy has progressed from the simple definition of using reference resources to find information. Multiple literacies, including digital, visual, textual, and technological, have now joined information literacy as crucial skills for this century.”

A União Europeia adere a estes princípios humanistas nas últimas décadas do século passado, intensificando um conjunto de orientações destinadas a apoiar os Estados-membros, com o objectivo de implementar programas, na educação, subordinados ao tema da cidadania e da democracia. Em 1985 foi adoptado o Relatório sobre a Europa dos Cidadãos que salienta o “ensino da dimensão europeia como parte integrante da educação dos futuros cidadãos da Europa”, dando ênfase à necessidade de formação para os professores e em 1993 é lançado o Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação, que vem reforçar a missão da escola, indispensável à inserção social, à defesa de valores e a uma educação de qualidade.

Na década de noventa assumiu particular destaque na agenda europeia o conceito de educação ao longo da vida, considerada como uma das chaves de acesso ao século XXI de que é exemplo o documento “European Union’s White Paper on Education and Training”, 1995, definindo que “A Escola deve construir programas para a Literacia da Informação”.

Em 1996, Jacques Delors coordenou um estudo para a Unesco “A Educação: um tesouro a descobrir”, colocando a tónica na educação permanente, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida

---

<sup>17</sup> AASL (American Association of School Librarians) 1. Inquire, think critically, and gain knowledge. 2. Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge. 3. Share knowledge and

independentemente da idade. Este relatório vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, chamando a atenção para a necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional.

No virar do milénio, a educação e a formação assumiram um papel decisivo na transformação da União Europeia (UE), definindo políticas estratégicas no quadro do seu desenvolvimento - “A Estratégia de Lisboa 2000” - donde resulta um conjunto significativo de programas, a seguir pelos Estados membros.

### **COMO PODE A EDUCAÇÃO, A ESCOLA CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS?**

A Educação é assumida no contexto da complexificação social e tecnológica como factor crucial ao desenvolvimento económico e ao progresso das sociedades e à intervenção crítica dos cidadãos. A democracia sustenta-se nesta capacidade de intervenção da educação e na formação para o exercício da cidadania.

Por todo o mundo se assiste a debates, envolvem-se organizações para trazer à reflexão a complexidade da democracia e das questões que a dificultam.

A este propósito, Frederico Mayor, um antigo director geral da UNESCO, acentua a importância da participação activa dos cidadãos para a consolidação das democracias: “Democracy is a practice: though based on values that can be transmitted, it is essentially a way of acting. It is by putting it into effect that we justify it; it is by making use of it that we give it legitimacy”.

No seu artigo, explicita a complexidade da democracia, o que a dificulta e o que deve ser feito para uma saudável sustentabilidade.

Por isso, especialistas do mundo inteiro defendem o papel da educação na melhoria da relação entre as pessoas, no bom funcionamento das organizações e das sociedades. Henderson (2009) refere que a educação é uma das chaves do mundo de hoje, salientando a importância da educação como um dos principais desafios do mundo globalizado, que nos confronta diariamente com questões que apelam à intervenção democrática e ao exercício da cidadania.

---

participate ethically and productively as members of our democratic society. 4. Pursue personal and aesthetic growth.

Perrenoud (2002) evidencia a necessidade de criação de escolas em rede, com introdução da Internet e de outros recursos, junto de professores e alunos, de forma a evitar a exclusão e a desigualdade, contribuindo as bibliotecas escolares para este mundo “ligado, fluido e interactivo”, como defende Todd (2001).

No artigo de Júlio Pedrosa “Literacia, condição de Cidadania” (Moura, org., 2008), o autor reconhece que é a Educação que fornece as bases da literacia essencial, o meio para o exercício de uma cidadania plena e a ferramenta que permite ao ser humano a opção do que quer ser e fazer na sua vida, realçando ainda a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Portugal confronta-se desde sempre com grandes atrasos nas mais diversas áreas de actividade, designadamente no campo educativo. Saído da Revolução de 1974, de imediato adere às políticas e princípios que surgem no cenário internacional. Reentrou para a Unesco e aderiu ao projecto “Escolas Unesco”, consagrou os princípios humanistas na Constituição da República Portuguesa<sup>18</sup> (1976) a que se seguiu a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/86, que confere o direito à educação e à democratização do ensino, determinando aspectos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade, por um período escolar de nove anos, correspondente à duração do ensino básico.

Com a adesão à União Europeia em 1986, Portugal integrou as políticas comunitárias, as orientações no campo educativo que, no final do século XX, constituíam o motor de desenvolvimento da UE. Produz um vasto leque de orientações e lança projectos diversos<sup>19</sup>, com intenção de melhorar o funcionamento e apetrechamento das escolas; alterou o desenho curricular através da introdução de áreas transversais que

---

<sup>18</sup> Nº 2 do artigo 74º da Constituição de 1976, onde se declarava que a realização da política de ensino incumbia ao Estado, devendo este assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, estabelecendo progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência) 1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

<sup>19</sup> Projecto Minerva (1985-1994); Escola Cultural (1987); Nónio Século XXI (1996); Programa Rede de Bibliotecas Escolares (1996); Regime Jurídico Formação Contínua de Professores - Dec-Lei nº 207/96; Livro Verde para a SI (1997); Reflexão

visavam a integração das TIC, da cidadania e dos valores; proporcionou formação aos professores em áreas críticas, intensificando as reformas no ensino básico e secundário, seguindo as recomendações do Conselho da Europa<sup>20</sup>.

Apesar das sucessivas reformas, os resultados não têm sido os esperados. A mudança em educação é lenta, mas um olhar atento identifica, em Portugal, uma escola diferente com aspectos positivos, apetrechada com mais recursos tecnológicos, envolvida em projectos TIC; surgem estudos sobre a literacia e a leitura<sup>21</sup>, donde resultou a criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares e, mais tarde, o Plano Nacional de Leitura e o Plano Tecnológico de Educação, entre outras iniciativas.

Em 1997, a criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares permitiu instalar bibliotecas em todas as escolas do ensino básico, cobriu quase a totalidade das secundárias, tendo ultimamente, vindo a apoiar as escolas profissionais e com contrato de associação, a que se associou a recente criação da carreira do professor bibliotecário em 2008<sup>22</sup>, traduzindo investimentos significativos em termos financeiros, mas também uma vontade política de induzir práticas inovadoras no processo ensino aprendizagem, através da disponibilização de recursos tecnológicos e de informação que as bibliotecas facultam.

Todd (2001; 2003) salienta três aspectos fundamentais que a biblioteca escolar proporciona: informação, educação e lazer para TODOS. São espaços privilegiados na escola facilitadores do acesso a recursos de informação e tecnológicos indispensáveis no mundo moderno, facultando a todos, sem excepção, o acesso ao seu uso individual ou em grupo, afirmando que “a informação é o coração da aprendizagem com sentido”.

---

Curricular Participada (1998) /Dec-Lei nº 6 de 2001;Educação para os Media (2000); CRIE (2005); PNL (2007); PTE (2008); Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos (2010)

<sup>20</sup> Declaração de Grunwald (1999) – Educação para os Media

<sup>21</sup> Veiga, I. et al. (1996). Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. ME

<sup>22</sup> Portaria nº756, de 14 de Julho, artº 4, ponto 4 “a biblioteca se assuma no modelo organizacional de escolas, com uma estrutura inovadora, funcionando dentro e fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidas pelas sociedades actuais”.

Costa reitera (2011)<sup>23</sup>, salientando que “A informação é transversal a toda a aprendizagem. E tudo o que é transversal é nuclear”, logo a literacia da informação deve constituir a base da aprendizagem como instrumento para o desenvolvimento das competências necessárias ao longo da vida.

São muitos os estudos que reconhecem o papel da literacia como fundamento para o desenvolvimento da democracia e que confirmam o impacto da biblioteca escolar na aprendizagem dos alunos (Lance, K. et al. (2010), por isso uma escola com biblioteca escolar e um professor bibliotecário tem um valor acrescentado.

Contudo, a existência de bibliotecas escolares, recursos humanos e físicos não indicam, só por si, transformação de práticas nas aprendizagens. Tendo no horizonte esta preocupação, o Gabinete RBE, desde sempre, tem vindo a apoiar a instalação das bibliotecas, criadas entre paradigmas de grande complexidade, designadamente o digital.

As bibliotecas apresentam fases de desenvolvimento muito diferentes. Por isso, o Gabinete RBE tem adoptado uma política de apoio ao desenvolvimento sustentado das bibliotecas escolares, recorrendo a diversos formatos. Desde a disponibilização de conteúdos nos mais diversos temas, a implementação de planos de formação que tem permitido a actualização dos professores bibliotecários, em temas críticos, como a avaliação, a leitura e as literacias emergentes, as ferramentas da Web 2.0.

Para garantir a sustentabilidade das bibliotecas escolares, consubstanciada em acções educativas de qualidade, criou o Modelo de Avaliação em 2008, para que “as bibliotecas possam, de uma forma estruturada e fundamentada, realizar a avaliação da sua acção e definir estratégias de melhoria e desenvolvimento das suas práticas nos diferentes domínios de actuação”, a que se associou um vasto programa de formação, na modalidade e-Learning e que provou desenvolver competências críticas nos formandos, designadamente no âmbito digital. Por outro lado, este trabalho, tem vindo a ser reforçado, através dos CIBE<sup>24</sup> que são profissionais especializados que acompanham cirurgicamente as bibliotecas no terreno.

---

<sup>23</sup> Programa de formação. Comunicação. Encontro(s). Biblioteca: desafios na sociedade actual. 31 de Março, Tondela.

<sup>24</sup> CIBE (Coodenadores Interconcelhios para as BE).

Por isso, identificamos, hoje, um conjunto de escolas com biblioteca escolar, que facultam serviços inovadores aos alunos, aos professores, às famílias e a toda a comunidade, projectando a biblioteca para além dos muros da escola. Veja-se o número crescente de bibliotecas com página, com blogues onde promovem actividades, com informação de referência, a criação de uma rede de bibliotecas virtuais em curso que abrange um número significativo de escolas, a candidatura de mérito com projectos inovadores no âmbito da leitura, das literacias, o desenvolvimento de redes, a utilização de ferramentas da Web 2.0 integradas em actividades curriculares, a utilização de Plataformas para o trabalho em rede, que está cada vez mais sólido.

Como pode então a biblioteca escolar desenvolver as competências para todos?

De que forma os recursos de informação e as ferramentas existentes na biblioteca escolar contribuem para melhorar o exercício da cidadania?

Como pode então o professor bibliotecário contribuir para uma Educação que privilegie o desenvolvimento de competências à luz do novo paradigma informacional?

As bibliotecas escolares que temos são espaços com condições para desenvolver um conjunto de actividades em articulação com a sala de aula, facultar recursos e serviços para TODOS essenciais à aprendizagem ao longo da vida, ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento do espírito crítico, indispensável à construção da democracia.

Para isso, as escolas, as bibliotecas e os professores bibliotecários mobilizam os recursos e trabalham de forma colaborativa em todas as áreas de aprendizagem, através de uma acção conjunta, perspectivando:

- melhorar os resultados dos alunos através da planificação de actividades e acção articuladas com o professor da sala de aula, orientando os alunos individualmente ou em grupo no desenvolvimento de competências de literacia da informação;
- desenvolver competências tecnológicas e digitais nos alunos quando há integração no processo de aprendizagem;
- fomentar a sustentabilidade de uma rede que ligue os recursos da biblioteca escolar às actividades da sala de aula, conduzindo a um impacto positivo no trabalho dos alunos e professores;

- assegurar a qualidade da colecção/informação, contribuir para inovar e melhorar o trabalho dos alunos;

- promover a leitura individual ou em grupo, para melhorar as competências de leitura;

- contribuir para a integração das literacias, de forma a desenvolver competências em pesquisa da informação e desenvolvimento do espírito crítico;

- facultar espaços à escola que permitam a igualdade de acesso a bens culturais e de informação, contribuindo de forma positiva para a melhoria da auto-estima, da confiança e do sentido de responsabilidade.

O contributo da escola para a formação do indivíduo é, hoje, indissociável da presença da biblioteca escolar. Tomar decisões informadas e participar criticamente na democracia, requer uma escola com livros e equipamentos que promovam o contacto e a interacção competente, através do desenvolvimento das literacias inerentes à sociedade actual.

Acreditemos no futuro! Convoquemo-nos todos, sem descrédito, para mudar, mesmo sabendo que a mudança é lenta.

Castells, (2003) refere que “Não há mal eterno na natureza”. E para terminar, tomarei emprestadas as palavras de Pablo Neruda:

“Por mi parte y tu parte, cumplimos  
compartimos esperanza e  
Inviernos;

y fuemos heridos no solo por los  
enemigos mortales

sino por mortales amigos (y esto  
parecia más amargo)

pero no me parece más dulce  
mi pan o mi libro  
entretanto;

agregamos viviendo la cifra que  
falta al dolor;

y seguimos amando el amor y com  
nuestra directa conducta

enterramos a los mentirosos y  
vivimos com los verdaderos.”

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AASL (American Association School Librarian) (2007). Standards for the 21st century Learner. Chicago: ALA. [Em linha] Disponível em:  
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standards.cfm>.
- Castells, Manuel (2003). O Fim do Milénio. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2004). A galáxia Internet: reflexões sobre Internet. A info-exclusão: uma perspectiva global. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 287-316.
- Delors, J. ( 1996).A Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa. Edições Asa.
- Henderson, H (1999). Criando um Mundo Global Sustentável. S. Paulo: Cultrix
- IFLA/UNESCO (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar. [Em linha] [Consultado em 10.12.2010] Disponível em <  
<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>>.
- Lance, K. et al. (2010). School Library Impact Studies. [Em linha] [Consultado em: 12.05.11] Disponível em <  
<http://www.lrs.org/impact.php>>.
- M.E. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares (2008). Modelo de avaliação da biblioteca escolar [Em linha].[Consultado em 13-05-2011] Disponível em <<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/83.html>>.

Moura, Helena Cidade [et al.] (2008). Literacia em Português. Lisboa: ACONTECIMENTO – Estudos e Edições, ISBN 978-972-8011-53-6..

Perrenoud, P (2002). A escola e a aprendizagem da democracia. Lisboa. Edições ASA

Santos, M. E. B. (Coord) (2010). Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos. DGIDC. ME.

Todd, Ross (2001). Transitions for preferred futures of school libraries. Presented at the 2001 IASL Conference, Auckland, New Zealand. [Em linha] [Consultado em 17.04.2010] Disponível em: <<http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>>.

Todd, Ross (2003). Learning in the information age school: opportunities, outcomes and options. Presented at the 2003 IASL Conference, Durban, South Africa. [Em linha] [consultado em 02.04.11] Disponível em <<http://www.iasl-slo.org/conference2003-virtualpap.html>>.

Unesco (1995). Bisch, P. Meyer. A Cultures of Democracy: a challenge for schools. [Em linha] [Consultado em 03.05.11] Disponível em <[http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme\\_b/mod07/mod07task03/appendix.htm#tex](http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_b/mod07/mod07task03/appendix.htm#tex)> .

Unesco (2003). United Nations Literacy Decade. [em linha] [Consultado em 06.05.2011] Disponível em <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/>>.

Unesco (2009). Policy guidelines on inclusion in education. [Em linha] [Consultado em 02.05.11] Disponível em: <[http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7\\_2\\_250&gp=1&ll=1](http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7_2_250&gp=1&ll=1)>.

União Europeia (1995). European Union's White Paper on Education and Training. [Em linha] [Consultado em: 08.04.11] Disponível em < [www.europe.eu.int/en/record/white/edu9511](http://www.europe.eu.int/en/record/white/edu9511)>.

USA Department of Education (2002): Learning for the 21st Century. [Em linha] [Consultado em. 05.05.11] Disponível em <[http://www.p21.org/downloads/P21\\_Report.pdf](http://www.p21.org/downloads/P21_Report.pdf)> .

Veiga, I. et al. (1996). Relatório Síntese. Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. ME.



**UM OLHAR SOBRE AS NOVAS OPORTUNIDADES:  
PARA ALÉM DO RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

***Maria Manuel Pinto,***  
*Coordenadora CNO Francisco de Holanda*  
***Anabela Lopes***  
*Formadora do CNO Francisco de Holanda*

A rede nacional de Centros Novas Oportunidades (CNO), cuja construção se iniciou em 2000, na altura como Centros RVCC, e que sofreu, entretanto, uma forte expansão, abarca já um conjunto de 456 Centros, envolvendo um número de adultos que ultrapassou largamente o milhão. Independentemente de uma reflexão sobre o seu valor, a escala assumida impõe o respeito de se considerar que nunca antes em Portugal, iniciativas de Educação de Adultos chegaram, em tão pouco tempo, a tantas pessoas.

Os iniciais Centros RVCC, criados pela ANEFA - Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (de 2000 a 2002) e alargados pela DGFV - Direcção Geral de Formação Vocacional (estrutura que, até 2006, antecedeu a actual ANQ – Agência Nacional para a Qualificação), centraram as suas funções numa perspectiva estreita de Educação de Adultos – o desenvolvimento de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Se se excluir o ensino recorrente – encarado frequentemente como um ensino escolar de segunda opção - a Educação de Adultos em Portugal, nesta época, estava reduzida a essa modalidade. A ANEFA ainda introduziu os cursos EFA – Educação e Formação de Adultos, e tinha uma ambição mais abrangente, com alguma sustentação no estudo prévio à sua criação, que foi solicitado ao Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Lima, Afonso e Estevão, 1999). Analisando as possíveis modalidades de Educação de Adultos constantes desse estudo, confirmamos que o RVCC era já uma proposta, mas devidamente integrado num projecto mais vasto. A DGFV, como o próprio nome indica, foi constituída com uma missão menos ambiciosa, centrada na formação vocacional e praticamente reduzida ao RVCC.

Apesar da sua intensa implementação, desde 2000, o Reconhecimento de Competências não é uma inovação do Portugal do século XXI. Efectivamente, os processos de RVCC têm sido desenvolvidos em vários países da Europa, com propósitos diversos, nomeadamente: avaliação dos saberes, visando um posicionamento para entrada em formação; validação de práticas em trabalho voluntário; equivalência a nível universitário (em França); desenvolvimento da auto-confiança, auto-conhecimento e avaliação das competências próprias; integrar o mercado de trabalho ou ser promovido no local de trabalho; obter parte ou a totalidade de qualificações formais, entre outros (EAEA, 2006). Com este potencial presente, percebemos que o RVCC tem que fazer parte de qualquer projecto de Educação de Adultos, mas limitar o seu efeito à obtenção de certificação em patamares de formação formal é, sem dúvida, uma visão limitada.

Terá a transição dos Centros RVCC para Centros Novas Oportunidades, em 2006, feito a diferença? Interpretando as “atribuições” definidas para a ANQ (Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho), encontramos duas limitações: por um lado, a Educação de Adultos deixa de ter uma estrutura de coordenação própria, para passar a estar integrada num projecto para “jovens e adultos”; por outro lado e apesar da maior abrangência da missão em relação à DGFV, não encontramos referência à educação ao longo de toda a vida e em todos os contextos da vida. Os processos formativos aparecem claramente orientados para a formação profissional, numa lógica de resposta às necessidades do mercado e da competitividade nacional. Apesar de a vertente *formação* estar contemplada, com maior diversidade de respostas e não limitando a Educação de Adultos ao RVCC, as orientações da ANQ vão no sentido de que, entre todos os adultos que são encaminhados a partir de Centros Novas Oportunidades, pelo menos 70% dos adultos de nível básico e 45% do nível Secundário sejam orientados para o processo de RVCC<sup>25</sup>. Inevitavelmente, interpretando estes dados, a preponderância da Educação de Adultos parece manter-se no processo de RVCC. Inevitavelmente, também, o cumprimento destas metas está, pelo menos no que ao Centro Novas Oportunidades Francisco de Holanda respeita, comprometido, uma vez que, por exemplo, a percentagem de adultos de nível secundário encaminhados para RVCC foi, no ano de 2010, de apenas 23% de todos os adultos inscritos no nível secundário (87% foram orientados para uma

---

<sup>25</sup> Dados constantes das orientações para a Candidatura técnico-Pedagógica dos Centros Novas Oportunidades para o biénio 2009/2010, emitido pela ANQ.

diversidade de outras respostas – cursos EFA, cursos de aprendizagem, formações modulares, ensino recorrente, Decreto-Lei 357/07...).

Se a Iniciativa Novas Oportunidades se centra nas competências e, mais particularmente, nas competências-chave - "um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego (Comissão Europeia, 2004b).", com foco constante na empregabilidade, não é de ignorar, no entanto, o impacto que a passagem pela iniciativa tem a outros níveis, como à frente iremos referindo. Não é de ignorar, também, que a componente *reflexividade* e a vertente da Cidadania são uma constante em todos os processos que a Iniciativa abarca. Enquanto elementos da equipa de um Centro Novas Oportunidades, podemos testemunhar que o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem contribuído positivamente para uma cidadania mais activa. As pessoas que o frequentam têm a oportunidade de se confrontarem e reflectirem sobre situações, momentos e circunstâncias que de outro modo não o fariam. Elaborar um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), por exemplo, exige que desenvolvam sobretudo a capacidade crítica e reflexiva, que sejam capazes de olhar o mundo de outra forma, que reconheçam outras perspectivas, que repensem e reatribuam sentido às suas vivências. Ficam mais despertas para a realidade que as cerca, mais conhecedoras das suas responsabilidades como cidadãos e, sendo cidadãos mais despertos, estarão com certeza mais predispostos para actuar, para dar um contributo para a renovação da democracia. Para além dos processos definidos superiormente, no entanto, o CNO em que trabalhamos tem promovido outras actividades que permitem aos seus aprendentes contactarem com realidades que doutro modo lhes estavam vedadas: Cinema, Tertúlias, Interação com Museus e Bibliotecas, Workshops (quer com participação, quer com dinamização pelos adultos), participação em Clubes de Cidadania, Cultura, Informática e Matemática, sessões de promoção da leitura... Tem sido motivador verificar que, para muitas destas actividades, foi ocorrendo um alargamento de baixo para cima – é clara uma forte vontade das equipas dos CNO em diversificar as suas actividades e a própria Agência Nacional para a Qualificação foi percebendo essas dinâmicas e alargando as funções dos Centros. Inspirada nas estruturas base, acabou por definir metodologias que, entretando, generalizou a todos os Centros. Em todos os encontros de CNO em que se discute o seu futuro, se tem verbalizado que a vontade,

quer das equipas, quer de elementos da tutela mais envolvidos numa filosofia de educação de adultos abrangente, é que os CNO venham a evoluir para Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, com novo alargar das suas funções.

Ainda voltando à reflexão sobre a componente vocacional e mais neoliberal da Iniciativa Novas Oportunidades, encontramos claramente o vocabulário e orientações da lógica gerencialista e do mundo empresarial. A Educação passa a reger-se pela lei da *oferta e da procura*. O seu vocabulário assimila os termos do mercado - *competitividade, clientes, público-alvo, ofertas formativas, produtividade, eficácia, eficiência, qualidade, concorrência* (...). Monteiro questiona, por exemplo, o que é *qualidade*, no contexto da Educação? Dada a sua complexidade, só é possível definir essa qualidade a partir de um determinado “sistema de crenças, valores e juízos”, que, actualmente, se centra no território da gestão escolar. Podemos, também, questionar-nos sobre se *eficácia* e *eficiência* são compatíveis com o ideal de Educação para todos? Os termos *destinatários*, ou *público-alvo*, criam a sensação de que os adultos são – passivamente – *atingidos* pela Educação. Remetem, ainda, para a ideia de *não destinatários, público-não-alvo*, ou seja, a Educação não é para todos. Neste quadro conceptual, a Educação ao Longo da Vida, se existe, perde-se no limite da vida activa. Os adultos devem, pois, ser *competitivos* e, para tal, trabalhar as *competências*. As políticas educativas actuais interpretam o termo competência no sentido do saber em acção, da aptidão, da capacidade. O termo, no entanto, pode adquirir outro significado, sendo competência sinónimo de competição (como se verifica, por exemplo, na língua castelhana). Nessa perspectiva, competência para competir, ou para a competitividade, é uma redundância que culminará inevitavelmente na responsabilização individual – como refere frequentemente Licínio Lima nas suas comunicações, *não se compete com, compete-se contra*. A igualdade não gera competitividade.

Na linguagem educativa actual adquirem-se *competências* e, com o acumular de competências, constroem-se *qualificações*. Ora as qualificações e a aquisição de competências, se não se reflectir devidamente sobre as suas funções, sobre a sua contribuição para a construção da pessoa como um todo, numa abordagem holística do ser humano, poderão tornar-se processos de (re)criação de um Taylorismo

moderno, em que as pessoas se qualificam para o cumprimento de funções, que só não são repetitivas porque a vertiginosa evolução da tecnologia obriga à permanente actualização.

Se as pessoas não se actualizarem ou se o escasso mercado de trabalho não as absorver, passarão a ser *qualificados não funcionais*? Ou deixarão de ter as qualificações e serão *desqualificadas*?

Tendo, até aqui, encarado criticamente a face neoliberal da Iniciativa Novas Oportunidades, temos que assumir, no entanto, que a análise não é linear e unívoca. Numa relação que parece contraditória, uma Educação de Adultos que, como temos vindo a reflectir, *fala a linguagem* do mercado, é promovida, no entanto, de forma gratuita, apelando a que cada vez mais acedam a ela, e orientando-a, principalmente, para os adultos de nível sócio-económico mais baixo - à primeira vista, uma válida política de promoção de Bem-Estar Social. É-o, para muitos, mas não para todos. Centra-se nos activos, nos que ainda têm “valor de uso” (Ceitil, 2004). Estranhamente, portanto, este mercado da Educação é, na verdade, um quase-mercado (Griffin, 1999), pois contempla uma relevante componente de dinheiros públicos. Encontramo-nos, portanto, perante uma Educação que, sendo um híbrido, se torna difícil de caracterizar.

Nas estruturas físicas que suportam os CNO encontramos nova contradição. Uma forte componente do Estado é assumida com a presença de quase metade dos CNO (42,8%) em escolas públicas (há um também potencialmente interessante recurso à sociedade civil, com CNO em associações para o desenvolvimento, IPSS, entre outras). Ainda que alvo de críticas acutilantes (algumas sérias e justas mas muitas infundadas, ignorantes e redutoras), os CNO co-existem com e na Escola dita regular, e têm obtido alguns resultados positivos, nomeadamente na construção da cidadania.

A construção da cidadania é paralela à construção da democracia, razão pela qual esta é considerada um exercício de liberdade social. Actualmente, a palavra parece ter ganho uma maior acuidade, os cidadãos são constantemente chamados a intervir, exige-se-lhes que tenham uma cidadania mais activa, dada a sua passividade crescente nos últimos anos. Vivemos em sociedades politicamente organizadas, o que pressupõe a regulamentação da vida dos cidadãos e a conformidade destes aos interesses da colectividade. Mas isso não significa submissão absoluta ao poder político; pelo contrário, os cidadãos devem fazer com frequência um exercício de reflexão e análise crítica do fenómeno político e do modo como o Estado administra o poder e

gere a vida social. Este exercício implica a cultura da participação, ou seja, o envolvimento intelectual, político e afectivo em todas as questões de natureza social, que a todos dizem respeito e para as quais há respostas plurais.

Participar na vida de um Estado Democrático, na sua vida económica e social é, então, um dever de todos os cidadãos, mas para isso eles têm de ter competências e conhecimentos adequados e actualizados. A melhor forma que a Escola tem de contribuir para o desenvolvimento ou consolidação desta capacidade é aceitar o desafio da mudança e reconhecer o seu papel na educação e formação ao longo da vida. Demitir-se desta condição/função seria abdicar de um direito fundamental de cidadania que lhe é inerente. Ao promover a aprendizagem contínua proporcionando conhecimentos actualizados e adequados a Escola dotará os cidadãos de competências indispensáveis que lhes permitirão uma intervenção cívica, mais consciente e eficaz.

Uma escola que promova estes cidadãos não pode ser (e não é) apenas um espaço de transmissão de saberes; representa também o desejo e a importância do saber, o despertar para a necessidade de formação constante, de reflexão sobre a importância que cada um tem neste Estado que se quer democrático. A escola pode e deve formar cidadãos, consciencializá-los para a necessidade de serem construtivos, livres e interventivos. A cidadania mais do que ser ensinada precisa de ser vivida, ou seja, exercida. Contudo, a escola não pode continuar a seguir os modelos de outrora, não pode continuar a querer ter, apenas, os alunos encerrados numa sala de aula absorvendo conhecimentos transmitidos presencialmente pelos seus professores. Hoje, as necessidades são outras: a idade de aprendizagem e formação alargou-se, os desafios sociais e profissionais exigem aprendizagem ao longo da vida (ALV). Neste caso, a escola enquanto espaço democrático terá de trabalhar em conjunto e de forma eficaz construindo pontes entre as diferentes partes dos sistemas existentes de modo a criar uma rede de oportunidades de ALV centrada nas pessoas e nas suas reais necessidades.

Se, no que respeita à aprendizagem ao longo de toda a vida e em todos os contextos da vida, tecemos já algumas críticas à Iniciativa Novas Oportunidades, questionando também o potencial de empregabilidade dos adultos abrangidos pela Iniciativa, identificamos, por outro lado, um conjunto de pontos positivos que

consideramos inquestionavelmente relevantes: o primeiro, sem dúvida, é o potencial mobilizador que a Iniciativa tem tido sobre os adultos.

Os diversos estudos já efectuados, de que salientamos o processo de avaliação da Iniciativa que está a ser implementado pela Universidade Católica e de que foram divulgados os primeiros resultados em Junho de 2009, têm demonstrado que um importante efeito sobre os adultos se prende com o incremento da sua auto-estima. Sentem-se mais integrados e mais capazes de intervir no seu meio. Se considerarmos que a perda de identidades, que na actualidade se tem feito sentir como um dos efeitos da globalização, é um factor de perda da auto-estima, esta iniciativa tem tido, em muitos, um efeito compensador, permitindo os processos reflexivos ajudar os adultos a perspectivarem-se e a reposicionarem a sua relação com o todo envolvente.

Sabemos que não será o aumento de níveis de escolaridade, na maioria dos casos por mecanismos de equivalência, que irá só por si e a curto prazo, mudar o rumo de desenvolvimento económico do país. Mas, ao nível de cada um dos adultos que procuram o Centro Novas Oportunidades, não é inconsequente. O primeiro passo dado por um adulto, quando decide dirigir-se ao CNO para fazer a sua inscrição, poderá ser considerado um dos mais importantes de todo o seu percurso no Centro. Implica a percepção de que a Educação é importante (independentemente de o adulto sempre ter tido essa noção e ter sido forçado ao abandono por razões exteriores a ele ou de ter, no passado, sido um aluno não motivado e ter entretanto mudado a sua perspectiva). Implica, ainda, ultrapassar um conjunto vasto de medos, nomeadamente a crença de que não se será capaz e o receio de falhar. A conciliação com a vida activa, o emprego, a família, é também frequentemente um obstáculo de aparência gigantesca, principalmente para as mulheres. Assim, a vasta mobilização dos adultos, muitas vezes criticada pela perspectiva de publicitação de facilitismo (há sempre risco nas generalizações não fundamentadas), não pode, na verdade, ser um facto a ignorar. Da nossa experiência temos verificado que, para muitos, o mais difícil é começar e, depois de os adultos se envolverem em processos formativos, fica o empenho em dar-lhes continuidade. Os estudos indicam que são as pessoas com mais formação que mais se envolvem em novos processos formativos e, também nos Centros Novas Oportunidades, temos confirmado essa tendência.

Mas, se a curto prazo o impacto é, na perspectiva de muitos, minimizável - o próprio incremento da auto-estima tem *prazo de validade*, perdendo-se o seu potencial efeito ao fim de alguns meses, se os adultos não sentirem melhorias na sua vida – a longo prazo os efeitos poderão ser muito interessantes. O estudo refere, por exemplo, que as relações familiares melhoraram para muitos dos adultos envolvidos na Iniciativa, tendo os filhos sido um importante apoio para o desenvolvimento dos processos dos pais e passando os pais a dar mais atenção à vida escolar dos filhos. Os pais passam ainda a ser vistos como um modelo que valoriza a Educação, o que, associado ao facto de haver uma elevação da escolaridade dos progenitores (com impacto principalmente no caso das mães) terá como consequência que os filhos estudarão até mais tarde, relativamente ao que aconteceria se a escolaridade dos pais fosse inferior. É uma consequência mensurável apenas após gerações, mas que poderá ter um impacto efectivo e duradouro na redução do abandono escolar e no aumento dos níveis de escolarização da população.

Finalmente, é um potencialmente muito importante factor positivo, o espírito de missão que envolve as equipas dos Centros Novas Oportunidades. Se a Iniciativa Novas Oportunidades conseguir encaminhar-se para uma visão mais ampla de Educação de Adultos, bem como se conseguir sobreviver à lógica de Programa que a sustenta, terá um motivado conjunto de recursos humanos a acompanhar o desenvolvimento do país. Profissionais que têm procurado de forma inovadora responder a necessidades de uma população adulta e que trabalha, aguçando-se a perspicácia na criação de novos métodos de ensino - hoje, começa a aplicar-se cada vez mais, por exemplo, a Educação e Formação à distância. Actualmente, o e-learning e o b-learning são modelos que parecem dar resposta às necessidades de quem não tem compatibilidade de horário com uma escola, centro de formação ou mesmo CNO. Deste modo, recorrendo às ferramentas informáticas cada vez mais facilitadores, como correio electrónico, chats, blogs, moodle, webconferência, etc, as pessoas investem mais na sua formação e os CNO, ao terem promovido num grande número de adultos as competências TIC foram, de algum modo, facilitadores da formação contínua. Podemos, portanto, dizer que contribuíram para a não exclusão das pessoas quer no mundo profissional, quer no mundo social, político, económico e cultural.

Adaptar-se à mudança é uma competência de cidadania. Neste caso, talvez a escola tenha de educar mudando, reinventando-se, mas sem nunca esquecer que o seu poder está no saber esclarecido, o qual deve

estar acessível ao seu público, tendo para isso uma pluralidade de valências, que possam responder a necessidades diferentes. Não temos dúvidas que os Centros Novas Oportunidades (necessariamente sujeitos a aperfeiçoamento) são uma dessas valências, de valor crucial na definição e acompanhamento dos percursos de aprendizagem, esperamos que, finalmente, ao longo de toda a vida e em todos os contextos de vida. Afinal, o Homem não é apenas um ser que trabalha; é um ser que vive e, no decurso dessa vida, também trabalha (Lucio-Villegas, 2006/07: 182).

### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

CEITIL, M. (2004). *Sociedade, Gestão e Competências: novas dinâmicas para o sucesso das pessoas e das organizações*. Lisboa: Ed.Sílabo, Lda.

GIDDENS, A.; BAUMAN, Z.; LUHMANN, N.; BECK, U. (1996). Josetxo Beriain (comp.) *Modernidad e Autoidentidad. Las Consecuencias Perversas de la Modernidad: modernidad , contingência y riesgo*. Barcelona: Anthropos

GIDDENS, A. (2000). *The Third Way and it's Critics*. Malden, USA: Blackwell Publishers Inc.

KLEIN, N. (2009). *A Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Lisboa: Smartbook

LIMA, L. (1996). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil in *Educação e Formação ao Longo da Vida*, Inovação, vol.9, nº3. Lisboa: IIE

LIMA, L.; Afonso, A. J.; Estevão, C. (1999). Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos: estudo para a construção de um modelo institucional. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

LUCIO-VILLEGAS, E. (2006/2007). Recreando la Alfabetización: dudas, reflexiones, esperanzas. *Cuestiones Pedagógicas*, nº18. Sevilla:Universidad de Sevilla, pp. 181-196

MONTEIRO, M. P. (2003). *Formação e Cidadania: Estudo sobre as dinâmicas micropolíticas de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: Cadernos Escola e Formação, pp. 209-223

---- (2006). *Adult Education Trends and Issues in Europe*. Brussels: EAEA

## Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro. Diário da República nº 208, I série

Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho. Diário da República nº146, I Série

Despacho Conjunto 1028/2005 de 25 de Novembro. Diário da República nº 227, II Série

## EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E PARA A DEMOCRACIA O CONTRIBUTO DOS PROCESSOS RVCC

**Gil Santos**

*CNO da Escola Secundária de Caldas das Taipas*

“Na situação de crise generalizada em que se vive, qual o papel da instrução de adultos? Talvez o de fornecer mecanismos de resistência e de sobrevivência na luta por uma vida melhor, não esquecendo que estamos a falar de muitos daqueles meninos que sempre foram menos meninos que os outros”

**Jorge Dias de Deus**

Foi preciso aguardar muitos e muitos anos para que Portugal, convictamente e em massa, cumprisse a justiça social de criar condições para o retorno à *escola* de muitos cidadãos adultos que não a puderam/quiseram frequentar no *tempo próprio*, assim como a continuação de muitos jovens que, noutra situação, se teriam dela ausentado.

Pese o facto de alguns acharem que se trata de uma iniciativa – Novas Oportunidades – de natureza mercantilista e, portanto, de cariz neoliberal, orientada muito mais para o mercado e muito menos para o reforço do cidadão

“orientada para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado do bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação, com correspondente esforço das responsabilidades individuais para aquisição de saberes e de «competências para competir»” (Lima, 2007: 14)

cuja ideologia, genericamente, não nos custa a aceitar, e outros afirmarem ainda que, por muito que se queira, *burro velho não aprende línguas*, nós somos daqueles que, apesar de tudo, acreditam que mais vale pouco do que nada, reconhecendo-lhe alguns méritos, sobretudo porque testemunhamos quotidianamente e no cenário real onde as coisas acontecem, o impacto real do envolvimento, nas vidas da maioria dos adultos/formandos, muitos deles com o sonho da *escola* adiado há tantos e tantos anos.

As contas finais estão, obviamente, por fazer. Do confronto entre o deve e o haver, poderá não resultar um saldo tão positivo quanto seria desejável. Contudo, ficará, certamente, a possibilidade de muitos deixarem definitivamente o apeadeiro, onde durante anos a fio observaram, passivamente, os comboios a passar e integrarem o movimento de quem viaja por/para outros mundos!

Não é fácil definir com certeza absoluta a origem da educação de adultos, uma vez que ela é inerente, por isso indissociável, aos processos de vida de cada um. Há, no entanto, alguns momentos que marcaram significativamente esta problemática. Em Portugal - apesar do atraso recorrente na implementação das políticas públicas e as características *sui generis* de uma cultura mediterrânica - a educação de adultos, *eternamente adiada e à procura de um lugar no sistema educativo* (Lima, 2007: 25), não deixou de sofrer as influências do pensamento e dos movimentos internacionais que nesta matéria foram acontecendo.

A origem do reconhecimento de adquiridos experienciais, fazendo parte da preocupação com a *educação* de adultos, é uma prática relativamente recente que aconteceu nos Estados Unidos da América no pós-guerra, portanto depois de 1945, com o regresso dos militares que necessitavam de ressocialização para continuação de estudos e/ou para integração no mercado de trabalho. Os militares mais idosos perceberam que haviam adquirido, através da experiência de guerra, competências relevantes, potencialmente certificáveis, isto é, suscetíveis de serem reconhecidas validadas e certificadas quer pela escola quer até pelas organizações produtivas. Por força daquela pressão exercida sobre o poder político, foram criados mecanismos capazes de relevar estas aprendizagens, conferindo-lhes a respetiva certificação e portanto o valor social inerente.

Em finais dos anos 60 do século passado, no Canadá, motivado pelo movimento feminista, foi igualmente possível valorizar aprendizagens adquiridas em atividades tradicionais da mulher, possibilitando a entrada no ensino superior de muitas, com percursos escolares curtos. Estas práticas alastraram e já nos anos 70, em França, foi possível desenvolver processos capazes de transformar *donas de casa* em *gestoras* de micro e pequenas empresas.

O fenómeno, entretanto, mundializou-se e o *Movimento Educação Permanente* da responsabilidade da UNESCO, colocando a tónica na aprendizagem como um fenómeno contínuo que acontece em qualquer

tempo e em qualquer lugar, *pedra angular* da criação de uma *cidade educativa* (Lima, 2007: 13) valorizando a pessoa e o *aprender a ser*, contribuiu para a generalização destas práticas de reconhecimento de adquiridos.

O acolhimento no seio das ciências da educação de um novo paradigma, baseado na emergência das correntes ligada às *histórias de vida*, traduziu-se também numa alteração significativa que permitiu, através de práticas autobiográficas, que o adulto tivesse consciência e valorizasse experiências que se traduziram em aprendizagens significativas. Por outro lado: a assunção de responsabilidades sociais por parte do Estado; a construção de protocolos e parcerias; mas sobretudo a emergência do Terceiro Setor, com a valorização da educação não formal e informal resultante, por exemplo, de práticas de animação sociocultural, e outras, contribuíram significativamente para este desiderato da educação/formação de adultos.

Para além disso, a conjugação da influência da *Escola Alemã* e da *Escola Sociológica de Chicago* com a valorização da subjetividade, a compreensão do social, o construtivismo psicológico e a educação experiencial, resultou num efeito que permitiu que estas práticas viessem a ser introduzidas na agenda política dos governos de muitos países do mundo, com destaque para os da Europa Comunitária.

No que à União Europeia respeita, a *Aprendizagem ao Longo da Vida*, de que o reconhecimento de competências faz parte, é uma realidade quase universal. Encontramo-la, desde os anos 90, no discurso político de quase todos os países membros.

“A aprendizagem ao longo da vida constitui tema de debate político desde há vários anos. Tornou-se uma questão prioritária no final dos anos 90, a partir do momento em que foi amplamente reconhecida a sua importância para o desenvolvimento económico e social, a coesão social e a cidadania activa na sociedade do conhecimento. Este recente enfoque, combinado com a integração da educação e da formação nas áreas de competência da Comunidade, pela primeira vez com o Tratado de Maastricht e depois com o Tratado de Amesterdão, aumentou a procura de dados estatísticos sobre aprendizagem ao longo da vida.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 36)

“A valorização do saber adquirido pelo indivíduo ao longo da vida implica criar novos modos de reconhecimento das competências, para além do diploma e da formação inicial, o que deverá verificar-se em primeiro lugar aos níveis nacional e local.” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995: 37)

O “Livro Branco sobre a Educação e a Formação”<sup>26</sup>, criado em 1995 pela Comissão Europeia, contém referências explícitas a esta temática, preconizando inclusivamente um *cartão pessoal*, onde fossem registadas competências e conhecimentos fundamentais ligados, nomeadamente, às línguas e à informática, bem como aptidões técnicas validadas pelo tecido empresarial.

Aquele documento, se por um lado despoleta a formação contínua, por outro enfatiza a responsabilidade do indivíduo pela sua auto-formação.

Cinco anos mais tarde, por força do Conselho Europeu de Lisboa, a mesma instituição europeia criou o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*<sup>27</sup>, defendendo que

“a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Por conseguinte, os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se. (...) A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 37)

Mais adiante acrescenta ainda que

“actualmente, é necessário saber mais acerca da forma como cada cidadão adquire conhecimentos, em situações formais e não-formais, mas também através de actividades informais, tais como a auto-aprendizagem. As competências podem ser adquiridas de várias formas, sendo essencial acompanhar esse processo de aquisição – bem como de erosão – de competências.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 37)

---

<sup>26</sup> Livro Branco sobre a Educação e a Formação, consultado em 5/4/2011 no sítio <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000037230>.

<sup>27</sup> Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida consultado em 5/4/2011 no sítio <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>.

Das seis *mensagens-chave* contidas neste documento, a quarta valoriza, especificamente, o reconhecimento de competências quando refere como objetivo

“melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal. (...)

O reconhecimento explícito – seja qual for a forma que assuma – é um meio eficaz de motivar os "aprendentes não tradicionais", bem como todos aqueles indivíduos que, por razões de desemprego, responsabilidades familiares ou doença, estiveram por algum tempo afastados do mercado de trabalho. Igualmente importantes são as formas inovadoras de certificação da aprendizagem não-formal para o alargamento do espectro de reconhecimento, independentemente do tipo de aprendente em questão.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 17-18)

Emana do *Memorando* a ideia da valorização das aprendizagens derivadas dos contextos não formais e o seu reconhecimento e validação em ordem às necessidades do mercado de trabalho. Outros documentos se lhe seguiram.

Importa registar que se já o *Livro Branco* insistia na *empregabilidade individual, na capacidade de adaptação, na complementaridade da escola e da empresa como lugares de aprendizagem*, o *Memorando* reforça a perspetiva economicista e neoliberal na questão da formação e da aprendizagem de adultos, pondo em causa o conceito humanista vigente nos anos 70 da *Educação Permanente*, em que a tónica não assentava sobre as necessidades do mercado e do emprego, nem a educação tendia a ser considerada como um bem de troca, com o primado do individualismo e da competição, mas no ser humano enquanto construção da pessoa, na sua educação como processo contínuo do berço à cova, inspirado na matriz do já referido Relatório da UNESCO coordenado por Faure.

*Do conceito de educação [parece] passa-se para o de aprendizagem, com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental* (Lima, 2007: 19). Daqui a emergência da *Aprendizagem ao Longo da*

*Vida em vez da Educação ao Longo da Vida*, visando mais a adaptação tecnológica do indivíduo do que propriamente a sua educação integral, crítica e orientada para a emancipação social<sup>28</sup>.

“Com efeito, na mais perfeita adaptação (à estrutura social, à economia, à competitividade e produtividade, etc) a educação ao longo da vida, (...) afasta-se da sua raiz humanista e crítica, tendendo mesmo a ver fortemente diluídas as suas dimensões educativas, para se afirmar sobretudo como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade.” (Lima, 2007: 8).

A Iniciativa Novas Oportunidades em Portugal parece ser disto um bom exemplo. Basta uma análise *macro* do Referencial de Competências-Chave de nível secundário para que isso logo se perceba. De facto, o peso da profissionalidade é notório, assim como o de um *forcing* para a adaptação do indivíduo à tecnologia e à competitividade. A própria terminologia induz essa ideia, quando usa e abusa de termos como *qualidade*, *eficácia*, *eficiência*, *qualificação* e *capacitação*, entre outros.

No que respeita à evolução do fenómeno da educação/formação de adultos em Portugal, sem pretendermos ser demasiado exaustivos, ainda assim identificamos alguns dos momentos mais marcantes:

---

<sup>28</sup> A este propósito consultar (Lima: 2007: pp13-36; 65).

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL - MARCOS HISTÓRICOS			
SÉCULOS	XIX	1870	Ministério da Instrução Pública <sup>29</sup>
		1911	Escolas Móveis Oficializadas <sup>30</sup>
	XX	1952	Campanha Nacional de Educação de Adultos <sup>31</sup>
		1965	Instituto dos Meios Audiovisuais de Ensino e Telescola <sup>32</sup>
		1971	Direção Geral de Educação Permanente <sup>33</sup>
		1973	Lei de Bases da Educação <sup>34</sup>
		1979	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos - PNAEBA <sup>35</sup>
		1986	Lei de Bases do Sistema Educativo <sup>36</sup>
		1989	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal – PRODEP <sup>37</sup>
		1999	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos - ANEFA <sup>38</sup>

<sup>29</sup> Criado pelo Decreto de 12 de junho, publica a reforma da educação e instrução popular. Cessou funções passado dois meses – *de 5 milhões de portugueses apenas 20% sabia ler.*

<sup>30</sup> Fundadas em 1882 e oficializadas pelo Decreto de 29 de março de 1911, criam cursos noturnos, missões escolares, cursos dominicais, com o objetivo da extinção do analfabetismo – *de 1911 a 1930 a taxa desceu apenas 7,3%.*

<sup>31</sup> O Plano Nacional de Educação Popular criado pelo DL nº 38 968 de 27 de outubro, integra uma campanha prioritária para analfabetos jovens (14-35 anos) – *a taxa de analfabetismo em 1950 ainda era de 41,5%.*

<sup>32</sup> Criado pelo Decreto nº 46 135 de 31 de dezembro o IMAVE ficou responsável pela utilização de meios audiovisuais para difusão do ensino e elevação da cultura popular. A Telescola, criada pelo DL nº 46136 ficou também com a responsabilidade de apoiar os cursos de educação de adultos conforme estipula a Portaria 21 112 de 17 de fevereiro.

<sup>33</sup> A Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional (DL 408/71 de 27 de setembro) cria uma Direção Geral especificamente para a Educação de Adultos – *em 1970 a taxa de analfabetismo era ainda de 25,6%.*

<sup>34</sup> A Lei nº 5/73 de 25 de julho estrutura o sistema educativo também ao nível da Educação Permanente. São criados os Cursos de Educação Básica pelo DL 489/73 de 2 de outubro.

<sup>35</sup> Este Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos, aprovado pela Lei nº 3/79 de 10 de janeiro, tem por objetivo a *eliminação sistemática e gradual do analfabetismo, através de diversos programas de execução e de uma estratégia de intervenção que combinava a acção governamental com as associações populares, conferindo especial relevo ao desenvolvimento de “projectos regionais integrados” bem como à criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos* (Lima, 2007: 83). Nem o Instituto foi criado, nem a PNAEBA atingiu as metas propostas. Para acompanhamento do PNAEBA foi criada uma Comissão na Assembleia da República a CNAEBA e a Direção-Geral de Adultos pelo DL 534/79.

<sup>36</sup> A Lei nº 46/86 de 14 de outubro – LBSE, contribuindo para a formalização e a escolarização de educação de adultos, define e organiza o sistema educativo, favorecendo o ensino recorrente e a educação não formal extraescolar. A escolaridade obrigatória é agora de nove anos. Em 1980 havia sido criado um Grupo de Estudo para o lançamento do Ensino Recorrente (Desp. ME 21/80). Em 1983 foram criados três cursos experimentais de Ensino Recorrente integrando a formação profissional sob a responsabilidade da entidade empregadora (Desp. Norm. 58/88). Em 1984 foi criado o Sistema de Aprendizagem, um regime de alternância para jovens, dupla certificação e cooperação com empresas (Lei de Formação em Cooperação).

<sup>37</sup> É criado o Subprograma Educação de Adultos, com verbas comunitárias. Proporciona o cumprimento da escolaridade obrigatória e uma formação profissional de nível 1 – dupla certificação. Em 1988 já haviam sido criados os Currículos Alternativos 2º Ciclo para grupos específicos da população e Unidades Capitalizáveis Certificadas no 3º Ciclo (Portaria 243/88).

<sup>38</sup> Instituto Público sob a tutela repartida dos Ministérios da Educação e do Trabalho (Decreto-lei nº 387/99 de 28 de Setembro). “Sendo certo que a acção da Agência Nacional [ANEFA], mesmo com todas as limitações referidas, evidenciou um certo potencial de intervenção em algumas áreas, especialmente em termos de um futuro sistema de

XX	2005	Iniciativa Novas Oportunidades - INO <sup>39</sup>
	2007	Agência Nacional para a Qualificação - ANQ <sup>40</sup>

O XVII Governo Constitucional<sup>41</sup>, preocupado com o baixo nível de qualificação escolar e profissional dos portugueses jovens e adultos<sup>42</sup>, apostou na Iniciativa das Novas Oportunidades como prioridade estratégica da sua política. Através da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, pretendia aumentar o seu nível de qualificação escolar e profissional.

---

reconhecimento, validação e certificação de competências, e de concepção de novos cursos de educação e formação de adultos com carácter inovador, a verdade é que a sua actuação foi objectivamente limitada por efeito da ausência de uma política pública para a educação de adultos. Política essa para a qual a própria Agência poderia vir a contribuir decisivamente se o seu estatuto, recursos e âmbito de acção fossem consideravelmente alargados.” (Lima, 2007: 29). Em 2002 a ANEFA foi extinta, integrando as suas funções no âmbito da recentemente criada Direção Geral de Formação Vocacional. É constituído um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de julho, articulando educação e formação e os setores público e privado. Já em 1991 havia sido criada a estrutura do Ensino Recorrente (modalidade especial de educação escolar) e a Educação Extraescolar (atividades fora do sistema regular de ensino através de processos formais e não formais (DL 74/91 de 9 fev). Também em 1991 foram criados os Cursos de Pré-aprendizagem (DL 383/91 de 9 Fev.) em cooperação entre a Direção Geral de Extensão Educativa (formação geral) e o IEFP (formação tecnológica) e cursos de Dupla Certificação. Entre 2000 e 2006 o Prodep III – Medida Educação e Formação ao Longo da Vida, prevê a instituição de um *sistema de acreditação de conhecimento e competências* adquiridas fora do sistema escolar. Em 1998 foi criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Projeto de Sociedade S@ber+ - RCM 92/98 de 14 de julho) e o Plano Nacional de Emprego.

<sup>39</sup> São publicados os diplomas legais – Lei n.º 52/2005 de 31 de agosto que aprova as Grandes Opções do Plano 2005-2009; a Resolução do Conselho de Ministros n.º 190/2005 de 16 de dezembro que aprova o Plano Tecnológico e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 183/2005 de 28 de novembro que aprova o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008. No ano de 2000 haviam já sido criados os cursos EFA (Disp. Conjunto 1083/2000 de 20 Nov). Também em 2001 foi criada a rede de centros RVCC (Portaria 1082-A/2001 de 5 Set.) e o Referencial de Competências EFA de nível básico.

<sup>40</sup> Sob a tutela conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho foi criada a ANQ pelo DL n.º 276-C/2007 de 31 de julho. Foi aprovada a reforma da formação profissional pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007 de 7 de novembro. Foi criado o Sistema Nacional de Qualificações através da publicação do DL n.º 396/2007 de 31 de dezembro, integrando o Quadro Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências e o Sistema de regulação de Acesso a Profissões.

<sup>41</sup>Cf. [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos\\_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf) consultado em 17/02/2011 - Capítulo I - Uma estratégia de crescimento para a próxima década; II - Um plano tecnológico para uma agenda de crescimento; 4. Qualificar os portugueses

<sup>42</sup> Ver a este propósito Ávila, 2008: 165-192

“A qualificação dos recursos humanos, através do sistema de educação/formação é decisiva para a agenda de crescimento do Governo. Na verdade, o atraso de desenvolvimento do País é também, e especialmente, um défice de qualificações. Neste sentido, a sustentabilidade da nossa agenda de crescimento, do nosso desenvolvimento científico e tecnológico, da inovação, dependerão criticamente da superação dos graves atrasos no processo de qualificação dos portugueses. Apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE. Apenas 9% da população portuguesa na mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE.” (Programa do XVII Governo: 20).

Para o efeito, alargou a rede de Centros, então denominados de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC), no sentido de alcançar o objetivo de *qualificar um milhão de activos até 2010*. A missão principal destes CRVCC era a de *acolher e orientar adultos, insatisfeitos com o seu nível de certificação escolar e profissional, no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências que desenvolveram em vários contextos de vida [profissional, pessoal e social] incentivando-os ao auto conhecimento mobilizador de uma cidadania consciente e participativa*.

Era da competência da Direção-Geral de Formação Vocacional, desde 2002, entretanto substituída em 2007 pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), a conceção e a implementação de um sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos. Para isso começou, desde logo, a ser instalada, uma rede nacional de Centros. Previa-se que até 2010 viesse a ser alargada até ao meio milhar, o que praticamente aconteceu, existindo hoje 456 em diferentes localidades do país<sup>43</sup>. O *Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras de CRVCC*<sup>44</sup> determinava que os mesmos fossem criados por despacho conjunto dos ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social.

As metodologias de desocultação de competências, à luz dos Referenciais de Competências-Chave são múltiplas e variadas. Partindo da *história de vida*, cada adulto permite-se construir uma ideia mais sustentada sobre as suas potencialidades pessoais, as suas debilidades e, em função disso, construir um projeto de vida mais sustentado. A própria reflexão sobre si próprio é indutora da formação, uma vez que leva o sujeito a

---

<sup>43</sup> Cf. <http://www.anq.gov.pt/default.aspx> consultado em 15/02/2011.

<sup>44</sup> Despacho Conjunto nº 262/2001, DR nº 69, Série II, de 22 de Março.

questionar-se sobre a relação com o saber e consigo mesmo. Deste ponto de vista, poder-se-á falar de uma verdadeira aprendizagem crítica. Cada adulto tem a sua própria *história de vida* e por isso pretende-se que os processos privilegiem a individualidade<sup>45</sup> e respeitem as exigências de um processo personalizado.

Os processos de RVCC, fazendo parte integrante da INO não se confundem com ela. A INO acolhe um conjunto alargado de ofertas alternativas de resposta aos défices de qualificação de jovens e adultos, entre as quais a validação e a certificação dos adquiridos experienciais, que vêm contribuindo de uma forma, cremos que positiva, como o devir há-de provar, para posturas responsáveis de cidadania mais ativa e crítica e para o reforço das atitudes democráticas de cada um.

Constituindo-se, não como um processo de aprendizagem propriamente dito, o processo de RVCC ainda assim, vem conferindo a justa projeção social das competências significativas, construídas nos diversos contextos da vida social de cada indivíduo. As ligações que se exigem, entre o que se aprendeu e o que se passa a reconhecer ter necessidade de aprender; a individualização<sup>46</sup> da formação; a valorização dos processos de auto-formação; a promoção do auto-conhecimento; a flexibilidade e a valorização da escola, a reflexibilidade; a tomada de consciência da importância da aprendizagem; o aumento da autoestima; o aumento das literacias (escrita, leitura, comunicação oral, matemática, novas tecnologias da informação e da comunicação); as *soft-skills* (competências comportamentais de desenvolvimento pessoal e de cidadania ativa com destaque para o aprender a aprender); a motivação para novas aprendizagens; a auto-confiança; o aumento do poder de iniciativa e o reforço da autonomia; a crença em si próprio e no poder da educação; a resiliência e a persistência, são alguns dos aspetos positivos a ter em conta, principalmente porque despertam os adultos para novas oportunidades e desafios e para a (re)construção do seu projeto de vida. A (re)definição/(re)construção do projeto pessoal e profissional é um dos resultados mais destacados, a que se

---

<sup>45</sup> Não confundir individualidade com “enfrentamento individual e solitário” incapaz da concretização do empreendimento do projeto da educação de adultos tal como L. Lima o entende (Lima, 2007: 34).

<sup>46</sup> No sentido de personalização.

seguem as questões do aumento da empregabilidade e da inserção ou progressão profissional. O prosseguimento dos estudos é outro dos resultados positivos.<sup>47</sup>

Apesar das indubitáveis virtudes da INO, no que ao RVCC respeita, e da bem-intencionada filosofia que originalmente a suporta, encontraremos *always the dark side of de moon*. Por isso, algumas fragilidades são apontadas ao modelo, de que se destaca a famigerada armadilha do facilitismo. De facto, na opinião pública está instalada a ideia de que se trata de processos aligeirados, pouco rigorosos e demasiado curtos para conferirem certificação de valor formal equivalente à obtida na *escola*.

Os maiores detratores da INO, são aqueles que a desconhecem nas suas múltiplas complexidades, e ainda os que pressentem o seu estatuto ameaçado, à medida que melhoram os indicadores nacionais de escolaridade.

Evidentemente que a educação de adultos e particularmente o reconhecimento de competências, inspirada no conceito humanista, pode ter-se enviesado ao serviço do mercado e da produção, ávidos de mão de obra qualificada... de facto! Contudo, quando da nossa experiência de meia década no terreno, resulta a convicção de que este processo efetivamente produz/conduz a mudanças muito significativas na vida de centenas e centenas de adultos que passam pelo Centro Novas Oportunidades e veem as suas competências validadas e certificadas através de processos que genericamente classificam de dolorosos, que entrando uns saem outros, mais despertos para um mundo cada vez mais complexo e que lhes passava ao lado, particularmente no que às literacias digitais respeita, estamos certos, e cada vez mais, de que vale a pena, apesar de tudo.

Acreditamos que a INO possa

“contribuir, ainda que de uma forma modesta e limitada, para a criação de condições de transformação positiva das condições da nossa existência individual e colectiva, para o aprofundamento da democracia, dos direitos

---

<sup>47</sup>A propósito das potencialidades do modelo consultar: CARNEIRO, R. *et all.* (2010), *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa* (2009-2010): CEPCEP, Universidade Católica Portuguesa, Agência Nacional para a Qualificação, Lisboa.

humanos e da justiça social, seguindo a metáfora da “mão esquerda” da educação ao longo da vida.” (Lima, 2007: 9)

Perguntamos: que outra iniciativa de política educativa, em Portugal, poderia ter contribuído mais para o reforço de uma cidadania *consciente e participativa* e para o culto da democracia, senão aquela que é capaz de levar à (manter na) *escola* milhares e milhares de adultos e de jovens excluídos?

Pena é que

“as lógicas de educação popular de adultos, da educação cívica, da educação comunitária e para o desenvolvimento local, orientadas segundo uma tradição crítica, de emancipação e de “conscientização” (...) [tendam], (...) a ser recusadas ou, sendo toleradas, atribuir-se-lhe um estatuto periférico em termos de políticas públicas e um mais baixo *status* em termos socioeducativos.” (Lima, 2007: 9)

“É pois indispensável, no momento presente, que se retomem e actualizem criticamente projectos interrompidos e promessas não cumpridas com vista a uma educação ao longo da vida, considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista à sua transformação. Uma educação para a emancipação.” (Lima, 2007: 33)

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *et all.* (2007). “Estado-nação, educação e cidadanias em transição”, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 1, pp. 77-98.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO, I.P. (2007). *Qualificação escolar e profissional dos candidatos. Encaminhamento para percursos educativos e formativos. Pistas de trabalho*. Documento de trabalho.

ALMEIDA, J. F., Coord.; *et all.*, (1995). *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos*, Lisboa: CIDE/CIES (documento policopiado).

ALONSO, *et all.* (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANEFA.

ÁVILA, P., (2008). *A Literacia dos Adultos - Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Celta Editora

BARROSO, R. (2009). *Políticas para a Educação de adultos em Portugal – A Governação Pluescolar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Braga: Universidade do Minho [Teses de Doutoramento]

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CARNEIRO, R. *et all.* (2010), *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*: CEPCEP, Universidade Católica Portuguesa, Agência Nacional para a Qualificação, Lisboa.

CARTAXO, A. M. C. M. G. *O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível secundário: Análise de actividades de um cno*, Trabalho de projecto Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

CAVACO, C. de J. D., (2008) *Adultos pouco escolarizados diversidade e interdependência de lógicas de formação*: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento.

CAVACO, C. J. D. (2008) *Adultos Pouco escolarizados – diversidades e interdependência de lógicas de formação*, dissertação de doutoramento em ciências da educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2000). *Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* - documento de trabalho dos serviços da Comissão - Bruxelas.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (1995). *Livro Branco sobre a educação e formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CEE.

GOMES, M. do C., Coord. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.

GOMES, M. *et all*, (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

GUIMARÃES, P. (2008). *A educação de Adultos no séc. XXI: Desafios Contemporâneos em Prospectiva*. Documento policopiado (texto apresentado no Encontro Internacional Escola d'Estiu'08 – una educació per als homes i dones del s.XXI. Barcelona).

IMAGINÁRIO, L. *et all.* (1998). *Um ensaio do balanço de competências em Portugal*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.

JANUÁRIO, S.L (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

LIMA, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). R. Canário e B. Cabrito, Org. Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências, pp. 31-60, Lisboa: EDUCA.

LIMA, L. C. (2007) *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez

LIMA, L. C. Org. (2006). *Educação não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*, Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.

MELO, A. (2007). *A Educação e Formação ao Longo da Vida como Via para a Inclusão: Assimilação ou Autonomia?* (documento políciopiado)

MELO, A. *et all* (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*, Lisboa: Livros Horizonte.

FINGER, M. (orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

NÓVOA, A. (2007). “É Preciso Manter uma Vigilância Crítica sobre o Reconhecimento de Adquiridos” – Entrevista a António Nóvoa. *in Aprender ao Longo da Vida*, nº 7, pp. 10-18.

PIRES, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste

PIRES, A. L. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

RIBAS, P. L. (2004) *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*, Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

## A EDUCAÇÃO SEXUAL NO RUMO DA CIDADANIA

**Carla Serrão**

*ESSE - Instituto Politécnico do Porto*

Embora a Sexualidade seja um conceito de difícil definição, pois é “expressão de cada cultura e de cada época, (que) integra valores e padrões culturais de cada sociedade” (Freitas, 1993, cit. Lemos, 2001), é uma característica concomitante do ser humano, uma dimensão “eminentemente relacional e íntima (...), um elemento essencial na formação da identidade global, do auto-conceito e, de forma geral, do bem-estar físico e emocional dos indivíduos” (M.E., C.C.P.E.S., A.P.F., M.S., D.G.S., C.A.N., & R.N.E.P.S., 2000, p.23). Ela é, também, uma componente fundamental do relacionamento interpessoal, nomeadamente no domínio amoroso, “que vai evoluindo no contexto do nosso desenvolvimento global e expressa-se de formas diferentes nas várias etapas do ciclo de vida, atravessando períodos de evolução mais lenta e períodos de evolução brusca e acelerada, nomeadamente durante a adolescência” (p.23).

A sua aprendizagem “supõe processos basicamente idênticos aos das várias aprendizagens que ocorrem ao longo do ciclo de vida e com estas interage, nos domínios afectivo, cognitivo e comportamental da existência” (Vaz, Vilar, & Cardoso, 1996, p.15). Assim, a Sexualidade “é objecto de um processo educativo desde que nascemos até que morremos” (Vaz et al., 1996, p.15), concluindo-se, desta forma, que é impossível ser um agente passivo em todo este processo, pois “todas as sociedades, com os seus recursos e instrumentos de socialização, procuram de uma forma formal ou informal transmitir os seus valores fundamentais e as regras de conduta no campo da sexualidade” (M.E. et al., 2000, p.23).

Trata-se, assim, de

“Uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacção e, por isso, influencia a nossa saúde física e mental” (WHO, cit. Frade, Marques, Alverca, & Vilar, 1999, p.17).

Mais recentemente, no âmbito do Convénio Internacional da Organização Mundial da Saúde, foi proposta a redefinição deste conceito. A Sexualidade passa então a ser definida como:

“Um aspecto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem sempre todas elas são experienciadas ou expressas. A Sexualidade é influenciada pela interacção de factores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WHO, 2002, p.3).

Não se trata de uma simples mudança conceptual, como consequência de uma discussão aprofundada do termo, mas sim da verificação da Sexualidade como objecto de múltiplas interpretações e, por isso ser de maior utilidade clarificá-lo, no sentido da sua melhor compreensão.

Desta conceptualização imanam vários elementos que merecem destaque, designadamente que a Sexualidade é multidimensional, que acompanha todo o ciclo vital do indivíduo, que a sua estruturação é substancialmente influenciada por factores macrossistémicos, sobretudo por aspectos sócio-culturais, que é encarada como uma função de relacionamento interpessoal, caracterizada pela procura de comunicação, afectividade e prazer e desta forma, influenciada também por factores microssistémicos inerentes ao indivíduo.

No entanto, e apesar da proposta apresentada pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2002) da utilização da terminologia “Sexualidade” quando se refere à função educativa, a pluralidade de obras assentes na exploração de questões relacionadas com a Sexualidade Humana aquando da sua abordagem no Sistema Educativo, optam, normalmente, pela utilização da designação de Educação Sexual (doravante designada de E.S.). Refira-se, a título de exemplo o documento “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras” (M.E. et al., 2000), em que as orientações ministeriais descrevem a E.S. como uma “abordagem formal,

estruturada, intencional e adequada, de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana” (M.E. et al., 2000, p.26).

Do que fica dito, percebe-se que ambos os conceitos – Sexualidade e Educação Sexual – aparecem como indissociáveis. Outro exemplo desta associação pode ser lido na definição de E.S. apresentada pela *Sexuality Information and Education Council of the United States* (SIECUS), definida como:

“Um processo ao longo da vida de aquisição de informação e formação de atitudes e valores sobre a identidade, relações interpessoais e intimidade. Envolve o desenvolvimento sexual, a saúde reprodutiva, as relações interpessoais, afecto, intimidade, imagem corporal e papéis de género. A educação sexual engloba as dimensões biológica, sócio-cultural, psicológica e espiritual da sexualidade integrando um domínio cognitivo (informação), domínio afectivo (sentimentos, valores e atitudes) e domínio comportamental (comunicação, tomada de decisões e outras competências pessoais relevantes)” (SIECUS, 1996).

Fazer E.S. implica, assim, suscitar os domínios cognitivo, afectivo e comportamental, à luz dos “elementos de cultura” (Amazúia, 1973, cit. Zapian, 2003). A sua função ao longo do processo educativo visa a emergência dos “elementos necessários para construir, para desenvolver a maneira própria de estar no mundo como mulher, ou como homem” (Zapian, 2003, p.38), construindo “uma realidade multidimensional” requerendo, para tal, uma abordagem não limitada aos seus aspectos biológicos.

No mesmo sentido, Leitão (1984, cit. Lemos, 2001) sugere que embora a E.S. englobe a informação, transcende-a enquanto processo educativo, objectiva “o desabrochar da personalidade do indivíduo e enquanto Educação para a Relação, o desenvolvimento da aptidão ou conjunto de aptidões do indivíduo para estabelecer relações significativas com o outro”. Trata-se então, de uma formação que “pressupõe a transmissão de normas, comportamentos, atitudes, valores morais e religiosos” (Loureiro, 1990, cit. Lemos, 2001).

Logo, encerrar a E.S. num cariz informativo além de ineficaz<sup>48</sup> é inadequado, pois não tem subjacente o desenvolvimento de atitudes promotoras da saúde, nem o desenvolvimento das competências necessárias para se fazer uso dessa informação (e.g., GTES, 2005), a par de não permitir que os indivíduos construam quadros de referência, definidores das suas opções individuais.

Apesar de empiricamente se evidenciar a necessidade de uma intervenção mais ampla da E.S., esta têm-se circunscrito a uma vertente biológica, que persiste no seio das práticas de E.S em meio escolar e cuja influência é particularmente notória nos modelos médico-preventivos.

A informação é somente um estádio do processo educativo e que ao ser realizada de forma isolada, não leva à alteração de atitudes e comportamentos. Nesta ordem de ideias localiza-se Zapian (2003), ao considerar fundamental que a E.S. se centre nas atitudes, o que

pressupõe abrir espaços para trabalhar a capacidade de assumir o protagonismo no desenvolvimento do projecto próprio da sexualização, a disposição para integrar de forma positiva o erotismo – entendido como a experiência do desejo sexual e comportamentos derivados – na estrutura geral da personalidade, e a capacidade de se relacionar com os outros em ligação com os suportes emocionais e o espaço da intimidade (p.35).

Encerramos esta breve análise, e de acordo com estas considerações, que se torna fundamental, para uma E.S. adequada, o domínio da ética, porquanto é “essencial trabalhar os valores associados à sexualidade, como a empatia, o apego, o altruísmo, o comportamento pró-social, a solidariedade, a tolerância” (Zapian, 2003, p.36). De facto, é a dimensão valorativa que faz com que a E.S. seja genuína deixando de ser exclusivamente uma questão de alfabetização, treino ou transmissão de informação (Halstead & Waite, 2001). Nesta linha, propõe-se que o quadro ético de referência que seja unificador da diversidade das famílias e dos

---

<sup>48</sup> Matos, Gomes, Silvestre, Fernandes, Jorge, Nunes et al., (1994), num estudo sobre a vida sexual e afectiva de uma amostra de jovens portugueses, concluíram que apesar de os jovens estarem bem informados relativamente à prevenção da gravidez não desejada e às infecções sexualmente transmissíveis, apresentavam dificuldades em transformar esses conhecimentos em comportamentos de saúde.

indivíduos respeitando as suas individualidades, isto é, os seus valores pessoais, familiares e culturais, desde que não colidam entre si (M.E. et al., 2000). Assim, decerto caminharemos para a cidadania...

## **BIBLIOGRAFIA**

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (1999). *Educação sexual na escola* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora. Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 55, 173-184.

Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2005). *Relatório preliminar*. Retirado a 20 de Janeiro de 2006 de [http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio\\_Preliminar\\_ES\\_31-10-2005.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/EducacaoSexual/Relatorio_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf)

Halstead, J. M., & Waite, S. (2001). Living in different worlds': gender differences in the developing sexual values and attitudes of primary school children. *Sex Education*, 1(1), 59-76.

Lemos, M. E. C. M. (2001). *O papel dos conhecimentos e atitudes sobre sexualidade como pré-requisitos para comportamentos saudáveis*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra.

M.E., C.C.P.E.S., A.P.F., M.S., D.G.S., C.A.N., & R.N.E.P.S. (2000). *Educação sexual em meio escolar – linhas orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Vaz, J. M., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *A educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

World Health Organization (WHO) (2002). *WHO Draft working*. Retirado a 2 de Janeiro de 2006 de [www.who.int/reproductive-health/gender/glossary.html](http://www.who.int/reproductive-health/gender/glossary.html)

Zapian, J. G. (2003). A educação afectivo-sexual na escola. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 36, 33-38.



## SER CIDADÃO NA ESCOLA: NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

*Helena Leite, Alexandra Mendes,  
Carla Nunes, Lúcia Ribeiro,  
Luísa Teixeira, Paula Gadelho e Teresa Ribeiro*  
*Equipa de Projecto Nepso - Agrupamento de Escolas Prof. João de Meira*

"Os direitos de cidadania são uma realidade apenas para aqueles que acreditam na sua autenticidade e têm capacidade para os exercer" (Marshall, citado por Barbalet: 105).

No âmbito do Projecto Nepso – Escola Opinião - orientado para o desenvolvimento de uma cidadania activa, baseia-se numa metodologia de ensino que propõe o uso dos estudos de opinião como instrumento pedagógico para incrementar a literacia, aumentando os conhecimentos, a capacidade de interpretação dos mesmos, a tomada de consciência e a mudança de atitude dos alunos através de uma forma activa e participativa. De acordo com Luís Queirós, Presidente da Fundação Vox Populi, o concurso foi criado com o objectivo de promover o conhecimento e a investigação na área dos estudos de opinião. O responsável realça que

“um dos compromissos assumidos pela Fvp é o de apoiar o uso pedagógico dos estudos de opinião nas escolas em Portugal. Lançámos este desafio aos professores e alunos, porque consideramos fundamental que adquiram conhecimentos ao nível das técnicas utilizadas, da interpretação dos resultados que obtenham e que esses conhecimentos conduzam a uma mudança positiva na sociedade em que vivemos.”

Neste sentido, definimos o nosso estudo através da pergunta/problema inicial: os alunos são cidadãos da sua escola?

## **DEFINIÇÃO NACIONAL DE CIDADANIA**

Ao longo do séc. XX assistiu-se a transformações de vária ordem que contribuíram para a existência actual de sociedades pluralistas, democráticas e em contínua mudança, onde a educação para a cidadania deve ser exercida no sentido de formar identidades pessoais e comunitárias dentro de um projecto de educação global (Eurydice; 2005: 96).

Após o 25 de Abril de 1974, as políticas educativas na generalidade interessaram-se pelas questões da cidadania e dos direitos humanos, preocupação encontrada em todos os documentos orientadores, reconhecendo que a educação efectiva das crianças e dos jovens tem como meta a educação para a cidadania, entendida como uma aprendizagem ao longo da vida e a escola como um espaço estruturante de cidadania (Eurydice; 2005: 96).

*A Constituição da República Portuguesa*, no âmbito dos direitos, liberdades e garantias, menciona que

“O Estado promove a democratização do ensino e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, (...) o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”,

enquadrando a educação como eixo de referência fundamental da vivência do jovem cidadão na e para a vida democrática.

*A Lei de Bases do Sistema Educativo*, contida na Lei nº 48/86, de 14 de Outubro, ao enunciar os princípios gerais para a educação, procura definir como elemento essencial da sociedade e centro do processo educativo, um modelo de cidadã(o) livre, responsável, autónomo, solidário; possuidor de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, capaz de apresentar espírito crítico e criativo em relação à sociedade em que se integra e ser capaz de a transformar progressivamente, através do desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania.

No final dos anos noventa, face às dificuldades verificadas a nível da formação pessoal e social, foi apresentado em 1997 um projecto de lei para se definir os objectivos de um programa de educação para a cidadania a ser aplicado no 3º ciclo do ensino básico, tendo o programa do Governo assumido como objectivo estratégico garantir uma educação de base para todos, entendendo-a como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida. Nesse sentido, o Ministério da Educação publica *O Documento orientador das políticas para o ensino básico* (1998), considerando que “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagens diversificadas”.

A publicação do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, ao estabelecer a reorganização curricular para o ensino básico, determina a integração de três áreas curriculares não disciplinares, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, bem como a Educação para a Cidadania que atravessa todas as disciplinas e áreas disciplinares, contribuindo para a construção da identidade e do desenvolvimento da consciência cívica dos/as alunos/as. As três áreas curriculares não disciplinares, bem como a Educação Moral e Religiosa, disciplina de frequência facultativa e Actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo, lúdico e cultural, constituem a área de Formação Pessoal e Social da organização curricular. A *Formação Cívica* privilegia o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos/as alunos/as, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos/os responsáveis, críticos, activos e intervenientes.

Também o *Programa do XVII Governo Constitucional* (2005-2009), ao promover a educação de qualidade para todos, considera que a escola actual com responsabilidades múltiplas não poderá preocupar-se apenas com a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas, mas centrar o trabalho pedagógico na aquisição de competências, na promoção da educação para os valores e na valorização da educação intercultural. A escola é igualmente responsável pela formação cívica, dela fazendo parte “o conhecimento das instituições democráticas, a cultura da paz, a valorização da dimensão europeia, a capacidade empreendedora individual e em grupo, o diálogo entre civilizações e culturas, bem como o aprender a viver em conjunto, entre outros.

Actualmente, segundo a Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro, Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, no Artigo 12.º Direitos e deveres de cidadania contempla o seguinte: No desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional (...). Contempla ainda na alínea *m*) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno; *o*) Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse; *p*) Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres; *r*) Participar nas demais actividades da escola, nos termos da lei e do respectivo regulamento interno.

### **CONCEITO DE CIDADANIA**

“ A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa” (Figueiredo, Carla: 2002: 1).

A educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só pode realizar-se em contextos experienciais democráticos. Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública, mas naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem nas crianças e nos jovens os saberes e as práticas de uma cidadania activa (Figueiredo, Carla: 2002: 1).

As componentes de uma educação para a cidadania estão abrangidas no emblemático conjunto de aprendizagens fundamentais, pelos quatro pilares da educação, neles podemos reconhecer a formação pessoal para a autonomia moral e a responsabilidade, o conhecimento e o juízo crítico, a empatia e a comunicação,

bem como a formação social para a escolha e a decisão, a cooperação, a intervenção e o compromisso, que constitui o quarto pilar inovador: aprender a viver juntos (Figueiredo, Carla: 2002:1).

Com efeito, a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar, sendo a educação cívica um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento" (Afonso, M<sup>a</sup> Rosa, 1998: 3).

### **PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES DE POLÍTICA EDUCATIVA**

No âmbito da organização e gestão do currículo nacional do ensino básico foram estabelecidos, entre outros, os seguintes princípios orientadores:

- a *Educação para a Cidadania* como uma formação transversal e transdisciplinar, integrada em todas as áreas curriculares e em todos os ciclos de ensino, cuja componente curricular é da responsabilidade de todos/as os professores/as a nível de conteúdos programáticos, metodologias e atitudes e em todas as situações vividas na escola;

- a existência de áreas curriculares não disciplinares vocacionadas para trabalhar temas transversais e contribuir para a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes;

- o reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;

- a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes para cada ciclo (Eurydice: 2005: 98).

A abordagem pedagógica da cidadania, enquanto área transversal, é exercida por todos os/as professores/ as, não apenas no âmbito das suas disciplinas, sempre que há temas de cidadania inscritos nos respectivos programas, mas também a nível das metodologias, das atitudes e dos comportamentos, em consonância com o *Projecto Educativo de Escola e os Projectos Curriculares de Escola e de Turma*.

## **CIDADANIA NO CURRÍCULO**

Enquanto área transversal, sem uma inserção curricular autónoma, as questões de cidadania devem estar presentes no desenvolvimento da actividade pedagógico-didáctica e escolar no seu conjunto, contemplando valores, atitudes e comportamentos, que levem a fazer da escola um espaço de cidadania activa, onde a participação e o respeito mútuo tenha lugar efectivamente e seja factor catalisador de maior articulação entre disciplinas e áreas disciplinares, entre ciclos do ensino básico, entre ensinos básico e secundário, bem como entre escola e comunidade (Eurydice: 2005: 99).

As temáticas transversais da Educação para a Cidadania podem ser abordadas nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e em actividades não formais desenvolvidas pelas escolas, como programas, projectos, clubes, concursos, teatro, reflectindo um conjunto de temas actuais, tais como direitos humanos entre outros, metodológicas para um trabalho integrado, sempre que se articulem com conteúdos programáticos e com actividades complementares, dentro e fora do espaço escolar. As orientações curriculares dão particular importância à organização do ambiente educativo, “como contexto de vida democrática em que as crianças participam, contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas”.

O/A director/a de turma, em conjunto com os/as alunos/as, elabora um programa e desenvolve actividades significativas capazes de responder aos seus interesses e aos problemas da turma, utilizando estratégias que melhor possam servir as metodologias adoptadas, como o trabalho de grupo, debates, resolução de problemas, trabalho de projecto, estudos de caso ou organizar visitas de estudo.

De uma maneira geral, as actividades interdisciplinares devem ser abordadas de forma sistemática e integrada, desenvolvendo metodologias activas de reflexão e de participação que permitam a aprendizagem de valores e a sua acção desenvolver-se em situações concretas, utilizando como estratégias o trabalho de grupo, o trabalho de projecto, os debates, a resolução de problemas, estudos de caso, a gestão de conflitos, entre outros.

A transversalidade da educação para a cidadania nos ensinos básico apresenta como principais eixos de acção a comunidade envolvente da escola, a organização da própria escola e da sala de aula, espaços privilegiados para o exercício da democracia. Na dimensão curricular, em todas as disciplinas e áreas

curriculares, cujos objectivos e conteúdos específicos apresentam indicadores relativos à formação pessoal e social do aluno.

Na organização e gestão do curricular do ensino básico, as escolas, de acordo com o seu projecto educativo, podem, ainda, proporcionar actividades de enriquecimento curricular que garantam uma ligação com o meio e privilegiem actividades de solidariedade, de voluntariado e de desenvolvimento da dimensão europeia na educação.

No ensino básico as orientações apontam para um conjunto de competências básicas de todos os cidadãos, propostas pela OCDE, quer dos quatro pilares de aprendizagem salientados pela UNESCO: como pilares que sustentam as práticas educativas fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser, como um contributo fundamental para o exercício de uma cidadania activa, para fazer frente aos novos desafios da sociedade, quer do desenvolvimento das competências para a vida.

Posto isto, a educação para a cidadania é uma componente do currículo de natureza transversal, em todos os ciclos. O seu objectivo central é o de contribuir para construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos (Lopes, Georgina: 2001: 4).

### **CULTURA DA ESCOLA E PRÁTICAS DE CIDADANIA RESPONSÁVEL AO NÍVEL DE ESCOLA**

Muitos países reconhecem explicitamente a importância de uma cultura de escola positiva e referem o seu impacto nas relações entre todos os membros da comunidade escolar. Aqueles países sustentam a ideia de uma ‘escola democrática’ na qual os valores democráticos e os métodos de ensino prevalecem e em que todos os interessados, especialmente os professores, os pais e os alunos são envolvidos na gestão da escola e nos processos de decisão. Uma característica importante da ‘escola democrática’ é a promoção da participação activa e responsável dos alunos na vida quotidiana da escola. Não é senão através de uma abordagem democrática da cidadania nas escolas que os alunos estarão aptos a aprender um comportamento cívico activo. Uma maneira de realizar este objectivo é proporcionando-lhes uma oportunidade de criarem ou de se envolverem nos órgãos consultivos e directivos da sua escola (Eurydice: 2005: 30).

Outro aspecto importante relacionado com a cultura de escola é o facto de que escolas de um número crescente de países procuram desenvolver uma abordagem activa da educação para a cidadania baseada na ‘aprendizagem pela prática’. Muitas escolas ajudam os alunos a experimentar e a praticar comportamentos cívicos responsáveis, não só na vida quotidiana da escola, mas também na comunidade abrangente.

Torna-se fundamental que a escola assuma o seu papel insubstituível de espaço de interrogação da vida e do mundo e de construção de sentido, não é menos fundamental que os decisores e agentes que definem os cenários e os quadros da acção ao nível político, económico e empresarial entrem neste jogo de reflectir sobre a cidadania e o futuro das nossas sociedades na sociedade da informação e do conhecimento (Pinto, Manuel: 2002: 9).

A participação activa dos alunos pode ser encorajada: capacitando-os para um maior envolvimento na sociedade em geral (ao nível internacional, nacional, local e escolar); proporcionando-lhes uma experiência prática da democracia na escola; e desenvolvendo a sua capacidade de interagir uns com os outros.

O desenvolvimento de atitudes e valores necessários para se tornar um cidadão responsável (aprender a se respeitar e a respeitar os outros, escutar e resolver conflitos pacificamente, contribuir para uma coexistência harmoniosa entre as pessoas, desenvolver valores consistentes com uma sociedade pluralista, construir uma imagem positiva de si próprio, entre outros).

O exercício pleno da cidadania global implica o desenvolvimento de competências sociais e cívicas pressupondo a globalidade do ser humano, que correspondam a uma atitude, a uma *forma de estar* em todos os contextos da vida dos indivíduos, que resultem da consciência dos direitos, dos deveres e das responsabilidades, à luz das múltiplas pertenças das pessoas, através de aprendizagens cognitivas e comportamentais com o desenvolvimento programático adequado ao nível de escolaridade (Fórum educação para a cidadania: 15).

As escolas de hoje devem também encorajar o envolvimento activo dos alunos na vida da comunidade local e da sociedade em geral, podendo ser encaradas como o microcosmo no qual a cidadania activa é aprendida e praticada. A educação para a cidadania deverá igualmente constituir uma parte natural da vida

quotidiana das escolas e da forma como estas se organizam. Este princípio levanta diversas questões que necessitam ser tratadas uma a uma:

- Em que medida a organização da escola e a sua ‘cultura’ devem contribuir para o desenvolvimento da cidadania entre os alunos?

- Como é que as escolas envolvem os alunos na contribuição para um ambiente de aprendizagem seguro, democrático e respeitoso? Os alunos são, por exemplo, envolvidos nos órgãos consultivos e decisores internos e externos à sua escola?

- De que modo é que as escolas contribuem para a sociedade? Mais especificamente, as escolas perseguem objectivos que habilitam os alunos a envolverem-se com a comunidade local, a reforçar o seu sentimento de pertença a esta comunidade e a partilhar os seus valores?

#### **PREPARAR OS JOVENS EUROPEUS PARA UMA CIDADANIA ACTIVA**

Através da escola, a sociedade ajuda a preparar os jovens para a vida na comunidade e a serem cidadãos responsáveis e activos, além de poder dar aos jovens uma ideia do que é ser um cidadão europeu responsável no âmbito de uma sociedade democrática (Escolas para o Séc.XXI: 2007: 30).

Num contributo para abordar este desafio, o Conselho da Europa concebeu uma maneira possível de promover a cultura da democracia nas escolas, envolvendo os alunos, os pais e os professores. Pretende-se demonstrar que a democracia não é um jogo para adultos e feito por eles, requerendo um processo de aprendizagem ao longo da vida que pressupõe tanto que os cidadãos adultos do futuro sejam alimentados pela democracia, como que a tenham praticado ao seu próprio nível. A democracia nas escolas também tem justificação pragmática: é uma maneira eficaz de criar um clima de confiança e responsabilidade nas escolas.

O motivo que nos levou a dar corpo a este estudo foi o de querer conhecer a percepção dos alunos quanto ao exercício da cidadania na escola e grau de conhecimento dos alunos sobre esta dimensão, identificando assim, espaços de cidadania na escola. Acharmos importante realizá-lo, porque devido à diversidade de papéis que a escola tem de desempenhar, não se torna viável estudar a escola, nomeadamente o exercício de cidadania dos alunos. Verificamos que existem poucos estudos neste âmbito e aproveitando a

essência do projecto NEPSO, consideramos ser uma excelente oportunidade de estudar esta realidade. Desta forma, pretende-se encorajar as escolas e os agrupamentos de escolas a conceber os respectivos projectos educativos como projectos de cidadania, desenvolvendo competências, quer para identificar falhas de cidadania no seu funcionamento, quer para conceber e desenvolver processos partilhados de resolução que permitam ultrapassá-las com benefício para a comunidade educativa.

## **METODOLOGIA**

Escolhemos a técnica de recolha por questionário, com pergunta geral; tipo aberta; perguntas fechadas; dicotómicas; de escala e semi-fechadas, por entrevista de auto preenchimento a realizar em sala de aula, acompanhados pelo professor. Para o efeito, foi criado um *email*, onde os questionários estavam acessíveis através da ferramenta *googleforms*.

Uma vez finalizado o questionário, fizemos um pré-teste, pois o que não vemos inicialmente pode ser posto a descoberto aquando do pré-teste. Para o efeito, escolheu-se uma turma do 7ºano pertencente ao universo do estudo. Pretendeu-se neste momento, avaliar o que era preciso mudar e melhorar o questionário até estar apto para ser aplicado na nossa amostra. O universo da amostra foi os alunos do 3ºciclo (7º, 8º, 9ºanos) num total de 505 alunos, em 23 turmas existentes. Os alunos têm idades compreendidas entre 12 e 16 anos. A amostra delimitou-se a 132 alunos, dos quais 45% do género feminino e 55% do género masculino. A selecção do tipo de amostra foi *não aleatória intencional*. Quando se trata de uma amostra não aleatória, o que interessa é a sua representatividade, isto é, o seu grau de semelhança com a população em estudo.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

De acordo com a recolha dos dados apresentamos alguns resultados:

### **1. O que entendem por cidadania.**

Os alunos entendem por cidadania: um dever cívico; ter educação; não causar confusões no recinto escolar; respeitar tudo e todos da maneira que são; um conjunto de deveres e direitos que temos enquanto

cidadãos; ajudar os outros, não causar problemas, participando em projectos da escola; preservar a escola; saber conviver uns com os outros; respeitar os espaços públicos e ambiente; saber estar; a cidadania é ajudar sempre que possível em qualquer coisa para outras pessoas que precisam; respeitar as regras; saber conviver no mesmo espaço e com regras; participar no direito de voto; reflecte a mentalidade de cada um; conjunto dos direitos políticos de que goza um indivíduo e que lhe permitem intervir na direcção dos negócios públicos do Estado; cidadania é conseguir respeitar todos os cidadãos por igual; Cidadania é um acto nobre para com alguém ou para alguma coisa; Respeitar tudo e todos; é uma comunidade de pessoas; são os valores que cada ser humano possui em relação aos outros; é muito importante pois revela uma grande preocupação com o bem-estar dos outros à nossa volta; é a forma de viver das pessoas como se tratam, cumprimentam; é o modo como uma pessoa age perante a sociedade. É como a pessoa é por dentro e por fora. Tem a ver com responsabilidade. Uma cidadania é o conjunto quer de cidadãos quer de comportamentos/actos/maneiras de ser numa sociedade; saber ser cidadão; são as relações que se estabelecem entre cidadãos e entre estes e o meio que os rodeia; fazer sempre o que é certo a fazer.

## **2. O que entende por “ser cidadão activo”.**

A maior parte dos alunos entende por “ser cidadão activo” saber conviver; ser humanitário; saber proteger o ambiente; respeitar os outros e respeitar ideias e opiniões dos outros.

### O que quer dizer "ser cidadão activo"

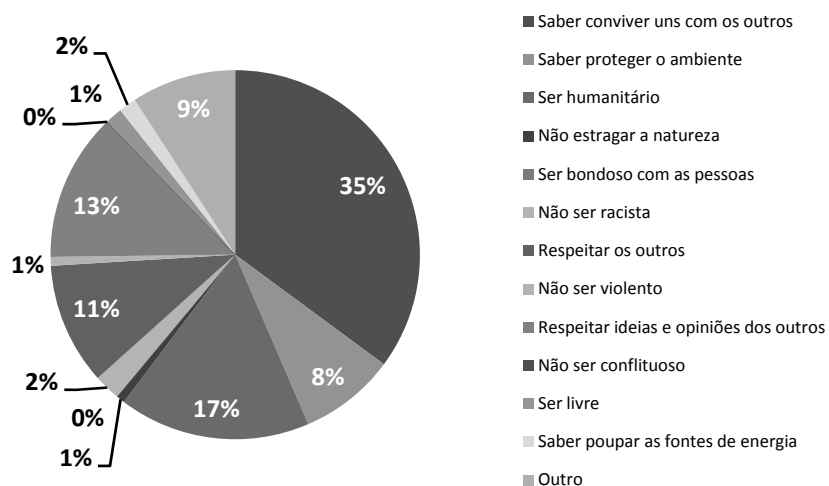


Gráfico 1 - Ser cidadão activo.

### 3. Se é importante "ser cidadão activo" na escola.

Da amostra recolhida 56 alunos dizem ser muito importante e 51 alunos dizem ser muitíssimo importante.

### 4. A cidadania é uma questão de:

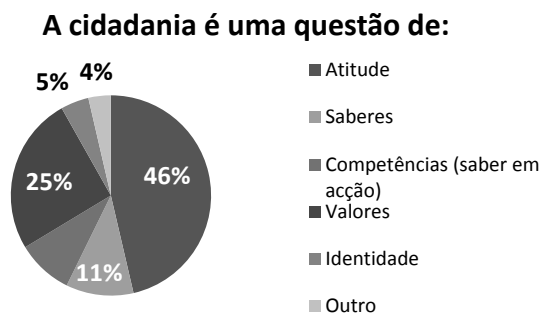


Gráfico 2 - A cidadania é uma questão de ....

A maior parte dos alunos expressam que a cidadania é uma questão de atitude e de valores.

**5. Se acha que tem um papel participativo no processo ensino-aprendizagem.** A maior parte dos alunos refere que tem um papel participativo no processo ensino-aprendizagem, embora se registre que 34% dizem nem muito nem pouco.



Gráfico 3 - Papel participativo no processo ensino-aprendizagem.

**6. Se consideras que o processo de auto-avaliação um acto de cidadania.** A maior parte dos alunos menciona que o processo de auto-avaliação é um acto de cidadania.

### O processo de auto-avaliação é um acto de cidadania?

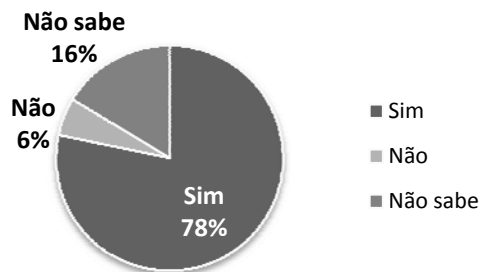


Gráfico 4 - O processo de auto-avaliação é um acto de cidadania?

**7a. Se consideram que o processo de auto-avaliação e hetero-avaliação um acto de cidadania.** 73% dos alunos encaram o processo de hetero-avaliação como um acto de cidadania e justificam por ser um direito seu; por uma questão de justiça no processo de avaliação; para se consciencializarem do seu desempenho e para o desenvolvimento pessoal e social.

**7b. Se a escola é um espaço de cidadania.** São 82% dos alunos que afirma que a escola é um espaço de cidadania e identifica os seguintes espaços, em sala de aula e no recreio.

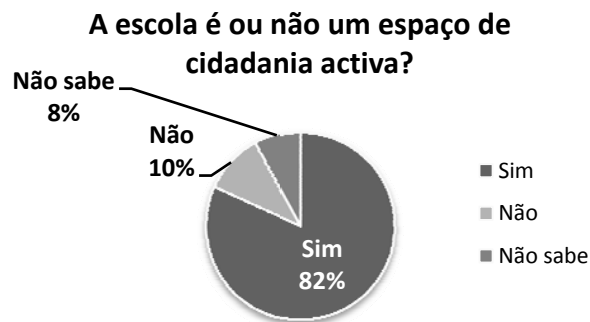


Gráfico 5 - A escola é ou não um espaço de cidadania activa?

**8. Se a escola promove espaços de participação/Cidadania.** Foram 79% dos alunos que afirmaram que sim, justificando pelas actividades proporcionadas, projectos/clubes e no processo de ensino-aprendizagem.



Gráfico 6 - A escola promove espaços de participação/cidadania?

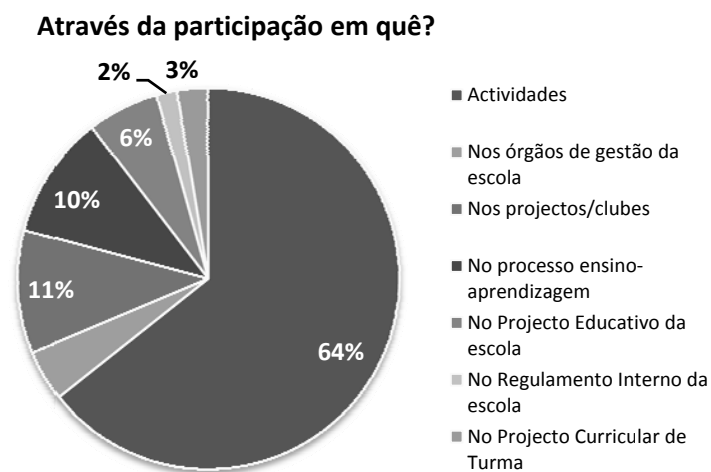


Gráfico 7 - Através da participação em quê?

**9. Se a definição dos direitos e deveres são essenciais para um bom ambiente escolar.**

A maior parte dos alunos afirma que a definição dos direitos e deveres são essenciais para um bom ambiente escolar.

**A definição dos direitos e deveres são essenciais para um bom ambiente escolar?**

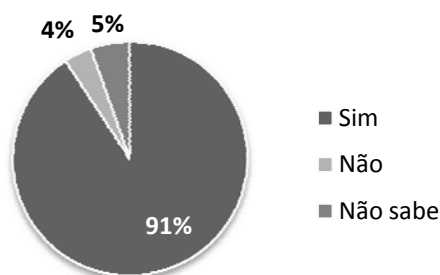


Gráfico 8 - A definição dos direitos e deveres são essenciais para um bom ambiente escolar?

**10. Se considera que o acto de eleição do Delegado/Subdelegado é um processo participativo/cívico.**

Foram 87% dos alunos que referiram que o acto de eleição do delegado e subdelegado é um processo participativo e cívico.

**O acto de eleição do Delegado/Subdelegado é um processo participativo/cívico?**

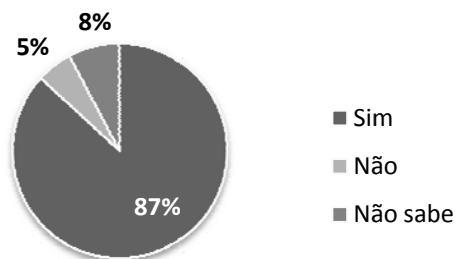


Gráfico 9 - O acto de eleição do Delegado/Subdelegado é um processo participativo/cívico?

**11. Se os Delegados/Subdelegados de Turma eleitos desempenham um papel de responsabilidade/cidadania activa.** Asseveraram 80% dos alunos que os delegados e subdelegados desempenham um papel de responsabilidade e de cidadania activa.

**Os Delegados/Subdelegados de Turma eleitos desempenham um papel de responsabilidade/cidadania activa?**

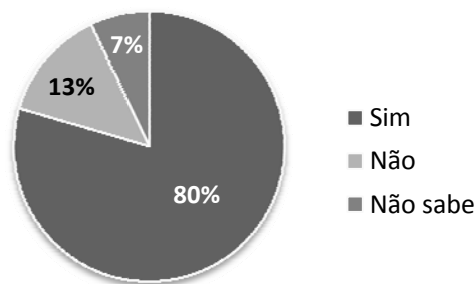


Gráfico 10 - Os Delegados/Subdelegados de Turma eleitos desempenham um papel de responsabilidade/cidadania activa?

**12. Se consideram importante a existência de regras.** Asseguraram 88% dos alunos ser importante a existência de regras, em toda a escola, no recreio e corredores. Verifica-se que praticamente todos os espaços são mencionados.

**É importante a existência de regras na escola?**

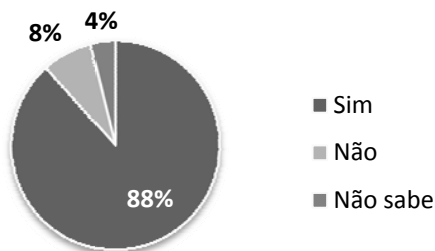


Gráfico 11 - É importante a existência de regras na escola?

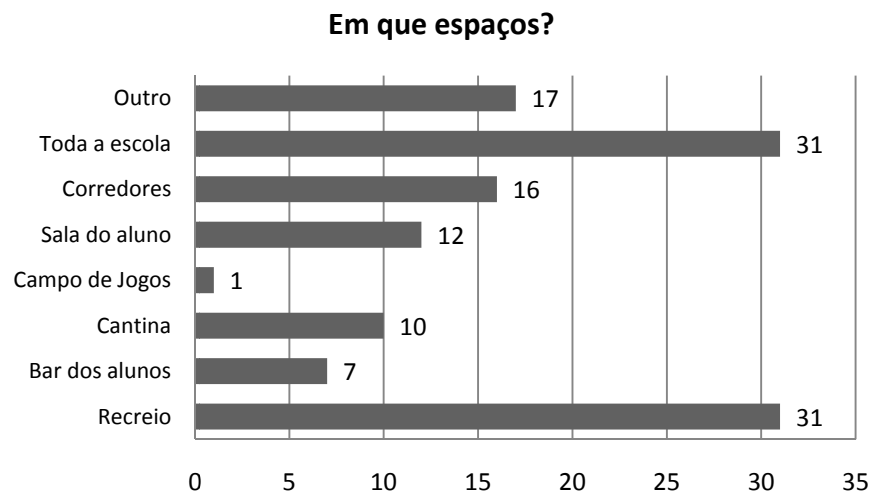


Gráfico 12 - Em que espaços?

### 13. Se os alunos devem fazer parte da negociação e definição de regras em sala de aula e na escola.

A maior parte dos alunos referem que devem fazer parte da negociação e definição de regras em sala de aula e na escola.

### Os alunos devem fazer parte da negociação e definição de regras em sala de aula e na escola?

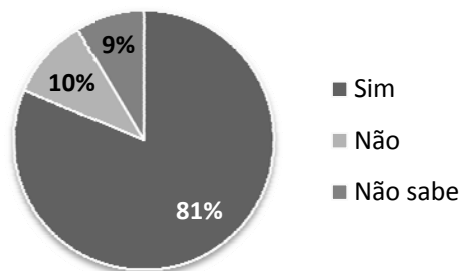


Gráfico 13 - Os alunos devem fazer parte da negociação e definição de regras em sala de aula e na escola?

**14. Se tem uma participação activa no estabelecimento das regras em sala de aula.** 70% dos alunos afirmaram ter uma participação activa no estabelecimento das regras em sala de aula, principalmente nos seguintes casos: de indisciplina; falar na sua vez; respeitar as solicitações do professor e colaborar com o professor na função educativa.

**15. Se consideram importante participar na vida da tua turma.** A maior parte dos alunos consideraram importante participar na vida da turma, especialmente nos seguintes casos: de conflitos existentes na turma; nos problemas de integração; em dificuldades de aprendizagem e no projecto curricular de turma e em menor número na negociação e estabelecimento de regras.

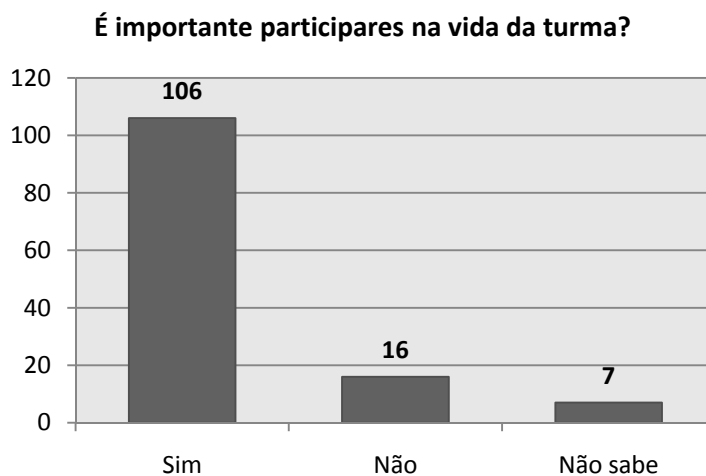


Gráfico 14 - Participação na vida da turma.

### Em que situações?

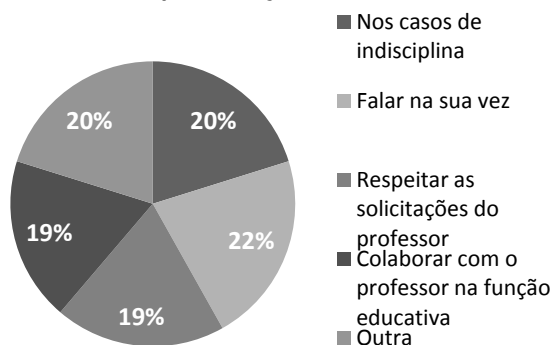


Gráfico 15 - Em que situações?

**16. Se alguma vez se sentiu ameaçado ou desrespeitado na escola.** 59% dos alunos referiram que não, embora 36% referem que sim, pelos colegas e depois pelos assistentes operacionais.

### Sentimento de ameaça ou de desrespeito na escola

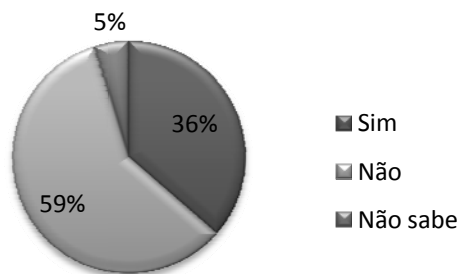


Gráfico 16 – Sentimento de ameaça ou de desrespeito na escola.

**17. Se alguma vez assistiu algum aluno a ser desrespeitado?** A maior parte dos alunos dizem que não, embora 43 alunos dizem que sim e identificam nos seguintes locais: recreio e no campo de jogos.

**18. Em que actividades participam e como classificam as mesmas.** A maior parte dos alunos referiram que participam em torneios; projectos e desporto escolar. Sendo de realçar que muitos alunos não participam em nenhuma actividade. Classificam as actividades desde muito enriquecedoras a muitíssimo enriquecedoras.

**19. Se o papel desempenhado pela Associação de Estudantes é um exercício de cidadania.** Os alunos na sua maioria afirmam que sim e justificando nas situações de representar os alunos da escola e participar na vida da escola.

**20. Se conhecem o Projecto Educativo da escola e o regulamento interno.** A maior parte dos alunos dizem conhecer o projecto educativo e o regulamento interno da escola, através do Director de Turma.

**21. Se consideram importante participarem na construção dos documentos orientadores da escola.** Os alunos na sua maioria dizem que sim e justificam pela necessidade de dar voz aos alunos e por fazerem parte integrante do que se pretende para a escola.

**22. Se preservar a escola e os espaços é ou não um acto de cidadania.** Na sua maioria afirmam que sim, justificando que por ser um espaço de todos e responsabilidade de todos.

**23. As disciplinas que promovem a cidadania.** Quanto às áreas curriculares não disciplinares os alunos acabam por mencionar todas as áreas, com maior percentagem para a Formação Cívica. Nas disciplinas curriculares verifica-se que todas as disciplinas são mencionadas como promotoras de cidadania, mas maioritariamente referem a disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica.

**24. O que devia mudar na escola para promover “mais” cidadania activa.** Os alunos referiram várias alternativas, tais como: haver maior respeito por todos os elementos; mais actividades e algumas delas relacionadas com a cidadania; maior convívio; assistentes operacionais mais educados e compreensivos; não deitar lixo para o chão; mais actividades das turmas umas com as outras; cumprimento de regras; não existir discriminação e *bullying* e não existir conflitos.

**25. O que está disposto a fazer para o bem de todos.** Os alunos disseram que estão dispostos a ajudar quem mais precisa; a fazer tudo o que for necessário; a respeitar e a ser educado, mas referem que os

professores deviam ter mais autoridade. E com que ajudas gostarias de contar. Proferiram que gostavam de contar com a ajuda de todos os elementos da comunidade educativa; dos colegas; dos professores; da direcção e de seguida dos assistentes operacionais, também mencionaram o mesmo relativamente aos serviços de psicologia e do gabinete de apoio ao aluno.

### **PRINCIPAIS CONCLUSÕES**

Os alunos sabem o que significa cidadania e conseguem identificar espaços de cidadania na escola. Verifica-se ser cidadão activo, saber conviver; ser humanitário; saber proteger o ambiente; respeitar os outros e respeitar ideias e opiniões dos outros. Entendem que a cidadania é uma questão de atitudes e valores. A escola promove espaços de cidadania através das actividades realizadas. Consideram importante o estabelecimento de regras identificando alguns espaços em que estas são cruciais. Os alunos consideram importante participar na vida da turma; A maior parte dos alunos referem que participam em torneios; projectos e desporto escolar.

Os alunos dizem conhecer os documentos orientadores da escola, pelo Director de Turma.

Verificamos que os alunos consideram importante participarem nos documentos orientadores da escola, para dar voz aos alunos e fazerem parte integrante da escola.

Entendem que preservar a escola é um acto de cidadania por ser um espaço de todos e responsabilidade de todos. No sentido de promover mais cidadania, os alunos referem várias alternativas, tais como: haver maior respeito por todos os elementos; mais actividades e algumas delas relacionadas com a cidadania; maior convívio; assistentes operacionais mais educados e compreensivos; não deitar lixo para o chão; mais actividades das turmas umas com as outras; cumprimento de regras; não existir discriminação e *bullying* e não existir conflitos.

Os alunos dizem-se dispostos a fazer tudo o que for necessário para o bem de todos e contam com a ajuda de todos os elementos da comunidade educativa; dos colegas; dos professores; da direcção e de seguida dos assistentes operacionais, referindo também o mesmo no respeitante aos serviços de psicologia e do gabinete de apoio ao aluno.

Consideramos que este estudo nos permite conhecer melhor a realidade escolar que se apresenta através dos olhos dos nossos alunos e, consideramos também, que este tipo de estudo poderia e deveria ser alargado a mais escolas. Não se muda nem melhora aquilo que não se conhece, por isso o nosso objectivo é conhecer a comunidade em que nos integramos contribuindo desta forma para a sua melhoria no âmbito da Cidadania.

## **BIBLIOGRAFIA**

AFONSO, Maria Rosa, (2007), Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ... Boas Práticas, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DOCUMENTO DE TRABALHO DOS SERVIÇOS DA COMISSÃO ESCOLAS PARA O SÉCULO XXI, (2007), Bruxelas, COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS.

EURYDICE, (2005), A Educação para a cidadania nas Escolas da Europa, Lisboa, publicado pela Unidade Europeia de Eurydice com o apoio financeiro da Comissão Europeia (Direcção-Geral da Educação e Cultura).

FIGUEIREDO, Carla, (2002), Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica, *In Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*, ME/DEB.

FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

LOPES, Georgina (Coord.), (2001), Direitos Humanos: Guia anotado de recursos, Coordenação Editorial: IIE.

PINTO, Manuel (2002), A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.



## **O ASSOCIATIVISMO DE PAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA: PARADOXOS, CONSTRANGIMENTOS E POTENCIALIDADES**

***José Carlos Fernandes***

*Director do CENFIPE*

### **INTRODUÇÃO**

Abordar a democracia no contexto das organizações tem sido alvo de vários estudos nomeadamente no campo da Sociologia das Organizações e da Organização e Administração Escolar. A participação das famílias, dos Pais e Encarregados de educação nas escolas só muito recentemente começou a ser objecto de investigação. A institucionalização da escola pública viveu ao longo de muitos anos à margem da intervenção parental surgindo marcada pelo centralismo governativo e por um assertivo controlo burocrático que prevaleceu até ao 25 de Abril de 1974. Com este artigo a proposta que faço é lançar um olhar não tão centrado no envolvimento e participação dos pais na escola mas na sua organização colectiva: As Associações de Pais.

Num primeiro momento refiro o processo histórico de institucionalização da presença dos Pais e Encarregados de educação na Escola para, de seguida, desenvolver uma abordagem sociológica e organizacional em que se produz uma reflexão sobre as políticas educativas que apostam na participação organizada ou institucionalizada dos pais como um meio de promover a democracia, a autonomia e a cidadania democrática nas escolas.

Decorridos já vários anos sobre o início da participação dos pais na gestão das escolas básicas e secundárias muitas questões podem ser levantadas: será que a participação ocorre de facto? com que profundidade? Poderão as escolas esperar muito do associativismo dos pais, quer ao nível da gestão, quer ao nível do desenvolvimento da sua acção educativa? Em que medida a participação dos pais na gestão e dinamização educativa das escolas poderá desenvolver-se com base em Associações cujo traço principal parece ser o seu carácter simbólico e virtual? As associações de pais surgem marcadas por problemas de sobrevivência, contradições, fragilidades e perplexidades que nos permitem afirmar o fracasso do associativismo parental?

De modo a suscitar algumas inquietações no leitor deste artigo, num segundo momento, convoco parte de uma investigação que produzi no âmbito do Mestrado em Educação, especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional (U. Minho), em que estudei/acompanhei a acção de uma Associação de Pais ao longo dos seus 14 anos de existência lançando mão de um dispositivo/modelo de investigação empírica, inspirado nas metodologias qualitativas e nas abordagens etnográfico-interpretativas. Por último, chamo a atenção para o facto de algumas configurações estruturais que, por vezes, as associações de pais assumem poderem colocar em causa as lógicas e princípios que sustentam socialmente a sua legitimidade democrática.

### **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA**

Podemos remontar a génese do movimento associativo dos pais a todo um contexto sócio-político inerente às turbulências e às alterações provocadas no nosso país pelo 25 de Abril de 1974. As Associações de Pais e Encarregados surgiram como resposta a situações de ruptura e instabilidade pós-revolucionária. O percurso trilhado, longe de ser linear e pacífico, pode seguramente ser adjectivado de sinuoso, pois foi pejado de avanços e recuos, indefinições e contradições. No quadro deste processo histórico, é interessante constatar, nos últimos anos, um discurso político que, concebendo a categoria “pais” de forma homogénea, prefere o diálogo com os seus representantes institucionais, fomentando a criação de Associações e Federações de Pais como um direito e um dever legítimos de os pais zelarem pelos interesses dos seus educandos. Não será despropositado concluir que um novo paradigma de escola vem emergindo, alicerçado em grandes ideias-força como “Comunidade Educativa”, “Território”, “Parceria”, “Participação”, “Democracia”, “Cidadania”, “Qualidade” e “Eficácia”. De facto, os Pais e Encarregados de educação são hoje encarados como membros de uma “Comunidade Educativa” que espontânea e naturalmente, se organizam, participando activamente nos diferentes órgãos das escolas. Tal comportamento é percepcionado como expressão de cidadania, garante da democracia e da qualidade/excelência do Sistema Educativo. Assim, no plano formal a posição dos Pais/E. Educação transformou-se de ausentes a presentes num elenco de matérias.

Este novo quadro de participação formal em distintos órgãos (no DL. 115-A/98 – *Conselhos de Escola, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma etc.*) continua assegurado no D.L nº 75/2008 pois no seu preâmbulo lê-se que se pretende “reforçar a participação das famílias na direcção estratégica dos estabelecimentos de Ensino”... Nesta sequência, partir normativamente do princípio de que os actores em contexto escolar e particularmente os PEE (Pais e Encarregados de Educação) enquanto agrupamento colectivo que toma decisões através dos seus representantes ao nível da estrutura administrativa e organizacional das escolas se organizam ou estão organizados numa organização/Associação que os representa e que está genericamente integrada numa *Comunidade Educativa* esbarra no terreno com constrangimentos múltiplos. Partilho com Pedro Silva (1995) a ideia de que Pais e Associações de Pais constituem actores sociais distintos e é tão legítimo analisar a interacção entre uma determinada AP (Associação de Pais) e uma Escola como entre essa mesma AP e o grupo de Pais dessa Escola. As acções de muitas AP e Confederações têm sido muito mediatizadas e até com alguma espectacularidade televisiva mas raramente problematizadas: O que são?; que interesses protegem?; Como desempenham o seu Papel?; Quem representam?; Como são encaradas pelos outros actores sociais, nomeadamente os próprios pais mas também os docentes e os discentes; que formação tem os seus elementos; Será que a área pedagógica e didáctica, por ser uma área técnica, deve estar vedada à influência parental; até onde pode ir a parceria com os pais – em que órgãos escolares podem participar? em todo? só em alguns? quais?; Será legítimo que as famílias participem no Conselho pedagógico sendo este um órgão eminentemente técnico ?; Será legítimo participarem na avaliação dos professores?.

Em primeiro lugar encaro as Associações, qualquer uma e em particular as de Pais numa perspectiva de potencial promoção de cidadania e do envolvimento do cidadão, naquilo que José Gil (2005) chama “Espaço público”, esse espaço aberto de expressão e de trocas, essencial para que a liberdade e a criação circulem num campo social que cada vez mais aparece despolitizado. Entendo as associações como formas de aprofundamento da democracia, melhor, como um contributo para a construção daquilo que Norberto Bobbio (1998) chama de democracia social. Este leque de possibilidades que encerram em si não significa que no terreno se operacionalizem pois falar de Associações não significa efectivamente que desenvolvam actividades para os pais, por outras palavras que os representem! Convoco novamente Pedro Silva quando este refere que

há uma diferença que se pode revelar incomensurável entre o “de” e o “para” o que nos diz o termo “Associação de Pais” (na grande maioria mães...) apenas que estamos perante um grupo organizado de pais. Que pais e encarregados de educação? - pressupõe-se que os pais dos alunos daquela escola (ou Agrupamento de Escolas). E os Estatutos associativos normalmente são para este tipo de definição de membro de AP que apontam. Dai a supor-se que elas representam automaticamente o restante grupo de pais e encarregados de educação vai um passo que não raras vezes é gigantesco. Esta realidade conduz-nos a um paradoxo, a uma situação mesmo dilemática isto é, à medida que assistimos a uma crescente institucionalização de responsabilidades e competências atribuídas às Associações de Pais e Encarregados de Educação parece corresponder, quase na mesma proporção, a alienação e o desinvestimento na dinâmica associativa.

O estudo de caso realizado, datado e com as limitações que lhe são inerentes, permitiu-me, contudo, lançar um olhar organizacional sobre uma Associação de Pais e desocultar uma realidade que, estou convicto, terá contornos muito semelhantes em outros contextos educativos.

### **O ASSOCIATIVISMO DE PAIS: PROBLEMAS E CONSTRANGIMENTOS ORGANIZACIONAIS**

No âmbito do estudo sobre o associativismo parental foi possível identificar problemas que marcam a acção das AP e condicionam a sua presença organizada na escola. Assim um dos primeiros aspectos a destacar tem que ver com a existência de eleições pouco concorridas e vazias de significado que conduzem a uma imposição voluntária dos cargos e a uma acumulação sucessiva de mandatos pelos mesmos protagonistas. Presença recorrente da afirmação do improvisado. Em algumas reuniões que presenciei a imagem que a observação foi sugerindo foi a de uma encenação participativa. Cada um dos membros cumpre ali o seu papel sabendo de antemão que uma vez representado esgota-se precisamente naquele momento. Assim as direcções “voluntariamente” impostas resultam assim num conjunto de indivíduos desconhecidos, sem projectos e desmotivados que, uma vez eleitos, conferida a posse, e assegurado o “milagre” da regeneração anual raramente voltam a encontrar-se ou quando muito restringem-se ao presidente e a mais um ou dois membros que vão cooptando. A delegação total e o inexistente controlo sobre a actividade dos responsáveis associativos são factores que concorrem, significativamente para um enfraquecimento da democracia

associado ao facto de se registar, não raras vezes, uma acção pouco regular – hibernação, mesmo por períodos relativamente longos de inactividade materializados na ausência nos órgãos da escola, nas actividades da escola, na diminuição do nº de reuniões da Direcção/Assembleias Gerais. Assim, enquanto as escolas correspondem aos mitos socialmente instalados do que deve ser a “boa escola” e “as boas práticas docentes”, ou então na ausência de grandes causas infra-estruturais ou de saúde dos discentes (ausência de pavilhão, transportes, cantina, qualidade dos produtos do bufete, vedações...) as AP tendem a desvanecer ou mesmo a desaparecer. A regularidade dos procedimentos escolares, longe de alimentá-las, parece debilitá-las ou alheá-las, mantendo-as a um nível mínimo de existência. Nesta sequência, um factor que me parece importante destacar é que as AP encontram mobilização mais visível em períodos de crise. As AP assemelham-se, por vezes, a um exército sem soldados, mantendo, contudo alguma estruturação e a presunção pública da sua capacidade mobilizadora dos pais. Destaque para a ausência de Pais/Encarregados de Educação nas Associações/ virtualidade ao nível dos sócios – muitas AP não tem o estatuto de sócio formalmente instituído – este ao nível das práticas encontra-se difuso e ambíguo. Ou os sócios não estão inscritos ou não pagam quotas, ou são sócios virtuais a que basta a condição da paternidade para terem o estatuto de sócios. Esta dificuldade não é vivenciada por uma ou duas AP - Um inquérito ministrado pela CONFAP já em 1998 demonstra que das 43 AP respondentes 86% referem as dificuldades de participação/envolvimento regular dos pais nas AP. No estudo que realizei de facto, a AP era o presidente. A observação aliás, como já referi anteriormente, trouxe à luz do dia a constatação de que as AP tendem a restringir-se a um elemento, que quando muito apoiado por mais duas ou três pessoas exerce uma actividade de gestão corrente dos problemas, de acordo com a disponibilidade do seu tempo, com a leitura sempre peculiar dos problemas, a representação pessoal do bom ou mau funcionamento da escola, a sua relação com o órgão de gestão, a participação ocasional nos órgãos para que foi convocado, ou então as impressões colhidas informalmente junto dos EE. A débil capacidade financeira e possibilidade de realização de actividades na escola encontram-se intimamente ligadas contribuindo para a solidificação da ideia de que por vezes estamos perante uma escola com Associação mas sem associativismo.

Por último, quero destacar o desequilíbrio existente entre as macro estruturas das AP (Federações e Confederações) com agendas políticas muito marcadas e com capacidade financeira e as AP localmente instituídas nas escolas (por acção sobretudo das Direcções das Escolas), desprovidas de meios e sobretudo despolitizadas.

De seguida partilho com o leitor um momento do trabalho empírico que desenvolvi e que teve como objecto de estudo uma Associação de Pais que designei por *AP do Alto Lima* que me parece ilustrativo da realidade que tenho vindo a descrever. Dando "voz" aos sujeitos, optei por descrever um processo eleitoral (e as dinâmicas e reacções geradas perante um problema concreto, por me parecer paradigmático quer da forma como a associação objecto de estudo opera quer dos constrangimentos com que, no terreno, se debate. Inspirado no "método etogénico" (Cohen & Manion, 1990 : 300) procurei captar as interacções sociais, as crenças e assumpções, as estratégias e eventuais "arranjos" proporcionados pelos actores empíricos num contexto de acção específico.

O episódio que de seguida passo a descrever foi dividido em três grandes momentos que designei respectivamente por: *Acto I* - a sala cheia; *Acto II* - a fuga e *Acto III* - as vítimas.

#### *Acto I - A Sala Cheia*

Os Pais e Encarregados de Educação, respondendo a uma convocatória emanada da direcção da sua associação, comparecem em número elevado (aprox. 150), lotando rapidamente o local destinado à reunião - o refeitório da escola EB23 do Alto Lima<sup>49</sup>. Pelas 10 horas da manhã, começava a reunião. Da mesa fazia parte um conjunto de "notáveis" locais: a presidente da assembleia-geral, a presidente da direcção, o tesoureiro, um vogal do conselho fiscal, o vereador da cultura (representante da autarquia) e, mais tarde, chegaria o presidente da comissão executiva instaladora.

---

<sup>49</sup> Espaço aberto, sem as mínimas condições acústicas. O ruído provocado pelas brincadeiras das crianças, pelas cozinheiras, pelo toque das campainhas perturbava de forma acentuada a comunicação entre os presentes. A não existência de amplificação sonora obrigava os presentes a falar muito alto (o que, em termos de registo magnético foi um factor positivo) e as constantes chamadas de atenção pela presidente da assembleia.

A presidente da Assembleia Geral, dando as boas vindas aos presentes, congratulou-se com o elevado número de pessoas indagando se havia algum problema que "gostassem de tratar ali, já que estariam presentes o Sr Vereador, representante da autarquia, e o Sr. Presidente da CEI, para prestarem os esclarecimentos necessários. Curiosamente, o "prestar esclarecimentos necessários" é delegado apenas nestas duas entidades (Autarquia/CEI), assumindo a direcção da AP um papel de moderador das intervenções.

O elevado "interesse" colectivo que a reunião suscitou rapidamente se materializaria na apresentação individual dos vários problemas (pessoais) que os encarregados de educação tinham a expectativa de ver resolvidos. Aquilo que E. Friedberg (1995<sup>b</sup>: 54) designa por "racionalidade utilitária ou estratégica dos indivíduos" parece estar bem patente nos "problemas" apresentados: uma encarregada de educação queria explicações relativas ao facto de a sua filha se ter lesionado numa aula e o professor a mandar sem qualquer tipo de acompanhamento, ao hospital, outra queria saber a razão pela qual o seu filho estava a dar os programas do ano anterior (ficando na sua óptica atrasado...), outra ainda, queria que a sua filha deixasse de praticar educação física.

Numa assembleia cuja função catártica<sup>50</sup> era evidente, o interesse "colectivo" raramente se sobrepôs ao "individual"<sup>51</sup>. O facto de na reunião se individualizar os assuntos acabou, a partir daquilo que pude observar, por provocar dois efeitos: o "interesse" pelo episódico, pelo alheio e pela discussão em "praça pública" de casos específicos, numa minoria de PEE, e a desmotivação e desconcentração nos restantes. O ambiente gerado naquele recinto resumiu-se, em determinados momentos, a um monólogo, ou quando muito, a um diálogo de duas pessoas que, no meio de múltiplas conversas paralelas, choros de crianças e algazarra provocada pelos intervalos das aulas, se esforçavam por manter um nível mínimo de comunicabilidade<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> No sentido que J. Chaplin (1981: 75) atribui a "catarse": "libertação de tensões e ansiedades".

<sup>51</sup> Num estudo efectuado numa escola de Londres – Hill St. -, C. Vincent (1996: 111) observou esta mesma realidade. Os pais tendem, segundo esta autora, a "concentrar-se no bem-estar do seu próprio filho e a não prestar atenção a interesses mais amplos que digam respeito a todos os alunos."

<sup>52</sup> Veja-se, neste contexto, os constantes apelos da presidente da assembleia no sentido de se fazerem ouvir um de cada vez: "desculpem, silêncio!... nós agradecemos que fizessem silêncio porque assim não nos podemos ouvir uns aos outros...e vamos participar um de cada vez porque senão nem há respostas nem resolvemos nada" (OBS. AG. PAG/21-10-98). Os assuntos entre a assistência que "concorriam" com a reunião eram múltiplos ( futebol, política, o comportamento dos educandos, faltas etc.). Como a maioria dos presentes eram mulheres, traziam consigo muitas crianças: um recém-

Os assuntos que não visavam "o meu filho(a)" mas sim "os alunos", colectivamente considerados, resumiram-se apenas a dois : os transportes escolares<sup>53</sup> e os horários (que apenas disponibilizavam meia-hora para os alunos almoçarem). Relativamente aos transportes, a resposta seria da responsabilidade do representante da autarquia que, escudando-se na lei, declinava responsabilidades, suscitando, desta forma, reacções:

"Não me diga que a camioneta que vai à freguesia K não tem problemas...ela coitadinha até chove lá dentro... até se deita! (risos)" (OB. AG-EE1<sup>54</sup>/21-10-98)

A acusação de que, por vezes, o comportamento dos alunos nos transportes "não era o melhor" e que os pais " em casa deviam (educar) conversar com os filhos e chamar-lhes a atenção para não danificarem os carros" levou o colectivo dos pais a reagir (corporativamente) em unísono, e a proclamar as virtudes da educação que cada um dava "ao seu filho". Esta corda sensível que é a educação dada "em casa", esfera interpretada como da exclusiva responsabilidade dos PEE, fez transparecer uma visível dificuldade deste grupo em raciocinar para além do caso particular.

O facto de ver ali tanta gente reunida surpreendeu o presidente do órgão de gestão da escola que, no início da sua intervenção, não deixou escapar o ensejo para manifestar o seu contentamento:

"Muito bom dia a todos, eu em primeiro lugar quero dizer que fico contente em ver aqui tantos pais, nem sempre os pais aparecem assim às reuniões. Isto é muito importante, pois todos nós sabemos que para as crianças terem

---

nascido chorava insistentemente provocando inúmeros comentários de desaprovação relativamente à atitude pouco sensata da mãe em trazer a criança para a reunião.

<sup>53</sup> Muito embora a discussão tenha sido suscitada em termos do colectivo dos alunos, entre a assistência frequentemente se particularizava situações que de modo mais ou menos sentidas afectavam as pessoas: a camioneta que não passava pela aldeia X, a estrada do caminho Y que estava degradada, inclusive, de forma a não perder a "oportunidade", um encarregado de educação ainda arriscava uma "cunha" ao vereador no sentido de construir um abrigo lá na sua aldeia, pois " a junta não tinha feito nada!"

<sup>54</sup>Exemplo de leitura: (OB) observação, (AG) Assembleia Geral, (EE1) Encarregado de Educação 1. Os números atribuídos aos PEE destinam-se a identificar a ordem em que ocorreram as suas intervenções. Ex: O PEE nº1 foi o primeiro a intervir na reunião. Se voltasse a intervir seria mantido o mesmo número identificativo.

sucesso, há uma trilogia...tem de haver uma trilogia de envolvimento, é a escola, os pais e as próprias crianças." (OBS.AG- PCEI/21-10-98)

Numa linguagem muito "técnica", o representante da escola fez um "discurso" em que procurou responder às questões colocadas; no entanto, os termos utilizados eram de difícil compreensão para a "multidão" que se aglomerava naquele refeitório:

"[...] O professor tem de gerir o universo da turma (...) Se não houver uma acção concertada entre a família e a escola, há um grau de probabilidade de haver um maior insucesso, isto é insucesso, na vossa terminologia retenções...retenções. Tem de haver um envolvimento muito grande na escola, mas também em casa no dia a dia." (OB.AG-PCEI/21-10-98)

O discurso do presidente do órgão de gestão da escola se, por um lado, pareceu ter sido convincente, conseguindo salvaguardar a "imagem institucional da escola", na medida em que passou a ideia de uma estrutura técnico - formal funcionando eficientemente (utilizando termos como avaliação diagnóstica, definição de objectivos mínimos individualizados, grupo disciplinar etc.), por outro, o efeito surtido no público-alvo, pareceu traduzir-se numa inibição em colocar mais questões. Assim, quer o "poder cognoscitivo" (Formosinho, 1980) quer o poder da "organização" (Galbraith,1983) foram "estrategicamente" mobilizados por este docente, no sentido de colocar a favor da escola uma situação potencialmente desfavorável, materializada nas "críticas" dos PEE ao funcionamento da instituição que presidia. Consequentemente, as perguntas deixaram de "chover na mesa", surgiu um silêncio momentâneo, e a Presidente da Assembleia interveio : "ninguém quer dizer mais nada, pôr alguma questão, problema?... Sendo assim passaremos para a segunda ordem de trabalhos". (eleição dos novos corpos gerentes da Associação de Pais)<sup>55</sup>.

### *Acto II – A Fuga*

*PAP – " Então...ninguém se apresenta..? isto já parece um leilão...Quem dá mais? Só temos 5...só temos 5..!! .vocês querem que a associação acabe ?...."*

---

<sup>55</sup> Entretanto o presidente do CD retira-se acompanhado do representante da autarquia. O segundo ponto da ordem de trabalhos (eleições) decorreria assim num certo privatismo associativo.

**Segundo ponto da ordem de trabalhos:** eleições para a nova Direcção da AP! - Como reflexo a um estímulo, um grande número de PEE, abandonam o refeitório<sup>56</sup> onde decorria a reunião, às primeiras sílabas desta frase. Este facto motivaria o seguinte comentário por parte do tesoureiro:

"[...] quando se começou a falar numa eleição começou tudo a sair..."  
(OB.AG - T/21-10-98)

A presidente da AP frisando que "não se trata de me querer descartar" tentava, no entanto, e nos termos de E. Friedberg (1992), "vender" o cargo, apregoando que "todos deviam passar pela experiência", ao mesmo tempo que procurava "comprar" o mais vantajosamente possível os comportamentos de que necessitava, isto é, a oferta voluntária de pessoas que assumissem o cargo. O argumento utilizado centrou-se nos novos poderes dos PEE e no dever de participarem no quadro do novo modelo de gestão das escolas.

"Agora nós queríamos voluntários...14 pessoas que levantassem a mão..." (OB.AG - PAP/21-10-98)<sup>57</sup>

Com este apelo e dado a inexistência de listas, depois de apresentados os cargos que compunham a direcção da AP, abriu-se, de seguida, uma verdadeira "caça ao voluntário"<sup>58</sup> em que as diferentes vítimas (presas), furtivamente, procuravam escapar ou alcançar posições mais favoráveis (de preferência perto da porta de saída).

No meio do burburinho... e do silêncio (que contrastava significativamente com o ambiente anterior) uma EE timidamente levanta a mão e:

"PAP- "O seu nome ?....diga?..."

---

<sup>56</sup> Pelo número de cadeiras vazias e pelos "espaços" abertos na "multidão" que, de forma compacta, se acomodou no refeitório, posso, sem grande margem de erro, afirmar que sensivelmente 50% dos PEE abandonaram a sala.

<sup>57</sup> Exemplo de leitura: (OB) observação, (PAP) intervenção da Presidente da Associação de Pais no dia 21-10-98.

<sup>58</sup> Este procedimento contraria vivamente o disposto no artº 11º, ponto 2 dos estatutos da AP: "No caso de eleição dos corpos gerentes, de alteração de estatutos, dissolução da Associação, e sempre que a Assembleia deliberar, os sócios exercerão o seu direito através de voto secreto". Outro facto que é relevado para segundo plano prende-se com a obrigatoriedade estatutária da "direcção cessante apresentar obrigatoriamente uma lista" (artº 8º,ponto 3).

EE5- Natália !

PAP- Natália quê?... não se ouve!, de onde é?, lugar?....Já temos mais um...mais!

EE5. Não...não é isso....ora se vamos eleger esses cargos eu gostaria que nos dissessem o que faz cada um dos cargos?"

A responsável pela associação explica, então, as atribuições de cada um dos órgãos:

"O conselho fiscal fiscaliza as contas, ora é evidente que se nós temos um conselho fiscal deveríamos ter um orçamento, devíamos ter capacidade financeira...mas temos 17 contos e meio neste momento depositados na Caixa Geral de Depósitos...não temos mais (aquilo que foi as presentes cartas que eu enviei aos Srs Párocos para avisar desta reunião paguei do meu bolso) (...) a presidente da associação... representa, portanto era o meu cargo, representava os pais, vocês todos sempre que era solicitada para tal. E a solicitação...portanto participei no C. Pedagógico que pude porque...reparem...o problema disto é que todos nós temos o nosso trabalho, nós não vivemos do ar do vento! ...não é ?. No meu caso eu não tinha justificação de falta...não há!...o legislador...quer dizer....sim senhor, tens de participar...mas não há qualquer condição...estou na escola...mas 'não podes faltar ao trabalho!. E de facto é para vocês verem que as vezes que eu vim aqui foi com muito sacrifício...pronto! foi com o sacrifício da minha carreira...mas tinha que vir, pois aceitei e quando uma pessoa aceita é para desempenhar o cargo. Pronto participei no Conselho pedagógico, transmiti várias vezes aquilo que nos foi dito aqui nas reuniões (...) O presidente da assembleia-geral convoca, ouve os problemas...ausculta os problemas dos pais...portanto aquilo que estamos a fazer neste momento aqui. (...) e o conselho fiscal aqueles que quiserem entrar, integrar o conselho fiscal...eu já lhes disse...além da fiscalização...há também um tesoureiro que leva a vida financeira da associação (que é assim um tanto precária). E isto, é esta a informação que lhes posso dar neste momento. Agora...voltamos a repetir....14 elementos...pessoas são precisos...a senhora ! continua?..."  
(OB.AG-PAP/21-10-98)

A explicação das "vantagens" apresentadas em superintender ao órgão directivo tem nos PEE um efeito contrário ao esperado, provocando a saída (discreta/subtil) de mais um grupo (15/20 elementos), que aproveitou a confusão provocada pela algazarra das crianças no intervalo das aulas. A dispersão que marcou aquele grupo, inicialmente numeroso de PEE, é agora evidente, multiplicando-se frases "estratégicas" ou "auto-

justificativas", do género: "tenho que preparar o almoço", "tenho que apanhar a carreira", "que horas são?" ou "já é tarde!".

Todo o desenrolar da reunião se resume, a partir deste momento, a uma contagem decrescente até ao preenchimento dos "desejados" 14 elementos e à fuga, mais evidente ou mais dissimulada/subtil, perante a possibilidade de vir a ser "eleito"<sup>59</sup>. As desculpas são múltiplas e vão-se sucedendo: o facto de já pertencer à AP de outra escola, o ter muitas actividades, o faltar ao trabalho<sup>60</sup>, o não ser remunerado, o ser "melhor alguém que tenha estudos", ou o ter uma experiência anterior negativa<sup>61</sup>.

Esta recusa constante era particularmente sentida pela actual Presidente da Direcção que, denotando alguma ansiedade, e vendo esgotar-se os argumentos, tentou jogar a última "cartada", na tentativa de influenciar os presentes a assumir os cargos directivos:

"PAP- Aquela senhora de O [freguesia] fica?...não ?. Está bem!... Não é uma lavagem cerebral...estão aqui reunidos porquê?...porque existe uma associação não é ?... vocês estão aqui reunidos porque existe uma associação...é pena deixar acabar a associação !. É preciso alguém que mexa isto, porque senão, quer dizer acaba...e é mal para todos nós!" (OB.AG-PAP/21-10-98)

---

<sup>59</sup> Entretanto os elementos da mesa ansiosamente iam provocando aqueles PEE que conheciam: " Então ó M não te inscreves? Vá lá !... então essa coragem ?" (OB. AG/21-10-98). Regista-se um grande burburinho na sala/acentua-se a indecisão. É notório um certo receio em abrir a boca com medo de ser proposto. Entretanto, mais PEE 'discretamente' aproveitam para abandonar a sala. Numa sala que estava repleta são já visíveis grandes espaços, clareiras com cadeiras vazias.

<sup>60</sup> Este facto está na origem do abandono do actual tesoureiro (funcionária do tribunal): " Eu já lá estou há quatro anos...sempre que venho tenho que meter artigo...e descontar nas férias...mas mesmo assim há sempre um chefe que não aceita." (OB. AG-T/21-10-98)

<sup>61</sup> "EE7 : Associações durante dois anos nem falar nelas.... Quero esquecer-me...associações só dão problemas, mas pela experiência que eu tenho...estou em fim de mandato!

PAG : Esta não é igual...pode ter a certeza!

EE7 : Deus me livre ! " (OB.AG/21-10-98)

O "valor" simbólico que a associação tem enquanto representação dos interesses dos PEE acabaria por, em breves instantes, emergir face ao potencial desaparecimento desta entidade. Convocando o "espírito de missão" e de sacrifício<sup>62</sup> pela causa, um PEE exclamou :

" Não! isso não pode acontecer...nem que tenha que ser eu outra vez...mas isso só em último caso" (o seu nome acabava de ser registado). PAG - Pronto !...Já temos 6 ! " (OB.AG/21-10-98)

O seu exemplo "altruísta" parece não ter tido o impacto suficiente para captar mais "voluntários" . A percepção de uma associação de "pais" maioritariamente constituída por "mães" leva a mesa, também ela maioritariamente feminina, a investir numa outra frente, isto é, tentando captar os homens presentes. O repto é lançado provocatoriamente:

"P.A.P.- Ali atrás...aquele senhor!... Não há homens?. [Mesa da associação em coro] Não há homens...não há homens...não há homens ...como é ?. Homens precisam-se de homens! (risos) tem de haver partilha!" (OB.AG/21-10-98)

Não se verificando reacção à provocação (estavam apenas 4 EE homens na sala) O impasse gerou-se<sup>63</sup>:

"Olhem... eu vou sentar-me, como assim nunca mais saímos daqui...vamos estar todos a olhar uns para os outros...vá lá! (OB. AG- PAP/21-10-98)

Viviam-se agora momentos de uma grande tensão, o reduzido grupo (cerca de 30 pessoas) não permitia a "fuga discreta" e a estratégia seguida era o falar o menos possível ou evitar pronunciar-se<sup>64</sup>, pois tal gesto podia significar ser contemplado com um dos cargos associativos<sup>65</sup>.

---

<sup>62</sup> Curiosamente a ideia do "sacrifício" surgiu de forma reiterada nesta reunião " Dona A..... vamos lá...já estava o ano passado...é só mais um sacrifício!

EE8 : Vá lá... ! mas eu quando saí de casa fiz uma jura que não ....! " (OB.AG/21-10-98)

<sup>63</sup> Entretanto, insistentemente, a presidente da assembleia-geral tentava convencer a actual presidente da APEE a ficar mais um ano. Ela afirmava que não podia, que "não tinha tempo para ir às reuniões, que estava a prejudicar a carreira e que não..não ! "(OB. AG/21-10-98).

<sup>64</sup> A mesa em coro : " Pronto fica a senhora!"

"Vogal : Só faltam quatro...é preciso mesmo eleger estes quatro ?

PAP - Isso tem de ser !...." (OB.AG/21-10-98)

A situação torna-se de tal forma desesperante que, como vemos, é equacionada a hipótese de não eleger a totalidade dos membros. Entretanto, outras motivações acabam por sobrepor-se e o preenchimento "urgente" do cargo é sentido, entre alguns PEE, como necessidade imperiosa face ao impasse vivido. Os "voluntários" decidem-se:

"EE11. Então se não tiver mais ninguém...pode pôr o meu nome...quero ir-me embora para a feira!

Tesoureiro: E agora para acabar...aquele senhor ali!...não há tantas reuniões...a sério ! Oh, meu deus! EE7 : 'Pró ano talvez...este ano as associações...nem pensar (voltaram a insistir com o mesmo). Pronto! Ponha lá o meu nome..." (OB. AG/21-10-98)

Falta um elemento e os PEE dirigem-se para a porta e começam a sair (6 saem mesmo). A presidente da direcção, intranquila, ao ver as pessoas abandonarem o "refeitório" intervém:

"PAP- Olhem...só mais um minutinho...temos de eleger...vocês não podem sair !...isto é importante...senão acaba a associação...a não ser que vocês queiram isso !. EE. (vários) Não...isso não...ela é importante... PAP- Então...colem-se às cadeiras...só mais um minuto." (OB.AG/21-10-98)

---

EE14: " Não senhora eu não...eu não quero...para a próxima estou calada." (OB.AG/21-10-98) Este exemplo parece ilustrar de forma nítida a tensão vivida na sala e o "alívio" experimentado pelos presentes quando alguém era encontrado e as possibilidades de ser proposto diminuía.

<sup>65</sup> É neste momento que ocorre o episódio mais caricato de toda esta investigação: o vogal, dirigindo-se a mim, pergunta: 'O senhor...tem estado nas reuniões, não é?... parece uma pessoa interessada ... posso pôr aqui o seu nome...Imediatamente a PAP vem em meu socorro e explica o propósito da minha presença ali. Esta situação permite-me tecer duas considerações. A primeira, relativa ao processo de investigação (julguei estar suficientemente diluído na assistência de modo a passar despercebido, tal não aconteceu) e à interferência do observador no contexto de acção e nos sujeitos observados. A segunda relativa ao processo caótico e surrealista que é a forma como as pessoas são "caçadas" para os cargos, não interessando qualidades, apetências ou motivações, mas "nomes" para formalmente ser preenchido o "organograma" associativo.

"Falta um...pronto... fica a Drª... já está!". Com esta frase a presidente da assembleia "democraticamente" "selava" o processo. A presidente da direcção ainda esboçou resistência alegando a forma "coercitiva" através da qual lhe estava a ser, mais uma vez, imposto um cargo que não queria:

"PAP- Não...não isso é coercitivamente...isso não está certo! eu não tenho como justificar as faltas...eu não posso ir às reuniões...quero passar a pasta (...) Óhoooo!!! Já disse que não...eu não vou às reuniões...colide completamente com a minha profissão..! Vocês estão a fazer a mesma coisa que no ano passado.<sup>66</sup>...depois é que desta vez as pessoas têm que começar a vir mesmo, as pessoas...porque para o ano as pessoas começam a ter que votar...decidir...não é como este ano...a sério!

PAG - Deixe lá...para isso arranjámos outra pessoa...pronto, já tenho aqui no papel o seu nome...(... ) A Drª aceita... não vai fazer esta desfeita à gente" (OB.AG/21-10-98). Pronto vou ler a lista definitiva...!! (risos) (OB. AG/21-10-98).

A pressão exercida pelo colectivo impossibilitava esta dirigente de continuar a negar (re)conduzindo-a novamente à Direcção da AP. O processo eleitoral estava assim "democraticamente" concluído. A *nuance* resulta no facto de aqui não se "eleger" listas ou projectos mas desesperadamente "encontrar" nomes de modo a preencher a lista associativa:

"Prontos... por unanimidade...está encontrada a nova associação. Gostávamos que os nomes que eu vou ler ficassem aqui connosco, para numa eleição... só com estas pessoas, para distribuímos os cargos." (OB.AG-PAG/21-10-98)<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> De facto, em entrevista ao presidente da assembleia do ano anterior, foi-me confirmado esse facto. Dizia-me, então, este responsável associativo: "A Drª não queria (...) dava voltas que nem uma raposa (...) dava desculpas e depois eu aponteí uma senhora de B [freguesia] que esteve em França - ela não estava pelos ajustes - e pronto...depois houve uma insistência...era advogada, presidente da assembleia municipal...tinha que ser....tinha que ser....pronto ! Ficou a DRª X." (P.A.P.- E1, R : 26) O facto de se viver um momento político particular, as potenciais vantagens eleitoralistas junto dos PEE teria pesado, segundo este dirigente, para a aceitação do cargo [a presidente apresentava-se como candidata nas eleições autárquicas].

<sup>67</sup> Exemplo de leitura: (OB) observação, (AG) Assembleia Geral (PAG) intervenção da Presidente da Assembleia Geral de Pais.

Com o fim, "oficialmente" proclamado, da reunião, o grupo dos "voluntários" (14 elementos) abria um novo acto no episódio que tenho vindo a descrever: a distribuição dos cargos entre as mais recentes "vítimas" - e não uma nova eleição como foi afirmado pela presidente da Assembleia Geral.

### *Acto III – As Vítimas*

A nova associação corporizada por uma amálgama de sujeitos desconhecidos e um núcleo que transitou da direcção anterior (presidente da direcção, presidente da assembleia e um vogal do conselho-fiscal) procura, na terceira fase da reunião, "organizar-se" e distribuir cargos. Do conjunto ressalta uma imagem de "vítimas" apanhadas num jogo em que não foram suficientemente astutas para escapar a tempo ou não esgrimiram os argumentos necessários para convencer outros "voluntários" das vantagens da vida associativa. O entusiasmo não é muito e dá azo a desabafos:

"EE5 : Isto se fosse a ganhar dinheiro...estava a sala a abarrotar..." (OB. AG./21-10-98)

O total desconhecimento das regras mais elementares da vida associativa (e dos estatutos) acaba por ser evidente nas questões levantadas pelos novos elementos:

"EE16: Eu queria colocar aqui um caso...se eu por qualquer motivo, doença, ou...eu posso mandar o meu marido no meu lugar?" (OB. AG./21-10-98)

"EE17: Mas o que eu venho cá fazer...venho só assistir às reuniões? (OB. AG./21-10-98).

Esta situação é também compreensível a partir das propostas enunciadas para os órgãos funcionarem informalmente, adaptando-se à disponibilidade de tempo das pessoas:

"EE5: Eu penso que devia ser assim intercalado...uma vez vinham uns outras outros..." (*idem*)

A proposta seria rejeitada, argumentando-se com a estrutura formal e com as competências hierárquicas. Julgo mesmo que este aspecto seria a última solução a ser enjeitada. De facto, a Associação, ao

pretender legitimizar-se aos olhos do ambiente onde opera, tem de promover a "presunção de competência" (Firestone & Herriot, 1981), apresentando uma imagem de coesão e de "organização" formal. A resposta não surpreendeu que fosse a seguinte:

PAP - Não isso não pode ser...o presidente é só um não é?...agora pode é delegar nos restantes membros que fazem parte da associação : vice - presidentes, vogais etc." (*idem*).

A distribuição dos cargos obedece essencialmente a um critério: disponibilidade de tempo. Simultaneamente, procuram-se os cargos que proporcionem o menor investimento ou envolvimento pessoal<sup>68</sup>:

"EE18 : Eu sou o tesoureiro ?...não há dinheiro para fiscalizar, não é ?, então pode ser." (*idem*)

O cargo de presidente, dado o seu papel simbólico e institucional, é percebido pelos membros da direcção como preferencialmente atribuível a "alguém com peso" (leia-se capacidade de acção, grau académico, prestígio a nível local) :

"PAG - Presidente...quem fica ?...D [nome] aceita ?  
EE17: Não isso não, Presidente não... têm que ser alguém com mais peso...Fica a DRª...

PAP (cessante) - Não posso...não tenho tempo para vir às reuniões...às vezes às quartas de tarde também tenho pedagógico na minha escola!

PAG: Pronto fica a vice-presidente." (*idem*)

As decisões eram tomadas "democraticamente" pelas presidentes (cessantes) da direcção e assembleia-geral que iam distribuindo (e negociando) os cargos de acordo com as "conveniências" de cada um dos presentes. O facto de o grupo considerar que a Drª X reunia as condições ideais para o cargo - professora,

---

<sup>68</sup> A imagem que a observação desta terceira fase da reunião sugere é a de uma encenação participativa. De facto, cada um dos membros cumpre ali o seu papel, sabendo de antemão que uma vez representado esgota-se precisamente naquele momento.

advogada e presidente da assembleia municipal - foram fortes argumentos para a convencerem do facto de "estar em melhores condições" para defender os "interesses" da associação. O "estatuto" institucional (e talvez pessoal) que este cargo conferia, a nível local, não foi de todo rejeitado por esta Dr<sup>a</sup>. A "solução" encontrada para o seu impedimento de participar nas reuniões da escola passou pela delegação de competências:

" PAP - Pronto, ponha-me a presidente...fica a D a vice-presidente e fica encarregue de vir cá às reuniões" (*idem*)

A pressão para terminar a reunião (dado o adiantar da hora, 13.30) era agora cada vez maior<sup>69</sup>. Os cargos, ao serem repartidos, iam preenchendo a estrutura formal da associação. A distribuição era aleatoriamente feita pelas presidentes da direcção e da assembleia-geral (recém reconduzidas nos cargos) e as escolhas formalizadas em acta.

Num *puzzle (organograma)* montado a dois, os restantes elementos aguardavam os "cargos" que iriam desempenhar. Entretanto, um grupo completamente alheio do processo discutia os novos poderes dos pais: "EE17: Mas os pais agora até mandam...eu vi o outro dia na televisão que fecharam uma escola...e resolveram coisas".

À secretária da reunião era dada a informação de que já se dispunha dos "nomes todos" (curiosamente fala-se de "nomes" não de "cargos"). Com um suspiro de alívio rascunhava-se apressadamente a acta, os novos elementos da associação assinavam – assegurava-se a sobrevivência por mais um ano - e "nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião".

## **CONCLUSÃO**

Em síntese, procurei aqui questionar a ideia perversa que é assumir linearmente que os pais estão naturalmente organizados em associações. Demonstrar que na base da ausência dos pais na escola está eventualmente o facto de até há pouco tempo esta ser uma realidade distante/fechada aos pais. Este facto aporta implicações para os elementos das AP, deparando-se com as ausências dos PEE na Associação e pouca

implicação dos seus próprios elementos que fazem uma gestão a partir de disponibilidades mínimas. Deste modo, e numa tentativa de sobrevivência, os Pais e Encarregados de Educação das Associações (re)organizam - nas de modo informal e recorrem a meios de informação e orientação de forma esporádica e dispersa, tais como a própria escola, os meios de comunicação social e ainda aos próprios elementos da associação. Numa altura em que o associativismo vem experimentando alguma erosão não basta corresponder engenhosamente – apenas no plano simbólico - aos mitos socialmente racionalizados da escola democrática. É minha convicção que o associativismo de Pais e o papel das suas associações terão que ser revistos ou reordenados – a funcionarem nos moldes de muitas que a investigação vem dando a conhecer, corre-se o risco de a imaginação, o surrealismo e a encenação em que sobrevivem, bem como o espírito inventivo dos escassos protagonistas que as animam, cheguem a um limite que conduza ao vazio social, a hibernações cada vez mais prolongadas e consequentemente ao seu descrédito definitivo.

Nesta luta diária fica uma certeza: a invisibilidade deste trabalho face à escola, mas sobretudo, a invisibilidade de quem está à frente das associações, face aos outros pais/encarregados de educação dos alunos da escola que apenas formalmente representam.

Se aceitarmos que a democracia não é uma condição estática mas um processo em construção “inacabado” os anos que vivemos mostram efectivamente as dificuldades de realização democrática. Com efeito, temos vindo a assistir a processos de regressão democrática preocupantes que tendem a afastar os cidadãos das grandes decisões políticas, a atrofiar as suas competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo tudo em nome de uma qualidade e de uma excelência quantitativista pautada por ratios na qual as macro estruturas das Associações de Pais se incluem e aparecem como elemento convocável em nome de uma estranha democracia participativa e não raras vezes de validação das políticas educativas. Apesar da realidade testemunhada fica uma certeza e uma convicção, as associações, ao alargarem o espaço público no interior da sociedade civil, tornam-se essenciais ao reforço da cultura democrática e à criação de espaços de liberdade. Uma ideia que não é nova ou original - Alexis de Tocqueville (1972) já a constatará no final do século passado – mas que é sempre actual.

---

<sup>69</sup> Tesoureiro(a) : " Vamos lá! vamos resolver que tenho que ir embora fazer o comer..." (OB.AG/21-10-98).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gil, José (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Relógio D' Água.
- Bobbio, Norberto (1995) *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Chaplin, J .P. (1981). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Fiedberg, Erhard (1995). *O Poder e a regra. Dinâmicas da acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vincent, Carol (1996). *Parents and Teachers-Power and Participation*. London: Falmer Press.
- Silva, Pedro (1996). “Pais-Professores: Uma Relação em que Uns são mais Iguais do que Outros”. In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 6. Porto: Edições Afrontamento, pp. 179-189.
- Tocqueville, Alexis (1972). *Da Democracia na América*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.

**OS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS:  
A IDENTIDADE DA NAÇÃO SUSPensa ENTRE ESPAÇOS DE AUTORIDADE E  
ESPAÇOS DE LIBERDADE.**

**Carlos Machado**

*Escola Secundária de Caldas das Taipas*

**1. INTRODUÇÃO**

O objectivo do presente artigo é o de analisar de que forma os programas curriculares da disciplina de Português se articulam (ou não) com o propósito de educar para a tolerância relativamente à diferença cultural e de que modo, no interior desses mesmos programas, está prevista a adopção de uma abordagem metodológica capaz de privilegiar a multiculturalidade como valor central na educação para a cidadania.

Como é fácil de ver, a questão a abordar reveste-se de crucial importância na definição do carácter da disciplina, na medida em que a mesma pretende assegurar o fulcro nodal da constituição de uma identidade nacional centrada na produção linguística em língua materna, dando particular ênfase ao fenómeno literário como expressão explícita dessa matriz cultural fundadora da nacionalidade. Assim sendo, o problema que se coloca centra-se na velha antinomia entre o particular e o universal ou, melhor dizendo, neste caso concreto, entre a vontade de proceder à definição de uma matriz cultural de teor nacionalista e o desígnio expresso de educar para a multiculturalidade, concebendo-se o termo como representativo de um objecto com aspirações universalizantes e, por conseguinte, de teor manifestamente internacional.

Para o efeito, neste artigo, adoptar-se-ão duas *démarches* distintas e complementares.

Em primeiro lugar, proceder-se-á a uma revisitação das transformações operadas nos programas de Português nos últimos anos, analisando as reorientações político-ideológicas operadas relativas à relação de Portugal com o mundo, expressas num diferente tratamento do cânone literário. Estas reorientações, como se verá, são indissociáveis das transformações políticas das últimas décadas, que assistiram à transformação do país, uma ex-potência colonial, que se veio a transformar em mais um dos estados constitutivos dessa (problemática) federação de nações conhecida como Comunidade Europeia.

Em segundo lugar, face às transformações operadas e aos problemas e contingências suscitados, analisar-se-á de que modo a promoção da interculturalidade no espaço das aulas poderá ainda concretizar-se, elencando-se um conjunto de espaços de liberdade curricular, que a autoridade da matriz ideológica dos programas não consegue alcançar.

## **2. ESPAÇOS DE AUTORIDADE.**

No (des)concerto das nações contemporâneo, o papel de Portugal tem vindo a variar significativamente, de um modo frequentemente paradoxal.

Com efeito, do ponto de vista da política internacional, o país tem adoptado posturas que, situando-o irremediavelmente num espectro atlantista<sup>70</sup>, não deixam de o afirmar como país europeu, plenamente integrado na Comunidade Europeia<sup>71</sup>. Assim, nesta indefinição entre a Europa e a América, a posição de Portugal está dramaticamente condenada a meter água.

Para além deste conjunto de indefinições no que diz respeito à escolha de parceiros ocasionais, a mais importante alteração estatutária da nação foi aquela que se operou com o sangrento processo de descolonização, no período pós-revolucionário. Com efeito, a nação – durante décadas “orgulhosamente só” por imposições externas, camufladas à força no interior do país – viu, num instante, esfumar-se o mito do Império colonial invicto e megalómano, para passar a rever-se de forma contrastada na imagem de uma nação pequena, confinada a um exíguo espaço territorial, ainda por cima numa posição periférica – ou semi-periférica, como o defende Boaventura Sousa Santos (1999).

Face a este radical processo de redefinição do estatuto da nação, a orientação ideológica dos programas de Português tem sofrido alterações que estão longe de poder ser consideradas não-problemáticas.

---

<sup>70</sup> Esta posição atlantista decorre, por exemplo, do apoio incondicional aos Estados Unidos da América em alegadas iniciativas anti-terroristas, como é exemplo a Guerra do Iraque onde, por sinal, nunca houve provas de existência de grupos terrorista organizados e apoiados pelo Estado, ao contrário do que sucedeu com o regime ditatorial de Kadafi que, paradoxalmente, foi durante demasiado tempo considerado amigo do Ocidente.

<sup>71</sup> Saliente-se que o povo português é daqueles que mais efusivamente acolheram esta identidade europeia, sem a questionar, com a mesma satisfação com que recolheu sofregamente, ao longo dos anos, os (in)(de)termináveis apoios do Fundo Social Europeu.

Com efeito, o estatuto de nação imperial nunca deixou de ser louvado e engrandecido de forma implícita nos programas, a partir do momento em que obras como *Os Lusíadas* (1572) de Luís de Camões e *Mensagem* (1934) de Fernando Pessoa marcaram sempre presença contínua e obrigatória nos planos de estudo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A apologia do espírito descobridor do povo português, de cunho chauvinista, é uma constante das mais variadas propostas ou sugestões de leitura realizadas, na medida em que está inscrita na própria materialidade dos textos. Assim, depreende-se que essa superioridade da nação face às demais existentes é inquestionável, inderrogável e assenta em provas empíricas, factuais e históricas, cuja personificação reside em figuras tornadas canónicas como Diogo Cão, Vasco da Gama ou Pedro Álvares Cabral. Por seu lado, esta exaltação da glória e da raça portuguesa caminha a par do conveniente esquecimento do grito de Ipiranga, que é o primeiro sintoma forte de desagregação desta narrativa mítica da fundação da nacionalidade. Para além disto, a vergonha do *Ultimatum* a propósito da questão do mapa cor-de-rosa nunca surge adequadamente explicitada nos programas, na medida em que constituiria a prova de que a força e o poder de que Portugal idealmente se revestiriam não seriam senão produtos de uma imaginação fértil, completamente desligada da realidade, como expressão de uma megalomania galopante que nunca se teve a intenção de derrubar. A única possibilidade de abordar este tema surge durante o estudo de *Os Maias* (1888) de Eça de Queirós ou, então, aquando do estudo da poesia lírica de Cesário Verde, sobretudo face ao sentimento de inferioridade expresso na visão de um couraçado inglês ancorado no cais de Lisboa, tal como descrito em “O sentimento de um ocidental” (1887).

Como se pode depreender em função do exposto, a função ideológica dos programas de Português na criação de uma identidade nacional erigida à sombra de um passado glorioso (que obnubila o vazio de quatrocentos anos de História, em que nada se passa<sup>72</sup>) é evidente. Assim sendo, a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970), tem a consciência explícita de que a nação funciona como uma comunidade imaginada (Anderson, 1991) e de que o seu papel é importantíssimo na recriação desse imaginário fundador. De facto, nesta perspectiva, assume-se que o carácter e a essência de um povo não residem nos seus

genes, de acordo com uma anacrónica visão biológica, fundadora de ontologias de cunho racista. Antes pelo contrário, esta alegada essência é construída historicamente por super-estruturas ideológicas que podem ser alvo de manipulação, re-orientação e controlo. Assim sendo, a identidade da nação apresenta-se como uma narrativa fundadora, cujo teor a escola tem o poder de alterar. Nessa medida, a escola assume-se de pleno direito como o elemento primordial da afirmação identitária da nação, pela disseminação dos seus postulados de base, de acordo com aquilo que Homi K. Bhabha (1994) denomina o regime pedagógico, que superintende à criação da imagem a comunidade caucionada oficialmente<sup>73</sup>.

Nessa medida, o ensino das obras literárias dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa), tal como estava preconizado nos programas de Português que decorriam do plano curricular estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, afigurou-se sempre problemático. Com efeito, se, por um lado, poderia ser entendido como um apelo e um incentivo à educação para a interculturalidade, pela apologia de valores e referências culturais não-ocidentais, por outro lado, poderia ser entendido como mais uma tentativa de fazer renascer o mito do Império, procurando-se a afirmação de Portugal como a metrópole cultural que os demais países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) deveriam respeitar, louvar e perpetuar.

O que é um facto é que semelhante unidade didáctica foi um projecto fracassado, por razões de todos conhecidas. De facto, cedo se verificou a falta de preparação dos docentes para lidar com um objecto tão heterogéneo e dificilmente delimitável (de facto, não há semelhante unidade na literatura africana das ex-colónias portuguesas), um facto que se agravou pelo generalizado desconhecimento das diferenças entre identidades culturais de cada uma das nações entre si e, inclusivamente, no seu interior, entre vários grupos culturais distintos. Nessa medida, concluiu-se rapidamente pela radical incompreensão das referências culturais utilizadas e dos próprios dialectos locais que, enriquecendo a língua, não deixavam de a transformar num corpo estranho de difícil compreensão junto dos públicos escolares de Portugal ocidental. A didáctica

---

<sup>72</sup> A este propósito, o heterónimo pessoano Álvaro de Campos, na sua fase pessimista, afirma o seguinte: “Pertença a um género de portugueses / Que depois de estar a Índia descoberta / Ficaram sem trabalho”. As suas palavras não podem ser mais expressivas da ausência de história (isto é, de acontecimentos relevantes) de quatro séculos de existência.

deste(s) objecto(s) literário(s) viu-se ainda afectada por um outro problema grave, que é o da descontextualização dos conteúdos no contínuo histórico do fenómeno estético-literário particular a cada nação emergente. Assim sendo, era frequente a inoperância e a falta de pertinência das abordagens hermenêuticas adoptadas face a objectos que comungavam de pressupostos estético-literários e ideológicos de todo desconhecidos.

Assim sendo, aquela que parecia ser uma boa ideia morreu na praia, dada a forma como foi implementada, sem a devida discussão pública, nem a necessária preparação dos docentes que teriam de a pôr em prática. Nessa medida, a utopia da criação de um espaço de liberdade no interior dos programas viu-se definitivamente posta em causa, obrigando o docente a um exercício de alguma imaginação para conseguir escapar às garras de espaços de autoridade, que enclausuram a mente em visões passadistas da nação, sem nenhuma relação com a actualidade<sup>74</sup>.

### 3. ESPAÇOS DE LIBERDADE

O fracasso de um projecto bem-intencionado não implica necessariamente o falhanço de toda uma orientação programática que, prezando a tolerância e a concórdia entre os povos, valorize a interculturalidade como um dos valores máximos a ter em conta numa salutar educação para a cidadania. Com efeito, como se pretende demonstrar neste capítulo, vários são ainda os espaços possíveis que permitem uma radical libertação das mentes face às contingências impostas pelos parâmetros estreitos e chauvinistas de uma cultura enfeudada num espaço geográfico restrito.

---

<sup>73</sup> De acordo com o mesmo teórico, o regime performativo encarrega-se, no dia-a-dia, de promover imagens não oficiais da nação, construindo contra-narrativas que correspondem à visão de grupos minoritários, frequentemente marginalizados.

<sup>74</sup> Diga-se, em abono da verdade, que no décimo segundo ano, algumas sugestões de leitura da epopeia *Os Lusíadas* propostas nos programas já apontam para um abandono mitigado desta visão heróica do passado, visto obedecerem a pressupostos hermenêuticos que valorizam a influência maneirista de Luís de Camões e, nessa medida, obrigam a ter em conta a crise política, económica e social que assiste à publicação do texto épico, forçando no mesmo impulso uma problematização do estatuto e do carácter do rei D. Sebastião. Nessa medida, a leitura da obra prova já que a crise que se vivia na segunda metade do século XVI é um forte indicador da desagregação do Império.

O primeiro espaço de liberdade possível reside na didáctica da poesia do século XX, prevista para o décimo ano de escolaridade. De facto, esta unidade didáctica pode e deve ser orientada tendo como linha de leitura a tentativa de definição desse objecto impreciso que é o pós-modernismo e, nessa medida, ser a expressão por excelência da contemporânea experiência de compressão das coordenadas de espaço e de tempo e de inter-influência de múltiplos sistemas literários distintos, cujas marcas surgem frequentemente desierarquizadas. Por conseguinte, o ensino da poesia do século XX afigura-se, na sua radical heterogeneidade de códigos utilizados e de influências adoptadas, como um espaço de liberdade cuja existência depende, em primeira instância, da compreensão da necessidade irrefutável de fluxos dinâmicos e de intercâmbios, inclusive no que diz respeito à criação estética.

A experiência de estabelecimento de um contrato de leitura com os alunos surge como o segundo espaço de liberdade a merecer ser referido. Efectivamente, este tipo de projecto, a desenvolver ao longo de um ou de vários anos lectivos, permite a convocação de múltiplas tradições exteriores, a abertura de múltiplos horizontes de expectativas e a promoção de pontos de vista descentrados, que saibam relativizar os valores pelos quais se pauta a existência, num processo de questionamento frutífero e produtivo. O contrato de leitura permite, deste modo, recuperar alguns dos pontos positivos da didáctica da literatura dos PALOP, com a vantagem de não se cingir à história literária dos mesmos, visto que, em teoria, podem ser lidas, analisadas e discutidas obras literárias de qualquer ponto do planeta, desde que as mesmas surjam traduzidas em língua portuguesa.

Finalmente, um terceiro exemplo de espaço de liberdade surge na abordagem de obras portuguesas, integradas no cânone escolar e que, pela universalidade dos temas abordados, permite a extrapolação a realidades, tempos e espaços diferentes, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, activos e empenhados. A título de exemplo, refiram-se obras integradas nos programas de décimo segundo ano, de leitura obrigatória, a saber *Felizmente Há Luar!* (1961) de Luís de Sttau Monteiro e *Memorial do Convento* (1982) de José Saramago. Quer uma obra, quer outra, procuram alertar o leitor para a importância irrefutável de valores como a liberdade, condenando no mesmo movimento toda e qualquer tentativa de opressão e de humilhação dos sujeitos e dos povos. Como se sabe, ambas as obras têm alvos extra-literários bem concretos

que estão na base da concretização dos seus efeitos perlocutivos, de cunho ideológico. Nessa medida, nenhuma destas obras se pode assumir única e exclusivamente como integrada no cânone da literatura portuguesa, aspirando a um estatuto bem mais elevado, que é o da literatura universal. Assim se explica e justifica o prémio Nobel da Literatura atribuído ao segundo dos escritores referidos.

#### **4. CONCLUSÃO**

Como se pôde ver, as opções que se colocam na disciplina de Português no que diz respeito ao tratamento do cânone para efeitos de configuração da narrativa identitária da cultura portuguesa são, essencialmente, duas, que se situam em pólos extremados e antagónicos: por um lado, o enfeudamento numa visão passadista que é a da visão mítica de Portugal como país de descobridores ou, por outro lado, a consideração de contra-narrativas minoritárias, que, procedendo à definição do carácter luso como dependendo das relações estabelecidas com outros povos e outras culturas, relativa essa pretensa superioridade da pátria, evitando chauvinismos desajustados e anacrónicos.

Os problemáticos tempos que se vivem, de profunda crise política, económica e moral, são propensos à demagogia irracional da primeira das opções. Os gritos que se vão ouvindo, a recordar a importância estratégica do Mar na definição do carácter português, são um reflexo disso mesmo. Contudo, é minha opinião que temos muito mais a ganhar com uma reflexão calma, ponderada e racional, que saiba re-situar a nação nos vários palcos em que se movimenta, do que com os cantos apocalípticos de quem nos diz não haver salvação possível.

Nesta medida, os programas de Português, nas múltiplas possibilidades que oferecem, podem assumir-se plenamente como um espaço de diálogo intercultural que, pondo um travão à demagogia, ajudem a encontrar soluções para o futuro. Este futuro, como é cada vez mais óbvio, não depende só de nós.

## 5. BIBLIOGRAFIA

Althusser, Louis. 1970. "Idéologie et Appareils Idéologiques de l'État », in Althusser, Louis. 1976. *Positions (1964-1975)*. Paris : Les Éditions Sociales.

Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London & New York: Verso.

Bhabha, Homi K. 1994. "DissemiNation: Time, narrative and the margins of the modern nation", in *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.

Santos, Boaventura Sousa. 1999. *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

## CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

**Helena Pinto**

*CIEd - Universidade do Minho*

A consciência histórica é algo de universalmente humano, enraizando-se na historicidade intrínseca à própria vida prática. Consistindo num conjunto de operações mentais com as quais interpretamos a nossa experiência da evolução temporal, permite-nos orientar intencionalmente a nossa vida prática no tempo.

### CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES

O desenvolvimento de uma consciência histórica é fundamental para vida em sociedade. Os indivíduos ao estabelecerem relações num contexto social necessitam de uma orientação para a sua acção (Rüsen, 2001), que é concedida em parte pela memória do passado. Nesse sentido, a História, como processo de reflexão sobre a temporalidade, desempenha uma função essencial na orientação da vida humana.

Por outro lado, a nossa vida em sociedade está intimamente ligada ao exercício da cidadania. Também aqui, nomeadamente no que respeita à tomada de decisões e expressão de juízos de valor, a função da História é fundamental. A vivência democrática exige uma abordagem mais aprofundada da complexidade das relações humanas e da sua historicidade nas sociedades contemporâneas marcadas pela globalização, mas também pela diversidade, numa visão intercultural e multiperspectivada que não se coaduna com a visão unívoca, exclusivista e etnocêntrica que subsiste em diversos quadrantes.

Numa sociedade aberta, onde os contactos com outros pontos de vista e de outros povos são cada vez mais fáceis e rápidos, torna-se mais evidente esta característica da História – não se aceita uma versão única acerca do passado, dado que os historiadores têm perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações.

No entanto, não devemos esquecer que, apesar da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um conjunto de critérios específicos para justificar as versões históricas (Barca, 2006).

Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou seja, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal.

A aprendizagem histórica advém da necessidade de se desenvolver a competência de dar sentido, construindo formas coerentes de comunicação de identidades históricas, ou seja, fomentando operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, pois é a partir desta que o conhecimento se torna consciente e o sujeito melhora a sua capacidade de ver o passado como histórico (Rüsen, 2001). Isto pressupõe um processo dialógico e não passivo do conhecimento histórico, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro.

O conhecimento histórico é basilar na formação cultural e social do indivíduo, uma vez que se centra na compreensão dos diferentes ritmos de mudança das sociedades humanas no tempo – a História é uma ciência humana e social. É sobretudo a interpretação (analisando as diferenças de temporalidades) que permite traduzir as experiências passadas em compreensão do presente e expectativas do futuro. Por sua vez, a orientação permite a utilização do todo temporal (Rüsen, 2001) como guia de acção na vida quotidiana.

Mas, se a consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História, distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade (Barca, 2008). O conceito de consciência histórica tem sido frequentemente confundido com identidade, ganhando, umas vezes, contornos de identidade nacional, outras de identidade local, ou até de simples sentido de pertença a um grupo específico (social, económico, político, religioso...).

Assim, o estudo dos indivíduos em sociedade e, por isso, no espaço e no tempo, visando a compreensão das múltiplas dimensões de expressão dos povos e culturas por meio de uma análise sistemática, implica também uma reflexão acerca de dois conceitos – identidade e memória – que não se confundem com a consciência histórica, mas que se relacionam com ela, e cuja complexidade leva a que focalizemos o olhar em algumas das suas características.

A consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos restantes, pelo que a percepção e a significação do tempo só pode ser colectiva. Um significado construído sobre a existência do grupo no tempo (de onde viemos, o que somos, para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos, ou seja, um conjunto de ideias, que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: *nós* e *eles*, pertencente ou não pertencente ao grupo.

Assim, a noção de identidade, aqui vista no sentido plural, de identidade social, não pode ser abordada sem se atender à sua relação com o conceito de ‘alteridade’, que valoriza a capacidade de aceitação do outro, do diferente, permitindo compreender a dinâmica e a complexidade das relações sociais no respectivo contexto.

A alteridade da consciência histórica é, de certa forma, o arranque cultural que os homens precisam dar para irem além das condições da sua acção presente. A constituição de sentido efectuada pela consciência histórica altera (no sentido de modificar e de tornar outro) as circunstâncias da vida presente ao projectá-las no seu próprio passado (Rüsen, 2007). A consciência supera essas circunstâncias ao constatar que foram outras, antes de se terem tornado o que são no presente; no movimento do fluxo do tempo, aparecem, superam-se continuamente e tornam plausível sua superação também no futuro.

A memória desempenha também uma função social ao permitir suscitações que só os traços-vestígios do que já não existe são capazes de provocar (Catroga, 2009); ou seja, desenvolve-se com a presença de registos interiores (traços) que, do exterior, os suportes materiais, sociais e simbólicos podem reavivar.

Quer a memória quer a História derivam dos vestígios físicos e ganham ênfase a partir deles. Os vestígios tangíveis garantem uma proximidade autêntica que nos leva a assumir que ali existiu efectivamente um passado. Mas, na verdade, os vestígios físicos têm limitações como informação: eles não falam e, por isso requerem interpretação; por outro lado, a sua erosão contínua nem sempre permite o registo. Apesar de tudo, constituem pontes essenciais entre o passado e o presente, pois clarificam o que pensamos dele, simbolizam laços colectivos ao longo do tempo, e oferecem metáforas arqueológicas que iluminam os processos da História e da memória (Lowenthal, 1999).

É frequente entre a opinião pública a percepção de que a História, e o Património em particular, contribuem para a identidade colectiva e para a cidadania através do desenvolvimento de uma cultura comum. Verifica-se, de facto, uma partilha de significados acerca do passado, e estes podem revelar uma identidade local, nacional, de carácter fixo, ou integrar identidades múltiplas e abertas, de carácter variável. O Património, nas suas diversas formas, pode mediar o nosso conhecimento histórico; vem do passado para o presente e, eventualmente, continua para o futuro. E os educadores – em contexto de educação formal ou não formal – têm uma responsabilidade particular em relação a esse futuro comum, contribuindo para o processo de construção, pelos jovens, de identidades mais ou menos abertas.

Nesse sentido, a História é essencial para uma análise crítica do funcionamento das sociedades, nomeadamente para a compreensão das acções humanas no passado como pertencentes a um lugar “estranho” (Lowenthal, 1999) e diferente do presente – mas pensadas a partir deste – assim como para a construção de identidades abertas à complexidade e à interligação, estruturadas a partir das identidades individuais.

A aprendizagem de História contribui, por isso, para a educação para a cidadania ao estimular os alunos a respeitarem a diferença e a diversidade, e ao proporcionar ferramentas conceptuais para que os alunos dêem sentido às suas vidas: desenvolvendo o conhecimento e a compreensão de si e dos outros e do seu lugar na comunidade (identidades), da mudança ao longo do tempo, estimulando a tolerância e respeito pelo ‘outro’, e uma atitude analítica em relação à diversidade de pontos de vista, tendo em consideração a evidência.

### **EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CIDADANIA... NOS TRILHOS DO PATRIMÓNIO**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), no ponto 1 do seu artigo 2º, afirma: “Todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”. E, no ponto 5 do mesmo artigo, salienta: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se

empenharem na sua transformação progressiva.” Mas, a referida Lei não deixa de aludir, também, ao papel da educação na defesa do património, referindo na alínea a) do artigo 3º, que o sistema educativo se organiza de forma 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.”

Um estudo realizado no âmbito do projecto europeu *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997) procurou investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico pelos jovens, ou seja, de uma “consciência histórica”, revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Todavia, as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas concentraram-se em duas dimensões: a *factual* – “procuramos conhecer os principais factos da História” – e a *regionalista/patrimonial* – “aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas” e “aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade” (Pais, 1999, p. 54).

Os resultados desta investigação permitiram o alargamento do campo de acção da Educação Histórica, pois reforçaram a necessidade de se pensar e analisar os conhecimentos históricos num contexto social que extravasa o escolar e as articulações que se estabelecem entre este e o saber académico. Isto implica que se compreenda a Educação Histórica como um processo que não pode ser encarado simplesmente dentro da redoma da sala de aula: os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas instituições que frequentam e pelos meios de comunicação de massa a que acedem.

O interesse pelo património pode constatar-se, ainda, na quantidade de *websites* relacionados com o tema. Um bom exemplo é o projecto *World Heritage in Young Hands*<sup>75</sup>, uma comunidade de aprendizagem *online* para estudantes, professores, serviços educativos de museus e outros envolvidos na preservação e

promoção de sítios com património cultural e natural a nível local e até mundial. Criado em 1994 pela *UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet)* e pelo *UNESCO World Heritage Centre*, este projecto permite aos jovens a oportunidade de fazerem ouvir as suas preocupações e de se envolverem na protecção do património cultural e natural desde a escala local até à mundial, através da colaboração e participação em actividades de educação patrimonial.

No entanto, são ainda numerosas as “experiências” de reconstituição do passado, nomeadamente da época medieval (algumas “feiras medievais”, por exemplo), de marketing turístico e de literatura de ficção histórica, ou afirmações do discurso político, evocando ‘heróis’ de um passado mítico, que desvirtuam, muitas vezes abusivamente, uma compreensão do passado que deveria atender à historicidade dos vestígios que permanecem no presente.

A construção de uma consciência histórica avançada, que permita uma análise crítica e reflexiva do mundo actual, necessita que o conhecimento histórico seja suportado quer pelos “conteúdos” que constituem a substância da História, quer pelo domínio progressivo de conceitos ligados à natureza desse conhecimento (Lee, 2008), tais como as ideias de mudança e de evidência histórica (Ashby, 2003). Assim, por exemplo, os historiadores fazem inferências sobre fontes, no sentido de saber como foram feitas ou usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e utilizaram (Cooper, 2004), mas alguns elementos chave do pensamento histórico, como as noções de temporalidade, podem ser desenvolvidos de formas mais sofisticadas nos alunos. Estes já conhecem informações acerca do passado mesmo antes de iniciarem a sua educação formal, conhecimentos esses que configuram fortemente a sua identidade (Cooper, 2002) e, por isso, devem ser tidos em conta nas experiências educativas que lhes são dirigidas.

Neste âmbito, o desenvolvimento de actividades educativas relacionadas com o património local permite o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio saber, a partir do interesse suscitado pela relação com um passado do qual reconhecem vestígios patrimoniais que quotidianamente os interpelam<sup>75</sup>, e

---

<sup>75</sup> Disponível em linha: <http://whc.unesco.org/en/wheducation> e <http://whc.unesco.org/en/educationkit>.

<sup>76</sup> O Clube do Património, que integra o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, e que dinamizamos desde 2002, tem dado um interessante contributo para o desenvolvimento de actividades de educação

cuja abordagem no âmbito da Educação Histórica poderá possibilitar o desenvolvimento do pensamento analítico em termos de interpretação das fontes patrimoniais como evidência histórica. Viabilizam, também, a cooperação entre a Escola e o Meio na construção de uma intervenção cívica, consciente e democrática na comunidade.

Os resultados de diversas pesquisas centradas em comunidades e no meio local, e de diversos encontros académicos ou profissionais, têm vindo a mostrar a importância das abordagens educativas através do contacto directo com fontes patrimoniais, nas experiências de aprendizagem dos alunos de diferentes idades; no entanto, poucas escolas a incluem no seu projecto educativo, e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio.

Estudos realizados em contexto, nomeadamente no centro histórico de Guimarães (Pinto, 2006, 2009) revelaram que a expressão do pensamento histórico acerca das evidências do património “descoberto” parece relacionar-se não só com as suas aptidões pessoais dos jovens, mas também com as condições específicas da metodologia utilizada – o contacto directo com o património possibilitou aos intervenientes a expressão de um pensamento histórico para além dos limites da sua educação escolar, familiar, do meio local, ou do contacto com os média, e alguns participantes parecem revelar consciência disso, quando constataam nunca ter ‘olhado’ verdadeiramente para muitos detalhes do centro histórico.

Na investigação que desenvolvemos em sede de doutoramento e no âmbito do Projecto *HiCon II – Consciência Histórica: Teoria e Práticas*, os resultados provisórios relativos a concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, revelam diferentes níveis de sofisticação em termos de consciência histórica quando interpretam vestígios do património local, ou seja, quando são solicitados a realizar inferências a partir de fontes patrimoniais e a relacionar diversos contextos e temporalidades.

---

patrimonial a nível local, possibilitando, através do contacto directo com fontes patrimoniais e da sua interpretação, o desenvolvimento progressivo da consciência patrimonial e histórica dos alunos participantes.

## **COMPREENDER O PASSADO, AGIR NO PRESENTE E PERSPECTIVAR O FUTURO**

O debate acerca de possíveis formas de equacionar a salvaguarda ou valorização sociocultural do património pode envolver uma multiplicidade de abordagens possíveis. Nesse sentido, é fundamental a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com grupos juvenis, pois a progressão no pensamento histórico implica a interpretação de fontes em termos de evidência e, acima de tudo, envolve aprendizagens significativas, em contexto. Por outro lado, não devemos esquecer que a educação pelo património – do contexto local ao internacional – pode ter um papel essencial na construção de identidades, pois tudo isto pressupõe a construção de pensamento e de consciência histórica.

Ao proporcionar aos jovens o contacto directo com fontes patrimoniais – nomeadamente se os edifícios, individualmente ou integrados em espaços urbanos, se os sítios históricos e os objectos dos museus forem interpretados em termos de evidência histórica – e encorajá-los a pensar e discutir sobre diferentes versões acerca do passado, pode contribuir para um melhor ensino e aprendizagem e favorecer a construção de uma identidade multifacetada, pois esse é um dos maiores desafios das comunidades, simultaneamente locais e globais, que caracterizam o presente. E a Escola, ao assumir como âncora a educação para uma cidadania participativa, tem um papel fundamental também neste domínio!

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Angvik, M. & Borries B. (Eds.) (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, 2 vols. Hamburg: Körber-Stiftung.

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista, número especial*, 93-112.

Barca, I. (2008). Estudos de Consciência Histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 47-53). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Catroga, F. (2009). *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história*. Coimbra: Almedina.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.

Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.). *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

Pinto, H. (2006). Património e Educação Histórica: contributos para a prática da cidadania numa sociedade aberta – Um estudo no centro histórico de Guimarães. *Revista de Guimarães, 115/116*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmento, 129-159.

Pinto, H. (2009). O triângulo Património-Museu-Escola: que relação com a Educação Histórica? In M. A. Schmidt & I. Barca (Org.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica* (pp. 271-302). Ijuí: Ed. Unijuí.

Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. [Trad. Estevão de Rezende Martins]. Brasília: Editora UnB.

Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. [Trad. Estevão de Rezende Martins]. Brasília: Editora UnB.



## FILOSOFIA NA ESCOLA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA A FILOSOFIA ORIENTADA PARA A ACTUALIDADE SOCIAL E POLÍTICA<sup>77</sup>

**Carlos Justo**

*Escola Secundaria de Caldas das Taipas*

A Educação para a Cidadania ocorre ao longo da vida e em diferentes contextos, e pretende formar cidadãos activos, informados e responsáveis.<sup>78</sup> Aprende-se a cidadania, vivendo a cidadania. Deste modo, a sua aprendizagem deve ser interactiva, crítica, cooperativa e participativa. A educação para a cidadania não é nem pode ser específica de qualquer área curricular ou disciplinar, podendo ser desenvolvida nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, em actividades que promovam o enriquecimento do currículo ou em outros projectos. Os nossos alunos aprendem a ser cidadãos quando participam em debates e têm oportunidade de pôr em prática as aprendizagens em situações reais. Uma educação para a Cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania, que apela à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação.<sup>79</sup> Para isto nos alerta a proposta do

---

<sup>77</sup> Com este texto, pretendo mostrar a importância fundamental da Filosofia na Educação para a Cidadania e a sua operacionalização com o “Parlamento dos Jovens”, uma das actividades do projecto Educação para a Cidadania da Escola Secundária das Caldas das Taipas.

No programa de Filosofia, os autores consideram “ (...) que o ensino da Filosofia se deve recortar de um conjunto de finalidades que proporcione um suporte de trabalho reflexivo a todos os níveis da vida e do viver. Cf. Maria Manuela Bastos de Almeida (Coordenadora) - *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2001, p. 6.

Em 2010 foi apresentada uma proposta de construção participada de um projecto curricular de educação para a cidadania destinada ao ensino básico a desenvolver de forma transversal às várias disciplinas, e integrada nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, designadamente na Formação Cívica, estando prevista uma proposta para o ensino secundário. Cf. Maria Emília Brederode Santos (Coordenadora) - *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2010.

<sup>78</sup> Uma proposta anteriormente apresentada em 2001 defendia que “A Educação para a Cidadania não pode ser percebida como uma estabilizada área de conhecimento, passível de um qualquer trabalho exegético, mas sim como o desenvolvimento de potencialidades de produção de práticas e atitudes em contextos diversificados.” Cf. José Manuel Pureza (Coordenador) - *Educação para a Cidadania: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos 2*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1ª Edição, Dezembro 2001, p. 37.

<sup>79</sup> Nas propostas de 2001 e 2011, os autores defendem que “A adopção da Educação para a Cidadania em regime de transversalidade, ou seja, da sua presença em todos os anos e áreas curriculares do Ensino Secundário, significa

Conselho da Europa<sup>80</sup>, com o Projecto Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, em que se pretende preparar os jovens para participar na vida democrática e exercer os seus direitos e deveres na sociedade, e desenvolver actividades de modo a adquirir conhecimentos e competências de modo a exercer e defender os seus direitos e responsabilidades na sociedade, a ter um papel activo na sociedade, defendendo a democracia e o primado do direito e das liberdades fundamentais. Neste contexto, pensamos que a Filosofia tem um papel importante na concretização desse projecto. Ao abrirmos o programa de Filosofia do Ensino Secundário reparamos que ele abre com um pequeno texto que nos diz que a Filosofia pode servir: «Para viver juntos da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade. (...) "trata-se de conquistar a paz (pax, ataraxia) e a philia, ou seja a amizade consigo próprio e a amizade com o outro." Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo – que contém o eu, o outro, a Cidade ..., o que é sabedoria. Dir-se-á que isso não é novo... A Filosofia nunca o é. A sabedoria é-o sempre.» André Comte-Sponville.<sup>81</sup>

Com o ensino da Filosofia procura-se desenvolver nos jovens o seu espírito crítico, as suas capacidades de pensar. Mas as outras disciplinas do currículo também desenvolvem a capacidade de pensar. Por isso, a especificidade da Filosofia estará na aprendizagem, no tornar familiar a atitude questionadora face à realidade vivida pelos alunos, de modo a que não se considerem como definitivos os saberes construídos. A Filosofia deve educar para a crítica de todo o saber considerado definitivo. Os nossos alunos, em muitas situações, aprendem sem criticar. Ora a capacidade de criticar é um elemento essencial da formação dos jovens. Um cidadão obediente será um bom cidadão, mas com o risco de se tornar um cidadão manipulável.

---

simultaneamente o reconhecimento de que não há exclusões nesta matéria: ciências da natureza e ciências sociais, línguas e literatura, formação tecnológica e formação geral têm um contributo a prestar com base nas formações respectivas que proporcionam o reconhecimento da importância da racionalidade científica e humanística na vida educativa". Cf. *Ibid.*, p.7. Cf. Maria Emília Brederode Santos (Coordenadora) - *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2010, pág. 3.

<sup>80</sup> Cf. [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/What\\_%20is\\_EDC\\_fr.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/What_%20is_EDC_fr.asp#TopOfPage).

<sup>81</sup> Comte-Sponville, A. e Ferry, L. - *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões para o Nosso Tempo*, Instituto Piaget, Lisboa, 2000 pp. 456-457, in Maria Manuela Bastos de Almeida (Coordenadora) - *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2001, p. 2.

O Programa de Filosofia do 10º ano privilegia a temática axiológica, a acção humana e os valores. Pensamos que a Filosofia deve contribuir para uma aprendizagem de um sistema pessoal de valores, mas contemplando uma aprendizagem que tem como finalidade a sua crítica e não a sua aprendizagem passiva. Assim o que se pretende é proporcionar as ferramentas intelectuais que permitam que aos alunos se situam crítica e autonomamente face aos valores. Para isso, deve aprender diferentes teorias éticas e políticas para as poder aplicar nas situações da vida pessoal, social e política, deve aprender a agir em função de valores democráticos, adoptando com conhecimento de causa condutas éticas. Esta aprendizagem deverá ser aprofundada na unidade final, temas/problemas do mundo contemporâneo, onde os alunos poderão reflectir sobre os direitos humanos e a globalização, os direitos das mulheres como direitos humanos, a responsabilidade ecológica, a manipulação e os meios de comunicação de massa, o racismo e a xenofobia, o voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil.<sup>82</sup>

No programa de Filosofia do 11º ano domina a racionalidade argumentativa, e inicia-se com a parte teórica e lógica dos problemas filosóficos, privilegiando a análise racional e o desenvolvimento da capacidade de pensar.<sup>83</sup> Neste caso, a análise de texto e a redacção de textos argumentativos são as ferramentas que permitem melhor desenvolver essa competência. Mas pensamos que se deve articular o objectivo de aprender a pensar por si mesmo com a visão democrática do mundo, numa perspectiva de educação para a cidadania.<sup>84</sup> A democracia só funcionará com cidadãos capazes de espírito crítico. Como a democracia está dependente do

---

<sup>82</sup> O programa de Filosofia pretende, “Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores”. Maria Manuela Bastos de Almeida (Coordenadora) - *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2001, p. 8.

<sup>83</sup> Como indica a primeira finalidade do programa de Filosofia, “Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida”. *Ibid.*, p. 8.

<sup>84</sup> Cf. Veja-se a importância que a UNESCO dá à Filosofia com a Declaração de Paris para a Filosofia, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673f.pdf>. Cf. Maria Manuela Bastos de Almeida (Coordenadora) - *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2001, p. 4.

debate, que assegura o direito de expressão e a pluralidade das opiniões, é preciso consolidar o debate democrático. Deste modo, a unidade final – Desafios e Horizontes da Filosofia – Tema 2 – Filosofia na Cidade, é integrada, como iremos ver, na dinâmica do *Parlamento dos Jovens*,<sup>85</sup> preparando os jovens para viver a experiência do pluralismo e o desenvolvimento do espírito crítico.<sup>86</sup>

O programa coloca de lado a organização histórica porque esta tende a pré-valorizar a informação sobre a actividade cognitiva. Neste caso a aprendizagem tende a basear-se na memória e o aluno fica preso ao manual e aos conhecimentos por ele veiculados. Se centrarmos o programa nos conteúdos, torna-se difícil aprofundar as questões principais. Mas se centrarmos o programa nos problemas fundamentais, temos em atenção a característica fundamental e única da actividade filosófica: qualquer problema bem colocado implica a totalidade da filosofia, não por acumulação de saberes, mas por argumentação. O programa de Filosofia é claro quando destaca como essencial no trabalho filosófico o problematizar e fazer com que cada aluno reflecta, desenvolva o sentido da responsabilidade, seja autónomo e tenha uma consciência crítica do mundo em que vive.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Cf. <http://app.parlamento.pt/webjovem2011/index.html>.

<sup>86</sup> Cf. Estratégia da UNESCO em Filosofia. A Filosofia aparece como a "escola de liberdade", in [www.unesco.org/shs/fr/philosophy](http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy).

<sup>87</sup> O Programa de Filosofia propõe "Uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja, preconiza uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo". Maria Manuela Bastos de Almeida (Coordenadora) - *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2001, p. 5.

## A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA<sup>88</sup>

O Projecto “Educação para a cidadania” da Escola Secundária de Caldas das Taipas engloba um conjunto de actividades que têm como objectivo principal a formação de Pessoas em todas as dimensões, em particular as dimensões pessoal, social e cultural. Ao longo do ano lectivo desenvolve actividades tais como o *Parlamento dos Jovens*, *Parlamento Jovem Europeu*,<sup>89</sup> e *Campanhas de Solidariedade*. Tem como objectivos gerais aprofundar nos jovens o gosto pela Democracia, proporcionando-lhes a possibilidade de serem sujeitos de um processo de decisão política com influência na sua vida social, identificar as formas e os processos essenciais à participação na vida pública, conhecer e saber defender os direitos e deveres dos cidadãos, promover o conceito de cidadania, o intercâmbio de experiências, partilha de valores, a integração europeia, fomentar o espírito de solidariedade, consciencializar para alguns problemas sociais, promover a formação integral dos alunos nos domínios pessoal e social.

O programa *Parlamento dos Jovens* é organizado pela Assembleia da República com o objectivo de promover a educação para a cidadania e o interesse dos jovens pelo debate de temas de actualidade. A Comissão Parlamentar de Educação e Ciência acolheu, como tema de debate no presente ano lectivo, uma das propostas votadas pelos jovens nas Sessões Distritais e Regionais de 2010, proporcionando a reflexão sobre Educação e perspectivas de futuro. Ora as finalidades e objectivos do ensino da Filosofia justificam a metodologia adoptada na sua dinamização.

---

<sup>88</sup> Dada a sua complexidade, o conceito de cidadania não é abordado neste trabalho. Encontramos três abordagens interessantes do conceito de cidadania em José Manuel Pureza (Coordenador) - *Educação para a Cidadania: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos 2*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1ª Edição, Dezembro 2001, pp. 13 a 33; em Maria Emília Brederode Santos (Coordenadora) - *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2010, pp. 4 a 6; em Maria Lúcia Almeida Gomes - *Cidadania e Currículo: fazeres e dizeres de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003, pp.19 a 32.

<sup>89</sup> O "Parlamento Jovem Europeu" trata-se de um concurso instituído por Guimarães e as cidades geminadas da Europa, e tem por objectivos estreitar laços, fomentar o entendimento e a cooperação entre os seus municípios membros, debater questões da actualidade na União Europeia e no mundo em geral, através da apresentação de trabalhos elaborados pelos alunos sobre determinada temática. Os alunos participantes, numa réplica do processo democrático parlamentar, apresentam, debatem os seus projectos na língua Inglesa, e elegem o melhor trabalho.

As finalidades do ensino da Filosofia são, entre outras, proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com a realidade social em profundo processo de transformação, proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como seus princípios legitimadores.

Os objectivos do ensino da Filosofia<sup>90</sup> são no domínio das atitudes e valores, entre outros, promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto, assumir as posições sociais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença, desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade, desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores, assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais. No domínio cognitivo, com o ensino da Filosofia, pretende-se desenvolver um pensamento informado, metódico e crítico para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável, desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa de saberes, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas. Finalmente, no domínio das competências, pretende-se desenvolver as competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação, questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, de forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas, desenvolver actividades de análise e confronto de argumentos.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> Verificamos que estes objectivos são semelhantes aos que aparecem nas competências genéricas em Educação para a Cidadania que sugere três grandes grupos de competências: cognitivas, afectivas e sociais. Cf. José Manuel Pureza (Coordenador) - *Educação para a Cidadania: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos 2*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1ª Edição, Dezembro 2001, pp. 38 a 41.

<sup>91</sup> Cf. Maria Manuela Bastos de Almeida (Coordenadora) - *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2001, pp. 8 a 10.

Em conclusão, as finalidades do programa de Filosofia são quase na sua íntegra os objectivos da Educação para a Cidadania. A Filosofia como actividade intelectual fundamental para pensar a vida, e não como um mero exercício formal, incentivando os jovens a dizer a sua palavra, ouvir a do outro e dialogar com ela, aspectos fundamentais para a vivência e aprofundamento da vida democrática. Os objectivos gerais aprofundam e explicitam as finalidades nos domínios cognitivo, das atitudes e valores.<sup>92</sup> Em relação aos conteúdos, entre os temas que mais possibilitam a ligação à Educação para a Cidadania, temos no 10º ano a Acção Humana e os Valores, e Temas Problemas do Mundo Contemporâneo e no 11º Ano, Desafios e Horizontes da Filosofia, a Filosofia na Cidade. Se a Filosofia deve contribuir para que os jovens possam compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação, então ela tem um papel fundamental na sua formação, pois essa é a finalidade da Educação para a Cidadania.<sup>93</sup>

Deste modo, todo trabalho desenvolvido neste projecto, pelo facto dos objectivos serem comuns, é realizado em articulação com a planificação das actividades da disciplina de Filosofia. Reestruturando a planificação do 11º Ano de Filosofia, com este projecto, as competências adquiridas na unidade III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia são postas em prática na produção de textos, na apresentação de argumentos, no debater de problemas colocados pela sociedade, exigidos nas actividades da Unidade Final – Desafios e Horizontes da Filosofia - Opção 2 – A Filosofia na cidade. 2.1 – Espaço público e privado 2.2 – Convicção, tolerância e diálogo – a Construção da Cidadania. Deste modo, e em termos temporais, a última unidade a ser trabalhada com os alunos é a unidade IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.

O *Parlamento dos Jovens*, integrado na programação curricular da disciplina de Filosofia, e nos Planos de Turma de algumas turmas do ensino secundário, segue diversas fases, ao longo do ano lectivo. Numa

---

<sup>92</sup> Por exemplo, desenvolver uma consciência crítica e responsável, assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.

<sup>93</sup> Cf. José Manuel Pureza (Coordenador) - *Educação para a Cidadania: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos 2*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1ª Edição, Dezembro 2001, pp. 62, 63.

primeira fase é feita a sensibilização em todas as turmas do secundário para dar a conhecer esta iniciativa aos Professores e Directores de Turma e seus alunos para posteriormente promoverem o debate de modo a surgirem medidas e respectivo argumentário entre os alunos interessados em participar. Depois segue-se o debate do tema na Escola, envolvendo o maior número possível de alunos e a comunidade educativa, a campanha eleitoral e eleições em que grupos de alunos se organizam por listas, defendendo recomendações sobre o tema da Sessão Escolar, e a Sessão Escolar com os alunos eleitos, para aprovar o projecto de Recomendação da Escola e eleger os seus representantes a uma Sessão Distrital ou Regional. Numa segunda fase temos a Sessão Distrital ou Regional, com a presença dum Deputado, para aprovação das deliberações de cada círculo eleitoral e eleição dos deputados das Escolas à Sessão do Parlamento dos Jovens que se realiza na Assembleia da República com reuniões de Comissões e Plenário.

O *Parlamento dos Jovens*, pela sua dimensão exige muito tempo e disponibilidade. Trata-se de um projecto cujo sucesso depende da participação e implicação de muitas pessoas, de muita disponibilidade e criatividade na sensibilização de todos os que participam ao longo de todas as fases, principalmente a fase inicial que consiste na reflexão/argumentação da temática em grupo-turma que levará ou não às fases seguintes do projecto. É um trabalho gratificante pelos desafios que lança e pelos obstáculos que são ultrapassados à medida que o projecto avança, mas essencialmente pelo facto de mobilizar/sensibilizar os jovens para a reflexão sobre temas da actualidade, consciencializar os jovens sobre a sua condição de cidadãos e oferecer aos jovens um espaço onde podem exprimir as suas opiniões pessoais e ao mesmo tempo dar a conhecer os processos democráticos de decisão. Penso que esta actividade proporciona uma experiência significativa aos alunos participantes que, creio, nunca mais esquecerão.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Manuela Bastos de Almeida (Coordenadora) – *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2001. Retirado em Abril, 2011, de

[http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/221/filosofia\\_10\\_11.pdf](http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/221/filosofia_10_11.pdf)

GOMES, Maria Lúcia Almeida – *Cidadania e Currículo: fazeres e dizeres de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003. Retirado em Abril, 2011, de [http://sigarra.up.pt/fpceup/publs\\_pesquisa.FormView?P\\_ID=70918](http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=70918)

GOUCHA, Moufida (direction) – *La Philosophie, une école de la liberté*, UNESCO, Paris, 2007. Retirado em Março, 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>.

MACEDO, Eunice, ARAÚJO, Helena Costa – “Cidadania e vozes jovens em educação”, in *Indagatio Didactica*, vol. 3(1), Universidade de Aveiro, Fevereiro 2011, pp. 180-195. Retirado em Abril, 2011, de <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/ID/article/view/920/854>

MENEZES, Isabel, CAMPOS, Bárto Paiva – “Educação, desenvolvimento psicológico e promoção da cidadania”, in *actas do I colóquio nacional da Secção de Psicologia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1998, pp. 91 a 97. Retirado em Abril, 2011, de

<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53895/2/21525.pdf>

NOGUEIRA, Conceição, SAAVEDRA, Luísa – “Educar para a cidadania Activa: (Re)pensar o papel dos professores”, in *Actas – VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, II Volume, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, pp. 589 a 598. Retirado em Abril de 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4144/1/educar%20para%20cidadania%20activa-%20actas.pdf>

OLIVEIRA, Isolinda, CÉSAR, Margarida – “O currículo enquanto mediador da educação para a cidadania”, in *Actas da II conferência ibérica*, CIEFCUL, Lisboa, 2008, pp. 236-244. Retirado em Abril, 2011, de [http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos2008maio08/Conflberica/Oliveira\\_Cesar\\_CI.pdf](http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos2008maio08/Conflberica/Oliveira_Cesar_CI.pdf),

PUREZA, José Manuel (Coordenação) – *Educação para a Cidadania: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos 2*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1ª Edição, Dezembro 2001.

Retirado em Abril, 2011, de [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/146/educacao\\_cidadania\\_democratica.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/146/educacao_cidadania_democratica.pdf)

REIS, João – “Cidadania na Escola: desafio e Compromisso”, in *Inforgeo*, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000, pp. 105-116. Retirado em Abril, 2011, de

[http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091905\\_Inforgeo\\_15\\_p113a124.pdf](http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091905_Inforgeo_15_p113a124.pdf)

REIS, João – “Ano Europeu da Cidadania entre nós, quem deu por ele?”, in *Finisterra*, XLI, 81, 2006, pp. 215-218. Retirado em Abril, 2011, de [http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2006-81/81\\_11.pdf](http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2006-81/81_11.pdf)

SANTOS, Maria Emília Brederode (Coordenadora) - *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os 1º, 2º e 3º ciclos*, DGIDC, Ministério da Educação, 2010. Retirado em Abril, 2011, de

<http://www.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/Propostade%20EDCIDDocu2INTEGRALMarco2011.pdf>

SILVA, Maria Albertina, CÉSAR, Margarida – “Educação para a cidadania: Utopia ou realidade?” in *Actas da conferência ibérica: Educação para a cidadania*, CIEFCUL, Lisboa, 2008, pp. 170 a 178. Retirado em Abril, 2011, de [http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos2008maio08/ConfIberica/Silva\\_Cesar\\_CI.pdf](http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos2008maio08/ConfIberica/Silva_Cesar_CI.pdf)

## UMA CIDADANIA QUE SE PRÁTICA<sup>94</sup>

**Amadeu Faria**

*Coordenador do Núcleo de Estudos 25 de Abril (NE25A)*

“O 25 de Abril é sobretudo o fim do silêncio, não é só poder falar, mas fundamentalmente, não ter medo de pensar” (Júlio Borges, 2010). Não é de todo usual, iniciarmos um texto com palavras e frases que não as do próprio autor. Mas estas são algumas das que, na nossa perspectiva, melhor ilustram o que é e o que sentimos quanto ao NE25A.

Começou por ser um projecto como tantos existentes em todas as escolas; cresceu e desenvolveu-se tornando-se, antes de mais e de tudo, num espaço de cidadania, de responsabilidade, de formação e educação numa sociedade, que continuamos a querer e a exigir democrática.

O NE25A surge também com base no sentir de necessidades bem concretas, por parte da Escola no seu geral. Todos nós, educadores e professores, verificamos que a democracia, a cidadania e a solidariedade, são valores e conceitos, que se encontram cada vez mais afastados do ideário das nossas comunidades educativas e até, porque não dizer-se, do tipo de escola e de gestão que se introduz liminarmente do topo da pirâmide, para o sustentáculo da mesma (basta verificar todo o edifício legislativo construído na última década e que culmina com o DL 75/2008).

Deixando para trás, mas não em definitivo, esta questão de uma certa incoerência organizacional/funcional entre a “Escola” e este projecto, passamos a apresentar os seus fundamentos mais importantes.

O NE25A pretendeu desde o seu início (Setembro de 2009), apresentar-se como uma realidade bem palpável da actividade dos alunos do AVE de Briteiros. Através da metodologia de trabalho de projecto, estes seriam levados a conhecer uma realidade nacional (próxima no tempo, afastada da nossa realidade actual) –

---

<sup>94</sup> Artigo elaborado com base num projecto sediado na AVE de Briteiros – NE25A – “A liberdade é um estilo de vida” e que tem hoje uma abrangência supra agrupamento.

Revolução dos Cravos de 1974 – e a partir dela inferir os que são, na nossa opinião, os mais importantes valores da contemporaneidade: a cidadania democrática, a solidariedade e a justiça.

Porquê a escolha deste projecto e destes valores? Perguntava Margarida Leça, no artigo escrito para a “Elo 13”, na página 85, qual a opção que devia ser tomada “ ...se a da Escola que educa ou que ocupa?”. Pela parte de qualquer professor/educador, a opção foi feita há muito: a que educa. Mas educar em quê? Com quê? Para quê?

Nestas questões encontramos a base teórica do projecto proposto e aceite pelo Agrupamento.

A escola deve fomentar “ ... a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2003). Então, para colocarmos em prática uma proposta deste género teremos de contar com vários actores:

- Em primeiro lugar, alunos que se disponham a utilizar o seu tempo livre na realização de actividades que possam pressupor um ganho efectivo para eles mesmos, mas também para as suas comunidades mais próximas;
- Parceiros de âmbito nacional, que possam através da sua experiência real e/ou através das suas bases científicas, aferir a evolução do trabalho, do modo de funcionamento do projecto e que, com a sua implantação nacional, sirvam de alavanca para o crescimento do mesmo;
- Parceiros de âmbito regional/local, que para lá de um apoio mais próximo que possam fornecer, sejam essenciais para uma avaliação séria do impacto de um projecto escolar, no âmbito das diferentes comunidades.

Todo o projecto foi elencado recorrendo a apoios de diversas entidades, nomeadamente, a Associação 25 de Abril, a direcção do AVE de Briteiros, as Juntas de Freguesia de Barco, Briteiros S. Salvador, Briteiros St<sup>o</sup> Estevão, St<sup>a</sup> Maria e St<sup>a</sup> Leocádia, a “Puerpolis” e “Barco Academia”.

Após a garantia de apoio, o NE25A construiu um plano de actividades, amplamente debatido no seu seio, que extrapolava os conteúdos científicos da História e os perpassava transversalmente para todas as áreas curriculares, com especial enfoque na língua materna, nas artes e nas TIC.

Foi curioso verificar que na maior parte dos alunos cresceu, numa primeira fase, um sentimento de que “não somos capazes!”, “é impossível trazermos cá a personalidade A, B ou C”, “uma semana de actividades dentro e fora do Agrupamento?”, “fazer textos noticiosos?”, “Eu! Numa peça de teatro?”.

Houve, no entanto, um momento marcante para a vida e crescimento do NE25A e para a dissipação destes “medos”. Esse momento ocorreu no dia 26 de Fevereiro de 2010 quando todos resolvemos (34 alunos e 4 docentes), fazer tudo ao nosso alcance para minorar o sofrimento e a dor dos nossos colegas da Madeira. Em pouco mais de uma semana, os membros do NE25A produziram notícias, fizeram apelos, trataram de todas as questões institucionais, procederam à recolha dos materiais e assim, com o apoio espectacular de todo o Agrupamento (comovente a acção de todas as EB1 e JI do Agrupamento), conseguimos enviar para o arquipélago uma quantidade muito apreciável de géneros e roupas, com base numa lista enviada pela Secretaria Regional da Educação.

A partir deste momento sentimos que estávamos a dar um contributo bastante grande para o desenvolvimento dos valores da cidadania e da solidariedade; mas, principalmente, porque os praticávamos, porque os colocávamos no terreno; não porque falávamos ou fazíamos cartazes muito bonitos que posteriormente seriam colocados no esquecimento. E, conseguíamos obter estes resultados, nunca esquecendo as componentes do próprio currículo: a língua materna essencial para todo o processo de comunicação do Núcleo, as TIC para a produção do nosso meio privilegiado de comunicação com o exterior e de materiais relativos ao nosso tema, a componente artística bem expressa em todos os trabalhos desenvolvidos e, como não podia deixar de ser, a componente histórica essencial para fundir todo o edifício numa realidade devidamente contextualizada e perceptível para os nossos membros, procedendo à preservação de parte significativa do nosso património imaterial/material.

Em pouco mais de dois meses, foi possível trazer e colocar jovens, que podem não ter outra hipótese de tal, em contacto com personalidades tão nobres e polémicas como Oteló Saraiva de Carvalho; foi possível que os nossos alunos vissem que diferenças políticas, não significam ódio, mas sim respeito pelas diferenças (caso das opiniões manifestadas sobre a Revolução de Abril, pelos representantes dos grupos parlamentares que se deslocaram a Briteiros); foi possível verem o entusiasmo contagiante de alguém que viveu a liberdade e

continua a lutar por ela (palestra com a presença de Rui Guimarães e de Salgado Almeida); foi possível traçar um quadro diferenciado sobre o Portugal de antes e depois de Abril de 1974 (António Magalhães); foi possível partilhar conhecimentos, recursos e ideias com todos sem excepção (chamamos à liça de exemplo o caso do blogue que criamos e onde tudo o que produzimos, sem excepção, é colocado para partilha), em que também aqui recebemos a colaboração de vários colegas de todo o território nacional, que autorizam a divulgação de materiais que o NE25A, considere interessantes; foi possível, por fim, ver alunos que nunca tinham escrito um texto para ser encenado, fazerem-no, proporem a modalidade e actuarem perante colegas do Agrupamento e de fora dele.

Com estas realidades conquistadas em Abril/Maio de 2010, o que nos faltava? Ser avaliados. Por quem? Por todos aqueles que nos deram confiança para avançar. Assim foram solicitadas avaliações, por escrito, a todas as instituições/organizações que nos apoiaram. Nestas avaliações eram pedidas as opiniões das instituições/organizações sobre o que fizemos, resultados obtidos, meios envolvidos, em que falhamos, em que podemos melhorar e o qual o seguimento, ou não, a dar ao projecto.

Também foi feita uma avaliação interna pelos alunos. Esta foi utilizada como base essencial para as modificações que foram operadas, quer a nível organizacional e estrutural, quer a nível de actividades, no segundo ano de actividades do NE25A.

Estamos agora em 2011, segunda fase da vida deste projecto e num âmbito territorial muito mais alargado. Os membros passaram a ser 74 (alunos de 8º e 9º ano, EFA Secundário, e alunos do 1º ciclo da EB1/JI de Barco, 3 alunos da ESCT e 1 aluno da EB1 do Pinheiral). Produzimos mais documentários relacionados com Portugal e Abril; Construimos, para empréstimo, uma “ Maleta Pedagógica” com materiais do Núcleo, sobre o 25 de Abril de 1974 (com um conceito interessante que é o de quem requisitar este material, ao devolve-lo, acrescenta um novo material se possível da própria instituição/organização/pessoa que o requisita); Promovemos e construimos novas parcerias para que o trabalho dos nossos alunos chegue a novos públicos;

Apostamos, pelo segundo ano, na realização de um mês dedicada a Abril, com personalidades identificativas de várias opções políticas e de vida: cidadania é respeito pelo outro, onde contámos com a

presença de Vasco Lourenço, Otelio Saraiva de Carvalho, D. Jorge Ortiga, Helena Pinto, Francisca Abreu e Conceição Rios entre outros.

Pela primeira vez, mostrámos o que os nossos colegas/amigos fazem (a nível plástico) e pensam (a nível estético) sobre a Liberdade – exposição “olhares em Liberdade”. Também, pela primeira vez, produzimos um espectáculo para a comunidade educativa, com sons de Abril – Noite de Abril.

Foram dois anos de intenso trabalho que só pode ter uma consequência: a continuidade. Do trajecto percorrido ficam-nos algumas certezas: vale a pena investir; vale a pena apostar nos alunos, na democracia nas escolas, na cidadania, na formação integral. Estas nossas certezas são reforçadas por vozes que fazem a ponte entre o NE25A e a sociedade, como aqui são referidas “... Este trabalho dará frutos certamente, no percurso de vida destes alunos preparando-os ainda melhor para a sua postura como cidadãos...” (António Magalhães, Presidente da CMG); “... Com este projecto, no âmbito da educação e formação da juventude, o NE25A, prestou um serviço de inegável valor ao ensino, na medida em que incentivou os alunos à participação, pesquisa e envolvimento pessoal na materialização de metas... junto da juventude de valores importantes, tais como os éticos patrióticos e de dedicação aos outros, que estiveram na base da procura de novos rumos que o 25 de Abril possibilitou...” (Coronel Rui Guimarães, A25A).

*Para mais informações sobre o projecto, consulte: [nucleoestudos25abril.blogspot.com](http://nucleoestudos25abril.blogspot.com)*



*Alfredo Oliveira,  
Alexandra Vieira  
Escola Secundária de Caldas das Taipas*

### **1. PROBLEMATIZAÇÃO BREVE DOS CONCEITOS EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E LITERACIA PARA OS MEDIA**

Actualmente, parece haver consenso na ideia de que a “formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os média e o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e se promove a cidadania” (Pinto, 2003b:121). Poderá, no entanto, haver alguma multiplicidade de teorias e de práticas e até de discursos políticos que, afirmando que pretendem promover o espírito crítico, diluem a literacia para os média na literacia digital e confundem participação com consumo (Buckingham, 2009: 22). Por isso, os desenvolvimentos actuais tornam vitais as “velhas” questões críticas sobre os média, em vez das euforias decorrentes de formas de participação potenciadas pelos avanços tecnológicos, nomeadamente da Web 2.0. Em Portugal, segundo Pinto (2003b), a experiência da educação para os média tem sido fragmentária, inconsequente e desarticulada, por exemplo, na acção conjunta entre política e educação.

Do ponto de vista empírico, no nosso país parecem escassear os trabalhos de investigação, avaliação, acompanhamento e sistematização das várias iniciativas e da sua tradução no terreno que, ao longo de quase três décadas, têm visado a promoção da literacia para os média em contextos escolares. Segundo Pinto, razões históricas estão na origem da reduzida abordagem dos média, da cultura mediática e da sociedade da informação em terreno educativo (2003a:46).

Este mesmo autor, Manuel Pinto, define três eixos da educação para os média: a educação com ou pelos media, isto é, os media como recurso pedagógico e didáctico (o nível mais elementar); a alfabetização mediática, ou seja, o conjunto de competências necessárias para aceder e usar de forma eficiente os média; e a educação para a comunicação e a participação, com ênfase nos processos individuais e sociais de capacitação e

---

<sup>95</sup> Texto adaptado de comunicação apresentada no Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, em Março de 2011,

de compreensão do mundo próximo e distante, em ordem à expressão e intervenção nesse mesmo mundo (Pinto, 2003a:47). O autor descarta o eventual mediocentrismo para afirmar que se trata de educar para a comunicação, o verdadeiro sentido da educação para os média.

Ainda segundo o mesmo autor, “a comunicação, tal como a educação, precisa de ser pensada no quadro das relações e das práticas sociais, de forma enraizada e contextualizada, em íntima conexão com as culturas, no sentido antropológico do conceito” (Pinto, 2003a:47). Este autor vai buscar a Paulo Freire a *natureza dialógica* do processo (em oposição ao modelo de *educação bancária*, identificado por Freire) e a Martin-Bárbero a ruptura com as abordagens mediocêntricas que remetem os actores para uma posição passiva de destinatários, para focalizar nas modalidades de apropriação e de significação da cultura de massas e dos processos através dos quais as identidades se definem e se transformam (Pinto, 2003a:47-48). Devolver às pessoas e aos grupos uma margem relativa de iniciativa face ao seu meio envolvente, é um requisito fundamental no trabalho da educação para os média.

Nesta perspectiva, surge com fundamental dar protagonismo e expressão aos mais novos, na senda da Convenção dos Direitos da Criança, nomeadamente do Artigo 12º, que refere o direito a exprimir livremente a opinião e do Artigo 13º que refere a liberdade de expressão. Formula-se, assim, uma noção de criança-cidadão, com direito a participar e a fazer-se representar, e não de actores sociais incompletos. Deste modo, segundo Pereira (2000:4),

“a educação para os media diz respeito ao conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social. Uma educação a este nível não pode ser entendida apenas como uma forma de proteger as crianças [e os jovens] de certos conteúdos dos media, ou como uma forma de lhes inculcar certas opiniões morais que as ensinem a distinguir os maus conteúdos e escolher os de melhor qualidade. Nem deve ser entendida apenas como uma forma de ensinar às crianças [e os jovens] a 'desconstruir' as mensagens e compreender com que interesses e com que objectivos as mensagens são transmitidas. Educar para os media significa desenvolver o espírito crítico. E este significa, por exemplo, ter a capacidade de distinguir fantasia da realidade, distinguir informação útil da não útil, a verdadeira da falsa;

compreender que as mensagens dos media são construções com determinados objectivos; compreender o papel económico, político, social e cultural dos media na comunidade local e global.

Por sua vez, o espírito crítico é estimulado pela produção própria das crianças e dos jovens. Esta produção de informação e de comunicação resulta de um ciclo de acção, reflexão e diálogo em que os mais novos, através das suas próprias escolhas e práticas, aprendem como a indústria dos média funciona e como as suas mensagens são veiculadas.

De acordo com Pinto, “a educação para os média não se reduz à introdução e à utilização das novas tecnologias da informação e comunicação na escola; não se pode circunscrever ao estudo dos média nem à produção de jornais”. A educação para os média considera quer a dimensão da análise (leitura crítica) quer a da produção, procurando desenvolver uma perspectiva holística que entende os média não apenas como conteúdos ou mensagens, mas também como indústrias e serviços político-económicos e socioculturalmente situados e como propostas diferencialmente apropriadas e significadas ao nível das práticas sociais e dos contextos de recepção. Além disso, a educação para os média procura promover a tomada de consciência dos modos socioculturalmente distintos de comunicar, de desenvolver competências de expressão e de comunicação de todos, em ordem a uma participação activa e esclarecida na vida local e social (Pinto, 2003b:127-128).

Assim, desde sempre, “a educação para os média trabalha com materiais estruturados, organizados na qualidade de ‘mensagens mediáticas’ que se inscrevem num sistema de produção, de difusão e de recepção bem organizada. É, aliás, porque elas se apresentam como ‘construções’ que podemos abordar a educação para os média como um fenómeno de ‘desconstrução’ e de exploração dessas construções que são vistas igualmente como representações (ou fragmentos de representações) particulares do mundo (Vieira, 2006:5).

De resto, esta ideia do desenvolvimento do espírito crítico, relativa às produções mediáticas, que reúne um consenso alargado de autores, implica a compreensão dos média na sua mensagem analítica, socialmente construída, ou seja, perceber que o trabalho dos media é caracterizado por ser uma construção social. Como sublinha o investigador espanhol Aguaded Gómez, formar os jovens de hoje nas novas linguagens

audiovisuais é, por isso, o desafio e o compromisso indispensável de uma sociedade que procura o desenvolvimento equilibrado dos seus agentes, isto é, uma actuação livre, responsável, crítica e criativa no espaço público.

Não será, portanto, descabido associar esta área de formação com a cidadania. Ao dotar os indivíduos da capacidade de ler atentamente os média, de compreender as indústrias e as políticas que as norteiam, de os alertar para os direitos e deveres face aos media e a capacidade de tomar a palavra e se exprimir através deles (Pinto, 2003), estamos a promover um movimento de acção social para agir criticamente, assumindo inteiramente a condição de cidadãos responsáveis.

Como refere Caronia (2009:25), o futuro da literacia para os media na era digital constitui um assunto relevante, na medida em que levanta novas questões, reformula as de sempre, e exige respostas por parte dos teóricos, dos decisores políticos e de quem está no terreno.

Em Portugal, a educação para os media tem sobretudo expressão no jornalismo escolar ainda que insuficientemente estudado. Os jornais escolares, sob múltiplas práticas, atitudes, acepções e orientações, comungam da preocupação em conhecer e dar a conhecer e comunicar (Pinto, 2003b: 124-125). No entanto, raramente é assumido como uma dimensão de um projecto mais amplo de educar para os média, mas acaba por o ser na prática.

## **2. DOZE ANOS DO PROJECTO TRIGAL JORNAL ESCOLAR**

No ano lectivo de 1994/1995, inserido no Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão, surge o primeiro passo na criação de um jornal escolar na Escola Secundária de Caldas das Taipas. António Bárbolo, professor de Português e da disciplina de Comunicação e Difusão do citado curso, e José Augusto Araújo (professor de Biologia e Trabalhos de Aplicação), avançam com a ideia de publicar um “jornal de tiragem irregular editado pelos alunos do 11º H”. Em homenagem à turma, designam esse projecto de 11º Hábito. Neste primeiro ano, a publicação era feita através de fotocópias A3 dobradas a meio. Logo neste primeiro contacto com o mundo do jornalismo, o “11º Hábito” marcou pontos. A história das piranhas no Rio Ave teve início num texto de duas jovens alunas, sob o nome jornalístico de “Mahomed Ali Voujá”, que, para alertarem

para o problema da poluição deste rio, deram conta do trágico acontecimento de “um jovem agricultor de 80 anos que, ao tomar banho no rio Ave, foi atacado pelas piranhas e, segundo algumas fontes, ficou sem a sua”. O que é certo, é que o texto, reformulado, chegou ao jornal paroquial “O Pilar”, da freguesia de Ponte (Guimarães). O texto rapidamente passou para os jornais regionais e de âmbito nacional e a um posterior tratamento e análise em algumas televisões e em semanários de referência. Este processo, paradigmático daquilo que um jornalista não deve fazer, serviu ainda de base para algumas abordagens de estudos universitários.

No ano lectivo seguinte, a turma de Comunicação e Difusão manteve a publicação e em 1996/97 o “11º Hábito” teve uma primeira experiência em papel de jornal, saindo em separata na edição de Janeiro do jornal Reflexo, publicação periódica de informação geral e expansão regional, com sede na vila de Caldas das Taipas. Em 1997/98 o “11º Hábito” viria a ser substituído por uma revista.



Fig. 1: As capas dos dois primeiros números do “Notícias do Trigal”

No entanto, essa experiência na elaboração e construção de um verdadeiro jornal serviu para que, no ano lectivo de 1998/1999, o novo professor, oriundo da disciplina de História e responsável pela disciplina de

Comunicação e Difusão, Américo Costa (coadjuvado pelo professor Anselmo Freitas), apostasse na criação de um jornal escolar, na verdadeira acepção da palavra. Muda o título e o jornal da Escola Secundária de Caldas das Taipas passa a designar-se por “Notícias do Trigal”, indo buscar o nome ao local onde foi implementado esse estabelecimento escolar. O primeiro número do “Notícias do Trigal”, que passaria a ter uma edição trimestral (três edições ao longo do ano lectivo), deu à estampa em Janeiro de 1999 e assumia-se como “um espaço de comunicação da Escola Secundária de Caldas das Taipas”. Neste seu primeiro editorial escrevia-se que o jornal procuraria “contrariar a lógica celular da dispersão e do silêncio, recolhendo a palavra dentro e fora da escola a fim de que a escola possa ser mais que uma simples palavra”.

A existência do Curso Tecnológico de Comunicação na Escola Secundária de Caldas das Taipas foi determinante para o aparecimento da primeira experiência (“11º Hábito”) e, posteriormente, para o aparecimento do “Notícias do Trigal”. Os alunos que frequentaram este curso puderam, com a edição do jornal, ter o seu primeiro contacto com a actividade jornalística e, por outro lado, a escola passou a ter um veículo de divulgação e projecção do que se passava pois, com a devida vénia, tudo o que se passava na escola passava no Trigal.

Uma estabilização do projecto surge com a entrada do professor de Geografia e também de Comunicação e Difusão e Trabalhos de Aplicação, Alfredo Oliveira, no ano lectivo de 1999/2000. A orientação do “Notícias do Trigal” esteve a seu cargo durante dez anos, até 2008/2009, o que corresponde a trinta edições. No primeiro ano coadjuvado pela professora Sónia Torrinha, depois pelos professores Francisco Araújo até 2004/2005, e João Araújo em 2005/2006.

Com as disciplinas já referidas do curso Tecnológico de Comunicação, a escola teve, nesses anos, uma verdadeira oficina de formação, um laboratório de experiências para os alunos desse curso, conseguindo articular a vertente curricular (mais ligada à escola), com uma dimensão socializadora (vocacionada para a ligação ao meio em que a escola se insere), aprofundando a vertente profissionalizante (culminada, nesse período, com a realização de estágios profissionais).

O desenvolvimento destas dimensões permitiu que o jornal escolar nunca fosse visto nem encarado como um projecto simplesmente de carácter lúdico. Esta publicação escolar promoveu, desde essa altura,

aprendizagens relevantes junto dos alunos e contribuiu para uma maior formação nos domínios social e profissional dos alunos envolvidos.

O ano lectivo de 2005/06 fica marcado pela extinção do Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão, onde estava ancorado o jornal escolar. No ano lectivo seguinte, pela primeira vez, o jornal deixou de estar ligado ao Curso Tecnológico de Comunicação e passou a estar sob a coordenação da disciplina de Área de Projecto “Oficina de Comunicação”, do 12º ano de escolaridade. Trata-se de uma área não disciplinar, inscrita no currículo do ensino secundário, com uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar visando a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho.

Uma das principais utilidades pedagógicas deste projecto é o de permitir uma formação integral do aluno nos domínios social, ético, cívico e mesmo profissional. Com o jornal os alunos vão desenvolvendo capacidades de escrita, de investigação e acabam por ter uma experiência real do que é ser jornalista, com as suas virtudes e as suas problemáticas. Esta experiência revelou-se decisiva para alguns alunos, pois viriam a seguir uma formação universitária ligada à comunicação social em resultado directo dessa experiência, encontrando-se alguns deles, neste momento, com uma carreira profissional nesta área.

Esta âncora, numa primeira fase o Curso Tecnológico de Comunicação e, posteriormente, a Área de Projecto, tem-se revelado fundamental na manutenção do jornal escolar. Sem esse suporte, não será fácil a existência de uma publicação escolar de qualidade, nem tão pouco a sua própria existência. Se este é um elemento considerado fundamental, existem outros dois factores essenciais à existência deste tipo de projecto. Um segundo factor é a existência de uma direcção determinada ou, por outras palavras, de docentes que assumam a orientação do jornal e se mostrem disponíveis para canalizar muito do seu tempo livre para todos os trabalhos inerentes à edição do jornal. Sem um rumo definido e sem essa disponibilidade, o jornal escolar não consegue manter uma publicação regular. Um terceiro factor que se pode referenciar é o apoio da direcção da escola. À redacção do jornal terá de ser dada autonomia editorial e a comunidade educativa tem de sentir que se trata de um projecto da escola e para a escola.

No início desta publicação escolar, existiam mais dúvidas do que certezas. Os professores envolvidos tinham uma formação fora da área do jornalismo. Que tipo de jornal devia ser criado? Que caminho devia seguir? Quais os seus objectivos? A envolvimento da escola e da comunidade e a sua sustentabilidade eram questões que se levantavam e estavam no topo das preocupações dos responsáveis.

Como a experiência nos ensina, criar um projecto é uma tarefa árdua mas conservar a chama acesa e mantê-lo mais complicado é. Mais difícil do que criar um projecto jornalístico é a sua própria manutenção. Desde o início que se perspectivou o jornal como um veículo onde os alunos pudessem desenvolver a capacidade de expressão, a criatividade e principalmente o espírito crítico. Numa sociedade onde a proliferação de informação pode levar quase a uma nova forma de censura, a capacidade de descodificar e “ler com olhos de ler” a informação que nos chega de todos os lados torna-se fundamental na formação dos jovens leitores e jornalistas. Daí que um jornal tem de permitir e ajudar na formação integral dos alunos nos domínios social, ético e cívico. Tudo isto tem sido preocupação do “Trigal”.

Fazer do jornal escolar um instrumento cívico para a discussão de temas relevantes para a comunidade escolar e para a promoção de relações entre a escola e o meio envolvente foi, naturalmente, uma preocupação dos seus responsáveis. Em todas as edições são tratados temas onde isso é evidente. A colaboração e a envolvimento dos professores e alunos, bem como das diversas estruturas existentes na escola, foi sempre um objectivo deste projecto.

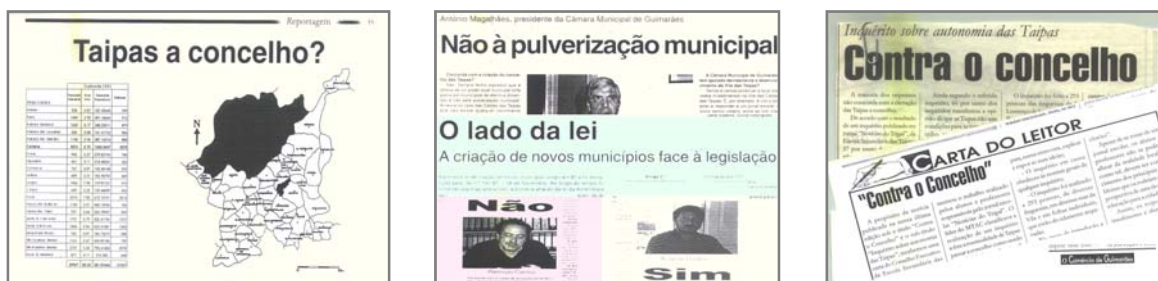


Fig. 2: A questão da eventual criação do concelho de Caldas das Taipas mereceu especial atenção do jornal. O trabalho foi alvo de atenção dos jornais concelhios e levou mesmo, da nossa parte, ao exercício do direito de resposta

O jornal "Trigal" adoptou o formato tablóide e tem mantido uma periodicidade trimestral ininterrupta, estando nas bancas no final de cada período lectivo, com uma tiragem que varia entre os 700 e 1000 exemplares.

O "Trigal", como já vimos, não é um jornal que vive da compilação dos melhores trabalhos dos alunos. Também não podemos esquecer que, como já foi referido, estamos a falar de professores que não são profissionais da área. À frente do jornal surgem docentes licenciados em História, Geografia e Português, áreas, poderíamos dizer, não muito relacionadas com o jornalismo. O domínio das ferramentas utilizadas para a produção do jornal é uma das áreas que exige muita disponibilidade de tempo, fora do horário lectivo, aos docentes responsáveis. O Word é utilizado para a elaboração e tratamento de texto e o Excel para os gráficos. A paginação e o tratamento das imagens pretende-se que seja realizada também pelos alunos. Para que tal aconteça, os docentes têm de aprender a utilizar o Photoshop para o tratamento das imagens e o Pagemaker (no início) e o InDesign (actualmente) para a composição e paginação.

A intervenção dos alunos em todas as áreas da produção de um jornal escolar tem sido uma das preocupações dos seus responsáveis, perspectivando futuras áreas de trabalho. Alguns dos alunos que passaram pelo "Trigal" exercem, actualmente, a profissão de jornalista e têm carteira profissional.

A publicidade que existe no jornal é angariada pelos alunos que se dividem em pequenos grupos constituídos para o efeito. Em termos editoriais, o professor e os alunos envolvidos directamente no projecto discutem os textos a inserir e sendo necessário (o que acontece frequentemente) os motivos que levam a que alguns trabalhos ou textos acabem por não ser publicados. Esta fase é a mais desgastante em termos emocionais para o docente/director do jornal. Explicar que tem de existir um nível de qualidade que não se pode baixar, que não se podem publicar textos que, apesar da sua originalidade, vão ofender colegas ou promover comportamentos não aceitáveis numa escola, ou seja, a gestão de emoções dos alunos jornalistas é uma tarefa extremamente desgastante mas que contribui de forma significativa para a formação de cidadãos com um sentido crítico, não só em relação aos média mas à própria sociedade em que estão inseridos.

O caso da ilustração de uma entrevista com Adolfo Luxúria Canibal, líder da banda bracarense "Mão Morta", na edição 22, de Dezembro de 2005, pode ilustrar o que temos vindo a afirmar. Na foto escolhida

pelos alunos o vocalista dos “Mão Morta” surgia com um cigarro na boca. Diziam os alunos, “tem estilo, rebeldia, mostra um certo distanciamento, mas ao mesmo tempo cativa”. Mas num tempo de fortes campanhas contra o uso do tabaco pela população em geral, um jornal escolar colocar uma foto do entrevistado a fumar não seria o mais adequado e, talvez não fosse, o mais aconselhado.

A manipulação de imagens já tinha sido discutida na turma e a questão voltava-se a colocar. “Bom senso ou censura” foi a discussão que transbordou para a edição 158, do boletim Público na Escola, onde foi reportada toda esta situação. Como os alunos defendiam a manutenção da foto, a situação de compromisso foi a de um, perito no Photoshop, “apagar” o cigarro que o Adolfo Luxúria Canibal fumava. Ainda hoje, será a situação que nos suscita mais dúvidas quanto à solução encontrada.



Fig. 3: Do lado esquerdo, a foto original ainda com Adolfo Luxúria Canibal com o cigarro e atrás uma pessoa que foi pacificamente “eliminada”. Na foto da direita, a composição da página de abertura da entrevista.

Quando, finalmente, o jornal está impresso, os alunos transformam-se em ardinas e passam por todas as salas de aula para venderem o “Trigal”, bem como pela vila de Caldas das Taipas. Desde o início que o jornal escolar é pago, isto é, tem um custo para os leitores. A opção por um jornal gratuito nunca recolheu defensores. Os alunos têm de sentir que estão perante um produto com qualidade e que essa qualidade tem um custo inerente.

Em relação ao conteúdo, o jornal tem um carácter informativo e formativo, não esquecendo a vertente lúdica. Retrata os principais acontecimentos da escola mas não esquece o meio em que se insere e a realidade nacional e internacional.

Esta preocupação começou a ter resultados com um reconhecimento externo. A edição do segundo período de 2000 (edição nº 5), ficou marcada pela publicação de um trabalho de investigação, a “(In)Segurança Rodoviária”, que foi o vencedor do concurso “Criatividade, Segurança Rodoviária”, iniciativa dos Ministérios da Administração Interna e da Educação, no âmbito do Ano de Educação Rodoviária. Nesse mesmo ano lectivo, o trabalho sobre a eventual criação do concelho de Caldas das Taipas foi alvo de atenção dos jornais concelhios e levou mesmo, da nossa parte, ao exercício do direito de resposta face ao extrapolado nesses jornais.

No ano lectivo de 2001/2002, obteve uma Menção Honrosa no Concurso Nacional de Jornais Escolares promovido pelo jornal “Público” e, no ano seguinte, obteve o primeiro prémio do I Concurso de Jornalismo Escolar, promovido pelo Gabinete de Imprensa de Guimarães - Associação de Profissionais e Colaboradores da Comunicação.



Fig. 4: As capas dos números 9 e 14 como exemplos da evolução gráfica.

Em 2003, os alunos do Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão são chamados para colaborar, em termos de apoio logístico, no campeonato mundial de andebol realizado em Guimarães. Nesse mesmo ano, o trabalho intitulado “Uma vida entre duas cidades”, tendo como base o facto da Vila de Caldas das Taipas estar localizada (e em parte dividida) entre Guimarães e Braga, mereceu grande destaque no Jornal de Notícias de 1 de Junho de 2003. A partir desta altura, passou a ser frequente os jornais regionais e alguns de âmbito nacional explorarem algumas notícias ou reportagens publicadas no “Trigal” e dizemos “Trigal”, pois o “Notícias” deixou de estar a identificar esta publicação no início de 2002/2003.

A partir de 2004/2005, o “Trigal” começou a publicar uma série de entrevistas com personalidades que se destacavam a nível concelhio e com projecção nacional e mesmo internacional e outras individualidades que os alunos consideravam cativantes. Alguns jogadores de futebol passaram pelo “Trigal”, caso de Nuno Assis, Hélder Postiga e Ricardo Carvalho, na altura entrevistado em Londres, durante umas férias de três alunas; os treinadores de futebol Jesualdo Ferreira e Manuel Cajuda; os cartonistas Luís Afonso e António; os músicos Adolfo Luxúria Canibal, Zé Pedro, Mafalda Veiga e Sofia Escobar; o alpinista João Garcia, o jornalista e escritor José Rodrigues dos Santos e a activista portuguesa contra a pobreza, Isabel Jonet, foram outros nomes que passaram pelos questionários dos alunos envolvidos no jornal escolar.

O ano de 2006/2007 foi também um ano gratificante para todos os que trabalhavam no jornal escolar, pois viria a obter o primeiro prémio do Concurso Nacional de Jornais Escolares, promovido pelo jornal “Público”, no escalão de jornais escolares de escolas secundárias e profissionais e conquistou, novamente, o primeiro prémio do III Concurso de Jornalismo Escolar, promovido pelo Gabinete de Imprensa de Guimarães - Associação de Profissionais e Colaboradores da Comunicação.



Fig. 5: Capa do nº 30 e do nº 33 (juntamente com os números 31 e 32 obteve o 1º lugar no concurso Público na Escola (2008-2009).

Apesar de o jornal não ter obtido qualquer reconhecimento externo no ano lectivo de 2007/2008, merece uma referência especial. Foram três edições extraordinárias que envolveram um grupo de alunos com um dinamismo e qualidade invulgar. O caso de uma reportagem na capital inglesa “London, here we go!”, por parte de três alunas, é exemplificativo. Sabendo que tinham marcado uns dias de férias em Londres, o professor lançou o desafio de entrevistarem Ricardo Carvalho, na altura jogador do Chelsea e com proximidades familiares na vila de Caldas das Taipas. As alunas tiveram arte e engenho para realizar essa entrevista na casa do jogador em Londres e para ainda obter a primeira entrevista concedida pela cantora e actriz Sofia Escobar, natural de Guimarães, no “Her Majesty’s Theatre”, o teatro onde actuava na peça “Fantasma da Ópera”.

Em 2008/2009, viria a obter, pela segunda vez, o primeiro prémio do Concurso Nacional de Jornais Escolares, promovido pelo jornal “Público”, no escalão de jornais escolares de escolas secundárias e profissionais.

Um novo ciclo do jornal iniciou-se com a saída do professor Alfredo Oliveira e a entrada da professora de História, Alexandra Vieira, no ano lectivo de 2009/2010, como responsável pela edição do “Trigal”. Este ciclo fica também marcado pela anunciada extinção da disciplina “Área de Projecto”, onde está ancorado o jornal escolar. Assim, levantam-se algumas dúvidas quanto à dinamização deste projecto no ano lectivo de 2011/2012.



Fig. 6: Capa do último número do Trigal e do suplemento comemorativo do Centenário da República.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para os média necessita ainda, para se afirmar e aprofundar, de uma visão estratégica. De acordo com Pinto, podemos apontar como desenvolvimento futuro a tónica na apropriação por parte de toda a comunidade do jornal escolar, utilizando a metodologia do trabalho colaborativo e em cooperação, sensibilizar os professores, participar na reflexão alargada e aprofundada sobre o papel dos media na vida das crianças e dos jovens, participar e integrar grupos de trabalho, reflectir e problematizar (Pinto, 2003b:132).

A educação para os média oferece uma oportunidade de realizar os direitos de cidadania sob a condição de ser garantida a protecção dos direitos individuais, uma maior igualdade no acesso a um recurso estratégico que é a informação, e a capacidade para as crianças e os jovens conseguirem mobilizar os direitos que lhes são reconhecidos no quadro da Convenção dos Direitos da Criança (Pereira, 2000:5).

Por isso, devemos analisar os média não apenas como “suportes ideológicos dos sistemas hegemónicos de pensamento ou estruturas de dominação oculta que viam o triunfo de uma unívoca e linear racionalidade instrumental [...] mas também como lugares de produção de estratégias que visam reformular o processo social” (Correia, 2002:4).

As inúmeras concepções de cidadania variam de acordo com as disciplinas e diferentes correntes de pensamento. O conceito de cidadania assume duas dimensões de carácter distinto mas complementar: a dimensão formal que se consubstancia num conjunto de direitos e deveres, e a dimensão social que assenta na identidade e nas práticas. Ser cidadão passa não só por ‘cumprir regras’, mas sobretudo, por participar de forma activa, com vista a transformar os contextos sociais dentro da pluralidade (Macedo, 2005:335).

A promoção da cidadania é um desafio educacional para o qual as Ciências da Educação podem ser convocadas e não marginalizadas, descontextualizadas ou esvaziadas de sentido. A cidadania tem na Educação a sua essência e a sua raiz, embora continue um exercício pela vida fora e em todas as dimensões do indivíduo. No entanto, para que isso aconteça, é necessário um debate profundo na sociedade e não apenas esgrimir argumentos supérfluos, pouco profundos e enviesados, muitos deles defendidos por especialistas de outras áreas, tornados à pressa fazedores de opinião, no que à Educação diz respeito. Frequentemente, nestas visões da educação, persiste a lógica da escola como espaço e tempo de transmissão de conhecimento, com ênfase

na componente cognitiva e na avaliação, com forte componente na formação de professores, o que limita a diversidade e a criatividade e dificulta a educação para a cidadania. Por outro lado, inúmeras vezes constata-se que nem sempre os conceitos querem dizer o mesmo e que são abundantemente adjectivados, acompanhando a tendência actual de não problematizar os diferentes sentidos e as acepções (cf. Vieira, 2005:6-12).

Em tempos de transição (ou de hiper-desenvolvimento, para outros autores), as expressões e os conceitos embebem de polissemia, dependendo o seu sentido do actor que o(os) invoca. A este propósito, David Buckingham (2009:19-22) aponta as imbricações entre literacia para os média e a literacia digital nos discursos políticos e refere o facto de a primeira se dispersar na retórica da segunda. No entanto, este autor afirma que as escolas se mantêm como essenciais, quanto mais não seja porque é nesse espaço que crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo. O autor vai mais longe e afirma que “the school is the key public sector institution that ought to support the rights and actions of citizens; and despite the predictions of some technological enthusiasts, it is not going to disappear any time soon” (*idem*: 24).

Sintetizando, e a partir de Oliveira (2003:296-297), educar para os media é um processo investigatório, que se articula à volta de instrumentos de análise e de reflexão sobre como ler os meios de comunicação. É um processo a longo prazo, na medida em que se inicia antes da escolaridade e prolonga-se pela vida, tem de desenvolver o espírito crítico e a autonomia crítica, de modo a reconhecer diferentes pontos de vista, identificar diferentes leituras das mensagens, interpretar a realidade e descodificar mensagens e mecanismos de manipulação, utilizar técnicas de investigação e desenvolver a expressão.

Cidadãos informados reflectem necessariamente sobre as mensagens, pois elas são construções e não meras janelas para os acontecimentos (Buckingham, *in* Tomé et al, 2007:34). Daí a importância da literacia para os média – permite aos cidadãos serem receptores críticos e produtores reflexivos de informação (*idem, ibidem*).

Das experiências europeias que avaliou, David Buckingham destacou a área de projecto, em Portugal, como espaço privilegiado para abordar a literacia para os média, de que tem sido exemplo a Oficina de Comunicação, na Escola Secundária de Caldas das Taipas. Por seu lado, os jornais escolares representam a ligação entre os média tradicionais e os media mais recentes. O jornal escolar é um média de acesso fácil e

barato, cuja produção continua actual, pois assegura ligação entre a escola e a realidade ao incorporar todas as dimensões jornalísticas.

## **BIBLIOGRAFIA**

BUCKINGHAM, David (2009). "The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice". In EuroMeduc (org). *Media literacy in Europe Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelas: Comissão Europeia para a Informação, Sociedade e Media, 13-24.

CARONIA, Letizia (2009). "Media Literacy: appropriation and empowerment". In EuroMeduc (org). *Media literacy in Europe Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelas: Comissão Europeia para a Informação, Sociedade e Media, 25-31.

Carta Europeia de Literacia para os Media, disponível em <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=4> (acedido a 23 de Fevereiro).

Convenção dos Direitos da Criança, disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) (acedido a 23 de Fevereiro).

CORREIA, João C. (2002). "Cidadania, Comunicação e Literacia Mediática". In Biblioteca On line de Ciências da Comunicação. Disponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/correia-joao-carlos-Media-Publico-Literacia.pdf>. (acedido a 23 de Fevereiro).

DOURADO, Mariana (2010). "A Esfera Pública no Jornalismo Cidadão Online – reflectindo a reconfiguração do conceito de Habermas nas práticas colaborativas da notícia". In Biblioteca On line de Ciências da Comunicação. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-jornalismo-mariana.pdf>. (acedido a 23 de Fevereiro).

MACEDO, Lurdes (2005). Educação e Literacia para os Media na Promoção da Cidadania. In FIDALGO, António et al. Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 4º SOPCOM, 333-342.

OLIVEIRA, Aníbal (2005). “A investigação e o desenvolvimento da Comunicação Audiovisual na universidade: a Universidade Fernando Pessoa como estudo de caso”. In FIDALGO, António & SERRA, Paulo. Actas do III SOPCOM. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 291-298.

PEREIRA, Sara (2000). “Educação para os Media e Cidadania”. In Cadernos e Educação da Infância, 56, 27-29. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4768> (acedido a 23 de Fevereiro).

PINTO, Manuel (2003a). “A educação para os media, uma aposta com futuro”. In Gómez, J. I. Agueded (Dir). *Congresso Ibero-americano de Comunicação e Educação Luzes no labirinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar Editores (46-56).

PINTO, Manuel (2003b). “Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança”. In Revista Iberoamericana de Educación, (119-143).

TOMÉ, Vitor, MENEZES M. Helena, MIRANDA, Guilhermina & PONTE, Cristina (2007). “O CD-Rom ‘Vamos fazer jornais escolares’: um contributo para a inserção da literacia dos media e da TIC nos currículos”. In DIAS, Paulo & VARELA Cândido Org). Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho, 33-45.

VIEIRA, Alexandra (2005). *Educação e Sociedade da Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.

VIEIRA, Nelson (2006). “Educação com os Media, Educação para os Média”. In Proformar, nº 17, 5. Disponível em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_17/educacao\\_para\\_media.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_17/educacao_para_media.pdf) (acedido a 23 de Fevereiro).

## **UM PROJECTO DE CIDADANIA NO MUSEU**

*Inês Terroso, Manuel Flores,  
Miguel Basto, Rosália Dias, Sylvie Castro  
Faculdade de Filosofia - Universidade Católica*

### **INTRODUÇÃO**

O projecto “+ARTE” pretende constituir-se como uma acção de cidadania que visa sobretudo uma maior aproximação e um fortalecimento das relações de cooperação entre a escola e o museu. Este projecto nasceu no âmbito da Unidade Curricular de Arte e Pedagogia, motivado pela leitura de um artigo publicado no jornal “Diário do Minho” em 20 de Fevereiro de 2011, na página 5, segundo o qual “as escolas de Braga vão pouco ao museu”.

O autor desta notícia, baseado em dados do Instituto Nacional de Estatística, publicados no “Anuário Estatístico da Região Norte 2009”, evidencia que “a percentagem de visitantes escolares que frequentam os oito museus públicos bracarenses” é de apenas 22,3%, o que é notoriamente inferior aos dados de alguns concelhos vizinhos.

No entanto, a baixa proporção de visitas escolares aos museus bracarenses contrasta com a diversidade da oferta, quer em termos de Museus, quer em termos de Galerias de Arte. A cidade de Braga apenas fica à frente em afluência de público às Galerias de Arte, na comparação no Quadrilátero Urbano Braga, Guimarães, Famalicão e Barcelos.

### **SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA**

O conceito de cidadania, embora fortemente relacionado com a questão dos direitos, nomeadamente os direitos políticos, pressupõe também, no quadro de uma democracia, a contrapartida dos deveres, uma vez que numa colectividade os direitos de um indivíduo são garantidos a partir do cumprimento dos deveres dos demais componentes da sociedade.

Quando falamos de cidadania frequentemente associamos a uma visão mais ou menos ideal de sociedade, relacionando cidadania com valores humanistas (eleições, respeito, tolerância, diálogo, compreensão, integração), quase sempre dirigidos a nós enquanto membros de uma sociedade. Contudo, o conceito de cidadania resulta, tal como acontece com outros conceitos normalizados e integrados no nosso discurso, da sua apropriação e utilização pelos cidadãos com sentidos distintos em função daquilo que será importante do ponto de vista de quem o utiliza.

Em nosso entender, cidadania implica também uma prática no sentido em que implica a capacidade de iniciativa, de acção, de mobilização dos cidadãos, isto é, de uma participação activa na sociedade e nas instituições em que cada sujeito está implicado.

O património, enquanto legado dos nossos antepassados, representa uma herança que, pela sua diversidade e riqueza, constitui a memória, a identidade e a cultura de uma comunidade. Deste modo, a sua preservação e divulgação são essenciais para garantir a nossa identidade (Barbosa, Teixeira & Duarte, 2001). Por outro lado, o conhecimento do espólio da nossa cultura constitui condição fundamental para a edificação de uma consciência crítica e activa, assim como para o desenvolvimento da cidadania (Duarte, 2007).

## **EDUCAÇÃO E CIDADANIA**

A Educação para a Cidadania aparece com especial destaque na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer nos seus princípios gerais (artº 2º), quer ainda nos princípios organizativos (artº 3º), designadamente, na ênfase concedida à “educação cívica e moral na formação dos jovens”, contribuindo 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”.

De igual modo, podemos constatar no artº 7º (objectivos do ensino básico) a referência à importância de proporcionar aos alunos “experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” e ainda “a aquisição de atitudes autónomas,

visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”.

### **RELAÇÃO ESCOLA-MUSEU**

A partir do séc. XIX a missão educativa dos museus foi-se ampliando, tornando-se, por vezes, a sua razão de ser. A ideia da visita ao museu como complemento ou ilustração das questões tratadas na sala de aula permanece até hoje. Os museus proporcionam a experiência com objectos que, em si, podem gerar motivação e curiosidade da parte do estudante. Uma simples visita ao museu pode proporcionar aprendizagem tanto de elementos cognitivos como de elementos afectivos.

Aproximar a arte dos estudantes, dos professores e da comunidade é parte do trabalho que o museu deve desenvolver. A partir do envolvimento de todos os segmentos de público, este projecto pretende despertar, estimular jovens talentos e garantir novas plateias, com a formação de uma cultura desenvolvida através da educação pela arte. Trata-se da utilização da arte como instrumento pedagógico. Assim, a arte é indissociável do processo educativo e necessariamente integrada na educação, para que efectivamente se possa falar de educação pela arte.

A educação pela arte atende sobretudo à formação da personalidade; é a autêntica intenção educativa em que se consideram as actividades de natureza expressiva, criativa e estética; é uma via contínua e ascendente ao longo da vida. A ser assim, a educação implica a utilização da arte como produto acabado, permitindo o acesso às obras de arte como instrumento pedagógico, e por conseguinte, permite aos alunos efectivar actividades de experiência artística.

### **DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

A Conferência Mundial da Educação Artística, promovida pela UNESCO, reuniu, em Lisboa (6 a 9 de Março de 2006), um conjunto de investigadores e peritos em educação interessados em discutir o tema “desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI”. Como afirmou José Sasportes, presidente da conferência, esta deverá “constituir um estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico em Portugal”.

Com base nos debates realizados nesta conferência foi produzido o Roteiro para a Educação Artística que propõe “explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem”. Assim, um dos grandes objectivos desta conferência passou pela promoção da criatividade no ensino e nas práticas artísticas. Um estudo apresentado pela UNESCO, nessa conferência, revelou que a educação artística facilita quer a aquisição de importantes competências para a formação dos jovens, quer a inserção no mercado do trabalho, na medida em que a educação artística permite adquirir competências, quer ao nível do desenvolvimento intelectual e pessoal, quer ao nível do comportamento cívico e social.

As competências desenvolvidas no âmbito da educação artística têm certamente implicações na capacidade de intervenção dos futuros cidadãos, na medida em que estimulam uma leitura consciente das imagens através de um olhar crítico e analítico, e são, por isso, um importante instrumento para a compreensão do mundo social e cultural em que nos situamos.

O Roteiro para a Educação Artística aponta também para a necessidade de, na definição de estratégias para uma Educação Artística eficaz, prosseguir pelo menos dois objectivos fundamentais: “Favorecer o acesso dos professores, artistas e outros aos materiais e à formação que necessitam para esse efeito (Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo)”, e ainda, “Encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre os ministérios, escolas e professores, por um lado, e a arte, ciência e organizações comunitárias, por outro”.

A dinamização deste projecto assenta fundamentalmente nas parcerias estabelecidas com as entidades, Museu Nogueira da Silva, Colégio D. Diogo de Sousa, Universidade do Minho, Companhia da Música e Universidade Católica – Faculdade de Filosofia de Braga, sem as quais não seria possível implementar as actividades culturais.

### **A CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO DE CIDADANIA**

O desafio para a construção deste projecto nasce com o estabelecimento da pergunta “como contribuir para fortalecer as relações Escola – Museu?”.

Desta forma, o projecto +ARTE assenta sobretudo no desenvolvimento de três actividades centrais (“o artista na escola”; o museu na Escola” e “o museu e a comunidade”) que procuram promover a (con)vivência entre escola e museu como modo de crescimento intelectual e humano.

O artista visita a escola, é uma actividade cujo principal objectivo é despertar o gosto pela criação e libertar o interveniente na acção de constrangimentos, bem como possibilitar um contacto directo com o artista na fase de produção da obra de arte. Esta actividade concretiza-se com a visita do artista plástico Luís Coquenão ao Colégio D. Diogo de Sousa.

O museu na escola é concretizado através da “Bicicleta Pedagógica”, que se constitui como uma maleta pedagógica, e que consiste numa estratégia que pretende criar um objecto capaz de colmatar as dificuldades de dinamização da arte e dos museus nas escolas e na comunidade. Esta bicicleta está equipada com toda a documentação de promoção do museu (neste caso, o Museu Nogueira da Silva) e com um conjunto de actividades que vão desde o desenho, a fotografia, a animação e a pintura. Cada uma destas actividades pode ser implementada em diferentes contextos, em função dos públicos-alvo, desde a escola até à rua, cumprindo o papel de divulgação do museu (e da sua agenda cultural) ou, ainda, promovendo a participação e interacção nos processos criativos promovidos pelo museu.

A actividade no Museu, intitulada *Pedipaper + Ensemble de Sopros* será sobretudo dirigida para a comunidade (publico em geral) e será realizada no próximo dia 28 de Maio, no Museu Nogueira da Silva. Esta actividade conta, para além do apoio do Museu Nogueira da Silva, com a colaboração da Companhia da Música (Fundação Bonfim) com a actuação dos alunos (Ensemble de Sopros) da classe do Professor (Maestro) Artur Oliveira.

A imagem gráfica concebida para ilustrar e promover o projecto +ARTE define-se por duas mãos humanas abertas que se tocam e sentem e cuja simbologia remete para o poder criador que detêm.

Apelando aos cinco sentidos - tacto, audição, visão, olfacto e paladar - como sensações que despertam, este logótipo pretende simbolizar um projecto multicultural, onde convergem ideias e ideais, tradição e modernidade. Pretende-se fomentar, na actual sociedade global e multicultural, a chave da esperança, solidariedade e igualdade assente na ideia de criatividade e inovação. A criatividade está em

constante mutação e recria-se constantemente, afirmando-se a marca e imagem individual de cada personalidade.

O projecto +ARTE tem sido divulgado nos diferentes meios de comunicação social, desde os jornais locais, à Rádio Universitária do Minho – RUM, e ainda, na rede social *facebook*, onde acolheu grande número de simpatizantes. A criação da página *nofacebook* tem, também, como objectivo servir de plataforma de divulgação cultural junto do público mais jovem ao qual o projecto +ARTE tem chegado com visível sucesso. Nesta página são divulgados todos os *post's* das páginas às quais o projecto +ARTE aderiu, o que permite aos amigos do +ARTE, receberem programação cultural sempre actualizada. Este projecto conta ainda com divulgação própria através de cartazes e *flyers* junto das escolas da cidade de Braga.

### **O ARTISTA NA ESCOLA**

Rudolf Arnheim (1993) defende que um bom ensino conduz a uma boa aprendizagem e que esta implica necessariamente o contacto com a obra de arte. Com a actividade “o artista na escola” pretende-se desenvolver uma estratégia que permita estabelecer uma relação mais interactiva e pessoal entre estudantes e Artista através de um contacto directo com a obra na fase de produção.

Servindo-se de uma ampla área exterior coberta do Colégio D. Diogo de Sousa, o pintor, Luís Coquenão, preparou o cenário da acção com a ajuda dos professores e o olhar interessado dos alunos. Esticar o papel cenário sobre a tela plástica de protecção, destapar as latas de tinta que libertam um som oco e estridente, capaz de encapelar o silêncio forte alimentado pelo entusiasmo de toda a preparação, captava todas as atenções.

Estava tudo pronto e até um vento leve se ergueu com vontade de anunciar as primeiras palavras de Luís Coquenão. A proposta para um jogo de cores que se constrói entre o branco e o preto, atingindo uma larga gama de cinzas, com movimentos soltos que se deixam encanar por uma improvisada espátula de papel, mostrariam que mesmo uma composição abstracta se constrói pela técnica e pela audácia.

Surgem os primeiros movimentos para apreender o conceito. Luís percorria num passo sereno ao longo do rectângulo definido pelo papel cenário, alertava os alunos para a sensualidade de movimentos e

corrigia pedagogicamente a composição que devia evitar gestos profusos. A assistência divertia-se com o ar jactante dos pequenos pintores que exibiam as pinturas e as manchas das luvas de protecção como se fossem medalhas de mérito.

Chegava a hora do artista plástico servir mais tinta aos alunos e reiniciar a acção para se aprimorar a técnica. “É bonito mas não é tão fácil como parece”, retorquia um dos participantes que repetia a acção com afinco e primor. Os alunos concluem os trabalhos e Luís interage num diálogo aberto com todos os presentes, explicando a relação do pintor com as cores, as especificidades dos materiais e alguns pensamentos artísticos, arrebatando a atenção dos alunos que seguiam com olhares enfeitiçados todos os gestos do artista.

Por fim, Luís Coquenão anuncia a vez do artista. Ele iria aplicar numa tela, tudo o que tinham visto e experimentado, galvanizam-se os ânimos e o pintor cria.

O resultado final da tela é prodigiosamente belo, mas a sinergia colectiva de partilha e a experiência de ver a arte e o engenho de Luís Coquenão, fortaleceram o conhecimento e projectaram o entusiasmo para ganhar o hábito de ver e pensar Arte.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma vez que se trata de um projecto em desenvolvimento e, não obstante terem sido recolhidos já alguns dados preliminares, ainda não é possível apresentar, de forma sustentada, os resultados definitivos. Ainda não foi concretizada a terceira actividade prevista neste projecto “o museu e a comunidade” que será desenvolvida no próximo dia 28 de Maio, no Museu Nogueira da Silva, e que conta com a colaboração, como já foi referido, da Companhia da Música, com a actuação do Ensemble de Sopros dos alunos da Classe do professor (maestro) Artur Oliveira.

No entanto, podemos afirmar que a realização das actividades tem tido uma boa recepção dos públicos para que foram pensadas. Da parte dos alunos o grau de satisfação em relação à actividade com o artista foi apontado como excelente pela maioria dos alunos.

Relativamente à impressão do artista Luís Coquenão após a concretização da actividade na escola, com os alunos, considerou que “não importa o que nós dizemos ou que fazemos, o que interessa é aquilo que

nós fazemos sentir aos outros”, a propósito da actividade realizada pelo artista no Colégio D. Diogo de Sousa, na medida em que o objectivo central se prendia com o facto de viver aquele momento de forma intensa e verdadeira para que um dia seja recordada como uma experiencia vivida e sentida.

Adiantou ainda: “eu acredito que as pessoas aprendem alguma coisa sobre arte quando acompanham...vêm nascer a obra “a relação do público com a arte é difícil e muitas vezes dolorosa, este tipo de actividade artística vem estimular e despertar a curiosidade que é tão característica dos nossos alunos”.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARNHEIM, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

BARBOSA, Manuel; TEIXEIRA, Luís & DUARTE, Rui (2001). *Educar para a cidadania através da arte e do património: um projecto de investigação-acção com alunos da Escola E.B. 2 e 3 de Vila Pouca de Aguiar*. Braga: C.E.E.P. / Instituto de Educação e Psicologia -Universidade do Minho.

DUARTE, Rui (2007). *Educação Visual para a Cidadania: um estudo comparativo em contexto escolar*. Braga: IEC-Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

PARSONS, Michael (1999). Revista Noeses nº 52, pp 31-34, Out/Dez 1999. Entrevista concedida a João Pedro Fróis.

READ, Herbert (2010). *Educação pela Arte*. Coimbra: Eduções 70.

SOUSA, Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Touch.

## O IMPACTO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DE JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*Maria Goretti Pinto, Maria Helena Soeiro  
José Alves Fernandes, Eugénia Vieira, Otília Matos  
Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato*

TIC com Educação Especial?

Vamos “desperdiçar” computadores, provavelmente não serão utilizados senão para os entreter com alguns jogos didáticos.... até há bastante oferta de jogos muito básicos de iniciação à leitura e à escrita, ou mesmo de matemática... até há aquele do Corpo Humano... é, pode ser que aprendam alguma coisa, mal também não faz!

Afinal, estes alunos não tinham competências para processar texto nem trabalhar com folhas de cálculo, alguns pouco mais escreviam para além do nome!!!

Pois, mas é necessário trabalhar competências de comunicação, saber utilizar dispositivos e técnicas de comunicação, enfim, é indispensável SABER FAZER PARA SABER SER, neste mundo cada vez mais exigente, que após a conclusão da escolaridade obrigatória, espera que aqueles que durante 16 anos foram alunos com necessidades educativas especiais, com direito a adequações de currículo, exerçam os seus direitos e deveres de cidadãos sem o auxílio de adequações de vida.

De facto, a sociedade não se compadece perante as necessidades destes a quem pensamos proporcionar as mesmas oportunidades de sucesso quando os aceitamos nas escolas e lhes reconhecemos o direito de terem mais um docente, especializado, para os ajudar na sua missão de serem alunos, ao abrigo de um decreto-lei que os “protege”, numa escola que visa, essencialmente, o sucesso escolar. No entanto, (infelizmente) eles vão crescer e, um dia, deixarão de ser alunos “integrados” na escola e terão que ser cidadãos autónomos e “integrados” na sociedade. Deixarão de ter alguém “especializado”, mas terão que FAZER e SER. Por isso, se é necessário repensar a forma como a escola educa os seus alunos em geral, é imprescindível alterar significativamente a qualidade da Educação que proporcionamos às nossas crianças e

jovens com necessidades educativas especiais.

A Educação Especial não o é pela quantidade ou qualidade dos inúmeros impressos preenchidos que quase só servem para engrossar os processos destes alunos, a Educação Especial é-o quando é diferente, e quando a diferença está patente em todo o processo inerente ao acto de educar. A diferença entre um docente do Ensino Regular e um docente de Educação Especial não advém, apenas, da obtenção de um diploma; esta pode ser condição necessária mas não é, certamente, suficiente. Na Educação Especial é obrigatório sonhar, ousar, ser diferente!

E o que é ser diferente? É, talvez, a verdade mais absoluta do universo e, paradoxalmente, a que mais preconceitos suscita.

A diferença é imprescindível à individualidade, é o que nos torna seres únicos, especiais, porque diferentes, nem melhores, nem piores, apenas diferentes. E é no confronto com o outro que nos formamos como pessoas, seres pensantes e actuantes.

Habitualmente, a palavra “especial” comporta, implicitamente, uma conotação com agradabilidade... um dia especial, um sítio especial... porque houve algo diferente.

Por sua vez, a expressão “normal” evoca rotina, sensorial, nada de novo... no entanto, mesmo na normalidade há sempre algo diferente, embora de tal modo ínfimo que nem o retemos como tal, é apenas mais um dia “igual” a tantos outros, nada o torna digno de menção ou lembrança...

A vida em sociedade assenta no pressuposto de que a normalidade é benéfica para todos os que nela se integram, pelo que a diferença se torna incómoda, ao invés de especial, é anormal, estranha, causa desconforto, incompreensão pelo desconhecimento que acarreta. Há, portanto, que limar as diferenças e normalizar torna-se a palavra de ordem. Mas, afinal, a sociedade não é formada por um conjunto de indivíduos? Aceitamos a norma, quando nos é conveniente, mas rejeitamo-la, quando a nossa individualidade é posta em causa! E a mesma incongruência está patente no nosso confronto com o outro, o especial, o diferente, aquele que persistimos em tornar igual a nós, através de processos sempre iguais aos que utilizaram connosco!

A vida na escola, inevitavelmente, reflecte o *modus actuandi* da sociedade: reconhece-se, com uma

boa dose de hipocrisia, que todas as crianças e jovens têm direito à educação, independentemente das suas características e necessidades, e que o nosso dever, enquanto Educadores, é o de partir da sua individualidade, predispondo-os para uma aprendizagem activa e efectiva. No entanto, o que fazemos na realidade é neutralizar a individualidade e normalizar o processo de ensino–aprendizagem, em todas as suas componentes! Afinal, os alunos são normais, nenhum precisa de nada de especial para aprender!

Felizmente, há crianças e alunos que não são “normais”, são “especiais” porque são diferentes! Felizmente, para estes alunos é lícito proporcionar-lhes experiências de aprendizagem activas e efectivas, porque podemos recorrer a um sem fim de metodologias e estratégias que os dispõem para a aquisição de um conhecimento significativo, do qual necessitam para se tornarem verdadeiros cidadãos na sociedade a que pertencem. Felizmente, há pessoas especiais, que concebem projectos especiais e os implementam de uma forma especial, não por serem detentoras de um diploma de educação especial mas porque possuem um ADN especial e fazem a diferença pela AUDÁCIA, pelo DINAMISMO, pelo NÃO à normalização!

Porquê TIC com Educação Especial?

As TIC configuram-se, por si só, como um manancial de estratégias e instrumentos de trabalho inesgotáveis, tanto mais facilitadores quanto maiores são as barreiras com que os nossos alunos se deparam. Mais ainda, sustentam a divulgação e a partilha, suscitam a curiosidade, incrementam a vontade de colaborar e aprender.

No início, foi assim, uma ideia embrionária, um sonho tosco partilhado, uma possibilidade! Ninguém sabia muito bem o queria, só sabia que queria... Mas, saber esperar para concretizar, tornou-se uma arte..., e dessa sedução partilhada resultou a junção das Artes ao Educ@Especial, transformando-o em Educ@rtEspecial.

"Queira eu, queiras tu para sermos nós, queiramos mais, queiram os outros connosco, ...!"

E, assim, começou este Projecto: Integrar pessoas e serviços, recursos e disciplinas, para dar forma ao exercício da Educação tal como a pensamos: por todos e para todos!

Quisemos todos, e uma simples ideia tomou dimensões, já não de uma simples articulação dinamizada por um conjunto de sonhadores, nascido entre a Educação Especial, as Artes e as Tecnologias de Informação e Comunicação, mas da integração no projecto global do agrupamento de escolas, o tão discutido Projecto

Curricular Integrado (PCI).

Por fim, os autores e dinamizadores, estrelas principais deste projecto ganham rosto!

Mas ainda não foi esta a forma definitiva, foi necessário (re)adaptar, desaparecem alguns colaboradores, surgem outros...forma-se uma equipa pedagógica e lançam-se mãos à obra.

Agora, temos alunos do Curso de Educação e Formação a assumir o papel que pensámos para professores, dando corpo e forma às criações dos nossos alunos, temos voluntários que se propõem a desenvolver um pequeno projecto inserido neste projecto maior, temos assessorias a professores e alunos e, principalmente, temos uma enorme vontade de fazer diferente.

Um Projecto Curricular Integrado pressupõe a não existência de uma separação entre o currículo e a comemoração de efemérides, datas festivas ou comemorativas.

Tradicionalmente, comemora-se o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, nesse mesmo dia, ou na véspera, ou no dia seguinte, através de uma visita a uma instituição, ou de um espectáculo feito por ou para deficientes, ou de um torneio de qualquer modalidade de desporto adaptado, ou de uma palestra ou acção de sensibilização, ou .... e acabou o dia, e tudo regressa à normalidade. Aqui, foi DIFERENTE!

Aqui, tudo começou com a exploração de um livro para se chegar ao primeiro “produto”: o primeiro e-book, pensado pela Mesa de Trabalho.

De facto, o produto ficou fantástico, mas muito mais o foi todo o processo desenvolvido. Os alunos, que primeiro diziam “eu não sei desenhar”, foram encorajados a procurar, no google, a imagem que pretendiam e depois a percorrê-la com o rato, antes de tentarem desenhá-la na placa digitalizadora.

Os desenhos que resultaram dessa exploração dizem quase tudo, só não conseguem “dizer” a alegria, o entusiasmo, a excitação, por vezes o empolgamento que resultava de qualquer tentativa bem sucedida, e que dispensava qualquer elogio! Não dizem, também, da mescla de diversão e cansaço que a quase todos atingiu. Não dizem, ainda, da vontade que ficou, depois do DIA, de fazer algo DIFERENTE com os materiais que tinham produzido.

E a partir dos desenhos para o e-book “Não Faz Mal Ser Diferente”, surgiram réguas, marcadores, calendários.... e, por fim, a divulgação dos materiais produzidos, através de todos os suportes possíveis, desde

a publicação no blog, passando pela newsletter distribuída para toda a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, até culminar na exposição efectuada no bar, no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.

Porque diferente, na forma e no conteúdo, o Educ@rtEspecial ganha visibilidade. Muitos se questionam “É possível, na Educação Especial!?”, ou ainda “E são os alunos que fazem?”. A dúvida dissipou-se e eis que acontece uma EXPLOSÃO DE ENERGIA, num Comboio que arranca a todo o vapor!!!

Fomos protagonistas de uma candidatura ao concurso “O Código da Energia”, imagine-se... em colaboração com o Programa Eco – Escolas, cujos responsáveis acreditaram, partilharam e se integraram de forma entusiasmante, e de algum modo atónitos com as propostas que todos os dias saltavam por iniciativa deste grupo de jovens, ultrapassando largamente o contexto de simples concurso. De um elementar panfleto e um autocolante solicitado, rapidamente se constituiu a “Brigada da Energia”, crescente no número de participantes, e a locomotiva avançou, interiorizando-se uma necessidade que é de todos - Poupar Energia para Proteger o Ambiente.

A partir da planta da escola, contaram-se os interruptores e computadores, produziram-se sinaléticas e autocolantes distribuídos por todos os espaços escolares, e o resultado foi, mais uma vez..., explosão de energia, entusiasmo, alegria, sorrisos no olhar, e sobretudo conhecimento adquirido a brincar, sem livros e instruções, sem adultos a dar ordens, porque a ordem imposta era o ritmo dos próprios jovens, embarcados numa aventura sem fim, onde a correria e o rir à gargalhada não estavam proibidos, assim como entrar alegremente pelos espaços até então interditos, como sejam o gabinete da direcção e gritar “Bom dia, somos a Brigada da Energia”, e ainda a sala de professores, os gabinetes administrativos, e tantos outros. E esta onda, nascida de forma espontânea, com a colaboração de muitos, ultrapassou os muros de um espaço que muitos preferem ignorar, que pensam invisível, intocável... como se a diferença, de repente, pudesse assumir proporções de contágio.

A mensagem está divulgada, não só no respeitante à poupança da energia, na perspectiva de protecção do planeta Terra, mas também a mensagem... mais inclusão, precisa-se!

E eis-nos perante mais um dos impactos provocados pela explosão da energia da nossa Brigada!

Surtem novas vontades: já sabem como poupar energia, agora querem perceber como ela se produz. E agora? Estes conceitos não são para alunos com outro tipo de capacidades? Não serão demasiado abstractos? Como fazer para os tornar “aprendíveis” para estes alunos, tão especiais? Agora que eles já se sentem protagonistas da sua própria aprendizagem, já não é possível entretê-los com abordagens infantilizadas, a fórmula “... para crianças” já não os satisfaz....

Uma vez mais, integrou-se, partilhou-se, expandiu-se: a energia levou-nos para outros espaços, com outros colaboradores e, no âmbito do “Espaço J” e numa perspectiva construtivista de ensino/aprendizagem, desenvolveu-se um conjunto de actividades experimentais com as diferentes fontes energéticas, relacionadas com as energias alternativas, no intuito de desenvolver capacidades cognitivas e relacionais com os alunos que protagonizam o “Educ@rtEspecial”.

O conjunto de experiências a desenvolver pretendeu: fomentar a curiosidade e o ensino da ciência, de forma lúdica, em diferentes espaços, sala de aula e exterior; proporcionar a aquisição de conhecimentos acerca dos diferentes tipos de energia e a compreensão da sua importância para a manutenção da vida no planeta terra; criar oportunidades para os alunos adquirirem e desenvolverem as suas potencialidades, melhorando os seus conhecimentos, enriquecendo os seus modelos mentais, e incrementando habilidades na manipulação de materiais e objectos; desenvolver a capacidade de previsão e curiosidade sobre o mundo que os rodeia.

As actividades experimentais visaram, ainda, promover a compreensão de conceitos e o desenvolvimento de capacidades relacionadas com os processos científicos como: observar, questionar, prever, manusear de materiais, experimentar, interpretar, registar, agrupar concluir e fundamentar.

Poderemos dizer que as actividades experimentais, enquanto processo e método de descoberta, promovem excelentes condições para uma aprendizagem centrada na acção e uma reflexão sobre a própria acção, ou seja, os alunos aprendem a fazer fazendo. Digamos, também, que estas proporcionam a interdisciplinaridade e promovem o desenvolvimento intelectual dos alunos, favorecendo outras aprendizagens. Não esquecendo que a aprendizagem, em grupo, favorece a relação entre pares.

Mais, foram uma panóplia de oportunidades para, de forma integrada, desenvolver as competências gerais e específicas da Educação Especial.

E a Educação Especial foi exercida, ao longo de todo o ano, com base neste projecto. Não houve fichas fotocopiadas, não se utilizou o computador para jogos, não se recorreu aos manuais escolares do 1º ciclo. Não nos contentámos com pouco, levámos todos e cada um dos nossos alunos a dar o máximo de que era capaz para receber aquilo de que necessitava. O elogio que se segue, automaticamente, a qualquer acção por eles praticada, foi substituído pela auto-avaliação; progressivamente, eles foram acreditando que, afinal, também são capazes. E assim se trabalhou a auto-estima e a auto-confiança. Os grafismos foram substituídos pelos desenhos feitos no paint, utilizando a placa digitalizadora. E assim se trabalhou a grafomotricidade, as formas geométricas, as cores, os tamanhos, a orientação espacial, a orientação temporal...um sem número de competências gerais e específicas... como que por milagre, eles, que têm tanta dificuldade na atenção e concentração, estavam horas empenhados nas tarefas!!!

E nunca mais nada foi como dantes!

O que foi o Educ@rtEspecial? Um Projecto? Um Espaço?

Um conjunto de Actividades? Uma Ilusão? Um Sonho?

Foi isso tudo e muito mais! Foi um projecto diferente, único, partilhado, construído e reconstruído, tantas vezes quantas as que, para nós, fez sentido enquanto projecto dinâmico e integrado no Projecto Curricular do nosso Agrupamento.

Foi, também, um projecto grandioso, uma ideia que cresceu sob a forma de sonho, partilhado primeiro a dois, depois a três, a quatro... até culminar em algo de tal forma espectacular que consegue surpreender-nos, a nós, equipa pedagógica.

Este é um exemplo, concreto e já experienciado, de como é possível Educar, de facto, crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais que beneficiam de um Currículo Específico Individual; de como se pode (e deve) operacionalizar a Inclusão; de como é possível (e tão gratificante!) utilizar uma pedagogia verdadeiramente diferenciada; de como os princípios que presidem ao desenvolvimento de um Projecto Curricular Integrado – Adequação, Relevância, Articulação Vertical, Articulação Horizontal, Articulação Lateral, Equilíbrio, Flexibilidade e Proporção – estão presentes em todos os momentos e em todas as componentes deste projecto.

Foi, de facto, um projecto diferente, para alunos diferentes...

Neste projecto, nada foi normalizado: nem a metodologia, nem as estratégias, nem os materiais, nem as tecnologias, nem as disciplinas envolvidas neste Educ@rtEspecial: Educação Especial, Tecnologias de Informação e Comunicação e Artes Decorativas! Não foi um projecto de e para apenas uma turma, um grupo, um departamento, foi um Projecto que se socorreu de todos os serviços que uma escola pôde e quis disponibilizar para desenvolver o currículo de um grupo de alunos, de uma forma sempre integrada e plena de significado para eles.

Neste projecto, não houve fichas fotocopiadas, iguais para todos, para que todos persistam, afincadamente, em executar a tarefa que os mantêm ocupados, preenchendo desenhos ou grafismos, para que todos eles continuem a tentar, a tentar, a tentar... até que consigam aprender os conteúdos académicos que andam a “ensinar-lhes” há seis ou oito anos e que, apesar de “todos os esforços”, eles ainda não conseguiram!

Neste projecto, eles aprenderam, porque foram ouvidos, porque lhes foi permitido expressarem-se através de múltiplas linguagens, porque lhes foi perguntado o quê, quando, como, com quê, para quê, em suma, eles fizeram o seu próprio projecto individual, participando num projecto colectivo.

Neste projecto, eles aprenderam, porque os seus Educadores os viram como Indivíduos e tiveram a sensibilidade necessária para se aperceberem da imensa riqueza que encerra a diferença de cada um!

Educ@rt'Especial?

Sim, sempre!!!

Afinal, a Educação Especial não é aquela que se destina aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A Educação Especial é especial, porque traz aquela conotação implícita, que nos emociona e desafia, que nos motiva por ser e poder ser diferente, que nos faz vibrar de alegria perante cada pequena vitória, que faz os nossos olhos brilharem perante as surpresas que, todos os dias, os nossos alunos nos reservam.

Esta é, apenas, uma pequena amostra do muito que se fez ao longo do ano lectivo numa escola que apostou nas TIC como promotoras da Autonomia, da Cidadania e da Literacia. A divulgação de todo o processo terá lugar nas Jornadas Culturais, através do lançamento de uma publicação, à qual chamamos, orgulhosamente, Livro! Através dele, pretendemos mostrar não apenas os trabalhos efectuados pelos nossos

alunos no âmbito das diversas actividades inseridas no projecto mas, essencialmente, dar a conhecer uma forma diferente de Educar crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais que beneficiam de um Currículo Específico Individual. Também não pretendemos que este Livro seja visto como um manual de trabalho para a educação especial, precisamente porque a Educação Especial não pode obedecer a receitas, a formatações, ela é ESPECIAL, porque é DIFERENTE, e é assim que a vemos, a pensamos e a exercemos!

Não faz mal Ser Diferente?

Depois de viver este Projecto, só podemos concluir que, afinal, é bom ser diferente!

Pena é que muitos (demasiados) outros alunos, de todas as nossas escolas, não possam ser, também, diferentes!



## O CURRÍCULO NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

*Professor João Vieira*  
*Agrupamento de Escolas de Briteiros*

O currículo acompanha-nos sempre, faz parte da nossa escolarização e persegue-nos na vida adulta através da cultura e das interrelações, duma maneira institucional ou oculta. O currículo está traçado para moldar o funcionamento da individualidade.

O poder do currículo tanto pode subjugar pessoas e grupos sociais – construir ou confirmar identidades, como pode abrir espaços para a representação de novas identidades. Tanto pode ser um espaço para estabilizar as velhas identidades, como para construir novas identidades individuais e sociais.

A relação entre o currículo e a produção de identidades é estreita. É, como diz Tomás Tadeu, “uma autobiografia, o curriculum vitae, o documento de identidade, o percurso, a nossa vida”.

O conceito de currículo é muito abrangente e as suas concepções poderiam ser feitas numa análise longitudinal, isto é, ao longo dos tempos.

Entende-se o currículo como programa de ensino, como matriz curricular. É o conjunto de definições que apontam para o conjunto de conteúdos a ensinar e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico<sup>96</sup>.

Na sua origem, a palavra tem o significado de curso, de rota, de caminho que se percorre ou percorreu. Será entendido, nesta perspectiva, o percurso das aprendizagens dos conhecimentos científicos e dos valores que são enquadrados e limitados num processo social controlado pelo poder político e executado na e pela escola.

Tomáz Tadeu compara o currículo a uma pista sem corredores, com um começo e um fim. Estamos perante um currículo formal que estabelece as normas para os seus utilizadores. Quando a pista é percorrida, isto é, quando o currículo é aplicado, não é definido antecipadamente, mas vai ser construído por aqueles que

o percorrem, com as condições que têm para percorrê-lo. O currículo é, deste modo, um processo com história, com movimento e com participação dos seus intervenientes. É o produto da experiência que não pode ser previamente determinada.

Tyler, D'Hainaut e Good comungam a ideia de que “um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”<sup>97</sup>.

Para Bobbitt, “currículo é todo o leque de experiências, sejam elas dirigidas ou não, que visam o desdobramento das capacidades do indivíduo; ou é a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento”<sup>98</sup>.

Uma pergunta se coloca: o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é algo delimitado e acabado ou um processo em continuado que se delimita na sua aplicação? Ele depende dos contextos em que se situa e das pessoas que nele intervêm. É uma intersecção de práticas diversas, funcionando como um sistema onde está presente a participação social, política e técnica, no qual se integram vários subsistemas, nomeadamente o político, o educativo, o económico, o social e o cultural, entre outros. É algo que leva à identificação de contextos, actores e intenções<sup>99</sup>.

A dimensão política da educação instrumentaliza o currículo na escolarização, estabelecendo relações entre a escola e a sociedade, entre o individual e o grupo. O currículo dá à escola a função socializadora e torna-se num instrumento de escolarização.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) entende por currículo o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na lei de Bases do Sistema Educativo, expresso em orientações aprovadas pelo ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares.

---

<sup>96</sup> Cf. PACHECO, José Augusto – *Estudos Curriculares* – para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005. p. 33.

<sup>97</sup> *Ibidem* p. 33.

<sup>98</sup> BOBBITT, F. – *The Curriculum* – 1918. Apud PACHCECO, José Augusto – *Estudos Curriculares*. p. 34.

Os currículos escolares existem para preparar os alunos para a cidadania activa, crítica, solidária e democrática, mas o que se observa é a sua redução ao pré-estabelecido através de várias linguagens para a continuação das diferenças. Ensinar para continuar a manter as diferenças, apesar das suas aparências democráticas. “ O currículo escolar, por mais democrático ou universalista que pareça no seu texto, tem por intenção original o gerenciamento do estudante, no intuito de preservar a governabilidade e o status quo da sociedade como ela se configura. Portanto, na ementa do currículo pode estar escrito qualquer coisa bela e democrática, pois o aplicado em sala de aula será diferente disso<sup>100</sup>.

Mas o currículo escolar não pode perder de vista o contexto sociocultural mais geral e o conhecimento historicamente construído pelos sujeitos. É fundamental que os saberes da vida quotidiana estejam presentes na construção de cada aluno.

O século XX coloca a criança no centro da educação, nas suas necessidades e capacidades, articulando normas e saberes.

As teorias tradicionais do currículo valorizam uma cultura conservadora, estável e fixa onde o conhecimento é informação e não reflexão. A escola e a educação são instituições voltadas para a reprodução das estruturas da classe dominante e o currículo reproduz essa estrutura. Elas privilegiam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didáctica, a organização, a planificação e os objectivos.

Nas teorias críticas há privilégio para a ideologia, para a reprodução cultural e social, para o poder, para as classes sociais e relações sociais, para a emancipação e libertação, para a resistência e para o currículo oculto. Sai-se fora dos conceitos pedagógicos do ensino para os conceitos do poder e da ideologia. Michael Young e Michael Apple concebem o currículo como uma construção social numa relação de cultura e poder.

Na perspectiva pós-estruturalista, o currículo é uma questão de poder e as suas teorias estão envolvidas em questões de poder. É próprio do poder seleccionar o que se deve ensinar. Privilegiar um tipo de

---

<sup>99</sup> Cf. PACHECO, José Augusto – *Estudos Curriculares* – para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005. p. 38.

<sup>100</sup> WOLFF, Maurício – *Currículo e diferença: como a escola lida com diferentes modos de ser?* – texto disponível em [www.mauwolff.com.br/textos/estudos\\_culturais\\_2.pdf](http://www.mauwolff.com.br/textos/estudos_culturais_2.pdf).

conhecimento é função do poder. Definir ou destacar identidades culturais, sexuais, raciais ou sociais como ideais é uma operação do poder.

Estas teorias estão, assim, preocupadas em garantir a hegemonia do poder para garantir as identidades dominantes nos territórios contestados por outras identidades.

É a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

As teorias pós-críticas valorizam a identidade, a alteridade, a diferença, a subjectividade, a significação e o discurso, a representação, a cultura, o género, a raça, a etnia, a sexualidade e o multiculturalismo.

As teorias tradicionais pretendem ser neutras – uma pista vazia – satisfeitas com o status quo, preocupadas com “o quê” e “como”. As teorias críticas e pós-críticas dizem que não há nenhuma teoria neutra, mas que, seja ela qual for, está sempre dependente e implicada com o poder. A questão de “o quê?” deve ser substituída pela “por quê?”

Na concepção de um currículo escolar, a escola centra-se na vivência de experiências planificadas para a aprendizagem de conhecimentos e culturas pré-definidos. A escola dá, a escola não constrói diversidade. No currículo extra-escolar há condições para experiências diferentes das escolares provenientes de diferentes territórios.

É o currículo oculto que é o resultado da experiência escolar que não faz parte dos programas oficiais e das políticas educativas, mas que está ligado nas suas múltiplas faces ao conflito. É o currículo que não está escrito, que está escondido, que é implícito, não estudado, mas que é desenvolvido nas relações sociais. No currículo oculto está patente a cultura como conteúdo do currículo em termos antropológicos, sendo a cultura a conjugação de significados, crenças, comportamentos e atitudes veiculadas no processo de socialização<sup>101</sup>.

No currículo oculto transmitem-se ideologias, concepções do mundo próprias de determinados grupos dominantes na sociedade e que servem para reproduzir as desigualdades sociais.

Silva, em *Territórios Contestados*, diz que “currículo oculto são todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. A relevância deste

---

<sup>101</sup> Cf. PACHECO, José Augusto – *Estudos Curriculares* – para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005. p. 59.

conceito está na explicação que ele oferece para a compreensão de muitos aspectos que ocorrem no universo escolar”<sup>102</sup>.

O mesmo autor refere-se de novo a currículo oculto como “ um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente *ensinados* através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”<sup>103</sup>.

O currículo é um projecto de formação global, do escolar e do não escolar, com um significado social e político, é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos específicos. Os que têm poder definem qual o conhecimento mais válido na sociedade, definem o modo como os diferentes grupos sociais têm acesso a esse conhecimento e quais os grupos sociais que dele beneficiam.

O currículo é uma construção social porque está directamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento. As sociedades, por meio do currículo, procuram desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis<sup>104</sup>.

Através do currículo, concebido segundo a política educacional, os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, apresentam a sua visão do mundo, o seu projecto social, a sua verdade. Os conteúdos reveladores das manifestações culturais dos dominantes são impostos aos dominados, controlando a auto-regulação dos indivíduos e dos grupos.

Sem conteúdo não há ensino e esse conteúdo é reproduzido no quotidiano como construção social. Os conteúdos não são sempre os mesmos e variam conforme o poder, conforme as situações, as exigências e as realidades em que se vive. Em cada época, a escola tem uma função social diferente, transmitindo um conhecimento e uma cultura diferenciada.

---

<sup>102</sup> SILVA, Tomaz Tadeu – *Territórios Contestados* – Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>103</sup> SILVA, Tomaz Tadeu – *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico* - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<sup>104</sup> MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (org) – *Currículo, cultura e sociedade*. S.Paulo: Cortez, 2000.

O currículo escolar está baseado na cultura dominante, expressa-se na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural da dominação. Os dominados, não tendo a sua cultura reconhecida, acabam excluídos e fracassados.

As diferenças culturais, que nos tempos actuais são cada vez mais marcantes como consequência da imigração, do poder, das condições sociais, caracterizam-se por relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos como a xenofobia, o racismo, o fundamentalismo e a exclusão social. O currículo deveria facilitar a integração dos diferentes grupos no seio da cultura dominante e questionar as assimetrias existentes entre esses grupos.

O currículo é um processo de construção sócio-cultural influenciado pelas relações de poder que envolvem toda a rede social. Ao seleccionar os conhecimentos, o poder está a fazer escolhas que vão reflectir a constituição da identidade. Então o currículo não é neutro. Ele é sempre o resultado de uma selecção feita por indivíduos que desejam manter o seu *status quo* sobre o conhecimento de um todo. A intenção é bem clara, construir identidades sociais.

O papel do currículo é, assim, confirmar a selecção cultural, como resultado de uma classe dominante que escolhe os aspectos da cultura mais convenientes para serem transmitidos às novas gerações. O currículo actua como instrumento transmissor para as diferentes classes sociais do papel que devem desempenhar na estrutura social e principalmente o que lhes está vedado, o que lhes é proibido.

O currículo transmite uma parte da cultura, aquela que foi aprendida e a escola é a responsável pela transmissão desse currículo e também pela transformação, reorganização e reestruturação desses conteúdos a fim de serem recebidos sem grandes problemas.

Tomaz Tadeu afirma que “ o currículo é um documento de identidade, reflexo do momento histórico em questão e directamente vinculado às relações de poder, à organização e estruturação da sociedade, e à visão do mundo do grupo social dominante”<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> SILVA, Tomaz Tadeu – *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 150.

Guacira Louro<sup>106</sup> afirma que toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades e que a mesma também distingue e discrimina. Sustenta-se em Tomaz Tadeu da Silva para clarificar a sua posição ao afirmar que os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de género, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc,) têm possibilidade não apenas de se representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos outros.

Uma identidade é sempre definida em relação a outra e as identidades suportadas pelo poder servem de referência a todas as outras. São representadas como normais, básicas e hegemónicas. Em oposição a estas estão as outras que são classificadas como diferentes. As outras identidades são constituídas como outras em relação a essa referência que é representada como não problemática. Não há identidade fora do poder, todas o proclamam e todas sofrem a sua acção. As identidades fazem parte dos jogos políticos e por meio das relações políticas<sup>107</sup>. As alterações na identidade são manobradas pelo poder através do currículo.

O pós-estruturalismo atribui ao currículo a responsabilidade de uma educação inclusiva, multicultural, como prática cultural e como prática de significação. Assim, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas tem, também, que ser encarado como um produtor e organizador de identidades culturais, de género, identidades raciais, sexuais, religiosas. O currículo deve estar envolvido naquilo que somos, no que nos tornamos e no que nos tornaremos<sup>108</sup>.

Tendo por definição aquilo que se ensina, o conteúdo, o recheio, a estruturação do currículo não deve abordar exclusivamente os conteúdos de ensino, mas deve, também, abordar os aspectos sociais, ideológicos que estão escondidos nesses conteúdos, isto é, dar voz às diversas identidades que fazem parte do processo educativo, dando a todos a importância necessária para que possam desenvolver-se. A escolarização deveria assim permitir novas formas de solidariedade, capazes de contribuir para a construção de identidades diversas, culturais e sociais.

---

<sup>106</sup> LOURO, Guacira Lopes – *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 67.

<sup>107</sup> *Ibidem*, p.100.

<sup>108</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 15.

O currículo não é fixo e imutável. Ele transmite conhecimentos, mas também “ fabrica” sujeitos, produz identidades sexuais, étnicas, de género e de classe em relações de desigualdade. Ele produz a inclusão e a exclusão. E na exclusão já está a identidade do diferente.

## **CONCLUSÃO**

O currículo deve ser entendido como uma construção múltipla, com diferentes sentidos, porque diferentes são os contextos e os sujeitos. Deve ser um espaço plural que una os diferentes sujeitos em torno de um projecto de formação.

A identidade é uma atribuição cultural, centrada num contexto e numa cultura. Reconhecer-se numa identidade implica aceitar pertencer a um grupo social de referência. As múltiplas identidades sociais tanto podem ser atraentes provisoriamente, como de seguida serem descartáveis e abandonadas, basta observar o que acontece com as identidades sexuais e de género: o que era, já não o é.

As relações de poder incluem e excluem sujeitos e determinam quais as identidades ou os saberes que devem integrar o currículo e como são aí representados.

Pensar o currículo como construtor de identidades implica tornar a escola promotora da reconstrução de espaços de aprendizagem, questionando as identidades, os artefactos culturais, o corpo. A escola deve permitir novas formas de solidariedade e de associação capazes de contribuir para a construção de identidades complexas.

As velhas identidades, que sempre foram consideradas a norma, estão em declínio e novas identidades estão a surgir. Por isso, é necessário que o currículo tenha em atenção estas novas realidades: respeitar as diferenças e integrá-las numa unidade que não as anule.

O currículo deve ser pensado para incluir questões relativas ao género, à sexualidade, à identidade nacional, à raça, à etnia, à cultura e aos discursos. Só assim, o currículo será palco de novos territórios, onde seja possível discutir os processos de identidade e de relações com os outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBITT, F. – *The Curriculum* – 1918. Apud PACHCECO, José Augusto – *Estudos Curriculares*. Porto: Porto Editora, 2005.

LOURO, Guacira Lopes – *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (org) – *Currículo, cultura e sociedade*. S.Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, José Augusto – *Estudos Curriculares* – para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu – *Territórios Contestados* – Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu – *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico* - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOLFF, Maurício – *Currículo e diferença: como a escola lida com diferentes modos de ser?* – texto disponível em [www.mauwolff.com.br/textos/estudos\\_culturais\\_2.pdf](http://www.mauwolff.com.br/textos/estudos_culturais_2.pdf).



**António Abreu Silva, Fátima Braga,  
Isabel Cruz  
SAME (UCP)**

*“Um professor, como qualquer profissional de uma organização que presta um serviço público de primeira importância para os cidadãos, tem de estar motivado e feliz com a sua actividade profissional, exercida em liberdade e responsabilidade, com dedicação e empenho, em cumprir os objectivos e as metas de melhoria da sua escola.” (AZEVEDO, Joaquim, 2011).*

## INTRODUÇÃO

Num tempo de mudança dos sistemas educativos a nível global, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) constitui uma área chave do reconhecimento da centralidade do trabalho dos professores e das professoras no quadro das reformas em curso e, mais especificamente, no interior da vida das escolas.

Desenvolver-se profissionalmente é um processo longo e continuado de aprendizagens orientadas para vectores como as práticas de ensino, as práticas de melhoria da escola e as práticas reflexivas, ao estruturar o compromisso ético e profissional com o saber o *quê*, *como* e *porquê* ensinar, aprender e fazer aprender. Estas são disposições que ganham sentido se contribuírem para o reforço da equidade e da qualidade das aprendizagens dos alunos, assentes no desenvolvimento de práticas profissionais significativas, orientadas pela seguinte questão estruturante: “Como sabemos se o que fazemos tem impacto positivo nas aprendizagens?”.

Trata-se de uma interrogação na qual se vislumbra a presença de desafios e de constrangimentos que marcam a procura da melhoria sistemática das experiências profissionais dos professores e das

---

<sup>109</sup> Este artigo decorre de trabalho desenvolvido no âmbito do grupo de investigação *Memória. Património e Construção de Identidades*, do CITCEM da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

professoras, pelo que, entre outros aspectos, importa investigar no trabalho docente: *i)* as práticas de autonomia e de colaboração que rompem com os isolamentos profissionais, *ii)* as lógicas de regulação e de construção das identidades profissionais, *iii)* o papel da supervisão pedagógica como factor de desenvolvimento profissional, *iv)* os processos de consolidação dos Projectos Educativos e das boas práticas das escolas.

Assim entendido, pretende-se que o DPD se constitua como uma oportunidade de reconstrução de trajectos e, desejavelmente, de qualificação do trabalho pedagógico e de elevação da satisfação profissional dos professores, *i)* envolvendo os docentes em formas de aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional; *ii)* inscrevendo o DPD no contexto das práticas de regulação e construção da identidade profissional; *iii)* enquadrando a autonomia profissional no contexto da autonomia da escola; *iv)* integrando o DPD no processo de melhoria das escolas; *v)* desenvolvendo competências de organização e de supervisão pedagógica potenciadoras do DPD; *vi)* promovendo o reconhecimento e a valorização do trabalho e da profissão docente.

Este é um caminho de autonomia no qual devem estar presentes os pares profissionais docentes, os agentes educativos que marcam a envolvente sócio-comunitária e instituições de ensino superior que se disponibilizem a apoiar e orientar os processos de investigação-acção-reflexão desenvolvidos em cada contexto educativo. É sobre esta articulação que este texto se debruça. Num primeiro momento, analisando o *efeito professor* e o acompanhamento superviso; num segundo momento, propondo um programa de apoio à identificação e reconstrução de trajectos de DPD.

## **1. PARA UMA PEDAGOGIA DA ACÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

### **1.1. O *efeito professor***

Falar do *efeito professor* significa seguir a ordem pedagógica da problematização das formações e das práticas institucionais, profissionais e relacionais que atravessam o quotidiano escolar. Significa também dar conta de comprometimentos com lugares que dizem respeito à tarefa de pensar e de refazer percursos interessados na reconstrução e transformação dos impasses educativos gerados por soluções de continuidade

em que, parafraseando Rousseau, ao possível é geralmente apenas pedido o que já se faz em vez de se perspectivar o que falta fazer.

Queremos com isto dizer que o olhar pedagógico – o daquele que procura o valor educativo das dinâmicas profissionais das pessoas que dão corpo e espírito à figura de um director, de um funcionário, de um professor ou, claro, de um aluno – se caracteriza melhor pelo recurso à ideia de inacabamento de percursos do que por aquele tipo de representação que valoriza no pedagógico apenas o que é procedimentalmente visível, rotineiro, indiferenciador e útil para a ordenação e classificação de factos e de dados.

Assim, e face à predominância de discursos pedagógicos orientados para a reprodução de experiências rigidamente codificadas, entendemos o *efeito professor* precisamente no âmbito da procura permanente de perspectivas potenciadoras da descoberta do que vale a pena, de espaços de questionamento de identidades e de diferenças, de pequenas e grandes circunstâncias da vida onde emergem vontades e desejos que marcam o diálogo necessário para a transformação do que existe no que se pensa preferível vir a existir. Não confundimos esta lógica do preferível com a da pura indeterminação e relativismo, já que, como horizonte de possibilidade, a abertura ao preferível confronta os educadores com o desafio da tomada de consciência desocultadora das intencionalidades inscritas nos conhecimentos ou, por outras palavras, coloca os educadores perante o desafio da vinculação a um plano de acção que exige a percepção teórica do modo como os factos são construídos.

Abordar o trabalho das escolas e dos professores nestes termos - os de questionamento do que educativamente está estabelecido - torna a *praxis* educacional menos uma prática de confirmação e de execução - e mais uma prática de pesquisa e de descoberta das significações complexas que, de modo nem sempre claro, se reproduzem e produzem nos contextos sociais alargados em que a educação acontece -, e conduz à recusa de práticas de liderança, de supervisão e de avaliação reduzidas a uma expressão puramente técnica e instrumental da educação. De facto, importa tomar por referência o actual quadro alargado e “transbordante” de mandatos sociais atribuídos à escola, considerando necessário travar a voragem prescritiva que tende a transformar o mundo da vida das escolas num mundo não mais que administrado, mostrando que são os professores - e não os indicadores - o rosto da missão educativa que é ensinar nas escolas.

É que nestes quadros de acção devem ser reconhecidas a permanência das marcas exemplares que a todo o tempo os percorrem e os extravasam por mérito dos professores que fazem a diferença. Para lá dos condicionamentos, existe uma incondicional forma de ser professor que, pelo seu valor e poder para o desenvolvimento humano na sala de aula e na escola, dá centralidade decisiva à docência no processo educativo, já que a centralidade do aluno é a da aprendizagem.

Nesta linha, diz Jacques Derrida, em *A Universidade Sem Condição*, a propósito da necessidade de se construir novas Humanidades – ou novos ensinamentos –, rompendo para isso com os limites tradicionais do conhecimento, sem contudo se dissolver a especificidade de cada disciplina, assistimos hoje ao fim de uma certa figura do professor e da sua autoridade suposta, sendo então necessário um novo fio condutor que reconceptualize o património profissional docente, em termos integradores da história da profissão e da “profissão de fé” do professor, entendida esta como exercício competente de um saber em que se faz fé, ou melhor, de um saber que se fundamenta numa força irredutível ao puro poder performativo.

Obviamente que na pragmática do cruzamento das múltiplas lógicas que atravessam a acção docente, se coloca a questão de saber como se faz sentir o efeito do professor no contexto das exigências performativas feitas às escolas e à profissão docente, relativas, designadamente, aos níveis de sucesso, aos resultados dos exames, aos padrões de qualidade, às metas de aprendizagem, entre outros aspectos. Para lá dos resultados e das metas estatísticas, onde ficam e que valor é atribuído às qualidades dos empenhos, à satisfação produtora de mais e melhores empenhos, de mais e melhor clima de crescimento pessoal, profissional e organizacional? Como responder aos desafios da melhoria e do desenvolvimento das equipas docentes, no sentido do reforço da autonomia e da identidade profissional, através da necessária consolidação de práticas profissionais colaborativas? Numa expressão, que condições para o exercício organizado, desejado, contínuo e persistente do trabalho em equipa?

Do confronto com estas questões, fundamentais para a estruturação dos caminhos do desenvolvimento docente e da educação, emerge também um confronto de paradigmas que marcam e avaliam de modo diferenciado, quer o desenvolvimento profissional dos professores, quer a cultura escolar dirigida para o sucesso de cada aluno e de todos os alunos.

Joaquim Azevedo (2011) sistematiza os traços deste confronto paradigmático em termos de:

1. Mudança permanente, prevalecente nas últimas décadas, seguindo um padrão de imposição de normas e orientações não desejadas e externas que sistematicamente ditam as rotinas e quebram o sentido de continuidade dos processos educativos, levando à desorientação e lassidão dos desempenhos profissionais;
2. Melhoria contínua, que aponta para lógicas valorizadoras da autonomia das instituições, da confiança nos professores e nas organizações e para a contratualização de metas tendo em vista o desenvolvimento contextualizado e progressivo da cultura de melhoria, resultando daqui um regime de prestação de contas claro face às responsabilidades assumidas.

Pelo que representam de desafio para a prática e para o desenvolvimento ético-deontológico dos professores e das escolas, Joaquim Azevedo codifica a sua clara opção pelos princípios e pela pragmática presentes no segundo paradigma, ao propor a valorização do “elemento C”: Conhecimento, Re-Conhecimento, Confiança, Cooperação, Compromisso. Estes são elementos, considera, criadores de condições de revalorização do lugar que marca o professor como pedagogo e, por consequência, são também condições profissionais de reconquista da imagem social dos professores e das escolas.

Dito de outra forma, ao “elemento C” correspondem princípios que marcam todo um programa de possibilidade de melhoria contínua, assente na ideia de que são os bons professores que fazem as boas escolas. Assim, e perante a necessidade de construir um quadro de elevada qualidade educativa, onde os alunos aprendam aquilo que é suposto aprenderem, são as próprias escolas que têm de aprender a tirar partido dos professores mais experientes e dos melhores e, para isso, investirem na qualificação das lideranças e no desenvolvimento organizacional do trabalho colaborativo.

Estes são passos que pretendem contribuir para o traçar de compromissos educativos mais claros sobre o que se faz, como se faz e em que a base, para que no novo compromisso social da educação seja em primeira linha o professor e não os indicadores de resultados a marcar a orientação do devir educacional. A centração na figura do professor, ou melhor, no valor da sua acção pedagógica, não é sinónima de individualismo profissional. Ao contrário, o programa da melhoria contínua perspectivado pelo “elemento C” é

marcado pelo compromisso com a ruptura dos isolamentos profissionais. Julgamos, aliás, ser esta a condição necessária para dar verdadeiro sentido pedagógico à acção docente.

Assumimos a questão pedagógica que fundamenta a prática docente como ligada, mas não limitada, a uma significação escolar. A dimensão pedagógica da prática docente emerge precisamente no ponto em que se investe na construção de uma visão relacional e social dessa prática, o que é mais do que dominar e implementar um corpo especializado de conhecimentos. Por outras palavras, o momento profissional pedagógico será o que assinala a passagem da “ignorância” à aprendizagem da acção intelectual capaz de relacionar contextos, hierarquizar valores e discutir concepções de humanidade possibilitadoras de compromissos mútuos entre estudantes e professores e, obviamente, entre os próprios professores. Trata-se, por isso, de um momento que discute a relação entre o contexto específico da orientação dada às práticas docentes confinadas ao espaço escolar da sala de aula e o esforço de compreensão das relações complexas entre o ensinar, a construção da identidade e o reconhecimento da diversidade contextual que marca a vida de cada pessoa, grupo e organização.

O que for menos do que isto, talvez não ultrapasse, de facto, os lugares falaciosos da mudança contínua trazidos pelos discursos da inovação das práticas, das organizações, das representações, das relações e dos métodos, no contexto de um sistema que, afinal, tudo procura estruturar, regular, controlar, prever e, enfim, administrar, principalmente quando o que pode estar em causa é o desenvolvimento de identidades profissionais responsáveis e, nessa medida, autónomas.

### ***1.2. O acompanhamento superviso***

Talvez que uma avaliação capaz de se avaliar a si própria seja aquela que mais convém aos interesses da constituição de práticas profissionais autónomas e, para isso, mais capazes de se auto-regularem ou supervisionarem. É assim que, no contexto dos desafios actuais lançados pela cultura da responsabilidade ao desenvolvimento profissional docente, um contexto que rompe com o paradigma tradicional que estipula a dicotomia, designadamente, entre sujeito e objecto, aluno e professor, conhecimento e ignorância, nos parece

importante assinalar o regresso dos professores (NÓVOA, 2008) ao lugar de agentes centrais na construção de condições de aprendizagem para si próprios e para os outros.

De certa forma, é um convite para fazer da supervisão uma prática de formação e de desenvolvimento no seio da própria profissão docente. Por outras palavras, fala-se da escola que ainda não temos, a da necessária ruptura que permita a transformação de órgãos burocráticos em órgãos curriculares de gestão pedagógico-didáctica, capazes de efectivarem lideranças profissionais e organizacionais mais autónomas face à missão por que são responsáveis, que é a de ensinar bem.

É que face ao paradigma de mudança em curso, a escola confronta-se hoje com demandas que levam à necessidade de proceder à renovação do seu mandato social, assumindo-se como uma instituição capaz de prestar contas à sociedade, numa lógica de melhoria do desempenho profissional, em que, para lá das práticas assistenciais ou, ao invés, de privatização elitista das escolas, se proceda ao reforço do sentido de serviço à sociedade, através da promoção das condições de equidade e de qualidade das aprendizagens dos alunos. Trata-se de criar condições profissionais e organizacionais que permitam às escolas e aos professores garantir equidade no acesso à qualidade.

Num contexto em que reiteradamente as escolas parecem resistir às transformações legislativas, ao mesmo tempo que nelas se manifesta uma elevada capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva, servida por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista, a questão da supervisão pedagógica ganha particular pregnância e acuidade, principalmente quando sabemos que os professores são capazes de colaborar em torno de projectos e, por isso, capazes de formas interactivas e colaborativas de desenvolvimento profissional. Como é óbvio, este tipo de agenciamentos profissionais, para terem reflexos na sala de aula, carecem de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projectos de gestão integrada do currículo, a formação de equipas multidisciplinares de professores e, claro, a diversidade de concretizações na organização e gestão das lideranças intermédias da escola. Fica aqui aberto, assim, o campo privilegiado, ainda que não único, da acção curricular e supervisiva, nomeadamente se retivermos o interesse e a necessidade das

estruturas organizacionais das escolas se adequem ao quadro de respostas a dar aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas.

Mais concretamente, as questões da diversidade de públicos escolares, nas suas múltiplas facetas, abrem caminho para uma redefinição das práticas de ensino e de integração escolar, sendo que a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho exige, por um lado, que se ponha definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e, por outro lado, que se reforce cada vez mais o carácter insubstituível dos professores, como elementos centrais não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade. Neste quadro, a voz polifónica do professor no espaço de aula, um espaço ele próprio atravessado por outras vozes polifónicas, tornam-no o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino.

Aceitando então que, como diz Nóvoa, nada substitui o bom professor e que o seu ensino se pode estruturar em torno de projectos de acção curricular para lá do modelo de escola única, fica desenhado o pano de fundo que realça a figura do professor e que torna imperativa a organização colaborativa das práticas e, mais especificamente, a constituição de instâncias de trabalho supervivo marcado pelo interesse de dar aos professores um lugar predominante na formação dos seus pares. Trata-se, parece-nos, da possibilidade dos professores desenvolverem comunidades de prática, reforçando a partir daqui o seu sentido de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Face às múltiplas e muitas tarefas que a sociedade tem vindo a lançar para dentro da escola, tarefas geralmente acolhidas pelos professores com generosidade e voluntarismo, é grande o risco de dispersão profissional e grande a dificuldade em definir prioridades educativas. Resulta daqui o risco de diluição dos componentes específicos do trabalho escolar, nomeadamente dos que dizem respeito à definição clara dos conhecimentos que estruturam as tarefas de aprendizagem, referidas aos alunos, aos professores e à própria escola. Este trabalho de definição das tarefas de aprendizagem é vital, quer para romper com as lógicas do excessivo voluntarismo individualista, quer para a concretização da possibilidade de avaliar os resultados do trabalho educativo. Numa expressão, trata-se de criar condições de justiça e equidade no trabalho de

prestação de contas pela responsabilidade profissional dos professores de ensinar e educar (a si e aos seus públicos).

Como se percebe, a concretização deste tipo de trabalho exige a prudência de saber organizar colaborativamente as práticas, tendo em vista o reforço da sua eficácia e, simultaneamente, legitimando-as de modo credível junto das diferentes instâncias que as regulam ou então que delas colhem o benefício.

Globalizante, mas não “superiora”, a supervisão para a melhoria deverá apresentar uma natureza processual e co-construída. Ou seja, embora possa também passar por uma visão de controlo, a supervisão não se reduz a uma intervenção pontual e calendarizada, nem tão pouco unilateral em que, por exemplo, o supervisor se furta à “exposição” do olhar do supervisionado. Assumida e integrada como elemento-chave da gestão da acção de ensinar, poder-se-á dizer que, de certo modo, a supervisão se coloca “para além do bem e do mal”, no sentido em que o juízo superviso se implica mais no contacto e na avaliação permanente do rigor, da eficácia e da melhoria contextualizada das práticas do que num formalismo avaliativo limitado no tempo ou por um referencial abstractamente indiferenciador. A ser assim, a supervisão, enquanto tal, não classifica, acompanha e dá continuidade e sentido aos processos individuais e colectivos de desenvolvimento profissional.

Porque os professores não podem viver sob os ditames de uma lógica de isolamento profissional, fechados na sua sala de aula, sem ter acesso à reflexão partilhada e colectiva, a supervisão aparece, assim, como um dispositivo pedagógico potenciador da acção colaborativa (entre profissionais, escolas,...). Situada para lá do formalismo da formação contínua, da agenda burocrática das reuniões e, ainda, como já acima se acentuou, para lá do puro voluntarismo, as estruturas supervisivas devem ser oportunidades de investigação e de discussão das práticas concretas e das condições específicas de desenvolvimento das instituições e dos actores educativos, tornando possível que entre pares se proceda à reconstrução e à melhoria contínua dos conhecimentos e das experiências profissionais, a partir da singularidade de cada situação.

Do ponto de vista conceptual, a reorganização do trabalho docente exige a clarificação do sentido do currículo, afectando-o a uma representação que o vê como lugar dinâmico de construção contextualizada das aprendizagens, isto é, como processo social constituído pelas interações entre estudantes, professores e

meio. Neste sentido, poder-se-á dizer que o currículo é da escola e não dos normativos e, concomitantemente, que é do desenvolvimento da autonomia por responsabilização que se trata, aumentando a eficácia do trabalho colaborativo em equipa pedagógica, aprendendo a reorganizar tempos e espaços de aprendizagem, tomando decisões sobre os agrupamentos dos alunos, reorientando o sentido e a qualidade das aprendizagens. De um modo muito genérico e sumário, dir-se-ia que a assunção das práticas de supervisão como práticas profissionais colaborativas, se orienta pelo desejo de efectivar a escola como o lugar onde se aprende a ser professor, lugar distinto do de uma pura execução de tarefas, e, por isso, lugar de concepção, implementação e avaliação de práticas de aprendizagem, de melhoria organizacional e de desenvolvimento profissional docente.

## **2. ACTORES, TRAJECTÓRIAS E CONTEXTOS**

O apoio à identificação e reconstrução de trajectos de DPD, em cada território educativo, é um caminho que pretende, em simultâneo, *i)* apoiar os processos de desenvolvimento e avaliação profissional docente, *ii)* integrar a avaliação profissional docente no processo de melhoria das escolas/agrupamentos, *iii)* promover o reconhecimento e a valorização do trabalho e da profissão docentes, *iv)* inscrever a avaliação dos desempenhos docentes numa lógica de desenvolvimento pessoal e profissional, de reconhecimento do trabalho dos professores, de exercício de controlo sobre a melhoria do ensino e de reforço da autonomia das escolas/agrupamentos.

Dito de outro modo, os processos de apoio ao DPD centram-se na valorização e consolidação do *ethos* profissional e de escola/agrupamento e, neste sentido, devem ser entendidos como meio de melhoria das práticas escolares e das aprendizagens profissionais, no quadro do desenvolvimento permanente de organizações que aprendem a aprender.

Para dar sustentabilidade aos processos de melhoria, os dispositivos de DPD deverão estar sujeitos a processos de regulação, no quadro da (auto)avaliação institucional, sendo que a articulação da avaliação das organizações e da avaliação dos seus actores terá em vista o desenvolvimento de ambos, pelo que assentará na explicitação de objectivos e de tempos diferenciados para a avaliação interna e para a avaliação externa, quer de actores, quer de instituições.

Neste contexto, perspectivada como oportunidade dinâmica de desenvolvimento e de responsabilização profissional e organizacional, a avaliação interna dos dispositivos de DPD e de desenvolvimento da organização assentará em critérios simples e cuidados, potenciadores de práticas rigorosas, eticamente adequadas, exequíveis e úteis para a consolidação dos processos de melhoria dos desempenhos individuais e colectivos centrados na qualidade das aprendizagens.

No quadro da vida das escolas, os processos de DPD inscrevem-se, deste modo, nos processos de consolidação dos Projectos Educativos e das boas práticas profissionais, constituindo-se como uma oportunidade de reconstrução de trajectos e, desejavelmente, de qualificação do trabalho pedagógico e de elevação da satisfação profissional dos professores, pelo que preconizamos um dispositivo de apoio à melhoria dos processos de DPD que, orientado por critérios de adequação ética e de valorização da *pessoa*, se operacionalize através de um conjunto de acções a seres desenvolvidas no âmbito de processos internos e externos de formação e acompanhamento, estruturados em três vectores estratégicos de acção orientados para a construção de perfis de desempenho localizados e integrados nas áreas de melhoria da organização e para a planificação de práticas de supervisão e trabalho colaborativo articuladas com o desenvolvimento profissional docente, no contexto do Projecto Educativo e do processo de auto-avaliação de escola, contemplando momentos de planificação e monitorização das práticas supervisivas.

No seu conjunto, este programa permitirá, de acordo com as necessidades de cada instituição, construir uma abordagem compreensiva e contextualizada do DPD, por forma a torná-lo uma alavanca de transformação e de melhoria da vida das organizações, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens mais efectivas e de adequação das respostas das instituições ao público-alvo:

## **I - A afirmação da identidade educativa e pedagógica da escola**

### *A - A melhoria da organização*

1. Processos de liderança
2. Sucesso para todos
3. O valor dos projectos

4. Parcerias e parceriados
5. Investigar para melhorar
6. A gestão da mudança
7. Eficiência de meios
8. Gestão de recursos humanos
9. Sustentabilidade

## **II - O desenvolvimento da identidade profissional docente**

### *A - O auto-desenvolvimento pessoal, social e profissional*

1. Comunicação e adequação ética
2. Uma ética do cuidado
3. Desenvolvimento profissional docente
4. Competências de liderança/coordenação
5. Eficácia pessoal

### *B – O trabalho com os outros*

1. Culturas escolares
2. Dialogia e reconhecimento
3. Lideranças sustentáveis

## **III - A avaliação do desempenho docente**

### *A – Dispositivos didáticos do ensino e da aprendizagem*

1. Ensino para todos
  - 1.1. Construir uma visão partilhada de escola
  - 1.2. Identificar necessidades e definir metas
  - 1.3. Trabalhar com a comunidade
  - 1.4. Desenvolver culturas de aprendizagem
  - 1.5. Rentabilizar esforços
2. Diferenciação pedagógica para a capacitação dos alunos

- 2.1. Aprender a aprender
- 2.2. Estratégias de ensino e de aprendizagem
- 2.3. Avaliação formadora

#### *B - Gestão curricular*

1. Decisões curriculares
2. Inovação e mudança
3. Instrumentos de autonomia das escolas:
  - 3.1. Projecto Educativo de Escola
  - 3.2. Projecto Curricular de Escola
  - 3.3. Projectos Curriculares de Turma
  - 3.4. Plano Anual de Actividades
4. Avaliação de processos e de produtos

#### *C - Supervisão e desenvolvimento profissional docente*

1. Lógicas de aprendizagem/acompanhamento entre pares
2. Sustentabilidade dos processo de trabalho colaborativo
3. Planos de formação
4. Lideranças distribuídas
5. Articulação com a avaliação externa

### **CONCLUSÃO**

O desenvolvimento profissional docente constitui na actualidade uma dimensão fundamental para o reconhecimento da centralidade do trabalho dos professores, quer no interior da vida das escolas, quer na revalorização social do trabalho pedagógico de ensinar. Trata-se de um processo permanente e complexo, ao longo das idades profissionais dos professores, que deve estruturar-se a partir do compromisso ético de querer saber o que é que no ensino de cada um e de cada escola tem impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.

Saber o *quê*, *como* e *porquê* ensinar, aprender e fazer aprender, constitui-se como um desafio de procura da melhoria sistemática das experiências profissionais dos professores, o que passa pela investigação das condições e do sentido das práticas que desenvolvem. Situados hoje na encruzilhada das múltiplas demandas sociais que são feitas ao seu ensino e às escolas, os professores necessitam cada vez mais de romper com os isolamentos profissionais, de modo a garantirem a construção de uma identidade própria autónoma e gratificante. Para o sucesso deste desígnio, é determinante a aposta dos profissionais e das escolas no desenvolvimento de dispositivos reguladores das suas acções, tendo em vista o reforço da qualidade do trabalho pedagógico realizado e, conseqüentemente, da melhoria dos resultados educativos dos alunos.

Que este texto seja um convite à (re)aprendizagem de começos e transfigurações que tornem mais viável o futuro da educação e, por essa via, dos homens e das mulheres que a habitam. Um convite, diria Boaventura Sousa Santos, à construção de um conhecimento prudente para uma vida decente. Um convite, ainda, à produção de pluralismos e de antagonismos geradores de crítica e de procura dialógica de compromissos, de responsabilidades e de projectos que promovam o encontro educativo com o outro. Por isso também, um convite à melhoria da nossa capacidade de de-cisão, assumindo, como faz Hannah Arendt, que a educação é o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele. Finalmente, fica um convite para, à maneira socrática, perceber a educação como o lugar de reconhecimento do que vale a pena ser vivido, um lugar, então, de cuidado para que cada um possa aprender a ler e a escrever a sua própria vida.

## **BIBLIOGRAFIA**

AAVV (2009). *ELO 16 - Avaliação do Desempenho Docente*. Guimarães: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda.

AAVV (2010). *ELO 17 – Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Guimarães: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda.

ALARCÃO, Isabel e ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Supervisão: um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago.

ALVES, Maria Palmira e MACHADO, Eusébio André (org.). (2010). *O Pólo de Excelência: caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal.

ARENDT, Hannah (2000). A Crise na Educação. In Olga Pombo (org.). *Quatro Textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água

AZEVEDO, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.

BIZARRO, Rosa e MOREIRA, Maria Alfredo (orgs.) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Pedago.

BONNIOL, Jean-Jacques e VIAL, Michel (2009). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

BRAGA, Fátima (2011). Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa – contributos para a profissionalidade docente. In Eusébio Machado et al (Org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: DeFacto.

CRUZ, Isabel (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas – supervisão e colaboração. In Eusébio Machado et al (Org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: DeFacto.

DAY, Chistopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora

DE KETELE, Jean-Marie e ROEGIERS, Xavier (2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.

DERRIDA, Jacques (2003). *A Universidade sem condição*. Coimbra: Angelus Novus

ESTRELA, Maria Teresa (2010). *Profissão Docente: Dimensões a Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

FLORES, Maria Assunção (org.). (2010). *A Avaliação de Professores numa perspectiva Internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, João *et alli* (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Pedago

HARGREAVES, Andy e FINK, Dean (2007). *Liderança Sustentável: desenvolvendo Gestores da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

LEE, Raymond (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva

MORGADO, Carlos e REIS, Maria Isabel (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIED-UM.

NÓVOA, António (2008). O Regresso dos Professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação / DGRHE.

SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, Boaventura Sousa (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

SILVA, António Abreu (2011). Sob o olhar do outro: desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente. *In Eusébio Machado et al (Org.). Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: DeFacto.

VIEIRA, Flávia *et alli* (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Pedago.

### INTRODUÇÃO

Num momento tão complexo do nosso panorama educativo, em que o fosso das desigualdades sociais parece aumentar, torna-se de vital importância reflectir sobre o desenvolvimento de saberes, conhecimentos e competências na escola relativamente às novas Tecnologias.

Assim, com este estudo não pretendendo mostrar nada de novo, mas tentar descrever a problemática que acompanha estes conteúdos, segundo a perspectiva de Philippe Perrenoud e Manuel António Silva.

**I - Numa época em que se questiona o papel da Escola no desenvolvimento de competências, optou-se, numa primeira parte do trabalho aqui apresentado, pelo estudo de Philippe Perrenoud para entender um pouco mais sobre esta problemática.**

Para Perrenoud (2002, p. 90), cada vez mais nos aproximamos de uma sociedade “dual”, ou seja, de uma sociedade que, por um lado, manipula os comandos, orienta o desenvolvimento da produção, detém o conhecimento e controla uma parte importante do produto nacional e, por outro, embora não seja excluída da prosperidade, não participa na construção de um futuro comum.

Perrenoud aponta a Escola como filtro entre os que entram na vida nobre dos estudos longos e do eventual triunfo social e aqueles que não têm essa possibilidade. Refere ainda que saem das escolas pessoas que têm conhecimentos e competências muito diversas e, por este motivo, têm um acesso desigual, não apenas ao emprego e ao consumo, mas também aos processos de decisão, que dirigem e controlam o nosso futuro colectivo, e aos recursos que permitem a cada um ter uma vida autónoma.

Este autor acrescenta, ainda, que esta desigualdade se agrava, porque somos ainda prisioneiros de uma lógica, segundo a qual para que uns possam ter um elevado nível de educação, outros devem necessariamente ser privados dela: “... os filhos de quadros e os filhos de operários não têm, estatisticamente,

as mesmas oportunidades.” Perrenoud (2002, p. 91). Segundo o autor, nas sociedades desenvolvidas, poderia haver meios para educar toda gente, se houvesse vontade para isso. No entanto, devido aos orçamentos públicos, que são estrangulados por razões políticas, esta educação para todos não se verifica.

O sistema Educativo desde sempre se centrou no desenvolvimento das competências de base, tais como saber ler, escrever e saber calcular.

Mas reivindicar competências para todos é desejar a formação de todos a um nível mais elevado que o simples ler, escrever e contar do século passado. Esta ideia, de acordo com o estudo de Perrenoud (2002, p. 92), reside no “... facto de que não basta acumular o saber, é preciso ser capaz de o transferir, de o utilizar, de o reinvestir e, portanto, de o integrar em competências”.

As competências pretendem, pois, mobilizar os conhecimentos, sem se limitar a eles, evidenciam-se na capacidade de um indivíduo de utilizar os seus recursos cognitivos, de poder agir da melhor forma perante situações complexas, imprevisíveis, evolutivas e sempre singulares. Para Perrenoud (2001, p. 6), desenvolver competências é permitir a aquisição de recursos, como sejam conhecimentos, técnicas, métodos, por forma a treinar a sua mobilização em situações complexas - “A abordagem por competências contesta a ideia de que a Escola se deve centrar unicamente nos saberes, não se preocupando com os problemas da utilização, da mobilização e da transferência desses saberes”.

As competências não se ensinam; criam-se condições que estimulem a sua construção. Para desenvolver competências, é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exijam e treinem a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e a desenvolver.

Trata-se, assim, de um novo desafio para a Escola - fazer com que os alunos não acumulem apenas conhecimento, mas também com que se preocupem com a sua transferência e com a sua mobilização, para lá das situações dos exercícios e das avaliações previstas na escola.

Trabalhar as competências implica um confronto com um problema de outra dimensão - dominar competências, encaradas como úteis, para se viver numa sociedade do século XXI, tais como governar a existência de cada um, fundar família, trabalhar, estar desempregado sem se destruir, votar, participar, formar-

se, ter lazeres, gerir bens, ter uma certa independência em relação aos *media*, ocupar-se da sua saúde, compreender o mundo. Como consequência desta necessidade, Perrenoud (2002, p. 93) coloca a seguinte questão: “Será que o papel da Escola é ajudar todos os alunos a construí-las?”.

Trata-se de um exercício que parece estar longe de conseguir unanimidade. Perrenoud (2001, pp. 9-10) resume as principais críticas que se fazem a esta atitude:

- O conceito de “competência” não está devidamente fundamentado, logo o trabalho nesta área desenvolve-se em areias movediças;
- As competências e os saberes disciplinares estão de costas voltadas;
- A abordagem por competências conduziria a um utilitarismo de baixo nível e a uma concepção estreita de cultura;
- Os currículos, em resultado da nova abordagem, fariam o jogo da economia;
- As reformas curriculares seriam demasiado rápidas, não seriam negociadas e ficariam sem tempo para a convicção e formação dos professores.

O autor salienta algumas resistências por parte da Escola, nomeadamente:

- Defesa incondicional de territórios disciplinares;
- Concepção elitista da Escola;
- Visão conservadora da cultura;
- Medo da mudança;
- Falta de competências pedagógicas e didácticas.

Este autor defende, pois, que a maioria dos conhecimentos acumulados na Escola se revela inútil na vida quotidiana, sobretudo porque os alunos não são exercitados para se servirem deles em situações concretas.

Neste sentido, a escola obrigatória deveria desenvolver, não só as competências que nos transformam em trabalhadores independentes ou assalariados, mas também as que nos transformam em seres autónomos, cidadãos responsáveis, pessoas que têm uma vida privada, familiar, espiritual, sexual, associativa, que têm lazeres e que se comprometem em projectos e causas.

A contradição entre saberes e competências é, ao mesmo tempo, justificada e injustificada. Justificada, porque não se podem desenvolver competências na escola, a partir da estruturação em saberes disciplinares, isto é, não se desenvolvem competências a partir do conhecimento estruturado em disciplinas, Perrenoud (2001, p. 29).

Injustificada, na medida em que a maior parte das competências mobilizam saberes; desenvolver competências tem como pressuposto básico a aquisição de saberes.

## **II - Abordagem por competências, segundo o Professor Doutor Manuel António Silva, do Instituto de Educação (Departamento de Ciências Sociais da Educação) da Universidade do Minho.**

Na análise emergente da abordagem por competências, Silva (2003 a, p. 21) considera centrais determinadas pressões da economia sobre a educação. “No campo da educação (mas também no do trabalho), as políticas que, a partir de meados da década de 80, têm vindo a ser impostas um pouco por todo o lado (?), possuem características comuns: a desresponsabilização do Estado no campo das políticas sociais, a abertura aos interesses privados de sectores tradicionalmente públicos e a responsabilização individual pelo êxito ou inêxito das suas vidas.” O autor encara como bastante elevada a probabilidade de uma revolução de tipo neoliberal emergir um pouco por todo o mundo, pelo que não devemos ficar indiferentes a toda a esta situação.

No caso europeu, basta analisar o conjunto de publicações que a Comissão Europeia produziu na década de 90 para ficarmos com uma ideia clara sobre a referida relação entre economia e educação. Em determinada bibliografia, podemos encontrar os elementos que comprovam a relação de dominação dos factores económicos face à educação, sendo a educação determinada, pois, por critérios político-económicos. É atribuída à educação a função de promover a competitividade, a produtividade, o emprego e a coesão social, considerados como dimensões estruturantes da acção de todos os Estados membros.

Segundo o autor, “... a problemática das competências na escola (...) parece surgir como consequência da estratégia neoliberal”, sendo introduzida em Portugal no âmbito do denominado “Movimento de

Reorganização Curricular do Ensino Básico”, a partir de uma recomendação da Comissão Europeia datada de 2000.

De acordo com Silva (2003b, p. 21), podemos verificar que a abordagem por competências surge como uma dimensão instrumental para a mudança da Escola, para romper com a lógica disciplinar instituída, combater o insucesso escolar, promover a igualdade de oportunidades e formar cidadãos autónomos e livres. Tudo isto no quadro de um paradigma construtivista, fundado no início do século XX pelo “Movimento da Educação Nova” e continuado pela pedagogia institucional em França, a partir dos anos 60.

Este autor vê a relação entre a perspectiva assumidamente construtivista (o actual movimento de reforma) e a abordagem por competências como contraditórias, um assunto essencial que merece reflexão.

Segundo Silva (2003b, p. 21), a abordagem por competências, apesar de constituir um desafio central na actualidade é “... não só uma acção redutora, mas fundamentalmente mistificadora, até pelo modo como aquela noção tem vindo a ser construída e recepcionada no mundo das empresas e no campo da gestão há várias décadas.”

Silva (2003c, p. 21) acrescenta que o carácter hegemónico que o tópico das competências tem vindo a assumir no plano das políticas de educação e, sobretudo, no campo da teoria do currículo, se torna importante revelar. Surge-nos como tutelador de conceitos, tais como “conhecimento”, “saber” e “objectivo”, pretendendo integrá-los. A noção de “qualificação” surge também em clara perda, quase que desaparecendo nos discursos oficiais. O autor refere ainda que “(...) é a própria vida que passa a ser tutelada, dado que teremos permanentemente de provar aos outros e a nós próprios que somos competentes, contra tudo e contra todos, ou não fosse este um dos significados da palavra *competência*”.

Na época em que vivemos, esta questão da centralização da responsabilização exclusiva nos sujeitos individualmente considerados, raramente emergindo os colectivos e as organizações como sujeitos explícitos, assume particular relevância, dado que assistimos a uma clara tendência para desresponsabilizar as instituições e as organizações pelos efeitos da acção que desenvolvem, a começar pelo Estado, e a responsabilizar individualmente os sujeitos pela situação em que encontram, seja ela de abastança, ainda que efémera, ou não.

Assim, o resultado da falta ou da detenção de competências dos indivíduos, é, por um lado, motivo do aprofundamento das desigualdades, do desemprego galopante, da segregação social e da diminuição da protecção social; por outro, motivo do aumento e concentração da riqueza nas mãos de minorias cada vez mais restritas.

Esta situação corresponde ao que Richard Sennett (cit. In Silva, 2003c, p. 21) qualificou como as “consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo”, em que podemos observar que os efeitos desta auto-culpabilização dos sujeitos pela situação em que se encontram se traduzem sobretudo na incapacidade manifesta em procurar saídas adequadas para a mesma, dado o quadro geral de fragilização em que foram colocados.

Para Silva (2003c, p. 21), o tópico das competências, pelo tempo e modo como emerge, parece ter mais a ver com esta “... agenda marcadamente neo-liberal e neo-conservadora, em que a hiper-valorização do individualismo surge como uma das suas principais imagens de marca, do que com preocupações humanistas de valorização das pessoas e do bem comum com que se revestem os discursos dos principais defensores da institucionalização da pedagogia das competências a partir da escola”.

Silva (2004, p. 21) atribui à Escola, como competências mais importantes, as de *educar* e *formar*, ou seja, proporcionar aos alunos a aquisição de um amplo leque de saberes e conhecimentos da mais diversificada natureza e a especialização numa determinada área ou domínio, oferecendo-lhes a possibilidade de acesso a todas as grandes questões que se prendem com a história da humanidade.

A generalização e especialização são, pois, as duas dimensões essenciais que se colocam à educação escolar na época em que vivemos.

Contudo, segundo o autor, a Escola tem revelado uma “... *incapacidade* manifesta em promover uma educação e formação adequadas à maioria da população que a frequenta (...) a escola portuguesa se tem revelado incapaz de o cumprir em níveis decentes, continuando a empurrar precocemente para fora das suas fronteiras quase metade da população que a ela tem direito e que dela devia merecer todo o apoio, ao seu desenvolvimento como pessoas e como futuros profissionais”, Silva (2004, p. 21). Este facto tem vindo a ser amplamente confirmado por todos os estudos recentemente realizados e vindos a público.

O autor atribui, assim, às escolas responsabilidades directas na situação de forte atraso e subdesenvolvimento em que persistentemente nos encontramos. Por esta razão, as escolas não podem continuar na expectativa, fazendo de conta que não é nada com elas, alegando que só executam as políticas. Deviam ser as escolas a dar o primeiro passo na direcção da transformação da situação, sob pena de, também elas, virem a sofrer o peso de acontecimentos que se adivinham penosos para todos.

Silva (2004, p. 21), conclui, pois, que “As escolas têm sido bastante competentes na selecção e exclusão sociais”, mas incompetentes em tudo o resto.

Neste estudo, encontramos, pois, duas perspectivas diferentes relativamente à função da escola no desenvolvimento de competências e saberes:

Para Perrenoud é importante:

- A Escola mobilizar os conhecimentos, para fazer face às situações complexas, diminuir as desigualdades, pois, não basta o aluno acumular o saber, é preciso ser capaz de o transferir, de o utilizar, de o reinvestir e, portanto, de o integrar em competências. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola revela-se inútil na vida quotidiana, sobretudo porque os alunos não são exercitados para se servirem deles em situações concretas.
- A Escola promover a “abordagem por competências”, porque nem todos têm a possibilidade dos estudos longos, o que implica a formação de todos, a um nível mais elevado que o simples ler, escrever e contar do século passado;

Para Silva:

- A “abordagem por competências” parece funcionar como uma máscara das exigências políticas, sociais e económicas, o que agrava as desigualdades sociais;
- A “abordagem por competências” surge como uma dimensão instrumental para a mudança da Escola, para romper com a lógica disciplinar instituída, combater o insucesso escolar, promover a igualdade de oportunidades e formar cidadãos autónomos e livres, mas esta abordagem, parece emergir só quando interesses de natureza económica e política parecem colocados em questão;

- Há a tendência para desresponsabilizar as instituições e as organizações pelos efeitos da acção que desenvolvem, a começar pelo Estado, e a responsabilizar individualmente os sujeitos pela situação em que se encontram;
- As competências mais importantes da Escola são as de *educar e formar*, ou seja, proporcionar aos alunos a aquisição de um amplo leque de saberes e conhecimentos da mais diversificada natureza e a especialização numa determinada área ou domínio, oferecendo-lhes, a possibilidade de acesso a todas as grandes questões que se prendem com a história da humanidade. A escola obrigatória é um meio, por excelência, para dotar cada cidadão de saberes e conhecimentos para participação na vida social e cultural dominante, que poderá ser conseguido, quanto mais não seja, a longo prazo.

### **IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA/EXCLUSÃO SOCIAL**

Nos últimos anos, as tecnologias de informação tornaram-se uma realidade inerente à vida de todos nós. Das grandes multinacionais às pequenas empresas, das instituições públicas ao ensino, termos como “informática”, “computador”, “Internet”, entre outros, invadiram o nosso vocabulário e, acima de tudo, as nossas tarefas do dia-a-dia, transformando-se em instrumentos fundamentais de trabalho, comunicação e socialização.

Pode-se imaginar uma Escola que não tome em consideração esta realidade?

Temos o dever de pensar numa educação e numa formação para a informação adaptadas ao contexto actual.

De acordo com Cerisier (2003, cit. In Paraskeva e Oliveira, 2008, p. 181) “... a escola não pode manter-se afastada do mundo, que ela constitui, simultaneamente um desafio e um meio de desenvolvimento societal ...”. Por um lado, atribui-se à Escola, como primeira missão, a de promover nos alunos os valores da república, valores esses que assentam na constitucionalidade sobre os princípios de liberdade, igualdade, fraternidade e democracia. Por outro, exige-se-lhe a função de preparar o aluno para o exercício das suas responsabilidades de homem e de cidadão, não o cidadão privilegiado da Antiguidade, que goza do direito de cidadão, mas o

herdeiro dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa, cuja educação exige e se apoia simultaneamente sobre uma apropriação do uso da informação.

Deste modo, torna-se urgente a educação dos jovens para a informação e para os *média*, no que é conveniente apelidar de sociedade de informação, tendo em consideração o lugar crescente dos *media*.

Os *média* não são, neles mesmos, portadores de valores, mas contribuem para difundir valores através dos usos sociais que deles são feitos. Por exemplo, um cartaz publicitário sobre prevenção rodoviária, contra o tabaco, álcool, drogas, etc. pode desempenhar um papel precioso na prevenção de situações de risco, conduzindo à mudança de comportamentos. Este raciocínio aplica-se a todos os *média*, incluindo os mais recentes, como a Internet.

Verificamos também que o telemóvel, em poucos anos, se impôs como um vector maior em termos de socialização ou de segurança; no entanto ele é igualmente uma ferramenta da violência mais cega e preocupante do “happy slapping” (agressão por prazer). Podíamos multiplicar os exemplos à porfia: imprensa escrita, cinema, televisão, internet, etc.

De acordo com Cerisier (2003, cit. In Paraskeva e Oliveira, 2008, p. 187), vários estudos mostram paralelamente que a existir uma correlação entre equipamentos e usos, o equipamento é o primeiro dos factores que concorrem para o desenvolvimento dos usos. Mas há outros factores, entre os quais os desejos e as necessidades de uso (dimensão social) e as competências exigidas (dimensão educativa) que também são importantes.

De um modo geral, a introdução do equipamento na Escola, como, por exemplo, o computador “Magalhães” não é suficiente; a construção de competências para o utilizar é também necessária e deve assentar em boa parte na Escola, sob o risco de se aumentar o fosso que separa as crianças dos meios mais abastados das outras mais desfavorecidas. A multiplicação e diversificação dos canais de informação, a multimodalidade dos documentos, a sua hipertextualização e a sua colocação em rede tornam a sua utilização e compreensão bem mais complexos.

As características dos *média* modernos e, mais ainda, das suas práticas sociais exigem duas direcções complementares, de acordo com Cerisier (2003, cit. In Paraskeva e Oliveira, 2008, p. 189) “ A primeira assenta

no desenvolvimento de competências de base, (...) a segunda supõe uma verdadeira mudança copernicana do modo como a Escola trata os média.”

Segundo um outro autor, Pinto (2007, p.134) “não se conhecem inovações tecnológicas que em si mesmas tragam inscritas as respectivas condições de difusão e utilização: estas últimas dependem sempre, crucialmente, da qualidade das combinatórias institucionais organizacionais desenvolvidas nos espaços económico-sociais de acolhimento – parecendo, aliás, claro, que as modalidades de transição para a economia digital e a sociedade de informação vão ser fortemente influenciadas, justamente, no médio e longo prazos, pela capacidade de reacção e ajustamento manifestadas pelos sistemas educativos e de formação”.

Talvez seja importante reflectir sobre o verdadeiro papel da Escola na educação dos *media*, não para os escolarizar, mas para os aprender na sua natureza real e permitir a criação de condições de uma verdadeira educação crítica para os *media* e para a informação, disponível a todos. Cabe, pois, às organizações, principalmente às organizações de Educação, saber manobrar/dirigir com habilidade os mecanismos/processos que orientem e desenvolvam a autonomia, a participação e a integração dos indivíduos na sociedade.

## **CONCLUSÃO**

Conclui-se, assim, que a crescente importância dos *média* no processo de ensino-aprendizagem impõe uma redefinição do papel da Escola e da estratégia que deve adoptar junto dos alunos.

O grande desafio para a Escola implica mudanças que vão desde a concepção de educação, de aprendizagem e de formação de professores, até à definição de políticas públicas que possam garantir a democratização e apropriação das novas tecnologias numa perspectiva crítica.

É necessário, pois, a existência de políticas públicas que garantam à Escola a apropriação das novas tecnologia para que professores, alunos e comunidade possam utilizá-las na perspectiva da relevância social a que elas se propõem.

É importante ressaltar, no entanto, que a introdução das novas Tecnologias na Escola muitas vezes justificada por razões culturais, psicológicas e incentivadas pela lógica de uma sociedade de consumo, não resolve por si só os problemas cruciais de atraso da nossa Educação, nem diminui as assimetrias sociais,

podendo mesmo potenciá-las, se a Escola não for capaz de proporcionar a aquisição dos saberes e desenvolver as competências para a sua utilização. Não basta, assim, à Escola estar equipada com o último nível tecnológico, é necessário também ser capaz de tirar proveito dessa tecnologia, ou seja, a Escola deve, não só transmitir o saber ao aluno, mas também ensiná-lo a ser capaz de o transferir, de o utilizar e aplicar em novas situações.

Através da educação, pretende-se que o ser humano se adapte ao meio ambiente, criando condições para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes favoráveis a essa adaptação.

## **BIBLIOGRAFIA**

CERISIER, J. F. (2008). *À Modernidade dos Media deve Responder a da Educação. Currículo e Tecnologia Educativa*. Volume 2, Mangualde, Edições Pedagogo, Lda.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*, 1ª Edição. Porto, Edições Asa.

PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. 1ª Edição. Porto, Edições Asa, pp. 89-118.

PINTO, J. M. (2007) *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Santa Mara da Feira, Edições Afrontamento, pp. 115-172.

SILVA, M. A. (2003a). *A «abordagem por competências»: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (II)*. A Página de Educação, n.º 121, p. n.º 21.

SILVA, M. A. (2003b). *A «abordagem por competências»: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (III)*. A Página de Educação, n.º 125, p. n.º 21.

SILVA, M. A. (2003c). *A «abordagem por competências»: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (IV)*. A Página de Educação, n.º 129, p. 21.

SILVA, M. A. (2004). *As competências, mas? da escola (V)*. A Página de Educação, n.º 133, p. 21.



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RENOVAÇÃO EDUCATIVA

*Lino Moreira da Silva*  
IE - Universidade do Minho

### 1. INTRODUÇÃO

As questões de educação nunca foram tão consideradas e debatidas como hoje. O nosso século, integrado num tempo em que “uma cultura se desmorona, enquanto outra se busca” (L. Archer, 1994, p.8), e portanto marcado por um profundo renovar de paradigmas, transporta consigo, desde o anterior, grandes preocupações com essa temática, prevendo-se, para o futuro próximo, um crescente reconhecimento da sua importância.

Os problemas com que a sociedade de hoje se debate mostram claramente que não basta falar de instrução, nem de alfabetização, nem de escolarização... No mundo massificado e globalizado em que vivemos, é já uma questão de sobrevivência falar, de modo abrangente, em *sociedade de educação*, tornando-se imprescindível formar as novas gerações para um novo entendimento sobre o mundo e a vida.

Apesar da importância, impossível de ignorar, que exercem, neste domínio, a família e as estruturas da sociedade, caberá à escola, e destacadamente aos professores, um importante papel na construção dessa sociedade de educação, de que dependerá, em boa parte, o futuro da humanidade. Enquanto “regeneradores da sociedade”, que de facto são (A. Nóvoa, 1998, p.21), os professores não podem ser esquecidos, devendo o seu desempenho e, desde logo, a sua formação ser profundamente repensados.

Como sabemos, embora o reconhecimento da importância dos professores (pelo menos de modo indirecto) tenha existido em todos os tempos (com um destaque tanto maior quanto mais organizadas forem as sociedades), foi sobretudo no último meio século que tal preocupação mais se revelou, voltada para a reflexão, a estruturação, a avaliação de desempenhos. Isso compreende-se e justifica-se, pois nunca, no passado, a existência dos professores adquiriu tanta importância na resposta às necessidades do ensino e da educação, considerados estes como um direito democrático, não de qualquer elite. Tal facto, acrescido das

novas realidades impostas pelas transformações a que o mundo se foi sujeitando, veio suscitar problemas e interrogações sobre o papel dos professores, sobrelevando tudo o que se relaciona com a sua formação.

No presente trabalho, o que pretendemos não é, e nunca poderia ser, apresentar soluções acabadas (que não existem) para o problema da formação de professores, mas simplesmente, dada a relevância assumida pela educação, no mundo de hoje, formular algumas considerações que possam contribuir para mais lucidamente se enfrentarem os problemas que a esse nível se colocam.

É com esse espírito que deixamos o nosso contributo, fazendo-o incidir, do modo como segue, sobre a importância renovada da educação, o empenhamento numa sociedade de educação, a formação de professores para essa sociedade de educação e os pólos nucleares a destacar nessa mesma formação.

## **2. A IMPORTÂNCIA RENOVADA DA EDUCAÇÃO**

2.1. Logo no seu sentido etimológico, de facultaçã de alimento (do latim *educare*) e de orientaçã (do latim *ex ducere*), a educaçã é, para o ser humano, tanto uma necessidade como um direito.

É uma necessidade, na medida em que aponta para a sua realizaçã como indivíduo e lhe é indispensável para a sua integraçã na sociedade. Ela comporta a dimensã da informaçã e do conhecimento, bem como todos os meios para que se lhe tenha acesso, e ainda tudo o que se relacione com o “pleno desenvolvimento da personalidade humana” e o “fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (G. Pérez Serrano, 2002, p.49).

A educaçã tem como finalidade principal responder às mais profundas necessidades humanas e relaciona-se com “aquilo que de mais humano há no homem”, “com o significado global da sua vida, a direcçã do seu agir, o fim unitário que dá sentido a todos os fins particulares – numa palavra, com o significado ‘moral’ do seu ser e do seu operar” (A. Simões, 1995, p.17).

É um direito, na medida em que é reconhecida, em maior ou menor dimensã, pelas leis fundamentais das organizações e da maioria dos países do mundo.

Esse direito à educaçã é assinalado em muitos documentos produzidos pela ONU e por organismos dela dependentes – nomeadamente na Declaraçã Universal dos Direitos do Homem (de 1948, art. nº. 26º e nº.

27°), na Convenção Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (de 1966, art. nº. 13° e nº. 15°), na Convenção sobre os Direitos da Criança (de 1989, art. nº. 28º), nos propósitos exarados no Plano Internacional de Acção para a Década das Nações Unidas para a Educação no Domínio dos Direitos do Homem (1995-2004, Preâmbulo), entre muitos outros.

Nesses documentos, reconhecendo-se a necessidade da educação, exprimem-se, além do mais, valores a serem inculcados, com os quais se interligam outros direitos específicos extensivos a todos os seres humanos. Não se trata já, e apenas, do direito à informação e ao conhecimento e aos meios para se lhes ter acesso, mas também de direitos individuais (J. Piaget, 1948, pp.120-121), cívicos e políticos (justiça, pensamento, expressão, dignidade, democracia...), e de direitos com amplitude mais sectorizada, como o acesso aos cuidados de saúde, à habitação, ao trabalho, à alimentação, a participação nas descobertas científicas e tecnológicas, o envolvimento inter-cidadãos, a multiculturalidade.

Apesar de estes direitos se encontrarem perfeitamente definidos, eles ainda estão muito longe, mormente na vertente aplicada, de serem extensivos a todos e respeitados por todos, de serem metas universais a perseguir pelas comunidades (I.C.P.Q.L., 1998, pp.195, ss.), impondo-se uma atenção constante, por parte dos organismos nacionais e internacionais, acerca da sua aceitação e aplicação, e sobretudo do seu cumprimento por parte de todas as nações e povos do mundo.

2.2. Sendo o ser humano educável, e necessitando de ser educado, a sua educação deverá ter, além de outras, uma componente central voltada para os valores. Mas a história tem ensinado (a realidade está a ensinar) que será extremamente perigoso que os valores de base instituídos na educação sejam outros que não os valores do humanismo – tal como hoje são debatidos e reconhecidos, aplicados aos seres humanos segundo padrões do próprio humanismo, e entendidos como os “direitos que a pessoa humana possui pelo simples facto de o ser, derivados por isso da sua natureza, anteriores e superiores às ordens jurídicas positivas, que devem apenas reconhecê-los e assegurá-los” (M. G. Teles, 1967, p.1482). É com esses valores de base que deverão ser coordenados todos os outros, das mais diversas proveniências.

Indicadores de peso são os valores definidos pela ONU e pelos organismos dela dependentes, mas focalizados nas suas linhas orientadoras, na esfera dos princípios, não se podendo confundir com eles muitas das práticas da mesma ONU, que necessitam, claramente, de ser reformuladas.

Numa palavra, e como exprimiu Agostinho da Silva, o mundo de hoje necessita de ser colonizado, por “uma colonização de humanidade e espírito” (A. Sousa, 2001, p.187). O que se verifica é que têm sido praticados desvios assinaláveis no campo dos valores e dos direitos humanos, levando a distorções e desentendimentos que, no limite, poderão pôr em risco a sobrevivência do próprio homem.

A realidade mostra que não se tem apostado, tanto como se deveria, numa educação pelos e para os valores, alargada a todos, nem na aplicação a todos dos direitos que a todos são devidos.

É, sem dúvida, uma luta universal a travar, de que ninguém se pode excluir, dela dependendo a construção de um mundo mais justo e equilibrado, de que todos tomem parte e ninguém seja excluído.

2.3. Para a educação, têm o dever de contribuir os três interventores já enunciados: a sociedade, a família e a escola.

a) A sociedade (com as vertentes política e económica que directamente a acompanham) tem o seu futuro dependente da educação e, ao mesmo tempo, tem responsabilidades iniludíveis na efectivação dessa mesma educação. Como o modo de realizar o seu papel de educar e formar cidadãos para o mundo e a vida é exigente e diversificado, ela delega-o nas famílias e na escola. Para si reserva a função de facultação de meios (legais, administrativos, económico-financeiros...), para que tal delegação se efective com sucesso. Mesmo que esse desempenho seja determinante, ele não deixa de ser redutor, sendo cada vez mais necessária uma intervenção educativa directa por parte dos poderes instituídos, centrais, regionais e locais, da sociedade – com destaque para estes últimos, porque mais directamente em contacto com os cidadãos.

O que se verifica é que a sociedade, pelas delegações que faz, não assume todas as responsabilidades que lhe dizem respeito, ficando-se, muitas vezes, por intervenções marginais num âmbito que, por direito e dever próprios, também é seu.

b) A família tem uma incontestável responsabilidade na educação. Ela é o espaço basilar do convívio humano e é nela que se começa a moldar o indivíduo nas suas dimensões mais profundas e actuates. Vai depender, em muitos casos, da qualidade dos contributos que recebem da família que os indivíduos se vão realizar melhor ou pior como seres humanos e vão dar melhor ou pior contributo para a sociedade. Todavia, o envolvimento da família na educação, ainda que decisivo, tem sofrido uma forte diminuição na sua consistência. Com uma entrada na vida social cada vez mais precoce, rapidamente os adolescentes e os jovens se eximem à acção educativa da família, e esta, por força do ritmo de vida do nosso tempo, cada vez evidencia menos disponibilidade (mesmo no caso de deter condições e meios adequados para isso) para se dedicar à educação dos filhos.

É notória, desde há algumas décadas, a redução das funções tradicionalmente assumidas pelas famílias. E se, ainda há pouco tempo, os problemas relacionados com o apoio educativo prestado por elas aos filhos se colocavam marcadamente em termos de classe social (B. Bernstein, 1998, pp.50-54), hoje, embora em certos casos isso ainda se mantenha, tal deixou de acontecer para passar a depender crescentemente de factores como motivação, formação, disponibilidade.

É deste modo que também a função educativa devida à família tem passado a ser repartida por outros agentes sociais, destacadamente pela escola.

c) A escola apresenta-se, deste modo, em termos educativos, como a grande continuadora da sociedade e da família. Hoje, tudo se espera da escola, tudo e todos apontam na direcção da escola, pelo que não será de admirar que a escola, porque é limitada no seu alcance e no seu horizonte, tenha dificuldades em responder cabalmente a todos os desafios que lhe são impostos.

Mesmo assim, apesar das inversões com que se depara e das dificuldades com que se debate, a escola não pode deixar de desenvolver os maiores esforços no sentido de responder o melhor possível ao que dela é esperado, assumindo o papel que lhe é atribuído de motor de formação e desenvolvimento. Ela constituiu-se na via educativa mais marcante entre todas – porque é de influência mais longa no tempo e mais relevante na fase de progressão (decisiva) dos indivíduos que acompanha. Dela depende, pois, e em grande medida, o rumo

a tomar pela sociedade e, ao mesmo tempo, a ela compete atender à sociedade para a ajudar a construir o futuro.

Por tudo isto se vê que, num tempo em que cada vez se exige mais da educação, maior atenção deverá ser dada à escola, para que ela se empenhe fortemente na formação dos indivíduos e contribua para a construção de uma sociedade verdadeiramente educada. E ainda que não devamos estar à espera de impossíveis nem de milagres, não podemos deixar de ver a escola como uma via fundamental para a transformação do mundo, pela sua capacidade de, lenta e serenamente, intervir no “interior” dos indivíduos, mobilizando e despertando (a par da facultação de conhecimentos, técnicas e saberes em geral, da integração social, da aferição e da viabilização de comportamentos, da instituição de equilíbrio social e desenvolvimento económico...) para os valores, colaborando para que o mundo se fixe em padrões autenticamente humanos.

2.4. Sendo que as intervenções assumidas pela escola se pautam pelo sistema educativo que a move, há que atender às finalidades que a este último deverão estar associadas – finalidades socializadora, igualizadora, personalizadora, produtiva, cultural e selectiva (J. Formosinho, 1987, pp.3-5; *idem*, 1992, pp.18-19). Subjacente a estas finalidades, está a necessidade de se distinguir, a nível da influência da escola, entre a persecução de dois tipos de sucesso – o sucesso institucional e o sucesso educativo.

O sucesso institucional aponta para tudo aquilo que, na escola, concorre, em termos reais, para a progressão académica do aluno. Ora, por mais importante que isso seja, a escola não pode ser um espaço onde apenas se veiculem, com mais ou menos profundidade, conteúdos, programas, informação. Daí que deva mais que tudo procurar o sucesso educativo. Ao procurá-lo, ela visará, por todos os meios, sem descuidar o sucesso institucional, a integração e os padrões de comportamentos e valores, a transmissão do legado civilizacional, a comunicação de conhecimentos e técnicas, a qualificação primária para a obtenção de qualificações futuras, num esforço de valorização, a todos os níveis, da pessoa do aluno.

Foi já essa uma preocupação da educação clássica, a formação do “homem total”, da paidéia grega (W. Jaeger, 1979), actualizada e apropriada por outras propostas mais recentes (por ex., a de Mortimer Adler, 1984).

Foi essa, igualmente, uma das mais fundas preocupações do movimento da Escola Cultural, que, encontrando referências no modelo clássico de educação, defendeu que a pessoa é uma “estrutura hierárquica de componentes ou estratos: a biofísica, a psíquica, a social e a cultural, que se relacionam entre si em planos crescentes de complexidade” (M. F. Patrício, 1995, p.18), e que não há pessoa, não há formação de “homem total”, voltado para uma atmosfera de pensamento, liberdade, criatividade e saber (M. F. Patrício, 1988, pp.62-63), sem a interligação desses estratos.

2.5. E falar da escola como agente privilegiado de educação será, naturalmente, falar de um pólo nuclear que a constitui, os professores, e falar de professores, numa desvalorização do improvisado e do predomínio da circunstância e no reforço de uma intervenção cada vez mais empenhada, obrigará a que se atenda especialmente à sua formação, posta ao serviço da ‘sociedade de educação’ que se deseja construir.

### **3. POR UMA SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO**

3.1. Há momentos na vida dos povos, tal como na vida dos indivíduos, em que é preciso parar para pensar. Tudo indica que estamos a atravessar um deles. Parar para pensar significa considerarmos a realidade, analisarmos atentamente as causas e as consequências das especificidades que a afectam, ponderarmos, responsabilmente, o que nos envolve, para podermos re-direccionar o sentido da nossa vida.

Assim acontece a propósito da educação. Ela tem de ser repensada, porque dela depende o futuro dos indivíduos mas também, e em relevante medida, o futuro da sociedade. Só que o mundo de hoje encontra-se globalizado e, por isso, as questões de educação terão de ser encaradas, do mesmo modo, de forma globalizada, e não apenas a nível individual ou regional ou local.

3.2. Embora a globalização de hoje precise de ser redireccionada, há que atender aos aspectos positivos que dela é possível retirar – no campo da cooperação e da interacção, da saúde, da economia, etc.. A própria globalização, como se tem verificado, pode ser posta ao serviço da luta contra os maus usos da mesma globalização, e constituir-se numa garantia para a sua realização no melhor sentido.

Considerar a educação de modo globalizado não é apenas partilhar a informação e o conhecimento. É também, e relevantemente, destacar, como código de interacção entre os povos, a dimensão dos valores. Estes, desde que assentando, fundamentalmente, nos valores humanos, não são contrários à globalização, mas é preciso que aconteçam com ela e através dela (B. Charlot, 2005, pp.145-147), embora a sua implementação exija esforços e cuidados (G. Kherchove & H. Soos, 1981, pp.67-73).

3.3. Relevante será referir que a formulação dos direitos humanos, resultando da laboração, ao longo dos tempos, de espíritos voluntariosos e empenhados (J. Mourgeon, 1985, pp.69-74), é uma forma de reconhecimento dos valores que desde sempre pertenceram ao próprio homem.

Também importa salientar, para se evitem equívocos, que os direitos humanos são interdependentes, condicionam-se e reforçam-se entre si, sendo que a ausência de uns torna aleatória, e até impossível, a existência de outros (G. Kherchove & H. Soos, 1981, p.67).

Ao mesmo tempo, espera-se uma “nova postura educacional”, visando um novo *paradigma* de educação (U. d’Ambrosio, 1999, p.90). Só desse modo será possível pugnar por um mundo à medida do humano, de concórdia e de paz, de liberdade, equidade e justiça social. Um mundo adulto, habitado por seres humanos adultos, que aprenderam com a história e aproveitaram com a evolução estabelecida no seu percurso.

3.4. Claro que teremos de ser realistas e considerar as limitações que nos afectam, que os estádios de desenvolvimento das várias regiões do mundo são muito desiguais e que ainda há muito para fazer neste domínio. Mas isso não pode significar esmorecimento ou desânimo perante as dificuldades envolvidas.

Sem querermos reeditar aqui quaisquer teses herdadas do platonismo e do iluminismo puros, que defendiam que a natureza é inteiramente cognoscível e dominável e que a ciência acabará por dominá-la, trazendo à humanidade riqueza, felicidade e virtude (E. A. Soveral, 1985, pp.15-16), não podemos deixar de referir que acreditamos que, pelo menos em parte, isso pode ser concretizado junto de um cada vez maior número de indivíduos – não na linha do “señorito satisfeito”, snob e mimado, de que falava Ortega y Gasset

(H. Carpintero, 1984, p.121), mas de seres humanos dignos, capazes de interligar equilibradamente todas as dimensões humanas e de se realizar com elas.

É nessa linha que acreditamos no predomínio da intervenção da educação, como *força nuclear da sociedade* (V. Crespo, 1993, p.154), como via para superar algumas das principais dificuldades que afectam o nosso mundo, ao nível do relacionamento. Sem optimismos extremados, mas com a convicção dos grandes esforços que é preciso desenvolver, acreditamos que muito se pode fazer para a formação de um novo homem e a construção de um mundo novo. Dispomos de condições, como nunca, para que isso se torne possível, e a escola e os professores têm, nesse particular, uma palavra decisiva.

3.5. Ainda que não possamos encarar o educador ou o professor como um *deus ex machina*, ou uma *alavanca miraculosa* (Ph. Perrenoud, 1994, p.64) que possibilite ultrapassar os limites e as contradições do sistema educativo, ou mesmo do sistema económico-social (porque ele mesmo é limitado e também integra, voluntariamente ou não, esses mesmos sistemas), não poderemos deixar de considerar a relevância e a imprescindibilidade do seu papel.

Sendo os professores interventores na escola para a sociedade, ao mais elevado grau (interventores sobretudo junto de crianças e de jovens, nas idades mais sensíveis da vida aos estímulos da educação), se queremos que a sociedade do futuro seja verdadeiramente a sociedade de educação em que acreditamos, uma das preocupações de quem pensa a escola e a sociedade deverá ser, muito especificamente, e nesse sentido, a sua formação.

#### **4. FORMAR PROFESSORES PARA UMA SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO**

Se no passado, e não de há muito, em situações de ensino dimensionado apenas para alguns, já se divisavam preocupações com a formação de professores (A. C. Ribeiro, 1993, pp.13-14), hoje, com um ensino democratizado, dirigido a um número alargado de cidadãos (orientado para as massas, em sentido construtivo), essas preocupações ganharam maior relevância.

E assim é porque os professores, reconhecidos como “líderes da mudança” (C. Emihovich, 1998, pp.58-59) e obreiros privilegiados da intervenção na sociedade, são directamente relacionados com a importância atribuída à educação (como meio, e até como fim: de ser educado igual a ‘ser humano’) e ao futuro dos cidadãos e da sociedade. Numa palavra, a acção dos professores é vista como essencial para a construção de uma escola de educação e de sucesso e, por sua influência, na construção de um mundo mais humanizado.

Muito embora tenhamos, hoje, ao nosso dispor estruturas cada vez mais capazes, fruto de evoluções que não controlamos deixámos de poder contar com grande número das certezas e garantias que constituíam a educação do passado. Por isso se tornou impossível, hoje, apenas “preparar” professores (o que exprimia uma elevada dose de segurança...), passando a ser indispensável “formar” professores, por mais complexo e difícil que isso seja.

Como sublinham a UNESCO, a OIT, o PNUD, a UNICEF, a sociedade tem necessidade de professores “qualificados e experientes”, “devotados de corpo e alma à sua tarefa”, de modo a poderem enfrentar e ajudar a resolver os “formidáveis desafios” (a multiplicidade dos saberes, os problemas individuais e sociais, os conflitos regionais e locais, a complexidade e as experiências dos sistemas educativos...) por que o mundo de hoje se encontra envolvido e até pressionado.

É, em suma, à formação “profissional” de professores (Sh. Grundy, 1989, pp.83-84), dirigida para uma *sociedade de educação* que importa construir, que aqui se apela. Aos professores, enquanto elementos nucleares para a resposta da escola às exigências da sociedade, compete tudo fazer para que os alunos, individualmente realizados e socialmente integrados, possam vir, por um lado, a corresponder aos padrões da sociedade, e, por outro, a servir de dinamizadores das potencialidades dessa mesma sociedade.

Para isso é preciso repensar, para a formação de professores, linhas de rumo definidas.

## **5. PÓLOS NUCLEARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Face às necessidades do mundo de hoje, os actuais processos de formação de professores não poderão deixar de ser repensados.

Claro que não somos capazes de adivinhar o futuro, e formar professores com as características integralmente adequadas à realidade que enfrentaremos, e por isso não estamos à altura de definir nenhum “perfil” acabado de professor. Em contrapartida, teremos de saber “ler” os sinais do presente, relacioná-los com as nossas necessidades e os nossos sonhos, e dimensionar tudo isso em função do que nos interessa construir. Teremos de agir em antecipação, para não correremos o risco de falhar totalmente os objectivos desejados.

Nos seus efeitos mais abrangentes, o grande espaço de intervenção do professor é a escola. Dentro dela, é o espaço da aula onde o papel do professor mais se faz sentir e mais razão de ser manifesta.

Visando uma intervenção nesse espaço, podemos reencontrar orientações oportunas para a formação de professores na proposta, já clássica, estabelecida pela Convenção da American Psychological Association (Boston, 1948), que se propôs instituir “um quadro teórico de referência” para os professores e educadores (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979, vol. I, pp.4-5), que aqui retomamos. E fazêmo-lo porque ela parece ter sido esquecida, e achamos que, não obstante algumas aplicações redutoras, e até indevidas, que dela foram feitas, não está de modo algum esgotado o alcance que dela é possível retirar, podendo continuar a instituir-se como um ponto de apoio seguro.

Segundo essa proposta, a formação de professores organizar-se-á, ainda que de um modo o mais possível interactivo, nas três áreas nucleares: área dos saberes (conhecimentos e habilidades), área da pedagogia, área dos valores.

Não são aspectos, de modo algum, de ‘agora’, mas que já se consubstanciavam em boa parte, e com relevância superior, no espírito da paidéia grega (onde também Bloom & Krathwohl, ainda que com adequações oportunas, se foram fundamental), e que, directamente ou não, têm sido ciclicamente retomados. A ‘novidade’ deverá estar na sua efectiva realização e aplicação à prática, e no modo de eles serem considerados – reforçados como gerais e necessários, feitos interagir entre si (J. Blat Gimeno & R. Marín Ibáñez, 1982, pp.32-36), com adequações aos modos de ensino de hoje, mas sem que nenhum seja negligenciado.

É essencial que, num processo de preparação de professores, estes aspectos sejam encarados numa perspectiva de *projecto*, e não como modelos pré-fixados (Ph. Perrenoud, 1994, p.76). Um bom professor será

aquele que, desenvolvendo “competências de base”, for capaz de exercer as suas práticas de modo crítico, reflexivo e autónomo (Ph. Perrenoud, 1999, pp.9-10), colocando a área da pedagogia ao serviço das áreas dos conhecimentos (das competências e dos saberes) e dos valores.

### **5.1. Área dos saberes (conhecimentos e habilidades)**

É, aqui, considerada a área do saber e do saber fazer. Nela se interligam os domínios cognitivo e psicomotor, propostos por Bloom & Krathwohl, que envolvem o conhecimento (memória e reconhecimento, capacidades e habilidades intelectuais, resolução de tarefas intelectuais e combinação de saberes), e o recurso a tecnologias (habilidades musculares ou motoras, manipulação de materiais).

Trata-se de vertentes muito focalizadas há décadas atrás, entretanto esquecidas, mas que urge retomar, e sobretudo praticar, porque não perderam, nem importância, nem actualidade.

Neste sentido, de uma interacção equilibrada da teoria e da prática (I. Brzezinski, 1998, pp.163-169), resulta que:

a) o domínio cognitivo envolve “objectivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais” (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979, vol. 1, p.6), que “ênfatizam a recordação ou a reprodução de alguma coisa que, presumivelmente, foi aprendida”, e ainda objectivos que envolvem “a resolução de alguma tarefa intelectual para a qual o indivíduo tem de determinar o problema essencial e... reordenar o... material, ou combiná-lo com ideias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos” (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979, vol. 2, p.4); e que:

b) o domínio psicomotor inclui a “área das habilidades manipulativas ou motoras” (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979, vol. 1, p.7), perseguindo objectivos que “ênfatizam alguma habilidade muscular ou motora, alguma manipulação de material e objectos ou algum acto que requer coordenação neuromuscular” (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979, vol. 2, p.5).

Frequentar a escola e integrar uma *sociedade de educação* envolve uma forte componente de informação e conhecimento. Nesse sentido, e com a finalidade de os desenvolver, há que atender,

nomeadamente: a) à formação por áreas de saberes, b) ao desencadear de competências e c) às exigências do aprender a aprender.

Na verdade, o conhecimento, sobre que impera a complexidade (E. Morin, 2002, p.43), é hoje mais referido que nunca. Os currículos de formação de professores deverão ser estabelecidos o mais possível por áreas de saberes (e não estanquamente, por disciplinas) – umas basilares e outras específicas, adaptadas ao alcance de cada curso, apontando para a realidade social e intervindo nela (I.C.P.Q.L., 1998), e conduzindo desse modo à formação integral do professor, como profissional reflexivo e aprendente com as suas práticas (D. A. Schön, 1992, pp.33-48), que, por sua vez, a irá aplicar na formação integral dos alunos (I. Alarcão & J. Tavares, 2003, pp.137-144).

Também é essencial adquirir consciência do ‘relativismo dos saberes’ que afecta a humanidade, a pontos de ser necessário reconhecer, cada vez mais, a *incerteza racional* (E. Morin, 2002), apontando-se no sentido da autocrítica e da ponderação constantes.

Este aspecto é nuclear para a formação de professores, a ser tido em conta nas actividades (nomeadamente de supervisão pedagógica) a desenvolver com eles, e de oportunidade inquestionável para o trabalho a realizar por eles com os alunos.

Hoje, quando não se aceita um sistema educativo que possa proporcionar uma educação acabada, num único momento da vida, mas que responda às necessidades de actualização constante, a única via possível é a predisposição para o *aprender a aprender* e a aposta mais em processos do que em conhecimentos acabados, tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores

Daí que os professores tenham de se tornar especialistas na procura, crítica, assimilação e transmissão de informação, no que será determinante o recurso à biblioteca (na sua forma tradicional e na forma de mediatecas), com todo o poder formativo e de contributo para a construção dos saberes que ela possui.

No mesmo sentido deverá seguir a preparação em tecnologias de informação e comunicação (a Internet privilegiada), no reconhecimento de que elas não facultam aprendizagens automáticas, mas pressupõem formação, sob pena de se poderem tornar inúteis e até perniciosas.

## **5.2. Área da pedagogia**

Surge, aqui, em destaque, o modo como o professor procede à construção dos saberes, com e pelos alunos. Para isso, é determinante que ele conheça os alunos e o ambiente escolar e sócio-familiar que os afecta. Impõe-se, desse modo, que receba formação adequada em áreas como psicopedagogia, sociopedagogia, metodologia e didáctica – tanto em formação inicial (basilar) como em formação continuada.

Também será decisiva a consideração, como referência para a prática docente, das situações de interacção, observação, teorização, experimentação e aplicação, com o necessário levantamento de *situações modelares* (J. Calderhead & S. B. Shorrock, 1997, pp.192-194), que lhe permitam, em ambiente de responsabilização constante, partir para o desempenho profissional com segurança.

É nesta área que especificamente insiste Perrenoud, quando inclui, nos desempenhos prioritários a ter em conta na formação de professores, “competências de referência” como organizar e coordenar as situações de aprendizagem, gerir a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, favorecer o trabalho em grupo, saber aplicar as novas tecnologias (Ph. Perrenoud, 1999, pp.20-21).

## **5.3. Área dos valores**

Desta área depende o *porquê* e o *para quê* daquilo que o professor trabalha, e a ela caberá envolver, mobilizar e nortear as duas áreas anteriores.

Está aqui contemplado o ‘domínio afectivo’, referenciado por Bloom & Krathwohl, que abarca ‘objectivos’, descrevendo e prevendo alterações de interesses e atitudes e de valores, e enfatizando “uma tonalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou de rejeição” (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979, vol. 1, pp.5-6).

Perrenoud (1999, pp.20-21) fala, ainda, na necessidade de os professores aprenderem a “enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão”. E, de facto, colocam-se aos professores cada vez maiores desafios nesse domínio, dada a centralidade e a visibilidade que a escola adquiriu e as responsabilidades que recaem sobre eles.

É complementar a esta área o assumir responsabilidades no desempenho de funções confiadas ao professor (para as quais ele deverá ser preparado), no âmbito da gestão escolar e da transparência e colaboração com as famílias e o meio (Ph. Perrenoud, 1999, pp.20-21).

Mas não basta conhecer, estar informado, ser detentor de competências que possibilitem mobilizar estratégias, mesmo adequadas. Se a função da escola, através de toda a sua intervenção, se impõe que seja, mais que tudo, *educar* (D. Morissette & M. Gingras, 1994, pp.13-14), a área dos valores não pode ser esquecida – por mais que isso não deixe de envolver dificuldades (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979, vol. 2, p.56).

Num tempo difícil como o de hoje, verifica-se que o mundo se continua a orientar por linhas de sentido ancestrais (religiosas, políticas, de comportamentos...) que provocam desentendimentos graves no relacionamento humano. E só fazendo intervir na educação, a nível geral, de todos os países e de todos os povos, a orientação dos valores (valores humanos, direitos humanos, pré-disposição para uma ‘concordância’ universal) será possível fazer inflectir o sentido das ameaças que pairam sobre a humanidade.

Esse papel da educação está intimamente relacionado com o modo de intervir dos professores, que deverão ser motivados e sensibilizados para ele.

Sabendo nós como a preparação de professores (como, aliás, o ensino em geral) se encontra, hoje, pouco voltada para a *ética humanista* (C. García Gual, 1990, pp.52-56), e como (T. Pascoaes, 1998, p.31), se eliminarmos do convívio humano “a palavra humanidade... ficaremos cobertos de pêlo num instante”... e condenados à brutalidade e à violência (E. A. Soveral, 1985, p.12), importa procurar soluções. Uma via para isso será a introdução, ao longo dos cursos de formação inicial de professores, de uma “disciplina integradora”, sob a forma de seminário participado, de intervenção transversal a todo o currículo, com a finalidade de direccionar os saberes no sentido dos valores (como aqui os entendemos) – para que se possa falar, com propriedade, em “formação superior” relativamente a todos quantos passam por esse nível de ensino.

Aí seriam de considerar, sob a perspectiva específica de cada curso, a par de uma interligação funcional da sua parte curricular, de temas/problemas da cidadania, da economia, da ecologia, da tecnologia... Trata-se de temas/problemas do presente que serão, mais que tudo, temas/problemas do futuro, cuja

focalização, competindo às famílias, aos meios de comunicação social, às instituições... não pode deixar de ser retomada e desenvolvida, de modo sistematizado e orientado, pela escola.

É um ponto que tem necessariamente de preocupar, se pensarmos no *chavão*, continuamente repetido, no e sobre o ensino superior, sobre ter ou não ter “formação superior”, sem se saber (nem poder) responder à pergunta sobre o que efectivamente concedeu ou promoveu tal formação, durante os cursos...

Com o modelo de Bolonha, apesar das suas boas intenções (A. D. Carvalho, 2005, pp.26-27), a apressar, cada vez mais, temporal, metodológica, substancialmente, a realização e a conclusão dos cursos (o que está a levar a que, um pouco por toda a Europa, ele esteja a começar a ser, e muito justamente, contestado), correm-se os maiores riscos de não se atingir o (prometido) alcance formativo e humano dos mesmos, o que esta “disciplina integradora” ajudaria a combater e a evitar.

## **6. CONCLUSÕES**

Olhando o mundo à nossa volta, verificamos que ele precisa de uma inflexão de sentido, que, acreditamos, só pode ser dada pela educação. Esta, não podendo passar à margem da intervenção das famílias nem da sociedade, recebe hoje um contributo decisivo por parte da escola, assumindo grande destaque, dentro dela, os professores.

Sem querermos afirmar, excessivamente, que os males de que o nosso mundo enferma são todos devidos, directa e unicamente, à ausência de valores humanos, sempre teremos de reconhecer que a incidência em tais valores se torna imprescindível para a mudança de rumo que pretendemos. Aspectos como a instituição de uma boa cidadania e uma boa interacção humana, aos mais diversos níveis, em moldes de justiça e equidade, só serão possíveis através da sua consideração.

E esse é um esforço essencial a desenvolver pela escola.

Dada a importância assumida pelos professores, a sua formação não poderá deixar de ser orientada neste sentido, pretendendo-se que eles não se limitem a ‘equipar’ o intelecto e a ‘mobilier’ a vontade dos alunos (A. Simões, 1995, p.18), mas que se mostrem empenhados na construção do sucesso educativo (na

dimensão plural com que o considerámos) e que sejam elementos interventivos, contribuindo desse modo verdadeiramente para a construção do mundo novo que desejamos.

Esse terá de tornar-se no elemento de congregação para todo o processo de formação de professores, quer se trate de formação inicial, quer de formação continuada. Os aspectos relacionados com as três áreas de formação para que apontamos, retomando as propostas de Bloom & Krathwohl – a área dos saberes (conhecimentos e habilidades), a área da pedagogia e a área dos valores –, terão de aparecer, não isolados e considerados cada um por si, mas interactivos e conscientemente direccionados para os objectivos da *sociedade de educação* que pretendemos.

Só assim, e de um modo aberto, será possível colocar a educação verdadeiramente ao serviço do homem e na posição central que é importante que ela ocupe – a realização dos indivíduos e do desenvolvimento da sociedade.

#### **BIBLIOGRAFIA**

ADLER, Mortimer J. (1984). *A proposta Paidéia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

ARCHER, Luís (1994). Que cultura, hoje. *Brotéria*, 138, pp.7-12.

BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

BLAT GIMENO, José & MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1982). *A formação do professorado de educação primária e secundária – estudo comparativo internacional*. Paris: UNESCO.

BLOOM, Benjamin S. & KRATHWOHL, David R. (1979). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo [2 vols.].

BRZEZINSKI, Iria (1998). Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In Raquel Volpato Serbino, *et al.* (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, pp.161-174.

CALDERHEAD, James & SHORROCK, Susan B. (1997). *Understanding teacher education*. London: The Falmer Press.

CARPINTERO, Helio (1984). Ortega y su psicología del hombre-masa. In Julian Marías, *et al.*. *Un siglo de Ortega y Gasset*. Madrid: Editorial Mezquita, pp.117-129.

CARVALHO, Adalberto Dias de (2005). A formação de professores e os desafios da Declaração de Bolonha. In José Paulo Serralheiro (org.). *O processo de Bolonha e a formação dos professores portugueses*. Porto: Profedições, pp.23-28.

CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o saber, formulação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

CRESPO, Vítor (1993). *Uma Universidade para os anos 2000: o Ensino Superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

D'AMBROSIO, Ubiratan (1999). *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papyrus Editora.

EMIHOVICH, Catherine (1998). Beyond teaching: learning to lead through action research. In Stephen L. Jacobson, *et al.*. *Transforming schools and schools of education: a new visions for preparing educators*. Thousand Oaks: The Corwin Press, pp.47-69.

FORMOSINHO, João (1987). *Princípios para a organização e administração da escola portuguesa (de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, João (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In Ferreira Alves & João Manuel Formosinho Sanches Simões. *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: ASA, pp.18-46.

GARCÍA GUAL, Carlos (1990). Sobre la degradación de la educación universitaria. *Claves de razón práctica*, 2, pp.52-56.

GRUNDY, Shirley (1989). Beyond professionalism. In Wilfred Carr (ed.). *Quality in teaching: arguments for a reflective profession*. London: The Falmer Press, pp.79-99.

I.C.P.Q.L. (1998). *Cuidar o futuro – um programa radical para viver melhor*. Lisboa: Trinova Editora.

JAEGER, Werner (1979). *Paidéia. A formação do homem grego*. Lisboa: Aster.

KHERCHOVE, Georges de & SOOS, Henri de (1981). Le quart monde face aux droits de l'homme. Le mouvement ATD-Quart Monde. In UNESCO. *Les droits de l'homme dans la ville*. Paris: Presses Universitaires de France, pp.41-81.

MORIN, Edgar (2002), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Piaget.

MORISSETTE, Dominique & GINGRAS, Maurice (1994). *Como ensinar atitudes*. Porto: ASA.

MOURGEON, Jacques (1985). *Les droits de l'homme*. Paris: Presses Universitaires de France.

NÓVOA, António (1998). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In Raquel Volpato Serbino, *et al.* (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, pp.19-39.

PASCOAES, Teixeira de (1998). *Aforismos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1988). A Escola Cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.55-74.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1995). A questão metodológica à luz da Escola Cultural. In Adalberto Dias de Carvalho (org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, pp.11-22.

PÉREZ SERRANO, Gloria (2002). *Educação em valores. Como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.

PERRENOUD, Philippe (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp.5-21.

PIAGET, Jean (1948). *Où va l'éducation?*. Paris: Unesco.

RIBEIRO, António Carrilho (1993). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Paidós.

SIMÕES, António (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, ano XXIX, pp.3-23.

SOUSA, Antónia de (2001). *Agostinho da Silva. O império acabou. E agora?* Lisboa: Editorial Notícias.

SOVERAL, Eduardo Abranches de (1985). Questões prementes de filosofia da educação (introdução ao actualismo pedagógico). *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 01, série II, pp.7-45.

TELES, M. Galvão (1967). Direitos do Homem. In VEL-BC. *Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo, vol. 6, col.1482-1484.

## **A ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS ESCOLAS COMO CAMINHO DE AUTONOMIA**

**Jorge Sarmiento Morais**

*Inspector do ME*

Com este texto pretendemos contribuir para a reflexão sobre o papel das escolas e da administração central na construção de caminhos de autonomia, partindo dos seguintes pressupostos:

1) Implementar mecanismos de autonomia exige um percurso de aprendizagem a fazer pela administração educativa e pelas escolas;

2) A organização interna das escolas é uma área privilegiada de afirmação da autonomia que exige uma postura de persistência perante as naturais resistências burocráticas e corporativas, que impelem para não mudar;

3) A gestão financeira é essencial na criação de uma cultura de autonomia.

### **1. A AUTONOMIA COMO CAMPO DE CONTRADIÇÃO**

A autonomia das escolas tem sido um princípio defendido por todos os actores que pensam a escola e o sistema educativo, designadamente as escolas e a administração educativa. Apesar destes discursos encontramos um Estado com práticas de centralização e escolas que reclamam a intervenção do poder central pelo receio e dificuldade em ocupar novos espaços de autonomia.

Em 7 de Janeiro de 2011, o Conselho de Escolas em parecer ao projecto de “Despacho de organização do trabalho nos agrupamentos ou escolas não agrupadas”, expressava algum desconforto pelo facto de a administração central estipular regras sobre a organização do trabalho nas escolas, quando, no seu entender, estamos perante uma competência das escolas:

«Com efeito, para além da discrepância óbvia entre a designação prevista no preâmbulo e o próprio “objecto” do diploma que contém normas que vão bastante para além da “organização do trabalho”, não deixa de ser pertinente

sublinhar o facto de a organização do trabalho nas Escolas (...) ser uma competência do respectivo Director e não da Administração Central.<sup>110</sup>» (vide Parecer do Conselho de Escolas, p. 2 e 3).

Ao analisar, na especificidade, o texto do citado despacho, perante um artigo que proponha que as escolas pudessem determinar o número de horas a atribuir à componente não lectiva de estabelecimento de cada docente, o Conselho de Escolas defendeu «*que deve continuar a estar definido o número mínimo de horas para trabalho individual e participação em reuniões.*» (vide Parecer do Conselho de Escolas, p.4)

A competência de gestão do pessoal docente e não docente é sem dúvida uma das janelas de oportunidade para os directores de escola fomentarem a autonomia e cimentarem a sua liderança. Porém, ela é também uma das áreas mais difíceis de implementar já que o governo das escolas implica uma autonomia face à administração central e, como ilustra a opinião expressa, face ao poder corporativo dos colegas, de quem, por vezes, o director ainda se considera representante.

Estas contradições apenas nos podem levar a concluir que o exercício da autonomia é um espaço de aprendizagem e de desafio para todos os parceiros. É assim importante caminhar “passo a passo” cimentando responsabilidades. E, porque estamos numa área de serviço ao cidadão, que não podemos descurar, na medida em que há tempos e aprendizagens que não se repetem, é fundamental implementar mecanismos próximos de monitorização e de regulação internos e/ou externos à própria escola.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril<sup>111</sup>, consagra, no seu preâmbulo, dois princípios basilares que pretendem reforçar a construção da autonomia de escola: o princípio da participação e o princípio da liderança.

---

<sup>110</sup> Conselho de Escolas (2011), *PARECER PROJECTO DE DESPACHO* “Despacho de organização do trabalho nos agrupamentos ou escolas não agrupadas”, em 07 de Janeiro de 2011. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/46894050/parecerce-sobreoal7janeiro-1>.

<sup>111</sup> Publicado no *Diário da República*, 1.ª série, N.º 79, de 22 de Abril de 2008.

## 2. O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO COMO CONTRIBUTO PARA A AUTONOMIA DAS ESCOLAS

O Decreto-Lei n.º 75/2008 institui o conselho geral, como órgão de direcção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola (art.º 11.º), tendo introduzido alterações, quer nas atribuições, quer na composição da assembleia de escola, órgão que, na vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio<sup>112</sup>, detinha o mesmo género de competências. As alterações propostas têm por fundamento a necessidade de uma maior abertura da escola ao exterior e um maior envolvimento da comunidade na vida escolar.

A alteração da composição do conselho geral, face à assembleia de escola, nomeadamente com a eliminação da preponderância tida pelo pessoal docente, bem como o reforço das suas atribuições, designadamente com a competência de eleição do director, sublinham a importância deste órgão para a definição e regulação da vida da escola e, por esta via, criam condições para uma maior participação dos membros da comunidade educativa.

A diminuta participação dos representantes da comunidade pode também ser influenciada pela complexidade e tecnicidade inerentes a algumas das competências atribuídas, como sejam:

- “h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;” (cf. Artigo 13.º)

As assembleias de escola souberam simplificar os procedimentos relativos a algumas competências mais técnicas como a definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, nomeadamente através de uma inventariação das necessidades mais prementes em termos de recursos educativos e da indicação de projectos ou actividades prioritários em termos de financiamento.

Tal procedimento de simplificação nem sempre foi desencadeado em matérias mais densas e específicas como a análise da conta de gerência da escola. A dimensão e a complexidade técnica da conta de

---

<sup>112</sup> Publicado no *DIÁRIO DA REPÚBLICA*, I SÉRIE-A, n.º102, de 4 de Maio de 1998.

gerência, tal como existe, não facilita o papel de quem presta contas e de quem aprova o respectivo relatório de contas. Qualquer pedido de esclarecimento ou ajuda tende a ser interpretado como desconfiança ou, por outro lado, como desconhecimento.

Importa, por isso, adoptar medidas de simplificação que facilitem ao conselho geral a apreciação dos diferentes relatórios de execução e da conta de gerência. Poder-se-ão distinguir dois objectivos a alcançar com a conta de gerência: um relativo à disponibilização da informação, de acordo com os modelos previstos, para remessa aos serviços da administração; outro a apresentação da mesma ao conselho geral. Se a primeira não levanta dúvidas sobre como fazer, é necessário trabalhar a informação que se remete ao conselho geral, simplificando a sua apresentação, de modo a facilitar a sua apreciação, sem que daí resulte qualquer prejuízo em termos de objectividade, rigor e transparência. O recurso a mapas sínteses auxiliares pode ser uma boa ajuda.

A prestação de contas deve ser entendida como um factor fundamental da governabilidade e da liderança das escolas numa cultura de autonomia. Por isso, é importante que o director prepare a informação de forma rigorosa e acessível a todos os intervenientes, mostrando-se disponível para o seu completo esclarecimento. De facto, o reconhecimento de uma liderança pela comunidade também passa pela criação de uma cultura de confiança, de rigor, de transparência e de incentivo à participação dos diferentes actores.

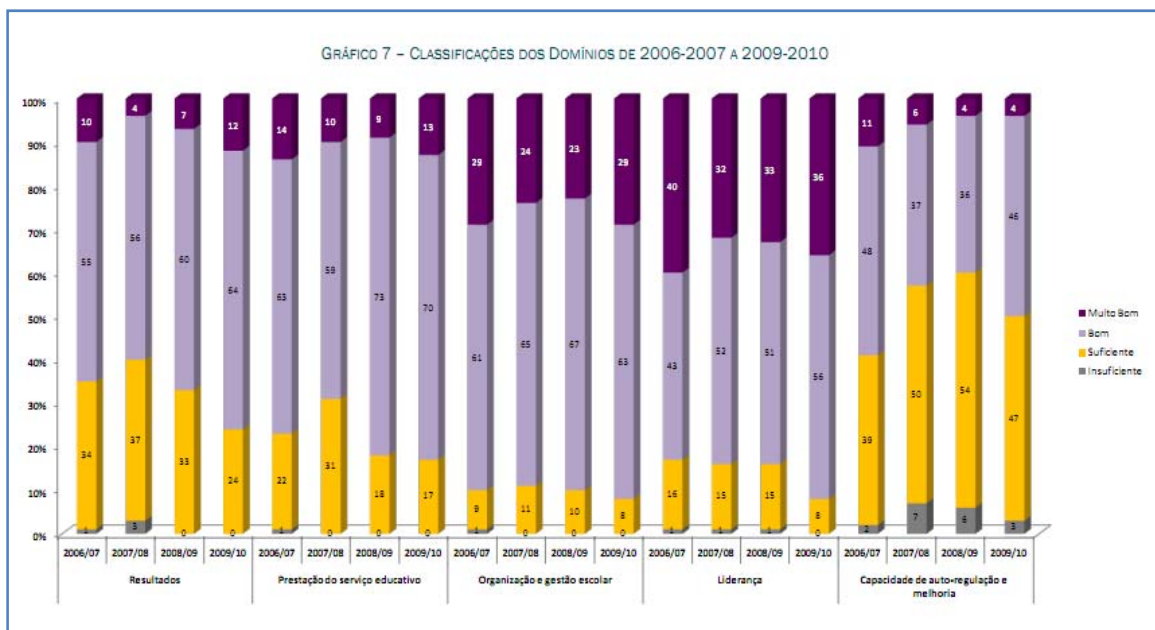
O Decreto-Lei estabelece uma relação de proximidade entre o director e o conselho geral, ao qual presta contas, detendo este competências mesmo quanto à sua recondução. No entanto, toda esta linha de relações e responsabilidades no seio da comunidade parece não estar alinhada com o facto de ser a administração quem procede à avaliação do desempenho dos directores. Aqui temos outro sinal, e até eventual contradição, que faz parte de um processo de crescimento e de aprendizagem sobre o qual convirá reflectir.

### **3. O PRINCÍPIO DA LIDERANÇA COMO GARANTIDA DE AUTONOMIA**

#### **3.1. O papel do director**

O novo regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas refere que o reforço das lideranças das escolas “constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (Preâmbulo).

Apesar de sistematicamente se tecerem comentários críticos sobre a falta de liderança na gestão das escolas, não deixa de ser digno de registo o facto de, na avaliação externa das escolas, realizada pela Inspeção-Geral de Educação, o domínio da liderança ser aquele onde tem sido atribuída uma maior percentagem de classificações de Muito Bom (vide gráfico em baixo). Acresce ainda que este registo tem ocorrido ao longo dos anos de realização da avaliação externa (2006 a 2009/10), o que permite afastar o argumento de que tal acontece pelo facto de a actividade se ter iniciado em escolas que manifestaram interesse em ser objecto de avaliação, sinal de que tinham essas escolas lideranças mais pró-activas. Contrariamente a esse dado, como podemos ver no gráfico, parece que temos muito boas lideranças, porém com questionáveis (suficiente e insuficiente) efeitos, não só ao nível da capacidade de auto-regulação e melhoria, mas também ao nível dos resultados escolares dos alunos.



Fonte: IGE (2010), Avaliação Externa das Escolas 2009-10, Relatório, disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_Relatorio\\_2009-2010.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2009-2010.pdf), pag. 23, acedido em 10 de Maio de 2011.

Certamente que estes dados carecem de uma análise mais fina, nomeadamente ao nível dos diferentes factores - como sejam a motivação e o empenho - que podem influenciar estes resultados do domínio da liderança.

O debate sobre a questão da qualidade das lideranças escolares não é novo. Tem paralelo com o da gestão de outros serviços públicos, como os hospitais, centros de saúde, tribunais, etc. e tem levado a que alguns parceiros considerem necessário apostar na criação de uma carreira específica de directores de escola, havendo mesmo quem defenda que a direcção da escola deve ser assegurada por gestores profissionais.

Esta questão pode ser vista segundo duas perspectivas: uma relativa ao perfil de competências dos directores e outra à criação de uma carreira específica de directores de escola no seio da administração pública. Independentemente das questões de carácter laboral que esta última solução levantará, importa que

se reflecta sobre o modo como pode contribuir para um aprofundamento da autonomia das escolas perante a necessidade de uma administração central menos presente.

Ao nível do perfil de competências é, em regra, colocado à discussão, se o director de escola deve ser um professor, ou se é suficiente que possua formação nas áreas de administração e gestão, tendo um colaborador específico, subdirector ou presidente do conselho pedagógico, para as questões didácticas e pedagógicas.

O caminho seguido pelo Decreto-Lei nº 75/2008 não vai nesse sentido. Ao reconhecer ao director competências na área pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial considera necessário que o cargo de director seja exercido por um professor, podendo este ser oriundo do ensino público ou do ensino privado. Acresce ainda que os candidatos têm que possuir, pelo menos, cinco anos de experiência, sendo que a conjugação dos diferentes critérios de recrutamento remete sempre para um candidato com mais tempo de serviço.

Neste quadro de atribuições, é importante que os conselhos gerais na análise do currículo dos candidatos tenham presente que o director, além de gestor, deve ser um líder pedagógico, que estimula e incentiva a reflexão e inovação pedagógicas, o trabalho em equipa, a formação dos professores, entre outras. A importância da componente pedagógica no perfil do director é tal que o diploma lhe atribui mesmo a presidência do conselho pedagógico.

### **3.2. A constituição da equipa de direcção como reforço da liderança da escola**

A constituição da equipa de direcção, nomeadamente a escolha do subdirector e dos adjuntos deve ser precedida de uma rigorosa e silenciosa reflexão do director sobre as suas competências e sobre os saberes que interessa trazer para a equipa.

A verticalização dos agrupamentos, diversificando os níveis e ciclos de ensino, e a inclusão na escola das formações inerentes ao Sistema Nacional de Qualificações ampliam o leque de oferta educativa e de conhecimentos necessários do ponto de vista didáctico e pedagógico. O isolamento vivido por alguns ciclos de ensino e a chegada à escola de outro tipo de alunos e de outros profissionais, nomeadamente ao nível dos

cursos profissionais, exige uma equipa com maior diversidade de conhecimentos, dotada com competências relacionais, de trabalho em equipa, capacidade de diálogo e de resolução de problemas. Deste modo, a sua constituição deve ser pautada pela necessidade de dotar a direcção de novas e abrangentes competências que sejam uma mais-valia para o exercício da direcção.

### **3.3. A organização interna das estruturas de orientação educativa e coordenação pedagógica.**

“No sentido de reforçar a liderança das escolas e de conferir mais eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Este objectivo traz para a gestão escolar a ideia do director, gestor, que tem um projecto de intervenção para a escola, o qual foi apreciado pelo conselho geral, e que constitui uma equipa para levar a cabo. Neste sentido, a designação dos responsáveis pelos departamentos curriculares e demais estruturas é uma competência sua, eliminando-se assim a tradicional eleição ou designação entre os pares.

O reforço da intervenção do director está também presente na possibilidade de a escola definir os órgãos e estruturas de coordenação educativa e orientação pedagógica.

O Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 procura demonstrar algum cuidado na intervenção da administração no que diz respeito à organização interna da escola: “Neste domínio, o presente decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma)”. Numa perspectiva de autonomia, este dito enquadramento legal mínimo, pode ser considerado como máximo, já que seria interessante que cada escola pudesse, de facto, fixar a sua organização interna.

À partida temos sentido alguma concordância das escolas com esta possibilidade de definirem a sua organização interna. Porém, como veremos, constatamos que as escolas não têm sido capazes de introduzir

significativas alterações na sua organização, o que tem levado a administração a actuar quer pela via normativa, quer pela via da disponibilização de recursos.

A organização dos professores na escola em grupos de docência, com delegados e representantes de disciplina, foi posta em causa com a constituição dos departamentos, no seguimento do Decreto-lei n.º 115 - A/89.

Aquando da constituição dos departamentos<sup>113</sup> assistiu-se nas escolas a um debate e a quezílias sobre quais as áreas afins, procurando saber quem é que agrupava com quem. Este processo foi mais fácil nos grupos com maiores afinidades, nomeadamente naqueles em que, pelo facto de leccionarem as mesmas disciplinas, os docentes já reunirem em conjunto. Em regra, nas escolas secundárias, o Departamento de Língua Portuguesa agrupou os professores dos antigos grupos disciplinares 8.º A e 8.º B, juntando no mesmo departamento os professores de Latim, Grego, Português e Francês. Tendo em conta as afinidades mais imediatas as escolas constituíram, cerca de 8, 9, 10 ou 11 departamentos.

As escolas reagiram a esta nova organização dos departamentos não com novas soluções organizativas, mas procurando manter as estruturas e metodologias de trabalho existentes. Os departamentos subdividiram-se em grupos ou áreas disciplinares e só muito lentamente se foi implementado um trabalho a nível dos departamentos, o qual também foi sendo influenciado pelas alterações nos créditos de horas que a administração foi disponibilizando.

Esta organização foi apenas questionada passados 18 anos - em 2007 - com o recrutamento para professor titular, em que se estabeleceram seis departamentos curriculares. O Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio<sup>114</sup>, foi também cuidadoso ao dizer que aquela organização se destinava apenas ao concurso de acesso

---

<sup>113</sup> “1. (...)

2. “Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola” (cf. Artigo 35.º, DL 115-A/89).

<sup>114</sup> Publicado no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 98, de 22 de Maio de 2007.

à categoria de professor titular (art.º 4.º), porém a administração continuou a insistir nesse facto, e no Decreto-Lei n.º 75/2008 voltam a ser estipulados 6 departamentos<sup>115</sup>.

Idênticas críticas surgiram nesta altura de redução do número de departamentos, ficando visíveis, mais uma vez, as dificuldades das escolas em mudar a sua organização, sendo que a tendência natural era para não agrupar com nenhum outro departamento e manter a situação existente. Os casos mais típicos nesta discussão centraram-se nos grupos de Educação Especial e nos grupos de Educação Física, considerando-se sempre que as especificidades eram maiores do que as afinidades com outros departamentos.

Uma análise, ainda que rápida, a alguns regulamentos internos permite-nos facilmente concluir que a organização das escolas quase não muda de escola para escola. A tendência não é autonomia, mas uniformidade, o que expressa as dificuldades que estas sentem na criação de efectivas equipas educativas. Os docentes tendem para uma organização em função da sua formação de origem e não em função do trabalho que vão realizar.

Por exemplo, se efectuarmos uma análise às atribuições do cargo de director de turma, considerado pelas escolas como central no processo educativo, concluiremos que ele mantém hoje, praticamente, as mesmas funções que foram estipuladas aquando da sua criação. Deste modo, as mudanças de práticas no desempenho do cargo dependem mais da sensibilidade e das competências do docente que o exerce, face às exigências das situações com que se depara, do que de uma reflexão e redefinição das funções efectuadas no seio de cada escola.

Da leitura de alguns regulamentos internos podemos verificar que não existe uma efectiva divisão de atribuições, as quais se confundem nos diversos órgãos, pelo que a organização interna não facilita a rentabilidade do trabalho dos professores.

---

<sup>115</sup> “3- O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré - escolar e o 1.º ciclo do ensino básico” (Artigo 43.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008).

<b>Estrutura</b>	<b>Órgão</b>	<b>Composição</b>
Estruturas de articulação curricular.	Conselho de docentes	Docentes do pré-escolar e do 1.º Ciclo
	Departamentos curriculares	Docentes dos restantes ciclos distribuídos por Departamento
	Conselho de área disciplinar/disciplina	Docentes dos 2.º e 3.º Ciclos agrupados, em regra, por grupo de recrutamento.
Estruturas de coordenação de turma.		Educadores de infância
		Professores titulares de turma do 1.º Ciclo
	Conselhos de turma dos restantes ciclos	Professores de cada turma.
Estruturas de coordenação pedagógica.	Conselho de docentes	Educadores de Infância, titulares de sala
	Conselho de docentes do 1.º ano	Docentes titulares de turma do 1.º ano
	Conselho de docentes do 2.º ano	Docentes titulares de turma do 2.º ano
	Conselho de docentes do 3.º ano	Docentes titulares de turma do 3.º ano
	Conselho de docentes do 4.º ano	Docentes titulares de turma do 4.º ano
	Conselho de Directores de turma do 2º Ciclo	Directores de turma do 2.º Ciclo
	Conselho de Directores de turma do 3º Ciclo	Directores de turma do 3.º Ciclo
	Coordenador do 2.º Ciclo	
	Coordenador do 3.º Ciclo	

*Exemplo retirado de um Regulamento Interno de um Agrupamento Vertical*

Este exemplo poderia ser objecto de uma análise mais em detalhe, apreciando nomeadamente as funções inerentes a cada um destes conselhos, porém esta listagem é suficiente para problematizar a separação de poderes e de responsabilidades entre os diferentes conselhos. É fundamental questionar o que distingue, em termos de tarefas, um coordenador de directores de turma do 2.º Ciclo de um coordenador do 2.º Ciclo? De que modo distinguem os educadores de infância as competências ao nível das estruturas de coordenação pedagógica e das estruturas de coordenação curricular? Que contributos advêm para a autonomia e identidade de um agrupamento e para a rentabilização do tempo de trabalho, a existência de diversas reuniões de conselhos de docentes de agrupamento, aos quais ainda se juntam, por vezes, um conselho de docentes a nível de cada escola do 1.º Ciclo?

Perante estas constatações é necessário redefinir as tarefas que, a nível da coordenação educativa e da supervisão pedagógica, importa realizar e o perfil dos docentes designados para a liderança desses processos. O exercício poderia partir de uma base zero, em que não existisse nenhuma estrutura e, a partir daí, se construísse a organização interna da escola. A colaboração neste trabalho de um perito externo à escola

poderia ser uma preciosa ajuda, visando a objectividade e a protecção face às possíveis influencias das soluções vigentes.

Independentemente das tarefas que forem definidas para essas estruturas, é necessário que os docentes que as coordenam sejam vistos como efectivas lideranças intermédias, que, em colaboração com a direcção, se responsabilizam, coordenam e fomentam um trabalho de qualidade a nível do processo de ensino e aprendizagem.

Neste nível de actuação importa que se fomente a formação destas lideranças e a introdução nas escolas de diferentes metodologias de trabalho privilegiando a constituição de efectivas equipas educativas, de acordo com o currículo dos diferentes cursos, em detrimento de uma organização pautada pela organização profissional dos professores.

A formação de professores não tem privilegiado o exercício de cargos de coordenação e supervisão pedagógica. Ao nível da formação inicial houve, em tempos, prática e acompanhamento do exercício do cargo de director de turma, quando o seu exercício era obrigatório. Os restantes cargos, nomeadamente os de coordenação de grupo/área disciplinar ou coordenação de departamento carecem de uma aposta formativa, como tem acontecido na administração pública.

Hoje em dia, os titulares e candidatos ao exercício de cargos de chefia e coordenação de equipas de trabalho dos diferentes serviços da administração pública recorreram, em massa, a cursos como o FORGEP, CAGEP, CADAP e outros mais específicos como Gestão por Objectivos, Liderança e Coaching (uma área ainda afastada das escolas), Balanced scorecard, de Planeamento Estratégico, etc.

Podemos, sem dúvida, dizer que a gestão de uma escola, devido à sua componente pedagógica, tem especificidades que uma outra empresa ou serviço não tem. Porém, a gestão de uma equipa de trabalho seja numa empresa, seja numa universidade, seja num instituto de investigação, utiliza as mesmas técnicas, cuidados e formas de fazer que podem ser usadas na coordenação de uma equipa de professores. A este nível é interessante constatar que, hoje em dia, surgem grupos e projectos de acompanhamento de alunos visando, por exemplo, o combate ao abandono escolar e a promoção do sucesso educativo, que utilizam, com enorme

sucesso, ferramentas, técnicas e processos de grande utilização em empresas do sector comercial, que poderão, eventualmente, trazer benefícios às escolas.

#### **4. DESAFIOS DECORRENTES DA AGREGAÇÃO DE AGRUPAMENTOS**

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho<sup>116</sup>, com o encerramento das escolas do 1.º Ciclo com um reduzido número de alunos e com a agregação de agrupamentos, traz novas exigências à direcção das escolas e à própria comunidade educativa.

O encerramento das escolas do 1.º Ciclo de pequena dimensão insere-se no propósito, hoje em dia, privilegiado pelos estados modernos de prestar serviços de melhor qualidade aos cidadãos. Com o encerramento das escolas visa-se proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem a alunos que, até aqui, viam prejudicado o seu percurso educativo apenas porque viviam numa localidade com poucas crianças em idade escolar.

As melhores condições de aprendizagem resultam não apenas do facto de passarem a frequentar uma escola com mais equipamentos e melhores espaços, mas, essencialmente, pelo facto de o docente poder recorrer a outras metodologias de aprendizagem que privilegiam a colaboração entre os alunos, como os trabalhos de grupo, a metodologia de projecto, etc. Por outro lado, a existência de um grupo de pares do mesmo ano de escolaridade é também um espaço de aprendizagem, desafio e confronto para os alunos.

Acresce ainda que um dos objectivos da criação de um agrupamento de escolas é a possibilidade de proporcionar oportunidades de trabalho em equipa aos professores, fomentando as interligações com docentes dos restantes níveis de ensino. Este objectivo só tem a ganhar com o encerramento das escolas de lugar único, já que coloca o docente num espaço de colaboração e aprendizagem muito mais rico, porque diversificado.

A recepção e o acolhimento dos alunos das escolas de 1.º Ciclo encerradas carece de uma atenta preparação e acompanhamento, seja por parte do professor titular de turma, seja por parte da direcção das

---

<sup>116</sup> Publicada no *Diário da República*, 1.ª série, N.º 113, de 14 de Junho de 2010.

escolas. É fundamental que a transição seja uma experiência bem sucedida, tranquilizadora e confortável para os alunos e para as suas famílias, que vivem estes primeiros contactos com algum receio e ansiedade.

A agregação de agrupamentos surge na mesma linha do que se tem feito na administração pública com os serviços médicos, a fusão de faculdades da mesma universidade, etc. e visa a constituição de comunidades educativas com uma maior dimensão crítica. Porém, tal como aconteceu em 2003, com a verticalização dos agrupamentos<sup>117</sup>, as escolas reagiram defendendo a manutenção da estrutura existente.

Em 2003 este processo teve uma vertente organizativa e administrativa e uma vertente pedagógica que apostou num trabalho de articulação e sequencialidade de aprendizagens, combatendo o insucesso e o abandono escolar, numa perspectiva de maior apoio e acompanhamento das crianças/alunos. A passagem para uma escolaridade de 12 anos e a necessidade de construção de um mesmo percurso educativo para cada aluno, fundamentou agora a agregação de agrupamentos.

Tal como em 2003, a constituição dos agrupamentos verticais não implicou qualquer mudança de escola dos alunos do 1.º Ciclo para a escola do 2.º ou do 3.º, também agora nas agregações, os alunos continuam a frequentar os mesmos espaços, as mesmas salas de aula e com os mesmos professores. A agregação diz essencialmente respeito à organização dos serviços na componente administrativa e financeira e à organização pedagógica.

Exceptuando as recorrentes opiniões de crítica imediata ao processo, algumas delas trazem ao debate naturais desajustamentos de uma rede escolar que não foi concebida com este propósito de oferecer uma escolaridade de doze anos. Deste modo este processo de agregação implica um trabalho da administração educativa no planeamento da rede escolar e na distribuição da oferta educativa pelas diferentes escolas e agrupamentos de modo a garantir a continuidade educativa no percurso escolar de cada aluno.

#### **4.1. O papel da coordenação de estabelecimento**

Na linha do que já foi dito sobre a necessidade de reorganização interna das escolas, parece-nos que com a agregação de agrupamentos é importante reequacionar a figura do coordenador de estabelecimento. As

competências adstritas a esta função foram equacionadas num contexto de exercício da coordenação de um estabelecimento do pré-escolar ou do 1º Ciclo. Com o facto de o estabelecimento poder agora ser uma escola com 2º e 3º Ciclos, já que a escola sede pode funcionar num outro edifício do agrupamento, é importante que o coordenador seja entendido, junto da escola que coordena, como um efectivo braço da direcção naquele estabelecimento. Daí que cada escola deva repensar esta função, bem como o perfil do docente que a ocupa, na medida em que ele terá tarefas inerentes aos membros que colaboram na direcção do agrupamento.

Nesta nova configuração de alguns agrupamentos, poder-se-ão equacionar as vantagens em implementar outro tipo de soluções, como seja o exercício da direcção de um modo descentralizado, em que o subdirector ou um adjunto exerce funções numa escola que não seja a sede do agrupamento, tal como acontece numa organização que tem serviços desconcentrados em diferentes localidades.

Sem dúvida que este tipo de soluções implica um corte com uma tradição bastante enraizada. Porém importa que se possam equacionar e ponderar, porque a nova realidade dos agrupamentos requer a institucionalização de outros mecanismos de gestão, sem que se menorize o trabalho de proximidade e em equipa.

## **5. A GESTÃO FINANCEIRA COMO DESAFIO DE AUTONOMIA**

Sempre que se fala em atribuir mais autonomia às escolas lista-se um conjunto de atribuições dos serviços regionais ou centrais do Ministério da Educação que, pela via da delegação de competências ou dos contratos de autonomia, se transferem para as escolas.

Além da delegação de competências remeter para um estado provisório e limitado no tempo, convém colocar na escola a efectiva possibilidade de as decisões serem tomadas, ponderando os benefícios das mesmas para a escola.

Imaginemos que é delegado nos directores de escola a competência para autorizar mobilidades, licenças sem vencimento ou acumulação de funções ao pessoal docente.

---

<sup>117</sup> Despacho n.º 13313/2003, publicado no *Diário da República*, II SÉRIE, n.º 155 de 8 de Julho de 2003.

Responder perante alguém sobre a concessão de autorizações de mobilidade significa demonstrar que as autorizações foram concedidas no respeito pelos normativos ou que a mobilidade autorizada beneficiou o serviço educativo prestado pela escola? Se for bastante que o director de escola responda pelas questões de conformidade processual, significa que se procedeu a uma transferência de uma competência meramente burocrática, com um diminuto valor em termos de gestão de recursos humanos. Por outro lado, tal pode também deixar vislumbrar que o membro da administração que, anteriormente, a concedia se limitava a uma verificação da conformidade processual do pedido.

O raciocínio que faz com que um director de escola não conceda a um não docente autorização de acumulação de funções que exigem a sua ocupação, por exemplo, durante um longo período de tempo ou porque o sujeita a um esforço excessivo que possa prejudicar a sua actividade principal na escola, tem que ser o mesmo que é seguido na apreciação de um pedido de concessão de uma licença sem vencimento, ou de uma acumulação de funções a um docente, privilegiando assim a necessidade de defender a qualidade do serviço prestado na escola.

É da análise concreta da situação em termos de custos e proveitos que as decisões sobre os recursos humanos podem ser ponderadas e decididas. Daí que seja fundamental que estas matérias sejam analisadas e decididas por quem está próximo e tem um conhecimento efectivo das situações.

Qualquer decisão em termos de pessoal deve ser ponderada tendo em conta as implicações na qualidade do trabalho que se pretende e nos encargos financeiros envolvidos. Por isso, aproveitará que se intensifique a responsabilidade e intervenção das escolas na gestão dos recursos financeiros nomeadamente para que se fomente o sentido crítico e reflexivo da tomada dessas decisões. Convém ponderar os ganhos da concessão de uma mobilidade, da transferência de um trabalhador, da não substituição atempada de um docente, ou do facto de não dar por findo, na data correcta, um contrato de um docente.

O facto de se procurar que as escolas procedam à gestão dos recursos humanos sem que tenham em conta a responsabilidade pela área financeira separa os poderes e contribui para que as escolas não se sintam confortáveis e plenamente responsáveis pela sua gestão, na medida em que não visualizam o retorno financeiro dos ganhos alcançados.

O princípio vigente nas escolas na gestão de recursos humanos tem sido o de que tudo se resolve com a atribuição de uma bolsa de horas. Ainda recentemente os directores de escolas debateram a inexistência, em cada agrupamento, de uma bolsa de horas específicas para o Coordenador do Plano Tecnológico da Educação, que aqui tomamos como exemplo.

Na análise desta tarefa é necessário separar aquilo que, hoje em dia, é a componente de Plano Tecnológico da Educação nas escolas, daquilo que é a componente da leccionação das diferentes disciplinas do currículo ligadas à área de informática. Se a parte de preparação de equipamentos e materiais com vista à leccionação deve ser assegurada por docentes, as outras componentes relativas ao parque informático de uma escola - manutenção, reparação e configuração de equipamentos e software - não carece do exercício de um docente. Em todas as universidades há uma componente tecnológica e informática muito grande, sem que a manutenção e preparação dos equipamentos sejam asseguradas por professores, com horas adstritas, para tal, no seu horário semanal?

Idêntica leitura pode ser feita no que diz respeito à direcção de instalações, à responsabilidade com os planos de segurança e de emergência ou à constituição de assessorias que não digam especificamente respeito à componente educativa.

Neste sentido, é importante que a administração educativa reconheça que há um conjunto de tarefas e atribuições nas escolas que requerem um trabalho de apoio técnico, seja ele jurídico, informático, contabilístico, etc. que necessita de um apoio especializado, podendo tal ser assegurado no respeito pelas normas da contratação pública, como acontece com os restantes serviços da administração pública.

Mais do que “pequenas” transferências de competências ou de poderes, importa, no fomento da autonomia, colocar nas escolas a gestão dos processos com a respectiva componente financeira, como forma de fomentar uma mudança de hábitos e uma cultura de responsabilidade pelas decisões tomadas e pelos custos e benefícios envolvidos.



## **QUE FUTURO PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DA POLITICA EDUCATIVA? UM PERCURSO INTERROMPIDO?**

***Albino Almeida***  
***CONFAP***

Não cabe aqui a história riquíssima do contributo que, desde 1977, milhares de associações de pais deram para a construção de uma educação pública de qualidade, independentemente de quem promove essa Educação, seja o estado, sejam as instituições particulares e sociais, sejam as instituições cooperativas. Junto do governo e das autarquias, coerentemente e à medida que amadureceram a capacidade de intervenção, pugnaram pela construção de novas escolas, sua manutenção, remodelação e, até, utilização das mesmas para realização de respostas sociais de grande relevância, como as refeições no pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, os ATL e a CAF, como, até, a alfabetização de adultos, escolas de pais, formação em TIC, etc.

Paralelamente, com mais ênfase depois do seu reconhecimento como importantes parceiros das comunidades escolar e educativa, através da outorga de tal estatuto à sua Confederação Nacional, as Associações de Pais têm vindo a prosseguir os seus objectivos intervindo, no quadro das leis, nos órgãos de aconselhamento e direcção pedagógica e estratégica no processo educativo, propriamente dito, mas também na luta por conseguir da parte dos poderes públicos as melhores condições materiais e imateriais para que o processo educativo possa ocorrer e desenvolver-se por forma a garantir uma educação e qualificação de excelência para as suas crianças e jovens.

Através das estruturas associativas concelhias e distritais desenvolveram, nomeadamente com as autarquias, protocolos e parcerias que permitiram organizar nas escolas esse instrumento de conciliação da vida familiar, escolar e laboral que foram os ATL e a garantia de refeições, especialmente nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Situação que se manteve até 2005, quando o governo generalizou as refeições e a escola a tempo inteiro, contribuindo para a criação de condições para a organização generalizada de uma oferta coerente, de frequência facultativa e comparticipada, daquilo a que chamamos Componente de Apoio à Família.

Alguns, esquecendo a importância desta componente, organizada pelas Associações de Pais em parceria com as autarquias, desvalorizando o seu contributo sócio formativo, a relevância e histórico da mesma junto das famílias com mais baixos rendimentos, impossibilitadas de fazer o pagamento de salas de acolhimento/estudo, mesmo de iniciativa social, até hoje, com argumentos de excessiva “escolarização” criticam esta importante resposta social, mas não lhe contrapõem nada de útil.

Muito falaram contra a “escola aberta doze horas por dia” – como se ela não existisse, há muitos anos, em muitas escolas – mas, agora, nada dizem quando se fala em escolas a abrir ao sábado e domingo para garantir refeições às crianças de famílias carenciadas... É a vida!

Também, por isso, a CONFAP colaborou no desenho de iniciativas normativas que apostaram em “reforçar as políticas locais e políticas sociais de proximidade, assentes em passos decisivos e estruturados no caminho de uma efectiva descentralização de competências para os municípios, com objectivo de reforçar e qualificar o poder local”.

Vimos com satisfação o desenvolvimento de “um modelo de relacionamento financeiro, de acordo com a previsão do fundo social municipal, na Lei de Finanças Locais”! Concordávamos, assim, fruto de vários encontros com a ANMP e o governo, na

“descentralização de competências que tenha como horizonte a transformação estrutural das políticas autárquicas, designadamente em matéria de educação, e no quadro do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...) completando o processo de transferência de competências para os municípios, em paralelo com a alocação dos recursos correspondentes”.

Conhecendo “no terreno”, através das suas associadas, as Associações de Pais, excelentes práticas autárquicas, a CONFAP apoiou, através do seu acordo ao normativo, a

“adopção de práticas que visem obter avanços claros e sustentados na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens

e na oferta de novas oportunidades a todos os cidadãos para desenvolverem os seus níveis e perfis de formação. Assim, no Orçamento do Estado para 2008, ficou o Governo autorizado a transferir para os municípios as dotações inscritas no orçamento dos ministérios relativas a competências a descentralizar nos domínios da educação, designadamente as relativas ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré -escolar, às actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à acção social nos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico”.

Preparando o futuro e de acordo com a defesa da redução das tutelas múltiplas que tantos incómodos originaram ao trabalho das AP’s, especialmente nos aspectos já focados neste texto, o Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de Julho,

”consagra a possibilidade de nas escolas básicas nas quais também é ministrado o ensino secundário, com a designação escolas básicas e secundárias, serem exercidas pelos municípios as atribuições a que se refere o presente decreto-lei, mediante a celebração de um contrato específico com o Ministério da Educação. Esta transferência efectiva de competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação concretiza-se, agora, estabelecendo-se mecanismos que visam a salvaguarda da situação jurídico-funcional do pessoal abrangido”.

Esta questão, hoje essencial para as AP’s, face ao OE para 2011, por efeito de integração, no mesmo, do Código Contributivo, viria a ser reassumida pela Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de Setembro, que “considerando os objectivos de satisfação das necessidades e da gestão eficiente dos recursos humanos não docentes dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, estabelecem -se os critérios e a fórmula de cálculo da dotação máxima de referência dos auxiliares de acção educativa e dos assistentes de administração escolar”, pois tal dotação máxima serve igualmente de referência para efeitos da determinação do valor das transferências do orçamento do Ministério da Educação para os municípios para pagamento das remunerações do pessoal não docente, conforme previsto no artigo 4.º do Decreto -Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho. Na determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, identificam-se critérios claros que visam especificamente a criação de condições que viabilizem uma escola de qualidade, permitindo,

desse modo, “a racionalização de recursos e a sua adequada distribuição, terminando com os desequilíbrios porventura existentes”

Nessa conformidade e em consequência, o Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro, anuncia que se

“disciplina o procedimento aplicável ao recrutamento dos técnicos que preencham os requisitos considerados indispensáveis para desempenhar as funções que se enquadrem no âmbito daquelas actividades de enriquecimento curricular, cujos conteúdos, duração, natureza e regras de funcionamento (...) considerando o interesse dos alunos e das escolas e, bem assim, salvaguardando a estabilidade laboral dos técnicos a contratar, permitisse, de forma expedita mas rigorosa, assegurar o rápido e eficaz desempenho daquelas actividades”,

dada a necessidade, sempre afirmada e reafirmada pela CONFAP, e que o governo assim reconhecia, “de as escolas disporem de oferta de actividades de complemento educativo, ocupação de tempos livres e apoio social”.

E foi, ainda com as autarquias a adaptarem-se à execução daqueles normativos que surgiu a Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010 que, apesar de se pretender para

“concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade (...) e adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono”

além de “promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos”, veio trazer, até pela data da sua publicação uma perturbação desnecessária, cujas consequências ainda se fazem sentir...

Com esse sentimento, tal resolução, ou mesmo outras que, em conexão, ainda estão para ser apresentados no âmbito da política educativa, logo que haja governo resultante das eleições do próximo dia 5

de Junho, mais uma vez se reabrem estes temas na agenda de trabalho da CONFAP, pois com o que, em nome de Portugal, o governo assinou no memorando com a denominada “troika”, há que chamar a atenção do País em geral, e dos responsáveis políticos em especial, para o retrocesso nas políticas educativas que o próximo OE pode vir a determinar, se se mantiverem os cortes e as dúvidas que as propostas levantam em vários pontos. Carecemos, assim, de uma nova cuidada reflexão, análise e proposta (ou contra proposta...) colectiva, para garantir um futuro que seja efectivamente melhor para Portugal.















